

PRÁCTICAS RACISTAS EN LA ESCUELA: UN ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS DE
MAESTROS Y MAESTRAS DE MATEMÁTICAS

ANGELA PATRICIA VALENCIA SALAS

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE POSTGRADOS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ

2017

PRÁCTICAS RACISTAS EN LA ESCUELA: UN ANÁLISIS DESDE LAS PRÁCTICAS
DE MAESTROS Y MAESTRAS DE MATEMÁTICAS

ANGELA PATRICIA VALENCIA SALAS

Código 2015287632

TESIS PARA OPTAR AL TÍTULO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

DIRECTORA DE TESIS
DOCTORA AMANDA ROMERO MEDINA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSTGRADOS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ

2017

Nota de aceptación


Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Bogotá. Noviembre de 2017

RESUMEN ANALÍTICO EDUCATIVO

 <small>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</small> <small>Encuentro de Pedagogías</small>	FORMATO
RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 6 de 207

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de Maestría.
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Prácticas racistas en la escuela: Un análisis desde las prácticas de maestros y maestras de matemáticas.
Autor(es)	Valencia Salas, Angela Patricia
Director	Romero Medina, Amanda
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2017. 193 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	MODERNIDAD, COLONIALIDAD, RAZA, RACISMO, PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS, ESCUELA, DISCRIMINACIÓN RACIAL, MATEMÁTICAS.

2. Descripción
<p>Trabajo de grado para optar el título de Magister en educación. Es 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, como 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. La investigación hace parte de las realizadas por el grupo de investigación Filosofía de la educación del énfasis Educación Comunitaria, Interculturalidad y Ambiente. Usa la perspectiva decolonial como perspectiva teórica, articulada con aproximaciones genealógicas y arqueológicas del racismo, su materialidad en la escuela y particularmente en las prácticas de maestros y maestras de matemáticas.</p> <p>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 en que se manifiesta el racismo y la discriminación racial en la escuela. Finalmente, pretende ser también, una crítica a los universalismos, a los determinismos, a los dualismos, a partir de identificar esas condiciones de posibilidad que hicieron que hoy en Colombia este tipo de prácticas pervivan y no se escapen del escenario escolar.</p>

3. Fuentes

- Almario, Ó. (2013). Modelos culturales en conflicto: grupos negros y Misioneros agustinos en el pacífico sur colombiano (1896-1954). *Tabula Rasa*, (19), 193-226. Recuperado en 04 de octubre de 2017, de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-24892013000200009&lng=es&tlng=es.
- Arias, J. & Restrepo, E. (2010). "Historizando raza: propuestas conceptuales y metodológicas." En *Crítica y Emancipación*, no 3, pp. 45-64
- Bourdieu, P y Passeron, J. (2001). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Editorial popular.
- Castillo, E y Rojas, A (2005). *Educación a los otros: Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Cali: Editorial Universidad del Cauca.
- Castro-Gómez, S. (2010). *La hybris del Punto Cero: Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Castro-Gómez, S. (2015). *Historia de la Gubernamentalidad I. Razón de estado y, liberalismo y neoliberalismo en Michael Foucault*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Dussel, E. (2008). *1492: El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad*. La Paz: Biblioteca Indígena. Colección pensamiento crítico.
- Foucault, M. (1988). El Sujeto y el Poder. *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 50, No. 3, julio-septiembre de 1988, pp. 3-20 en: <http://terceridad.net/wordpress/wp-content/uploads/2011/10/Foucault-M.-El-sujeto-y-el-poder.pdf>
- Foucault, M. (2010). *Arqueología del saber*. México: Siglo XXI editores.
- Foucault, M. (2014). *Seguridad, territorio y población*. México: Fondo de Cultura económica.
- Rodríguez, C; Alfonso, T; Cavelier, I. (2009). *Raza y derechos humanos en Colombia: informe sobre discriminación racial y derechos de la población afrocolombiana*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- García, G y Valero, P (2013). De la igualdad, la equidad y la (in)exclusión en el currículo de matemáticas: una revisión en el contexto colombiano. En: *Procesos de inclusión/exclusión: Sujetividades en educación matemática*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de Aalborg, Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Colciencias.
- Grimson, A. (2011). *Los límites de la cultura*. Argentina: Siglo XXI editores.
- Grossberg, L. (2006). Stuart Hall sobre raza y racismo: estudios culturales y la práctica del contextualismo. *Tabula Rasa*, julio-diciembre, 45-65
- 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*, enero-junio, 79-102.
- Helg, A. (1984). *La educación en Colombia 1918 y 1957. Una historia social, económica y política*. Colombia: Fondo editorial CEREC.
- Hering, M. (2010). Colores de Piel. Una revisión histórica de la larga duración. En Mosquera, Claudia;

- Laó-Montes, Agustín; Rodríguez, César (2011). *Debates sobre ciudadanía y políticas raciales en las Américas Negras*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Jaramillo, J. (1994). El proceso de la educación del virreinato a la época contemporánea. En: *Manual de Historia Colombiana*. Tomo III. Bogotá: Procultura, Tercer Mundo Editores,
- Lander, E. (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En libro: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina.
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En: *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* / compiladores Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel. – Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar. P.127 - 167.
- Mena, M. (2011). *Investigando el racismo y la discriminación racial en la escuela*. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito.
- Mena, M. (2010). *Si no hay racismo, no hay cátedra de estudios afrocolombianos. Documento de trabajo*. Proyecto de dignificación de los y las afrodescendientes y de su cultura en Colombia. Bogotá, Colombia.
- Moore, C. (2011). La humanidad contra si misma. Para una nueva interpretación epistemológica del racismo y de su papel estructurante en la historia y la contemporaneidad.
- Mosquera, C; Laó-Montes, A; Rodríguez, C. (2011). *Debates sobre ciudadanía y políticas raciales en las Américas Negras*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Obregón, L (2002). Criticas tempranas a la esclavización de los africanos. En: *Afrodescendientes en las américas. Trayectorias sociales e identitarias*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia p. 424-454.
- Ortiz, R y Álvaro, P. (2003). *Reformas borbónicas: Mutis catedrático, discípulos y corrientes ilustradas, 1750-1816*. Bogotá: Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario.
- Packer, M. (2013). *La ciencia de la investigación cualitativa*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Quijano, A. (1999). ¡Que tal raza! (Tema central). En: *Ecuador Debate. Etnicidades e identificaciones*, Quito: CAAP, (no. 48, diciembre 1999): pp. 141-152.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Edgardo Lander (comp.). Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. p. 201 – 246.
- Restrepo, E. (1998). La construcción de la Etnicidad. Comunidades negras en Colombia. En: Sotomayor, María, (comp.). *Modernidad, identidad y desarrollo*. Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano de Antropología.
- Restrepo, E. (2007). Imágenes del “negro” y nociones de raza en Colombia a principios del siglo XX. *Revista de Estudios Sociales* No. 27, agosto de 2007: Pp. 230. Bogotá, Pp.46-61

- Restrepo, E y Rojas, A. (2010). *La Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Soler, S y Pardo, N. (2007) Discurso y racismo en Colombia. Cinco siglos de invisibilidad y exclusión. En: *Racismo y discurso en América Latina*. (pp. 181- 227). Barcelona, España: Gedisa.
- 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.
- Valero, P, García, G et al. (2013). *Proceso de inclusión-exclusión. Subjetividades en educación matemática*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Valoyes-Chávez, L. (2015). “Los negros no son buenos para las matemáticas”: *Ideologías raciales y prácticas de enseñanza de las matemáticas en Colombia*. En: *Revista en Ciencias Sociales*. pág. 169- 206.
- Zuberi, T. (2013). *Más espeso que la sangre. La mentira del análisis estadístico según teorías biológicas de la raza*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

4. Contenidos

En términos generales analizar desde una perspectiva decolonial, cómo se configuran y reproducen prácticas racistas y otras formas de discriminación asociadas a ésta, en los procesos pedagógicos de maestras y maestros de matemáticas en escuelas distritales de Bogotá. En el **primer capítulo** presenta una reconstrucción histórica sobre la categoría *raza*; las condiciones de posibilidad que dieron lugar a la emergencia de dicha categoría, qué relación existe entre este concepto y el de racismo; cómo, pese a su erradicación legal, su presencia es tan vigente, como lo fue siglos atrás y si aparatos como la escuela y ciertos agentes contribuyen a su perpetuación a nivel estructural y personal. En el **segundo capítulo** ubica los modos como el sistema educativo materializa el racismo y la discriminación racial, en contra de personas afrodescendientes y el disfrute efectivo del derecho humano a la educación. Ello se desarrolla a partir del análisis de la escuela como institución homogeneizadora, de la participación de las personas afrocolombianas en el sistema educativo del país, de tecnologías como la evangelización para “civilizar al salvaje”, de la invisibilización y el sometimiento de otros conocimientos. En el **tercer capítulo**, muestra a partir de las reformas borbónicas introducidas en España y sus colonias, se identifica el papel fundamental de la matemática en lo que se asumiría como necesidad para el progreso del país. Establece también los modos como se expresa el 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.

5. Metodología

La perspectiva metodológica se enfoca en la investigación cualitativa articulada desde 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, ya 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.

6. 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, las cuales ponen en evidencia la manera como están presentes en la actualidad, y el nivel de sedimentación de prácticas discursivas que perviven en los niños, las niñas, 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 le 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, además de la exclusión histórica de los descendientes de africanos y africanas en Colombia del sistema educativo, sino que nos remite a 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), son considerados como “saberes” y, por lo tanto, no válidos dentro del canon convencionalmente aceptado en la escuela.

Elaborado por:	Valencia Salas, Angela Patricia
Revisado por:	Romero Medina, Amanda

Fecha de elaboración del Resumen:	12	03	2018
--	----	----	------

CONTENIDO

RESUMEN ANALÍTICO EDUCATIVO	6
CONTENIDO.....	13
TABLA DE ILUSTRACIONES	15
DEDICATORIA	16
AGRADECIMIENTOS.....	17
INTRODUCCIÓN	18
CAPÍTULO 1: RAZA, RACISMO: DESDE LO GLOBAL A LO LOCAL.....	30
¿A qué hacemos referencia cuando hablamos de raza y racismo?.....	30
Acercamiento genealógico de la raza y el racismo.....	33
La raza en el contexto latinoamericano: la colonialidad	34
La no-humanidad.....	38
La marca: el color de la piel	41
Algo anterior a la modernidad.....	48
Racismo científico.....	56
Tensiones entre los enfoques teóricos sobre la raza	64
Raza y racismo en colombia.....	66
Colonización y esclavitud de personas del continente africano.....	67
Esclavo igual a negro.....	71
Limpieza de sangre	73
La degeneración de las razas.....	76
El mestizaje	81
Y ¿Toda esta reflexión sobre la raza y racismo, para que?	82
CAPÍTULO 2: AQUÍ TODOS SON IGUALES: RACISMO EN LA ESCUELA.....	86
La escuela como institución homogeneizadora.....	88
¿Negros en la escuela?.....	91
“Civilizar al salvaje”.....	95
La misión: evangelizar	95
Eso no es conocimiento.....	107
Actuales tensiones	110
Las resistencias	114
CAPÍTULO 3: MATEMÁTICAS Y PRÁCTICAS RACISTAS.....	118
Matemáticas en Colombia.....	125
Discursos de la ilustración y su relación con las matemáticas en la Nueva Granada..	133

Currículo y prácticas racistas de maestros y maestras de matemáticas.....	138
¿Cómo identificamos y reflexionamos sobre las prácticas racistas en la escuela?.....	144
Prácticas racistas de maestros y maestras de matemáticas.....	154
CONCLUSIONES	164
BIBLIOGRAFÍA	172
ANEXOS.....	179
ANEXO 1. Guión de entrevistas en profundidad a maestros(as) de matemáticas	179
ANEXO 2. Guión de entrevistas a estudiantes afrocolombianos/as	181
ANEXO 3. Artículo periodístico abordado en la entrevista	183
ANEXO 4. Fotografía de artículo periodístico abordado en la entrevista	185
ANEXO 5. Fragmento entrevista profesora F	186
ANEXO 6. Fragmento entrevista profesora G.....	193
ANEXO 7. Fragmento entrevista profesora J y profesor Jo.	199

TABLA DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Cercanía biológica de los simios y los humanos. Tomado de: https://elpais.com/elpais/2016/02/05/ciencia/1454696080_059342.html . En el siglo XIX, cuando fue realizado el dibujo, algunos consideraban a los negros una subespecie intermedia entre los chimpancés y los europeos.....	58
Ilustración 2. La raza cósmica. Jose Vasconcelos 1925.	66
Ilustración 3. Libro los problemas de la raza en Colombia publicado en 1920. imagen tomada de: https://archive.org/details/losproblemasdela00bogo	79
Ilustración 4. Tomado de Tomado de: Anuario de la iglesia católica en Colombia 1938, compuesto bajo la dirección de la Facultad de Teología en la Pontificia Universidad Católica Javeriana, con aprobación especial del Excmo. Señor Arzobispo Primado. Bogotá: Ediciones.....	102
Ilustración 5. Tasa de analfabetismo por grupos quinquenales. Fuente ODR con datos del censo nacional. Tomado de: raza y derechos humanos: Informe de discriminación racial y derechos de la población afrocolombiana.	112
Ilustración 6. Máximo nivel educativo alcanzado por los afrodescendientes y mestizos mayores de 25 años. Fuente: ODR con datos del censo general de 2005 - DANE. Tomado de: Raza y derechos humanos en Colombia.....	113
Ilustración 7. Interior del Colegio Estanislao Zuleta, sede A, localidad 5 de Usme.	120
Ilustración 8. Taller que indaga sobre ideas previas sobre la raza y el racismo realizado a estudiantes de grado 9º del colegio Estanislao Zuleta.	121
Ilustración 9. Mensaje racista escrito en la pared de un salón en contra de una estudiante afrocolombiana. “D. E. huele a petróleo con ACPM”	149
Ilustración 10. Dibujo de estudiante en el tablero de la estudiante d.	150
Ilustración 11. Presentación de danzas en la celebración del día del colegio.....	165
Ilustración 12. Fotografía del artículo del periódico El espectador, utilizado en las entrevistas a maestros y maestras.	185

DEDICATORIA

*A los niños y niñas
afrocolombianos que hacen
presencia en la escuela*

AGRADECIMIENTOS

Fueron muchas las personas que acompañaron este transitar en estos dos años y medio y que aportaron desde sus lugares para culminar este proceso. En primer lugar, agradecer a mi madre Cecilia Salas Campos por ser la compañera permanente de proyectos, logros y fracasos, alegrías y tristezas. A mi directora de tesis Amanda Romero Medina que, gracias a su dedicación, compromiso y entrega, alimentó a diario mi disciplina, el cuidado en la investigación, la escritura y sin duda recordar que esta investigación es parte de mi proyecto de vida.

A Maribel Becerra, Nancy Piñeros y Eduva Mosquera agradecerles con el alma ser compañeras de dudas, aprendizajes y vida. Un agradecimiento especial Juan Carabalí por alentar continuamente la lucha y la imposibilidad de desfallecer en este camino, además de sus comentarios críticos sobre la investigación.

Finalmente, a la Universidad Pedagógica Nacional por revivir exponencialmente mi interés por la pedagogía, mi vocación como maestra y el infinito amor por la educación. A la Maestría en Educación, a todos y cada uno de los maestros y maestras con los que compartí en los seminarios de investigación. Este trabajo es producto de nuestras reflexiones y cuestionamientos permanentes sobre nosotros mismos y la educación en este país

INTRODUCCIÓN

Cuando las personas me preguntaban ¿Cuál es el tema de tu tesis? yo respondía: *Prácticas racistas de maestros y maestras de matemáticas*, con lo cuál surgían numerosas las reacciones a mi respuesta; varias personas decían: “¡Uyyy! ¿y eso cómo se mide?”, otros, “¿cómo así, por qué en matemáticas?, ¿cómo te das cuenta de eso?, ¿cuáles son tus categorías?, ¿qué método vas a usar?, ¿cuál es tu marco teórico?, eso es muy difícil, ¿cómo vas a analizarlo?”.

Créanme que, varias veces pensé en cambiar de tema, recordando las preguntas anteriores; también dudé de la pertinencia de la investigación, pensé que realmente no había ninguna conexión entre mi formación como maestra de matemáticas y el racismo, y que, precisamente por nuestra formación disciplinar, éramos las personas menos indicadas para reflexionar sobre situaciones de “tipo social”.

Pero, luego regresaba a mis reflexiones, cada vez que mis amigos, amigas y yo, profesores de matemáticas hacíamos comentarios frente a niños y niñas indígenas y negros/as, en nuestras clases o fuera de ellas. Comentarios que, en muchas ocasiones, cuestionaban su desempeño en áreas disciplinares en las cuales, por alguna razón no pensábamos que fueran buenos y, además, reafirmábamos “otras habilidades” para las cuales ellos estaban más “dispuestos”.

Disposición, palabra clave para camuflar una serie de apreciaciones sobre el otro, niño o niña negro o afrodescendiente¹, que me llevaban a dejar sin cuestionar mis dudas sobre su desempeño en matemáticas, y más bien, sí, su desempeño en la clase de artes y danza. Por ejemplo, decía una compañera de trabajo en las entrevistas: “*lo que sí he notado es que, de pronto, en el colegio, en la mañana, la mayoría de los niños afro son muy...hmm...expresivos...ocultos en la parte académica, pero en cuanto*

¹ En esta investigación me refiero a niños negros/afrocolombianos teniendo en cuenta que, en las preguntas de autoreconocimiento realizada a los estudiantes, estos se reconocen como niños negros y otros como niños afrocolombianos. En ese sentido, doy cuenta de diferentes posturas y apuestas políticas desarrolladas a nivel nacional sobre autoreconocimiento desde las organizaciones sociales afrocolombianas y las distintas miradas sobre cada una de las identificaciones propuestas por la academia.

a lo que son habilidades hacia el arte y hacia los deportes, sí se logran destacar muchísimo” (Entrevista maestra G, junio de 2017).

Yo, como he dicho, soy maestra de matemáticas. Pero, con el tiempo, reflexioné que mi formación matemática debía fortalecerse, ya que, en la licenciatura en educación básica con énfasis en matemáticas de la Universidad Distrital, se centraban más en lo pedagógico y no en lo disciplinar. De modo que, luego de esa licenciatura, hice una Especialización en Matemática Aplicada en la Universidad Sergio Arboleda. Estaba segura de que, para ser maestra, debía fundamentalmente, tener un conocimiento disciplinar fuerte.

Pero, como camino paralelo a mi formación disciplinar, he venido acompañando durante 5 años consecutivos, procesos de alfabetización durante los fines de semana, con personas afrocolombianas adultas, residentes en Bogotá, particularmente en el esfuerzo denominado Iniciativa Etnoeducativa Colectiva Afrocolombiana –IECA, a donde he ejercido como profesora de matemáticas. Éste ha sido un espacio para comprender, de primera mano, la realidad de las personas afrocolombianas que, por diferentes razones, entre ellas el desplazamiento forzado, han llegado a la ciudad de Bogotá y al municipio vecino de Soacha, por situaciones atravesadas por el conflicto armado interno, y han sufrido el abandono del Estado en materia de salud, vivienda, educación, servicio de acueducto y alcantarillado, entre otros aspectos, tanto en los territorios de donde provienen como en donde viven actualmente estas comunidades.

Pero también estos grupos experimentan situaciones caracterizadas por esperanzas y resistencias de la gente, manifestadas, en este caso, en su deseo por culminar sus estudios (primarios o secundarios) y poder, con ello, mejorar la calidad de vida de su familia y su comunidad. Semestralmente, estudiantes -en su mayoría afrocolombianos- se gradúan como bachilleres de esta Iniciativa etnoeducativa, con un título respaldado, eso sí, por una institución educativa llamada “Michelin”, que da el aval a este proceso.

De otra parte, en articulación con algunas organizaciones afrocolombianas, como: el Centro de Pastoral Afrocolombiana (CEPAC), la Conferencia Nacional de Organizaciones Afrocolombianas (CNOA), he acompañado desde la coordinación académica, procesos relacionados con la construcción de paz territorial, con un

enfoque de emprendimiento social. En esa posición, tuve la oportunidad de conocer por mi propia experiencia, muchos territorios afrocolombianos, sus problemáticas económicas y sociales y las soluciones que, desde la comunidad, se construyen conjuntamente. Éste fue un espacio donde el empoderamiento de las mujeres ha sido determinante para transformar mi mirada de mujer negra de ciudad, respecto de la vida cotidiana de las mujeres afrocolombianas rurales y sus apuestas basadas en principios como la solidaridad, la prevalecía de lo comunitario y la identidad negra-afrocolombiana como pilares para la construcción de paz.

En otra línea de activismo educativo, la Red de maestros y maestras de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos – Red Elegguá- me abrió sus puertas en el año 2015 para regresar al escenario de la escuela y construir, a partir de lo colectivo, caminos para repensar la escuela desde los rasgos distintivos de lo afrocolombiano. En ese sentido, como espacio académico y de trabajo en red, he apoyado la organización de dos grandes escenarios que se llevan a cabo anualmente. El primero de ellos, el Seminario-Taller África en la Escuela, encuentro en donde se comunican y comparten experiencias pedagógicas y comunitarias e investigaciones relativas a la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y, en general, sobre estudios afrocolombianos. El segundo, es el Encuentro Distrital de Investigadores/as de Estudios Afrocolombianos, Raciales, Etnoeducación y Cátedra de Estudios Afrocolombianos, cuya finalidad es poder conocer el “estado del arte” sobre los trabajos e investigaciones que se vienen adelantando en Bogotá desde universidades e instituciones educativas estos temas. Todo ello, pensado para fortalecer el trabajo en red y saber que no estamos solos en el camino de hacer investigación y pedagogía en el tema afrocolombiano.

Gracias a mi vinculación con la Secretaría de Educación Distrital (SED) desde el año 2013 al 2015, como profesional de apoyo en la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, desde la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones y el Proyecto de *Educación para la Ciudadanía y la Convivencia*, PECC, publiqué algunos textos sobre la implementación de la Cátedra de Estudios

Afrocolombianos, referidas a área de matemáticas, en Bogotá². Éste fue un camino que me condujo hacia la lucha en contra la discriminación racial y el racismo en la escuela, a partir de la construcción de escenarios de las diferentes áreas y asignaturas, en las que se pudiera incorporar los estudios afrocolombianos y no relegarlos únicamente al área de ciencias sociales, como suele pasar hasta ahora en la ciudad.

Cabe aclarar que el anterior recorrido no lo escribo para destacar mi hoja de vida, sino para contextualizar e indicar que he estado muy cerca en las reflexiones sobre el racismo, la discriminación racial y la exigibilidad y reivindicación de los derechos humanos de las personas afrocolombianas.

Quisiera señalar aquí –también– que, parte de la investigación que presento ahora se realizó en el colegio Estanislao Zuleta IED, colegio de carácter público, ubicado en la localidad 5 de Usme, en el barrio Alfonso López, el cual está dividido en la sede A, donde funciona la secundaria y, la sede B, donde opera la primaria. Al año 2017 se encontraban matriculados en esa institución educativa aproximadamente 2.180 estudiantes. En esta institución educativa trabajo hace dos años, como profesora de matemáticas de bachillerato, en la jornada de la mañana y en 2017 estuve a cargo de los grados 7º y 9º, con los cuales desarrollé algunas de las actividades para esta investigación, particularmente con un curso de grado noveno.

Durante los años 2015, 2016 y 2017, el colegio Estanislao Zuleta, en la jornada de la mañana reportaba, al hacer su ejercicio de caracterización anual, un número desagregado de niños y niñas pertenecientes a grupos étnicos (por autoreconocimiento) así:

Grupo étnico	201	201	201
	5	6	7
Indígena	0	0	4
Afrocolombiano	10	16	14
Gitanos	0	0	0

² Secretaría de Educación del Distrito – SED (2014). *Cuaderno Etnomatemática africana*. Bogotá: SED; Secretaría de Educación del Distrito – SED (2015). *Guía Pedagógica de la Caja de Herramientas de Cátedra de Estudios Afrocolombianos*. Bogotá: SED;

Para el 2017, de los 14 niños y niñas autoreconocidos como afrocolombianos en la jornada mañana, 5 se encontraban en grado 7º y 2 en grado 9º, lo que me facilitó la realización de las entrevistas a algunos de ellos, como 2 niñas y un niño que participaron en las conversaciones llevadas a cabo para este trabajo.

Es, por tanto, en mi experiencia como maestra, en mi clase de matemáticas, en donde suceden dos cosas fundamentales respecto de los modos como me relacionaba con los niños y niñas afrocolombianos en mi asignatura, que hacen que decida poner un alto en el camino y detenerme a pensar qué era lo que estaba sucediendo: En una de mis clases de matemáticas en el colegio, hice un examen sobre números fraccionarios; recuerdo que, calificando los exámenes, un par de niños obtuvieron un diez. Cuando pasé las notas a la planilla, con tranquilidad pasé la nota de uno de los dos niños, mientras que la del otro niño, correspondiente a un niño negro/afrocolombiano, me causó extrañeza. Lo raro de la situación es que, ese niño tenía un buen rendimiento en mi materia, pero aún así, dudé de su calificación. De hecho, en muchas de las actividades presentadas por este estudiante, tenía siempre la duda sobre su capacidad para hacer bien los ejercicios de matemáticas, su orden con sus apuntes, entre otros aspectos.

No solamente me pasaba con ese niño. En mis clases -de manera semejante- tuve a una estudiante afrocolombiana, quien, en el segundo periodo académico del año 2017 había llegado al colegio, proveniente del municipio de Tumaco (Nariño). En alguna de las clases, expliqué un procedimiento complejo con relación a los números fraccionarios, y luego dejé un ejercicio para que fuera desarrollado en la clase; ella fue una de las tres personas que realizaron muy bien el ejercicio; la dificultad aparece aquí cuando mi duda sobre los resultados del ejercicio fue únicamente sobre ella, y, en consecuencia, con las capacidades que yo -negra/afrocolombiana- le atribuía para desempeñarse exitosamente en mi materia.

Pese a que he establecido una relación cercana con los niños y niñas afrocolombianos que son mis estudiantes, en la medida que hablábamos en los descansos, compartimos experiencias con relación a temas generales, como el cuidado del cabello de las niñas negras, se me ocurrió recomendarles su participación en

algunos procesos comunitarios dirigidos por mujeres afrocolombianas en el barrio, tales como apoyo a niños, niñas y jóvenes en “refuerzos escolares”, y procesos artísticos en música y danza, así como de “empoderamiento”. En esos diálogos informales, estos niños y niñas me cuentan sus vivencias, pero caí en la cuenta que algo pasaba dentro de mí, que en mi clase de matemáticas me hacía dudar de sus capacidades para el éxito en esta materia.

Si en mí, Ángela Valencia, una mujer negra/afrocolombiana, que permanentemente ha participado en espacios de reflexión sobre el racismo y la discriminación racial en la escuela, que continuamente debato sobre los modos como se materializan estas acciones en la sociedad y que he sido una luchadora constante en contra de los actos de discriminación racial y de racismo, surgía la duda constante sobre las capacidades de estos niños y ello permeaba mi práctica pedagógica, no podía imaginar cómo operaría esa duda, como expresión del racismo, en compañeros, compañeras y amigos para quienes las reflexiones sobre el racismo no son familiares, y -mucho menos- cuando se han naturalizado las formas de relacionamiento desigual, basadas en la categoría *raza* (actualmente traducida por lo general como “etnia”), en nuestro país.

Lo anterior fue lo que me motivó a decidir que mi investigación era pertinente de realizarse, en la medida que pondría en tensión las relaciones entre el racismo y las prácticas de maestros y maestras de matemáticas en la escuela, en una reflexión permanente sobre los elementos *coloniales*, que podrían estar mediando en este tipo de relaciones, y que, además, fueron los que me permitieron abordar dichas tensiones.

En ese sentido quise ***analizar desde una perspectiva decolonial, cómo se configuran y reproducen prácticas racistas y otras formas de discriminación asociadas a ésta, en los procesos pedagógicos de maestras y maestros de matemáticas en escuelas distritales de Bogotá***, con el fin de poder comprender las situaciones que me estaban sucediendo y que hacían parte de mi vida, de mis modos de relacionarme con los/las demás y, enseguida, poder contribuir a un cambio de actitudes y comportamientos frente al racismo.

Esta comprensión pasó por varios momentos, los cuales se fueron materializando en lo que refiero en los tres capítulos en los que se estructura la presente investigación. El primer momento de análisis, sugería que mi actitud frente a los niños y a las niñas

afrocolombianas iba más allá de las comprensiones que tenía hasta ese momento de lo que era el racismo. Conocía su cara estructural, sus impactos negativos en los sujetos colectivos negros/afrocolombianos, los resultados en materia de insatisfacción de necesidades básicas por las que pasaba este pueblo en los territorios en los que habita, pero no comprendía *los efectos del racismo en la constitución de los sujetos* y, mucho menos, conocía lo suficiente, para llegar a poder formular una crítica para transformarlos.

Y es allí donde los elementos proporcionados por la explicación que hace sobre la genealogía y la arqueología Michel Foucault (2010), me permitieron atravesar el universo del racismo, sus facetas y sus modos de operación, con el fin de identificar aquellos aspectos tanto de larga duración que han quedado *sedimentados*, interiorizados en nuestra cultura, que hacen presencia contemporánea en los modos de relacionamiento social entre seres humanos con base en la categoría *raza*. Es decir, quise *analizar desde una aproximación genealógica la configuración de la categoría raza y sus implicaciones en la colonialidad, en Colombia*.

A lo largo de este trabajo evidenciaré, entonces, la *colonialidad* como un fenómeno histórico, que quedó de la colonización europea a América y se extiende hasta nuestros días, el cual opera a través de la naturalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales y epistémicas, posibilitando la reproducción de relaciones de dominación, porque otorga una pretendida superioridad a las personas y conocimientos blancos-eurocéntricos. La subalternización y obliteración de los conocimientos, experiencias y formas de vida de quienes son así dominados y explotados garantiza la permanencia de este patrón de poder (Restrepo y Rojas, 2010).

En el **primer capítulo** presento una reconstrucción histórica sobre la categoría *raza*; que, por medio del racismo, me permitió identificar las condiciones de posibilidad que dieron lugar a la emergencia de dicha categoría, cuestionando: cómo la noción de *raza* se ha venido transformando, bajo qué condiciones es posible su introducción en América, qué relación existe entre este concepto y el de racismo; cómo, pese a su erradicación legal, su presencia es tan vigente, como lo fue siglos atrás; y, finalmente, si aparatos como la escuela y ciertos agentes contribuyen a su perpetuación a nivel estructural y personal. Para abordar estos temas, en este capítulo dialogo con autores

como: Santiago Castro-Gómez, Claudia Mosquera, Nelson Maldonado-Torres, Laurence Grossberg, Stuart Hall, Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Carlos Moore, Ramón Grosfoguel, Max-Sebastián Hering, Alejandro Grimson, Tukufu Zuberi y Eduardo Restrepo, entre los más destacados.

Conjuntamente, en articulación con fragmentos de entrevistas a maestros/maestras de dos colegios distritales diferentes (Luis Ángel Arango y Andrés Bello), hago un ejercicio reflexivo que recoge mis apreciaciones de licenciada en educación básica con énfasis en matemáticas, y luego, como funcionaria del Ministerio de Educación Nacional, también a través de entrevistas y escritos realizados por los niños y niñas de la jornada de la mañana del Colegio Estanislao Zuleta IED, de los grados 7º y 9º. Por ello, primer capítulo presenta una mirada de los 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, así mismo, pasar a entender que, este conjunto de prácticas *constituye sujetos*, con lo cual podemos construir una mirada crítica frente al discurso oficial sobre la *raza* y el racismo. Estos ejercicios de aproximación arqueológica permiten en nosotros/as los maestros y maestras, despertar esa conciencia histórica fundamental para leer nuestras circunstancias actuales como sujetos *racializados*.

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. Sabemos 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.

¿Es racista nuestra escuela? Para responder a esta pregunta en el **segundo capítulo** ubico los modos como el sistema educativo materializa el racismo y la

discriminación racial, en contra de personas afrodescendientes y el disfrute efectivo del derecho humano a la educación. Ello se desarrolla a partir del análisis de la escuela como institución homogeneizadora, de la participación de las personas afrocolombianas en el sistema educativo del país, de tecnologías como la evangelización para “civilizar al salvaje”, de la invisibilización y el sometimiento de otros conocimientos, como los producidos por el pueblo afrocolombiano en el sistema educativo, entre otros.

Nuevamente, haciendo uso de las herramientas genealógicas de Foucault (2010), ubico aquellos aspectos que se articulan con las prácticas, y que no son para nada arbitrarias, pues en ellos se presentan elementos de la “racionalidad” que acompaña el racismo, en el escenario del sistema educativo y la escuela. En este sentido, dialogo nuevamente con algunos autores decoloniales mencionados anteriormente, y con otros adicionales, como Elizabeth Castillo, Axel Rojas, María Isabel Mena, Oscar Almario, Jaime Jaramillo Uribe, Alain Helg y Martha Cecilia Herrera, entre otros, que, por su larga trayectoria en la investigación histórica en los procesos de educación en Colombia o por sus investigaciones sobre la discriminación racial en la escuela, brindan elementos para analizar y comprender los modos en que opera el racismo y la discriminación racial en la escuela colombiana.

Pero, ¿Cómo se manifiesta el racismo en un aula de clase, particularmente en matemáticas?, ¿por qué observar eso en los maestros y las maestras de matemáticas? Es allí donde regreso de nuevo a reflexionar sobre mi experiencia como maestra de matemáticas. No es un secreto que las matemáticas, a partir de los siglos XVIII y XIX adquieren un lugar privilegiado dentro de las áreas de conocimiento. No es en vano que, en los proyectos de modernización de los Estados, en el currículo escolar se introdujeran las ciencias naturales, la física y las matemáticas como asignaturas claves para el “progreso de las naciones”.

En el **tercer capítulo**, muestro cómo en Colombia, por ejemplo, a partir de las reformas borbónicas introducidas en España y sus colonias, se identifica el papel fundamental de la matemática en lo que se asumiría como necesidad para el progreso del país. Las matemáticas se tornan, entonces, como uno de los saberes que dará legitimidad a todos los proyectos que emprendería la nación para su consolidación.

Ingresarán como unos de los conocimientos básicos en el currículo escolar, en las escuelas primarias, secundarias, normales, colegios e instituciones de educación superior.

Dada la importancia de las matemáticas en los procesos básicos de la configuración de la ciudadanía, se fue ubicando esta asignatura por encima de otros conocimientos, lo que la convirtió en una disciplina superior, jerárquica, respecto de las otras ciencias. Pero esa percepción de jerarquía no sólo hace parte de la disciplina como conjunto de discursos, sino también de la percepción de las personas que están inmersas en su enseñanza.

Por ejemplo, recuerdo que la actitud que predominaba en mis colegas maestros y maestras de matemáticas, tanto en el pregrado, como en la especialización, era la prepotencia, que se manifestaba en comentarios que hacían frente a nuestro desempeño en las asignaturas. La posibilidad de referirse a otro/otra, desde su lugar de matemático/a, hacía de esa persona un sujeto *ignorante* y muchas veces *carente* de capacidades para las matemáticas.

Al parecer, las Matemáticas son un tipo de saber especial al que sólo pueden acceder unos pocos, es la asignatura temida, la más difícil, la que más raja, la de los más 'duros'; porque, además, se supone que las mujeres no pueden con esas ideas tan complejas y poderosas, menos aún si son negras/ afrocolombianas e indígenas. Estas percepciones que circulan en la escuela dan cuenta de que las Matemáticas se han convertido en una herramienta de poder que acentúa y profundiza la discriminación, porque, además, alimenta los estereotipos y prejuicios. (Valencia, 2014, p. 4).

Es aquí donde cabe preguntarse si esta serie de actitudes, concepciones y comportamientos de las personas que pasan por un proceso de formación disciplinar en matemáticas, en este caso, de maestros y maestras de matemáticas, tiene alguna incidencia sobre las prácticas pedagógicas con niños y niñas negros. Los maestros y maestras de matemáticas ejercen prácticas racistas en la escuela que deben evidenciarse y poder generar reflexiones alrededor de la necesidad de su desnaturalización.

Finalmente, el capítulo *establece los modos como se expresa el 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 la luz de investigadores como Álvaro Ortiz, nuevamente Santiago Castro-Gómez, Paola Valero, Gloria García, Luz Valoyes y las voces de los maestros, maestras y jóvenes participantes de mi trabajo, ubico también las discusiones sobre el currículo y las prácticas racistas, en la medida que éste es un lugar en donde se evidencia el racismo, tanto con relación a los contenidos, como con las prácticas que se llevan a cabo en la escuela.

Esta aproximación la realicé a partir del trabajo de campo desarrollado en el Colegio Estanislao Zuleta, particularmente desde mi clase de matemáticas, en los espacios de interacción con estudiantes, en descansos, conversaciones entre maestros/as, es decir, en términos generales, en la cotidianidad de la escuela, de mi trabajo como maestra de matemáticas.

Adicionalmente, en lo que respecta a los maestros y maestras de matemáticas, y de manera general para la investigación, tomé una perspectiva metodológica enfocada en la *investigación cualitativa* articulada por una aproximación etnográfica, en la que se pretendía análisis de aspectos intersubjetivos presentes en el medio escolar, con el fin de estudiar las relaciones de constitución de seres humanos, en este caso, sobre cómo nos constituimos con relación al *racismo*. Retomé también algunos elementos del *trabajo de campo* etnográfico, que me permitieron comprender a los niños, niñas, maestros y maestras, como medio de favorecer la reflexividad y conocerse a sí mismo/a y mejorar la propia práctica pedagógica. Realicé los *análisis conversacionales* a través de entrevistas en profundidad con cinco maestros y maestras de matemáticas de diferentes instituciones educativas distritales, las cuales fueron desarrolladas en dos y tres sesiones.

Para finalizar, quiero resaltar que, lo que se dice, lo que no se dice, lo que se hace, o se deja de hacer, lo que se piensa o se deja de pensar, hace parte del conjunto de

prácticas a observar cuando se analiza el racismo y la discriminación racial. Esta investigación no sólo quiere dar a conocer diferentes prácticas racistas que hacen parte de nosotros/as, maestros y maestras, en este caso de matemáticas, sino que pretende ser también, una crítica a los universalismos, a los determinismos, a los dualismos, a partir de identificar esas condiciones de posibilidad que hicieron que hoy, en Colombia, este tipo de prácticas pervivan y no se escapen del escenario escolar.

CAPÍTULO 1: RAZA, RACISMO: DESDE LO GLOBAL A LO LOCAL

Saliendo de una obra de teatro que se presentó en la biblioteca Julio Mario Santo Domingo, los grupos de estudiantes se dirigen a sus respectivos buses para el regreso al colegio. En uno de los buses viajaban estudiantes de un curso de séptimo grado y cinco estudiantes de octavo. Ingresaron primero los estudiantes de séptimo, siendo el último el estudiante afrocolombiano Manuel, seguido de los estudiantes de octavo. Mientras Manuel subía al bus, un estudiante de octavo pasa su mano por la cara de Manuel, se mira la palma y luego con una expresión de asco se la limpia en su pantalón. Antes de limpiarse, les muestra a sus compañeros la palma, aparentemente sucia y le mira con asco. Luego, todos se ríen. (junio 20 de 2017).

¿A qué hacemos referencia cuando hablamos de raza y racismo?

Entre los debates que suscita el concepto *raza*, encontramos perspectivas diversas. 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 Humano³, señala que este concepto no existe, con el argumento de que sólo existe una *raza*, la humana y que no es posible plantearse desde la ciencia, un concepto como *raza*, asociado a las características fenotípicas de las personas y con ella, la asignación de capacidades limitadas de unos seres humanos respecto a otros.

³ El proyecto del genoma humano –PGH- fue un proyecto de investigación a nivel científico cuyo objetivo era determinar la secuencia de pares de bases químicas que componen el ADN de los seres humanos y, con ello, poder identificar y mapear más o menos 25.000 genes del genoma humano. Este proyecto permite obtener información de la estructura genética de las personas y con ello, ampliar información sobre el genoma humano. Este proyecto inició en 1984, se consolidó en 1990 y finalizó en el año 2003. (...) En los últimos años, los estudios de genética basada en el genoma mitocondrial han reportado conclusiones de gran interés. En diversos estudios de estas secuencias, se ha estimado que todos los seres humanos actuales comparten un antepasado *femenino común* que vivió en África hace unos 150.000 años. Por otro lado, la mayor convergencia del ADN del cromosoma Y establece que el antepasado masculino común más reciente data de hace unos 60.000 años. Estos individuos han sido bautizados como Eva mitocondrial e Y-cromosoma Adán.

Por otro lado, encontramos a quienes señalan que⁴, 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, como el género y, por tanto, existe en la medida que determina escenarios de exclusión, discriminación, negación de derechos entre unas personas respecto de otras. Debo señalar que, al hacer referencia a esta categoría como una construcción social aludo a 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*⁵. Lo anterior es posible ya que resulta de prácticas humanas, que se sedimentaron y construyeron dicha categorización, como algo existente en la vida cotidiana.

Es tan real el racismo y la idea de *raza*, que hace que algunas personas restrinjan derechos a otras, que haya tratos desiguales, porque imposibilita o pone obstáculos a la participación política, entre otros muchos aspectos, a las personas que son clasificadas *racialmente*. 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 país⁶. No por ser construido, el racismo deja de ser poderoso y estructurante en prácticas concretas, materiales, reales (Grimson, 2011).

En otro escenario, encontramos autores⁷ que ubican la *raza* y el *racismo* en el plano ideológico: “Otros autores subrayan que la de raza es una construcción ideológica que no existe aislada de los intereses de grupos específicos de que defienden bienes,

⁴ Grimson (2015), Hall (2011), Quijano (2000),

⁵ Cuando cuando se señala al termino racializado o la racializacion se esta haciendo referencia básicamente a implementación de categorías raciales y coloniales como negro a un sujeto hstorico particular.

⁶ <http://www.actualidadetnica.com/cultura/cultura-indigena/7734-apuestas-para-la-poblacion-afrocolombiana-mincultura.html>

⁷ Teun Van Dijk (2007), Enrique Dussel (1982) entre otros.

posiciones y privilegios materiales y simbólicos en una sociedad” (Mosquera, 2011, p. 17).

Además, el concepto *raza* ha ido cambiando con el tiempo, en la medida que sus transformaciones han respondido a contextos geográficos, sociales, políticos, económicos e históricos particulares, pero con manifestaciones comunes en múltiples escenarios. Maldonado-Torres (2007), en ese sentido, anota que el significado de ‘raza’ ha cambiado a través de los siglos, y que el concepto no significó en el siglo XVI lo que llegó a significar durante la revolución biologicista, en el siglo XIX, que produjo taxonomías basadas en la categoría biológica de *raza* (p. 133).

Entre dichos escenarios encontramos, por ejemplo, los discursos construidos por las feministas negras (*Black Feminism*)⁸. Ellas hacen un llamado –en las décadas de 1970 y 1980- a pensar el concepto de *raza* desde la interseccionalidad, representado mediante el diagrama de Venn, para indicar las relaciones compartidas entre categorías como la clase, el género y la *raza*, de modo que pueda entenderse la complejidad que entrañan las mismas, en cuanto a que cuando se produce su intersección, se empeoran las posibilidades para una persona de ser objeto de discriminación, opresión y marginación, por ejemplo en el caso de una mujer, pobre y negra o afrodescendiente.

Por su parte, los Estudios Culturales conciben la *raza* y racismo como un hecho radicalmente contextual⁹; es decir, como lo señala Grossberg, 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. Por otra parte, pensadores *decoloniales* de América

⁸ bell hooks (1952-), Angela Davis (1944-), Sojourner Truth (1797-1883), Harriet Tubman (1820-1913), Audre Lord (1934-1992), Rosa Parks (1913-2005), Ruby Bridges (1954), entre otras.

⁹ El contextualismo, en los Estudios Culturales, al menos, sostiene que sólo por el hecho de que algo sea una construcción histórica, efecto de una articulación, no significa que no sea real, que no tenga efectos reales, que no importe a la gente. Tales realidades discursivas no niegan la realidad de lo no discursivo, pero la existencia de prácticas no discursivas no significa que las realidades discursivas producidas históricamente puedan simplemente ser negadas o simplemente “deconstruidas”. (Grossberg, 2006, p. 49)

Latina¹⁰, señalan 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.

Y en estos últimos aspectos sobre las relaciones entre los efectos de la colonia en los modos de constituirnos, quiero detenerme, ya que encontré algunos elementos en las perspectivas decolonial, de los estudios culturales y de los estudios raciales, que efectúan lecturas del racismo de forma situada, contextual, en términos de Stuart Hall (2011); específicamente, lo que aportan estas tres perspectivas es una 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 en estos lugares.

En un recorrido sobre diferentes perspectivas teóricas sobre la *raza* y el racismo desde experiencias diversas, explicaré cómo éstas fueron elaboradas por autores localizados en lugares de enunciación y geográficos, desde epistemologías distintas que recuperan las condiciones sociales, económicas, políticas y *raciales* configuradas históricamente. Cada una de estas elaboraciones nos brinda elementos para complejizar el concepto de *raza* y retomar otros con los que podríamos realizar lecturas sobre los modos de manifestación del racismo, formas de operar y posibles maneras de abordar esta problemática en la escuela colombiana.

Acercamiento genealógico de la raza y el racismo

En un ejercicio de mirar el juego de discursos producidos con relación a las categorías raza y racismo, retomo algunos elementos del método genealógico como lo define Michel Foucault, para construir una perspectiva crítica frente al discurso

¹⁰ Aníbal Quijano (1928), Santiago Castro-Gómez (1958), Ramon Grosfoguel (1956), Enrique Dussel (1934), Edgardo Lander (1942), Walter Mignolo (1941), Julia Suárez Krabbe (s.f.), Silvia Rivera Cusicanqui (1949), Eduardo Restrepo, Boaventura de Souza Santos (1940).

moderno relativo a estas dos categorías. En términos de Foucault (2000), la genealogía es una especie de empresa para romper el sometimiento de los saberes históricos y liberarlos, es decir, hacerlos capaces de oposición y lucha contra la coerción de un discurso teórico unitario, formal y científico (p.23). En ese sentido, abordaré el concepto *raza* desde la perspectiva de diferentes autores, en la medida que cada una de sus posturas y discusiones brindan elementos para entender la complejidad del mismo y del racismo conexo a él, con el fin de sentar posiciones con relación a estas categorías, útiles para el posterior análisis de estos fenómenos en la escuela.

Por otro lado, el método genealógico permite juntar los conocimientos denominados por Foucault como *eruditos* y aquellos señalados como *locales*, que, en este caso, serían aquellos ocultos o silenciados en la construcción histórica moderna, considerada verdadera y “oficial”. En ese sentido, este enfoque permite hacer una exploración sobre la constitución los sujetos, en cuanto los ubica directamente en tramas históricas puntuales; es decir, el método explora una forma de historia que da cuenta de la constitución de los saberes, los discursos, los dominios del objeto, etc., sin tener que referirse al sujeto que transita en una identidad vacía, predeterminada, a través de la historia (Packer, 2014, p. 414).

El retornar a esos saberes sometidos, implicó, además de leer los grandes teóricos del racismo (españoles, alemanes, franceses, entre otros), buscar aquellos autores cuyas elaboraciones teóricas no han sido tan difundidas, porque –además- responden a un contexto local mucho más cercano, como lo es el latinoamericano y quienes, en muchos casos, habían sido ellos mismos, víctimas directas de este fenómeno.

La raza en el contexto latinoamericano: la colonialidad

Entre las búsquedas que realicé para revisar algunas perspectivas teóricas que pusieran en cuestión los conceptos de raza y racismo, encontré un acercamiento que, desde un primer momento, rompe con perspectivas ideológicas eurocentradas sobre estas dos categorías, en la medida que ubica su nacimiento en la raíz de un hecho fundamental, y diría yo, determinante, a nivel mundial: La conquista española, inglesa y portuguesa de territorios en América.

Esta perspectiva nos propone que, para abordar el racismo, hay que hablar de la categoría *raza* y cómo ésta fue construida en el contexto latinoamericano. Aníbal Quijano (1999), su principal exponente, señala que la idea de *raza* fue el instrumento más eficaz de dominación social inventado en los últimos 500 años¹¹, e impuesta como criterio básico de clasificación social universal de la población del mundo (p. 141). Con ella, fueron construidas unilateralmente las principales nuevas “categorías” sociales y geoculturales del mundo: “indio”, “negro”, “amarillos o aceitunados” o “asiáticos”, “blanco”, “mestizo”, entre otros. *Raza*, como categoría de la modernidad, se originó como referencia a las diferencias fenotípicas entre los conquistadores y los conquistados y, muy pronto, fue construida como referencia a supuestas estructuras biológicas diferenciales entre esos grupos (Quijano, 2000, p. 202).

Años más tarde, el discurso racionalista de la ciencia en el siglo XIX contribuyó a la justificación, expansión y fortalecimiento de la institución de la esclavitud y con ello, de todas las formas de violencia, sometimiento y exterminio de pueblos *racializados*, en América y África. Asociaciones entre el fenotipo y el carácter fueron determinantes en los procesos de deshumanización y cuestionamiento sobre la naturaleza humana de pueblos indígenas americanos y de ascendencia africana traídos a este continente.

Por otro lado, en la medida en que las *relaciones sociales de dominación* se basaron en estas nuevas identidades racializadas, las mismas fueron asociadas a jerarquías y roles sociales correspondientes; raza e identidad racial fueron establecidas como instrumentos de clasificación social de la población con el propósito de considerarlas inferiores o superiores, de acuerdo con los intereses colonialistas (Quijano, 2000).

En Colombia, por ejemplo, tenemos que, tras la conquista, la construcción de nuevas identidades se produce a partir del *sistema de castas coloniales*, que clasifican a la población y se convirtieron en una verdadera bola de nieve para los criollos¹², en la

¹¹ El origen de la categoría raza desde el proyecto decolonial, históricamente es ubicado en el periodo de la colonización. Cabe señalar que, existen otros autores como Carlos Moore, escritor, investigador y científico social cubano (1942-), quien señala que la construcción de la categoría *raza* es mucho más antigua, aproximadamente de 4.000 años atrás.

¹² Los “criollos” eran hijos e hijas de personas de origen español, pero nacidas en América, por lo general, autodenominadas “blancas”. Fue su rebeldía contra sus orígenes, por la falta de reconocimiento

medida que, con el mestizaje, corrían el peligro de ser indistinguibles sus jerarquías respecto del resto de la población y, una vez alcanzada la independencia de España, sus pugnas por demostrar que pertenecían a la aristocracia iban a ser aún más fuertes.

El color de piel fue asumido, de ese modo, como una característica emblemática de la categoría racial; es decir, como marcador de diferencia entre los colonizadores y los pueblos colonizados. Aquí, los sectores dominantes en términos económicos y políticos se llamaron a sí mismos “blancos”, asignando a las personas de origen africano el sustantivo “negros” y a las personas pertenecientes a pueblos originarios, “rojos” o “indios”. Quijano (2000) señala que, en América, la idea de raza permitió legitimar las relaciones de dominación impuestas por la conquista y terminó en la *naturalización* de esas relaciones coloniales entre europeos y no europeos (p. 203).

La eficacia de la *raza* como instrumento de dominación social radica en que se admite que existe un hecho *natural* sustentado en la biología humana, llamado “raza”, que tiene *implicaciones necesarias* en la historia natural de la especie y, por tanto, en la historia de las relaciones de poder entre las gentes (Quijano,1999). Además, como mencionan el mismo Quijano y otros autores, pertenecientes a la corriente de pensamiento decolonial, la construcción de *raza* cobra tanta importancia, porque se vuelve – ya en el siglo XIX- más importante, incluso, que la noción de “clase”, introducida de modo explícito en el análisis de las ciencias sociales por el marxismo.

El problema de los invasores europeos con relación a las personas africanas de piel negra en América no era identificar si pertenecían o no a cierta clase o casta¹³; eso implicaba reconocerles como seres humanos y, por tanto, como sujetos de derecho; ni siquiera se dieron debates sobre si pertenecían o no a la especie humana. Existen, sin

de sus privilegios en América, lo que les empujó a las guerras de independencia de lo que otrora fuera su “madre patria”, España.

¹³ Recordemos que el debate entre De las Casas y Sepúlveda, iba dirigido a si los indígenas tenían o no alma. Un debate similar con relación a las personas de ascendencia africana nunca fue propuesto, ya que los europeos eran ciegos a la realidad de las personas negras esclavizadas. El debate no se encontraba en escena ya que la esclavización del negro era “justa” (capturados en justa guerra, eran negros, y salvajes) y la de los indios no, ya que no eran esclavizados en justa guerra, sino en un acto de conquista de tierras “desconocidas”.

embargo, reportes de historiadores¹⁴, que indican que, algunas de las discusiones realizadas por los europeos se centraban en la forma como se llevaban a cabo la obtención y el transporte de las personas negras esclavizadas, sin tocar siquiera el tema relativo a la institución de la esclavitud o cuestionar la esclavitud misma, como un acto inmoral o injusto.

La significación social de la raza, que equiparaba a “blancos = superiores”, “negros = inferiores”, “indios = salvajes a domesticar”, permeó todas y cada una de las relaciones entre quienes habitaban los territorios colonizados, a través de relaciones que derivaron en la constitución de instituciones en América, como el Estado, la escuela y la iglesia.

Estas instituciones perpetuaron el modelo clasificatorio social, a partir de experiencias asociadas a una significación social de la *raza*, con lo que, en últimas, la permanente “confirmación” de ese significante hizo que la construcción de *raza* quedara completamente sellada y difícil de de-construir, además de circunscrita a las personas de origen africano. Ese modelo estratificado de *raza* sería el pilar fundamental de las sociedades modernas, tan importante que, aún hoy, después de tanto tiempo, se mantiene sólido y estable, como explico a continuación.

En su texto, “*Raza*”, “*etnia*” y “*nación*” en *Mariátegui: cuestiones abiertas*, escrito en el año 1992, Aníbal Quijano define el racismo como un complejo constitutivo en las relaciones intersubjetivas y las prácticas sociales del poder que, por una parte, carga con la idea de que los no-europeos tienen una estructura biológica no solamente diferente de la de los europeos y además, pertenecen a un tipo o a un nivel “inferior”; y, por otra, la idea de que las diferencias culturales están asociadas a tales desigualdades biológicas. Este aspecto se discutirá más adelante, ya que se enfoca en las relaciones entre sujetos individuales cargados de ideas, con una materialidad algo difusa, pero que nos indica parte del entramado que constituye el racismo, que se configura como una práctica no sólo individual, sino colectiva.

¹⁴ Lilliana Obregón plantea esta discusión en su artículo titulado *Críticas tempranas a la esclavización de los africanos* en: “Debates sobre ciudadanía y políticas raciales en las Américas Negras”, Universidad Nacional de Colombia, 2010, p. 423 – 453.

Ahora bien, de la mano del modelo de *raza* vigente hoy en día, el *racismo* se constituyó en un sistema de dominación mundial donde los *otros*, no europeos, fueron percibidos y tratados sistemáticamente como diferentes e *inferiores*, y en el caso de pueblos africanos y originarios en América, como no-humanos.

La no-humanidad

La consideración de la alteridad como no-humanidad fue un elemento determinante en la lógica de los colonizadores, constituyendo un sustento para los argumentos de legitimidad de los modos de relacionamiento no horizontales entre ellos y los colonizados, expresados mediante múltiples formas de violencia infligidas contra los vencidos en la conquista.

Retomando las nuevas categorías sociales y geopolíticas construidas en el período de la conquista española descritas por Quijano, éstas se caracterizaban por la jerarquía de unas *razas* respecto de las otras. Es decir, era posible identificar quién era superior o inferior, europeo o no-europeo porque se basaba en la dicotomía colonizado/colonizador, blanco/indio o blanco/negro y con ello, poder atribuir grados de humanidad a estas personas y poblaciones:

Y tal grado de superioridad se justifica en relación con los grados de humanidad atribuidos a las identidades en cuestión. En términos generales, entre más clara sea la piel de uno, más cerca se estará de representar el ideal de una humanidad completa. (Maldonado-Torres, 2007, p.132).

En esa línea, una categoría que desarrolla Nelson Maldonado-Torres es la denominada *heterogeneidad colonial*, que consiste en la construcción de sujetos inferiores; tal interiorización está determinada por la categoría *raza*, definiendo un carácter diferencial entre los sujetos, la cual tiende a mantener a lo indígena y lo negro como categorías preferenciales de deshumanización racial en la modernidad (Maldonado-Torres, 2007).

“Heterogeneidad colonial” se refiere a las formas múltiples de sub-alterización, articuladas en torno a la noción moderna de *raza*; una idea que se genera en relación con la concepción de pueblos indígenas en las Américas, y que queda

cimentada en el imaginario, el sentido común y las relaciones sociales que se establecen en relación con los esclavos provenientes de África en las Américas (Maldonado Torres, 2007, p. 133)

Cabe señalar que, la idea de raza es fundamental en esta heterogeneidad colonial, ya que tiende a mantener lo indígena y lo negro como categorías preferentes de seres inferiores, cuyo efecto será la deshumanización racial que la modernidad naturalizará en adelante.

Pero ¿En que consistía esta deshumanización? Santiago Castro-Gómez (2011) menciona que, lo que el mundo hispánico de los siglos XVI y XVII aportó al sistema-mundo no fueron solo territorios, mano de obra y materias primas, como plantea Immanuel Wallerstein, sino también elementos discursivos que servirían para la constitución misma de la modernidad (p. 52).

Aquellos nuevos elementos discursivos a los que hace mención Castro-Gómez hacen parte de los producidos en el período arriba citado, cuando la experiencia de más de siete siglos de lucha contra los musulmanes en la península ibérica, el uso de las armas de fuego, los cañones, perros y caballos amaestrados, en guerras al interior del continente, por parte de España y Portugal, construyen al otro como dominado e *inferior* bajo el control del conquistador (Dussel, 2008).

Este modo de construir la subjetividad, denominado por Dussel como *ego conquiro* (yo conquisto), constituye al primer hombre moderno activo, práctico, que se impone de forma violenta al Otro, indígena y africano/a, a quien ubica en la zona del no-ser: le deshumaniza. El *ego conquiro* de Dussel elabora al *otro* como bárbaro, carente de razón y ahora racializado:

Pero, tal contexto no estaba definido solamente por la existencia del bárbaro o, más bien, el bárbaro había adquirido nuevas connotaciones en la modernidad. El bárbaro era ahora un sujeto racializado. Y lo que caracterizaba esta racialización era un cuestionamiento radical o una sospecha permanente sobre la humanidad del sujeto en cuestión (Maldonado-Torres, 2007, p. 134).

Los modos de conquista que combinaban el tipo militar y la evangelización de los musulmanes conversos, llamados *moriscos*, así como las personas judías conversas o

marranos, utilizados en la colonización de Al-Ándaluz¹⁵ en el siglo XV por la monarquía católica, fueron reutilizados en América y usados en contra de la población originaria (Grosfoguel, 2012). Al arribo de Colón a América, éste describe en sus diarios algunos aspectos relacionados a la población indígena que habitaba estos territorios, como lo cita Grosfoguel:

“Ellos andan todos desnudos como su madre los parió.... Y yo creí e creo que aquí vienen de tierra firme a tomarlos por captivos. Ellos deven ser buenos servidores y de buen ingenio, que veo que muy presto dizen todo lo que les dezía. Y creo que ligeramente se harían cristianos, que me pareçio que ninguna secta Tenían” (Colón, citado en Maldonado-Torres, 2008, p. 215; la ortografía es original).

En la última parte de la cita, se indica la no pertenencia de los indígenas a ninguna secta, es decir para los españoles, se trataba de pueblos sin religión, lo que significaba en esa época, no tener alma. Es decir, en el imaginario cristiano de la época, todos los humanos tenían religión, tenían un dios, así fuese uno distinto del católico y, por lo tanto, la humanidad del otro no se ponía en discusión. Cuando Colón menciona que los pueblos indígenas, desde esa época denominados *indios*, no tenían religión, era equivalente a no tener alma, es decir ser expulsado del “reino de lo humano” hacia el “reino animal” (Grosfoguel, 2012).

Estas significaciones ubicaban a los indígenas fuera de la categoría de lo humano.

Como la religión es algo universal en los humanos, la falta de la misma no denota la falsedad de la proposición, sino al contrario, el hecho de que hay sujetos que no son del todo humanos en el mundo (Maldonado-Torres, 2008, p. 217, citado por Grosfoguel, 2012, p. 89)

Este escepticismo, esa permanente sospecha, esa actitud imperial que cuestiona la humanidad de los colonizados, se encargó de identificar a sujetos coloniales y racializados como insignificantes y no indispensables y esa consideración será

¹⁵ Territorio musulmán y judío ubicado en la península Ibérica, en los siglos VI al siglo XVI. Tras la reconquista hecha por los Reyes Católicos en la denominada Gran Toma de Granada, en 1492, se pone fin a los siglos de poder islámico en la península, obligando a los musulmanes al exilio o a convertirse al cristianismo.

manifestación de las primeras disputas sobre la humanidad de unos y la animalidad de los otros, en este caso, articulados por la monarquía católica castellana.

En el debate entre Guínés de Sepúlveda y Bartolomé de las Casas, con relación a la legitimidad de la dominación violenta de los pueblos indígenas, los argumentos del primero apuntaban a la idea de que los indios no tienen alma; por tanto, son animales y pueden ser usados en la producción de bienes materiales como esclavos, sin ser un pecado para Dios. Años más tarde, tras el resultado del juicio en la escuela de Salamanca en 1552, en el que se indicaba que los indios sí tenían alma, pero eran bárbaros potenciales por cristianizar, estos pasan, luego de su casi exterminio, del trabajo como esclavos, a ser “protegidos” en la encomienda y la mita, mientras que el trabajo esclavo se asignó a los “africanos”.

Señala Grosfoguel (2012) que así comenzó, entonces, el comercio de personas africanas esclavizadas en el Atlántico, que se extendería por varios siglos, causando la pérdida de las vidas de más de 11 millones de éstas, porque, a diferencia del indígena, se les trataba como cosas (“piezas de Indias”); con esta práctica de la trata trasatlántica, se instauraría el discurso racista y religioso que, posteriormente, se transformaría en el discurso racista del color (p. 91).

La marca: el color de la piel

“...la raza, creo que es una división que se hace de acuerdo con el color o a la creencia al color en las personas, en las comunidades.” (Entrevista profesora L, julio de 2017)

Existe una distinción entre el discurso racista religioso, promovido por el catolicismo en contra de los musulmanes y judíos en la península ibérica en el siglo XV y, que fue utilizado por los conquistadores para tratar a las poblaciones indígenas en América, y el discurso racista del color. Esta distinción se realiza con base en la

definición de racismo que introduce el psiquiatra martinicano Franz Fanon, retomada por Grosfoguel (2012), que la ve como,

...una jerarquía global de superioridad e inferioridad sobre la línea de lo humano que ha sido políticamente producida y reproducida como estructura de dominación durante siglos por el sistema imperialista / occidentalocéntrico / cristianocéntrico / capitalista / patriarcal / moderno / colonial (p. 93).

Esta línea determinaría una serie de accesos a derechos de unos pueblos con relación a los otros; unos, ubicados en lo que Fanon denomina la *zona del ser* y los otros, ubicados en la *zona del no-ser*. Los primeros, considerados como seres humanos y los otros, como no-humanos o sub-humanos y, por tanto, su humanidad sería cuestionada y negada.

Esta definición problematiza algunas construcciones teóricas respecto al racismo, en la medida que muestra un escenario en donde, además de la marca del color de la piel, la etnia, la religión, la cultura, el idioma, entre otros rasgos distintivos, son factores que combinados, deben tenerse en cuenta cuando se habla de racismo. La experiencia con relación al color de la piel implica una localización geográfica (África) en la emergencia del racismo. Es decir, existen poblaciones o grupos humanos a quienes la línea clasificatoria entre la *zona del ser* y la del *no-ser*, como jerarquización se efectuó a partir del color de la piel, como fue el caso de la actuación de las élites occidentalizadas del llamado Tercer Mundo (africanas, asiáticas o latinoamericanas), quienes reprodujeron prácticas racistas contra grupos étnico/raciales históricamente inferiorizados, donde ellas ocuparon la posición de superioridad sobre los *Otros*, racializados (Grosfoguel, 2012). Debo señalar que, en un contexto como el latinoamericano, donde la *colonialidad* hace parte de la experiencia subjetiva de los sujetos que la habitamos, la marca del color de la piel es, entonces, el rasgo distintivo más constitutivo del racismo, por ejemplo, en la escuela¹⁶.

¹⁶ María Isabel Mena describe en su informe de investigación sobre el racismo en la escuela ("*Si no hay racismo no hay catedra de estudios afrocolombianos*"), publicado en el año 2010 por la Secretaría de Educación Distrital, que, para los maestros y maestras, las principales víctimas de racismo en la escuela son los niños y niñas afrocolombianos, con un porcentaje del 73.5%. Por otro lado, los informes sobre racismo en Colombia se refieren a las condiciones de las personas negras, afrocolombiana e indígenas del país.

Retomando planteamientos anteriores, dentro de las características fenotípicas distintas entre conquistadores y conquistados y que, muy pronto, se construirían como referencia de supuestas estructuras biológicas diferenciales entre ambos grupos, como afirma Quijano, tenemos que, el color de la piel, posteriormente, sería indisociable de la categoría *raza*:

La invención de la categoría del *color* -primero como la más visible indicación de raza, luego simplemente como el equivalente de ella-, tanto como la invención de la particular categoría de *blanco*, requieren aún una investigación histórica más exhaustiva. En todo caso, muy probablemente fueron inventos britano-americanos, ya que no hay huellas de esas categorías en las crónicas y otros documentos de los primeros cien años del colonialismo en América (Quijano, 2000. p. 203).

La relación que se establece entre *raza* y color de piel deviene de la articulación de los discursos establecidos en diferentes contextos geográficos y culturales. En ese sentido, Max S. Hering (2010) señala cinco “capas” (o estratos) de significados históricos que, con el tiempo, se interrelacionarían para producir una identificación entre color de piel y *raza*.

La primera “capa” da cuenta de la asociación entre color de la piel y *raza* que se habría registrado en Europa durante la Edad Media, como herencia de relaciones entre diversos grupos humanos en la antigüedad y como un instrumento de la *fisiognómica*, entendiéndose ésta última como el estudio del carácter de las personas, a través del análisis y la interpretación de su aspecto físico. La segunda “capa”, corresponde a la emergencia de las categorías de tonalidades de color de piel que aparecen en los relatos de los viajeros y conquistadores del período de tránsito de la Edad Media a la Edad Moderna, a partir de la conquista de los europeos a diferentes pueblos del mundo como asiáticos, africanos y, hacia 1492, americanos.

La tercera “capa”, parte del fenómeno cuya pretensión era demostrar la *limpieza de sangre* y su comprensión de la *raza* como linaje o mácula, en España entre los siglos XVI y XVII, conceptos que, en la península ibérica aún no tenían relación con el color de la piel. Pero es, precisamente, en las colonias de España en América, donde la

limpieza o pureza de sangre y el concepto de *raza* ibérico se articularían con el color de la piel. Así se constituye, entonces, la cuarta “capa” histórica.

Como quinta y última “capa”, desde el siglo XVII hasta el XIX, en América, la *raza* operó como un objeto de estudio científico para Europa, lo que permitió disciplinar el saber caleidoscópico sobre los colores de la piel y redefinió el concepto de *raza* para ordenar la diversidad humana y mantener clasificaciones odiosas.

Estos dos últimos estratos son fundamentales para entender lo que significará posteriormente el *racismo* como fenómeno en las colonias españolas, y los modos de relación social establecidos a partir de la noción de *raza/casta* entre los siglos XVI y XIX, que perdurarán hasta la actualidad, ya que instituyen en las formas como se establecen las relaciones sociales contemporáneas. No es gratis que, aún hoy, a personas de un tono de piel más clara y que se identifican a sí mismas como *negras*, se les señale, con un “no” rotundo, por su asociación con lo negro diciéndoles: “No, tú no eres negra”, como si esta identificación se empleara para autoinflingirse dolor.

Señala Hering (2010) que, a mediados del siglo XV, cuando se inicia la conversión de judíos¹⁷ al cristianismo, muchos de estos *cristianos nuevos* gozaban de cierta posición económica, que producía envidia y angustia a los *cristianos viejos*, dada la competencia entre quienes desempeñaban ciertos oficios y la obtención de determinados beneficios respecto de la nobleza. Es por ello que, los *cristianos viejos* empiezan los rastreos genealógicos de los *cristianos nuevos*, con el fin de restringir el acceso de estos últimos a ciertas instituciones de poder y del saber. Para ello, los españoles promulgaron los “estatutos de limpieza de sangre”, que iniciaron en 1449 en el Concejo de Toledo y que, luego, fueron difundidos en numerosas instituciones y organismos a lo largo de los siglos XV, XVI y XVII. Posteriormente, este estatuto de limpieza de sangre será trasladado a la Nueva Granada (Castro-Gómez, 2010). Pero como las investigaciones genealógicas empezaron a complicarse, luego de pasadas dos, tres generaciones, ya que el rastreo de los antepasados se hacía más difícil:

¹⁷ Se incluye también a moros (musulmanes) y gitanos, en el contexto de la expulsión de los primeros de la península en la campaña de unificación de España por los Reyes Católicos, antes de la conquista a América.

Como consecuencia de este fenómeno de mimesis se hicieron imprescindibles dos cosas: por un lado, crear un sistema burocrático de investigación genealógica, supuestamente estructurado y bien reglamentado, que permitiera administrar el saber sobre el pasado de los súbditos, vigilar y controlar, y, por el otro, visualizar la diferencia genealógica a través del cuerpo (Hering, 2010, p. 132).

El autor indica, además, que no es sino a partir de las relaciones de los conquistadores europeos con quienes habitaban en el Nuevo Mundo que se desarrollará la relación entre *pureza de sangre* y color de la piel:

En América, al igual que en España, la limpieza de sangre operó como un sistema de inclusión y exclusión de los organismos e instituciones del poder. La transferencia al Nuevo Mundo de la idea de la limpieza de sangre partió, desde luego, de un principio de control y orden social, político y religioso de las provincias de ultra-mar por parte de la Península (...). Aunque era proclive a la tergiversación y la manipulación de las genealogías, el sistema resultó un mecanismo efectivo para excluir de las instituciones civiles, educativas, militares y eclesiásticas hispanoamericanas no sólo a los descendientes de judeo-conversos sino también, posteriormente, a los africanos, la población indígena, sus descendientes y las mezclas de estos grupos (Hering, 2010, p. 133).

El poder colonial¹⁸ mostraba como impuros a los nativos o indígenas, “pardos libres”, y cualquier mezcla entre ellos, en términos negativos, al tener “sangre de negro” y por tanto impureza del linaje:

Las prácticas de la limpieza de sangre en las Américas dejaron de ser, por lo menos en un primer momento, la búsqueda obsesiva de un antepasado judío o musulmán. Es decir, la supuesta impureza judía o musulmana, palpable solamente a partir de la memoria y las categorías genealógicas, se transfirió al color de piel:

¹⁸ Para Santiago Castro-Gómez (2010) el poder colonial “no se reduce a la dominación económica, política y militar del mundo por parte de Europa, sino que envuelve también, y principalmente, los fundamentos epistémicos que sustentaron la hegemonía de los modelos europeos de producción de conocimientos. Para Quijano, la crítica del poder colonial debe pasar necesariamente por un cuestionamiento de su núcleo epistémico, es decir por una crítica del tipo de *conocimientos* que legitimaron el dominio colonial europeo y de sus pretensiones universales de validez” (p. 62)

negros, mulatos, zambos, cuarterones, etc., se convirtieron en nuevos objetos del sistema discriminatorio de la “pigmentocracia” (Hering, pág. 133).

Es importante señalar aquí cómo se articulan los colores de la piel con la *limpieza de sangre*, con el fin de reproducir y sustentar un sistema de segregación, a partir de la apariencia y la genealogía familiar.

El no tener “raza”, es decir, no tener indios, negros, mulatos, musulmanes o judíos, en el árbol genealógico, determinaba la blancura. La blancura, por analogía con la limpieza, estaba relacionada también con categorías morales, como no haber incurrido en delitos como la herejía ni haber sido acusado de escándalos públicos.

Por otro lado, se empieza a construir un poder simbólico negativo de lo negro, como lo señala el mismo Hering:

Fray Prudencio Sandoval (1553-1620), clérigo benedictino y obispo de Pamplona, en Navarra, es uno de los primeros historiadores en presentar una analogía entre la impureza de la sangre, la raza de los neófitos de España y el color negro de la piel, haciendo alusión tácitamente a las colonias hispanoamericanas. (Pág. 136) [cuando] señalaba la reprobable moralidad de los conversos, que, según él, constituía una constante en el tiempo. A partir de esta apócrifa deducción, el autor proyecta el principio de la inmoralidad y lo inscribe, por analogía, en la negrura, entendiéndola, en términos aristotélicos, como “accidente” (p. 137).

Así, para el siglo XVI, siguiendo a Sandoval, el color negro ya poseía un poder simbólico negativo, al construirse un argumento en ese sentido con base en relatos del Nuevo Testamento, aludiendo a Cam, quien poblaría el actual Egipto:

(...) en el Antiguo Testamento se encontraban mitos fundacionales que más adelante se articularían con el color. Por ello, la equivalencia que planteaba Prudencio Sandoval tenía un sustento teológico y debía considerarse una verdad incuestionable. En el Génesis, Dios maldice a Cam, hijo de Noé, por el “manifiesto pecado” de haber visto a su padre desnudo y en estado de embriaguez. Pero Dios no solamente maldijo a Cam, sino también a su hijo Canaán, condenando a todos sus descendientes a la servidumbre. (Hering 2010, p. 138).

Hering menciona que, aunque el Génesis no hace explícito el color de piel, en el siglo VII, el arzobispo Isidoro de Sevilla señala a Cus como hijo de Cam, el aparente progenitor de los *etíopes*: “De esta manera, entrelaza la esclavitud de los cananeos con su color negro, como una especie de somatización del pecado” (Hering, p. 138).

Es así como el dogma cristiano se apropia del esquema de división poblacional brindado por el *orbis terratum*, donde la división del mundo, considerado durante la Edad Media como una isla, se realiza en tres grandes regiones: Asia, África y Europa. Esta división también es jerárquica, porque Europa ocupa el lugar más preponderante y las otras dos regiones son habitadas por personas consideradas *bárbaras* (extrajeras, por su etimología). Esta apropiación del cristianismo de su pretendida superioridad lo que hace es considerar que, además de estos tres lugares, si existiesen otros distintos a estos, sus habitantes no podrían ser considerados como no-humanos. Recordemos que los habitantes del mundo sólo estarían ubicados en estos tres territorios, como legítimos habitantes de la ciudad de Dios (Castro-Gómez, 2010).

El relato bíblico muestra que fue Noé mismo quien estableció la jerarquía entre sus tres hijos. El episodio que desencadenó esta jerarquización es narrado en el capítulo 9 del libro del Génesis: una vez finalizado el diluvio, Noé se embriagó con vino y quedó desnudo en medio de su tienda. Cam, el hijo más joven, entró y vio la desnudez de su padre sin hacer nada para cubrirla, mientras que Sem y Jafet, andando hacia atrás, tomaron una manta y cubrieron el cuerpo de Noé. Al despertar de su embriaguez, Noé se enteró de lo sucedido y pronunció el siguiente juicio: “Maldito sea Canaán [el hijo de Cam]; siervo de siervos será a sus hermanos. Bendito por Jehová mi Dios, sea Sem [amo], y sea Canaán su siervo. Engrandezca Dios a Jafet y habite en las tiendas de Sem y sea Canaán su siervo” (Genesis 9: 25-27). De acuerdo a este relato, la jerarquía queda establecida del siguiente modo: primero Jafet, el hijo mayor de Noé y padre de los europeos, luego Sem, padre de los asiáticos y por último Cam, el hijo maldito, padre de las naciones africanas. (Castro-Gómez, 2010 p. 54).

En Europa, convergen, así, diferentes argumentos para justificar la inferioridad de la población de origen africano. Se combinan argumentos de tipo teológico, con otros, greco-latinos, sobre los “humores” del cuerpo. Como afirma Hering, el color negro de

piel “representó un código de significado diferencial para justificar la información social y la sumisión moral” (p.139).

Algo anterior a la modernidad

Existen quienes sitúan la emergencia de la categoría *raza* mucho antes de la modernidad. Carlos Moore¹⁹, por ejemplo, brinda una explicación alternativa sobre cómo surgió la raza y el racismo, además de presentar una visión de cómo se expandieron los procesos de inferiorización y racialización, de una parte, y de la humanidad, de la otra, aunque la postura que asume suscita muchos interrogantes y cuestionamientos.

En efecto, Moore retoma elementos de la biología evolucionista, que ya de hecho es problemática²⁰, indicando que, para entender las dinámicas sociales contemporáneas alrededor de la raza y el racismo, es necesario revisar elementos históricos que determinen el origen de lo que él denomina proto-conciencia racializada, que se definirá más adelante. El racismo -según este autor- se refiere a una forma de conciencia localizada históricamente:

¹⁹ Escritor y científico social cubano, dedicado a la historia y cultura africana y afroamericana. Es ampliamente reconocido por su franco discurso contra el racismo y defendiendo el panafricanismo y por escribir la biografía autorizada de la cantante, saxofonista y activista nigeriana Fela Kuti. Doctor en Ciencias Humanas y Doctor en Etnología por la Universidad de París VII (Francia). Profesor de Relaciones Internacionales. Jefe de Investigaciones en la Escuela para Estudios de Posgrados e Investigación de la Universidad del Caribe (UWI), Kingston, Jamaica.

²⁰ Este aspecto me parece problemático en la medida que esta disciplina también ha sido tomada por quienes desean demostrar desde las ciencias naturales, la superioridad de unos seres humanos respecto de otros. Es el caso del proyecto *eugensista* que, a partir de técnicas e hipótesis científicas, apoyaba o justificaba el racismo, la inferioridad racial, el racialismo o la superioridad racial. Su efecto fue la práctica de clasificar a las personas de diferentes fenotipos en *razas*. Esta práctica recibió mucho crédito en la comunidad científica a lo largo del siglo XIX y está ligada a la historia de la antropología.

Se trata de una forma de conciencia/estructura de origen histórica que desempeñaría funciones multiformes, totalmente benéficas para el grupo que, mediante ella, construye y mantiene un poder hegemónico sobre el resto de la sociedad. Dicho grupo instrumentaliza el racismo institucionalmente y mediante el imaginario social para organizar una telaraña de prácticas de exclusión que les garantiza un acceso monopólico a los recursos de la sociedad. De ese modo, preserva y extiende los privilegios sociales, el poder político y la supremacía total adquiridos históricamente y transferidos de generación en generación (Moore, 2011, p.3).

Dentro de las consecuencias de definir al racismo como una forma de conciencia/estructura, estaría la imposibilidad de trascendencia de dicha conciencia. Es decir, esta postura parece determinista, en la medida que la estructura, al materializarse en una forma de conciencia, escaparía de la capacidad de agenciamiento y deconstrucción de prácticas surgidas de ella, por parte de los sujetos que se plantean una crítica racial. De hecho, esta perspectiva llevaría a entender el racismo como parte de la naturaleza de los seres humanos, en el peor de los casos, es decir, a naturalizarlo.

Moore indica que, el surgimiento de la raza y del racismo, sea cuales fueran las posturas frente a lo que significan hoy en día estos conceptos y cuya existencia ha estructurado racialmente la sociedad, no se habrían generado de la nada. Según este autor, el racismo surgió históricamente como una forma de conciencia socialmente estructurante, derivada de una “lógica pre-racial”²¹ que tiene como elemento fundamental el *fenotipo*, el cual, desde la biología evolutiva, es la principal característica para diferenciar y discriminar las especies, entre ellas la humana. Moore (2011) citando a Cheik Anta Diop²², indica que,

²¹ Por lógica pre-racial Moore (2011) designa las “formas de comportamientos de identificación entre humanos, derivados de nuestra propia historia evolutiva como especie” (p.7).

²²Cheik Anta Diop fue un historiador nacido en el año de 1923, en Senegal. Antropólogo, físico nuclear y político panafricanista, dedicado al estudio de los orígenes de la especie humana y las culturas africanas. Ha sido considerado el más destacado historiador africano contemporáneo y un científico destacado. Falleció en el año de 1986.

...el *fenotipo* es el elemento decisivo en la trama relacional de los humanos, en la medida que es el elemento que condiciona uno de los más poderosos “reflejos primarios no-pensados” de nuestra especie – el reconocimiento visual y automático del similar (p. 9).

Moore toma varios resultados obtenidos de experimentos de la biología evolutiva para indicar que la semejanza y el rechazo al no-semejante, pudo haberse generado, en épocas más cercanas a nuestra era, en comportamientos que llegarían a ser observados desde una dimensión cultural:

El fenotipo constituye la manera más directa y más segura para que los humanos trazaren una línea divisoria entre ellos porque es aquello que exhibe las diferencias que son visibles al ojo desnudo y a distancia. Entre los seres humanos, el color de la piel surge como la más evidente de todas aquellas diferencias que pueden ser percibidas a distancia. Reunidas otras características fenotípicas distintivas, el color actúa como un marcador fundamental para las elaboraciones simbólicas y resignificaciones que se erigen en torno a un “Otro Fenotípico” (p. 15).

El *proto-racismo* es un término que utiliza este autor para señalar al conjunto de comportamientos, estructuras y valores simbólicos estéticos y morales que se le asignaron al fenotipo, a lo que posteriormente se denominaría “raza”. En ese sentido, aduce que, –aproximadamente- hace 4 mil y 5 mil años atrás, emergieron estos proto-racismos:

En los últimos cuatro a cinco mil años, aconteció la reificación de los trazos fenotípicos que creara barreras infranqueables entre los seres humanos. Nuestra conjetura es que ese fenómeno conflictivo se dio a partir de la noción del disimilar, o sea, de la diferencia concreta que apareció en un momento dado en el fenotipo de los humanos modernos. A través de un proceso resignificativo, mediado por la percepción de diferencias concretas de fenotipo, podría haberse llegado a la eclosión de una auto-conciencia grupal de carácter específicamente racial (Moore, 2011, p.15).

Moore (2011) agrega que los acontecimientos que generaron la proto-conciencia racializada estarían vinculados a una serie de “reflejos primarios no-pensados” que han

acompañado al ser humano a lo largo de su evolución biológica y que, en un momento dado, habrían sido transferidos al dominio sociocultural.

Entre las ideas que desarrolla Moore, encontramos el concepto de *raciación* [racialización] para señalar el proceso por el cual aparecen características físicas diferenciadoras entre humanos, que denominamos *raciales*. Estas nuevas características dieron nacimiento a poblaciones leucodérmicas²³, es decir, las denominadas “amarillas” y “blancas”, surgidas a partir de una humanidad generalizada cuyo color de piel era negro, denominadas melanodérmicas²⁴.

Paralelo a este proceso de diferenciación surge, como hipótesis de Moore, el racismo. Según este autor, existen evidencias paleontológicas de que, entre cuatro y cinco mil años atrás, las poblaciones euroasiáticas emprendieron grandes migraciones para las tierras calientes del sur. Naturalmente, éstas habrían chocado violentamente con las poblaciones sedentarias de piel negra que, desde milenios, habían ocupado sus propios espacios en las zonas más cálidas del planeta. La conjetura de Moore es que “el surgimiento de una conciencia basada en la diferencia fenotípica y su resignificación ulterior en términos simbólicos, habrían acontecido en ese periodo remoto” (p. 16).

Los conflictos entre las diferentes poblaciones fenotípicas se perpetuarán durante un periodo suficientemente largo, para que la racialización de esas correspondencias valorativas desembocaran en proto-racismos. Es decir, situaciones de conflicto (invasiones, confrontaciones masivas, crueles y prolongadas, de larga extensión temporal y geográfica), basadas en el fenotipo, pero que, además, implicaban una lucha por el control de los recursos desde el inicio de la civilización.

Aquí aparece un elemento importante, que luego vamos a encontrar en otros autores, y es el que tiene que ver con el control de los recursos, con relación a cómo este control de los recursos se articula con la diferenciación y la discriminación por el fenotipo del grupo dominante en contra del diferente. Al respecto, Moore (2011) señala que, con las migraciones de las poblaciones oriundas de Eurasia (leucodérmicas), las poblaciones melanodérmicas de Europa meridional, de Asia y de Oriente Medio,

²³ Disminución en la pigmentación, hacia lo blanco, usando la raíz “leuco”.

²⁴ Aumento en la pigmentación hacia lo negro, por concentración de melanina.

empezaron a ser despojadas de las tierras que hasta el momento ocupaban. Durante siglos, los nuevos pobladores de piel clara configuran nuevas formas de organización a partir de imperios (masculinos, predadores, expansionistas y violentos, algunos de los cuales darían lugar al surgimiento de la propiedad privada y la esclavitud generalizadas), que dominaron la economía de esas nuevas sociedades.

Según el autor, el fenotipo es utilizado por estas poblaciones como marcador principal para excluir, específicamente, ciertas poblaciones humanas de sus propios territorios y recursos, lo que dio un primer orden sistémico racializado entre humanos. Esto –finamente- tendría una influencia grande en una conciencia grupal racializada que culminaría en lo que hoy, como fenómeno global, es el racismo.

Como dije anteriormente, Moore es un autor controvertido, en la medida que utiliza herramientas del evolucionismo, la arqueología, la paleontología y la genética para sustentar algunas de sus afirmaciones e hipótesis, que darían para una discusión posterior. Pero, cito sus reflexiones, porque, por otro lado, construye elementos importantes que, pienso, son fundamentales para entender las dinámicas contemporáneas del racismo. Estos son algunos de ellos:

- *Definición del racismo:* Moore (2011) define el racismo como “un orden sistémico de gran profundidad histórica y de amplia cobertura geográfica que se habría desarrollado, fundamentalmente, con la finalidad de garantizar la separación automática de un segmento humano específico del usufructo de sus propios recursos” (p. 19), en lo que autores contemporáneos denominan “racismo ambiental”²⁵.

Lo que sí está en discusión es asumir la emergencia del racismo como una *conciencia grupal* totalizante enraizada en la antigüedad. Este autor va en contravía de asumir el racismo como discurso ideológico, respondiendo a las desigualdades sociales recientes, como señalan algunos autores²⁶. Por otro lado, se resalta, como Moore, que la racialización serviría para preservar el monopolio sobre los recursos

²⁵ Por ejemplo, el Food Empowerment Project (en: <http://www.foodispower.org/es/el-racismo-ambiental/>).

²⁶ El autor holandés de la teoría crítica del discurso, Teun Van Dijk es uno de ellos.

del segmento fenotípico-racial dominante, elemento que fue evidente en la colonización de América por parte de los europeos.

El racismo se estructuraría, entonces, en el interior de un proceso donde el fenotipo total (morfología y facciones específicas) de un segmento humano es transformado en el *Otro Total*. Aquel *Otro* que, en el imaginario social, representaría la suma total de todas las diferencias juzgadas como ontológicamente inaceptables (Moore, 2011, p.20).

- *Racismo como sistema*: Moore ubica el racismo como un sistema. En todos los casos, éste consiste en otorgar ventajas automáticas y sistémicas a un grupo poblacional específico, en función de sus características fenotípicas, respecto del control y monopolio de los recursos:

...se trata de un orden sistémico que veda automáticamente el acceso a esos recursos del segmento subalternizado en función de sus características fenotípicas. Dependiendo de la sociedad en cuestión, a los criterios basados en el fenotipo pueden agregarse todavía otros criterios, menos evidentes, como el de la ascendencia, pertenencia étnica o cultural, etc. La sofisticación sistémica del racismo contemporáneo reside, precisamente, en el hecho de que él se basa en el fenotipo, pero establece su legitimidad con base en argumentos desracializados que le confieren una mayor cobertura y tenacidad. (Moore, 2011, p. 22).

Para ampliar la discusión, destaco los señalamientos de Moore (2011) con relación a las referencias que se hacen a la posibilidad de producirse una inversión del racismo: “racismo al revés”, “racismo negro”, “racismo a la inversa”, cuando dice que esto evidencia una incomprensión completa de lo que realmente es la *conciencia* racista y de su papel a lo largo de la historia, como un agente estructurante de las relaciones sociales. Nuevamente, a la luz del determinismo implícito en el discurso de este autor. Para él, el racismo 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 capitalismo²⁷, 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 que debe entenderse como *un sistema/estructura*. Para definirlo así, Moore (2011) analiza tres instancias operativas entrelazadas, aunque, diferentes:

- a) Las estructuras políticas, económicas y jurídicas de comando de la sociedad,
- b) El imaginario social total que rige el orden simbólico de la sociedad,
- c) Los códigos de comportamiento que rigen la vida inter-personal de los individuos que componen la sociedad.

Estas instancias operativas serán lugares desde donde se mantienen hoy en día y fortalece el racismo en las sociedades, de acuerdo con los siguientes procedimientos:

- *El racismo se adapta*: Si el sistema racial o *raciológico*, como lo define Moore, no fuese positivo para el segmento que privilegia y no extendiera constantemente su campo de dominación, hubiera dejado de existir hace mucho tiempo. Su vigencia - hoy en día- radica en que sustenta todo el edificio de la dominación mundial construido por el segmento poblacional al cual beneficia, en términos de Moore, a los pueblos “leucodérmicos”. Y es, en este aspecto, donde coincide con Quijano, al definir el racismo como un “sistema de dominación mundial”.

Lo anterior tiene grandes implicaciones en la medida que se sobrepone a todas las instancias de comercio social: la economía, la cultura, los sistemas de transmisión de conocimiento, la vida política, las perspectivas filosóficas, el dominio religioso, los preceptos ético-morales.

En la medida en que el orden sistémico racial apunta a eyectar el “Otro Total” del circuito de usufructo de los recursos de un espacio social definido,

²⁷ En esta vía Castro-Gómez (2012) señala que el análisis desde enfoque marxista no permite ver las inscripciones moleculares o “microfísica del poder”, es decir los modos en los que el capital se hace deseo ya que no permite una visión microscópica del poder. Para profundizar en esta discusión ver: Castro-Gómez, Santiago. (2012). Los avatares de la crítica decolonial. Entrevista a Santiago Castro-Gómez1 realizada por el Grupo de Estudios sobre Colonialidad —GESCO, Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.16: 213-230, enero-junio 2012.

garantizando su marginalización completa, persigue el objetivo de la substitución de ese Otro mediante su erradicación (Moore, 2011, p.23).

Finalmente, Moore invita a revisar –cuidadosamente- los principales efectos del racismo; su perspectiva es útil para ver, por ejemplo, en Colombia, los bajos índices en satisfacción de necesidades básicas, entre otras medidas de pobreza.

- *Negación del racismo*: La permanente negación del racismo -bajo diversos postulados- es compleja, ya que la invisibilidad tiene efectos en las relaciones sociales entre individuos e incluso, entre los Estados. Dentro de los postulados más comunes se encuentra el que indica que, a medida que los seres humanos se eduquen más, accedan a niveles de tecnología cada vez mejores, exista un mayor “mestizaje”, habrá menos racismo. Moore (2011) señala que aquí “el racismo se ve simplificado, al extremo de llegar a perder cualquier significado estructurante y termina siendo relegado a la categoría de fenómeno que estaría “desapareciendo” (p. 5).

Otro planteamiento es que el racismo es una “patología”, es decir que, quienes son racistas son personas enfermas y que posiblemente se pueden curar. Se relega –aquí- el racismo a un escenario puramente individual, algo que no funciona correctamente en la voluntad de cada individuo; cosa que, personalmente, considero también problemática, en la medida que remitir el asunto al voluntarismo borra todos los efectos históricos del racismo en las vidas tanto individuales como colectivas de un gran segmento de la población que ha sido excluida, segregada o discriminada, mediante diversas formas de violencia.

Otras indican que el racismo se genera por el rechazo obtuso de personas que niegan la diversidad y que, siendo más tolerantes, se solucionarían los problemas de convivencia interracial. En este sentido, el autor en cuestión señala que la diversidad es lo más básico de la naturaleza y por ello, su aceptación no conduce necesariamente a situaciones de equidad ni de convivencia democrática entre las diferentes poblaciones fenotípicamente diferenciadas, mediadas por relaciones de poder.

Por ello hay que rescatar la negación de la *diversidad racial* como elemento importante a criticar porque pone en cuestión nuestros supuestos sobre la

existencia de “razas”. Moore (2011) apunta que la forma más eficaz y contundente de negar la existencia del racismo consiste en negar la existencia de las “razas”. Claramente, desde los argumentos de brindó la biología y la genética, no existen diferencias entre la constitución biológica de los seres humanos, y por tanto sólo existe una, la *raza humana*. Pero lo anterior no implica que la “raza” no exista como dato sociológico, como Moore (2011) indica:

La “raza” no existe como una expresión biológica, pero ella *sí* existe como una expresión social e histórica que modela el funcionamiento y los modos de pensamiento de las sociedades humanas. De modo que, la raza existe en el mundo de la cotidianidad relacional, en el universo del imaginario humano y en el ámbito determinante de las estructuras que rigen el acceso a los recursos de la sociedad. (p. 5)

En ese sentido, coincide con Grimson (2011), Grossberg (2006) y Hall (1997) citado por Grossberg (2006), en la medida que, para éste la “raza” es una realidad concreta de los seres humanos, materializada en la permanencia de desigualdades entre seres humanos, a partir de la clasificación *racial* de las personas.

Esa existencia concreta y práctica de la “raza” es un marcador social/estructural, en la medida que normatiza las relaciones de poder asimétricas, en las esferas políticas, económicas y culturales entre los grupos humanos que ostentan entre sí características fenotípicas diferentes. En ese sentido, la raza se fundamenta en marcadores fenotípicos y no biológicos, visibles y tangibles, con los cuales los humanos se jerarquizan, se valorizan o se estigmatizan racialmente, y cuya materialización representa un ingrediente que, combinado con otras formas de clasificación, como el género o la clase social, producirán efectos aún más desastrosos en la catalogación como *inferiores* o *superiores* de unas personas respecto de otras.

Racismo científico

Pero los discursos asociados a la *raza* y el racismo no sólo provenían de las Ciencias Humanas. Menciona Hering que, entre los años 1600 y 1800, Europa inició

reflexiones científicas sobre la diversidad humana, a partir de la experiencia de sus contactos coloniales con las culturas transoceánicas, en las cuales,

...la idea de raza y la colonialidad del poder [se combinarán], en una conducta que refleja la forma como las cosas son (una lógica de la naturalización de diferencias jerarquizadas socialmente, que alcanzará su clímax en el uso de las ciencias naturales para validar el racismo en el siglo XIX). (Maldonado-Torres, 2007, p.139).

Para desarrollar esta idea sobre el uso de las ciencias naturales en conexión con el racismo, presento aquí una de las prácticas consolidadas en el siglo XX y cuyas raíces emergen en Europa desde el siglo XVII, denominado *racismo científico*. Cabe señalar que, durante el siglo XVII, en América se habían iniciado ya grandes movimientos emancipatorios y revoluciones de los pueblos sometidos por las colonias europeas en búsqueda de su libertad, que -en algunos casos- tuvieron como efecto la abolición de la esclavitud. Pero,

En vez de dar fin a la jerarquía racial, la emancipación se transformó en la siguiente fase de la estratificación racial. Las contradicciones entre libertad y dominación debían ser reconciliadas. La justificación intelectual de la estratificación racial comenzó con la idea de La gran Cadena del Ser, pero continuó con la adaptación de las ideas de Darwin sobre la evolución. (Zuberi, 2013, p. 50).

Como hemos visto en los párrafos precedentes, los argumentos religiosos para justificar la dominación de las personas habitantes de América y las de origen africano por parte de los europeos provenían de las Sagradas Escrituras.

Pero con el desarrollo de las leyes de Newton, las construcciones intelectuales retomarían el discurso de la “gran cadena del ser”²⁸. Ésta indicaba que algunos humanos tenían una cercanía con las bestias y, por tanto, los seres humanos ubicados en la parte más baja de la pirámide social, eran similares a los animales más altos o

²⁸ En términos de Zuberi (2013) la “cadena del ser” “clasificaba la creación, empezando por los objetos inanimados y continuaba hacia arriba pasando por los animales, la mujer, el hombre, y luego Dios. En la mente europea, el recurso a esta cadena para sustentar y justificar la esclavización de los africanos era algo obvio”. (Zuberi, 2013, p. 51).

mejor posicionados, que, en ese momento, eran los simios. Por tanto, el grupo humano más bajo debía ser equivalente a los simios:

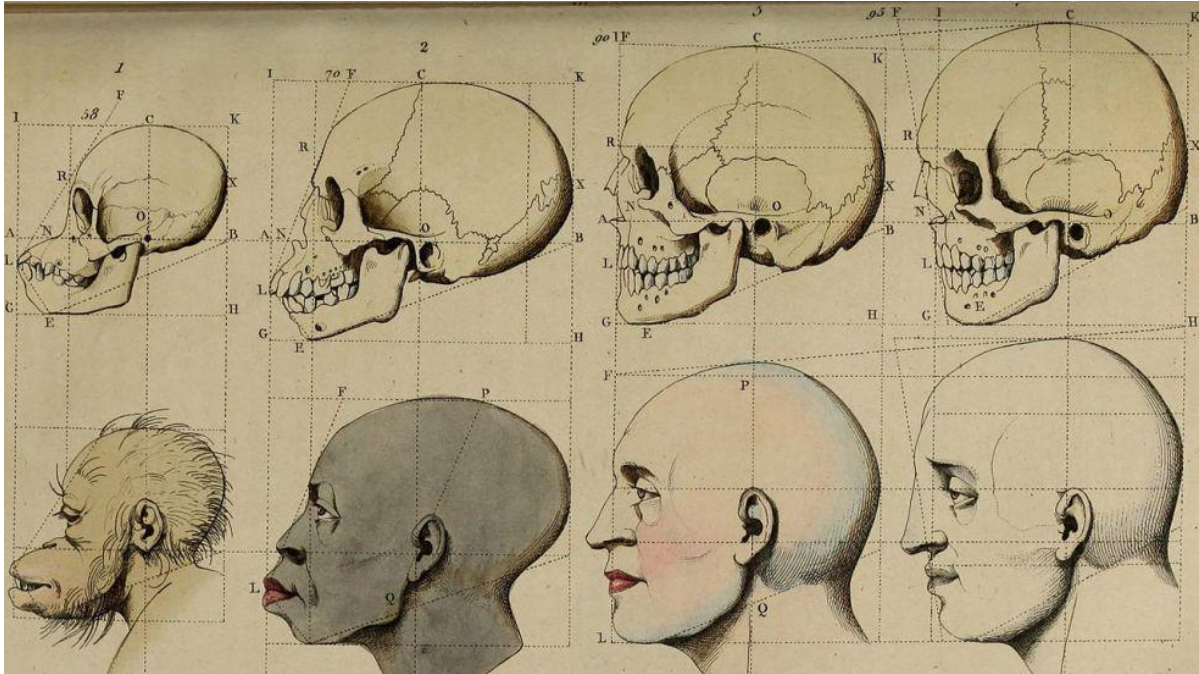


ILUSTRACIÓN 1. CERCANÍA BIOLÓGICA DE LOS SIMIOS Y LOS HUMANOS. TOMADO DE: [HTTPS://ELPAIS.COM/ELPAIS/2016/02/05/CIENCIA/1454696080_059342.HTML](https://elpais.com/elpais/2016/02/05/ciencia/1454696080_059342.html). EN EL SIGLO XIX, CUANDO FUE REALIZADO EL DIBUJO, ALGUNOS CONSIDERABAN A LOS NEGROS UNA SUBESPECIE INTERMEDIA ENTRE LOS CHIMPANCÉS Y LOS EUROPEOS

Lo anterior sirvió para que, algunos académicos europeos del siglo XVIII señalaran que los africanos estaban apenas encima de los simios en la “cadena del ser”, que la jerarquización de las *razas* era natural y, además, obra de Dios. Entre las discusiones de la “gran cadena”, la idea del *africano primitivo* fue primordial para construir este discurso justificativo del colonialismo:

Los colonos holandeses se referían en un principio a los khoikhoi como “hotentotes” (*hottentots*) (...). Los hotentotes africanos se transformaron en la referencia común para la parte baja de la población humana. Los intelectuales de los siglos XVIII y XIX se referían a estos como la más baja de las *razas salvajes*. (Zuberi, 2013, p. 52, cursiva añadida).

Muchas de las diferencias entre “nosotros”, europeos y los “otros” africanos o afrodescendientes, eran consideradas como voluntad de Dios, argumento claramente

apoyado por líderes religiosos cristianos (como lo expresan bulas papales con relación a la conquista de España y Portugal). Para mantener el sistema de esclavitud de personas africanas en América era, entonces, necesario justificar las jerarquías raciales, cuestión que, más adelante, cuando las sociedades coloniales y colonizadoras conformaron los que se denominarían Estados-nación, se pudiera también validar tal dominación:

La dominación necesita una justificación en la era de la democracia. En la medida en que las sociedades racialmente estratificadas entraron en el siglo XX, necesitaron justificar esta dominación. El darwinismo social y la eugenesia dieron la primera justificación científica de la continuación de la estratificación racial en sociedades “democrática”. (Zuberi, 2013, p. 53).

Con ello, se va constituyendo un conjunto de prácticas que establecen relaciones de poder basadas en la aparente superioridad de unos seres humanos frente a otros, con argumentos generados por disciplinas científicas (medicina, biología, genética) que, posteriormente, se trasladaron a las Ciencias Humanas y sociales (historia, antropología, psiquiatría, demografía, entre otras) y se soportarían en disposiciones de las ciencias jurídicas. Algunos teóricos occidentales, como Luis Dumont²⁹ ubica al racismo como algo indisociable de la modernidad, originado en Europa en sus momentos de expansión colonial. En ese sentido, y muy en la línea de algunos autores decoloniales, George Mosse ve en la Ilustración y el reformismo religioso de los siglos XVI al XVIII, los fundamentos del racismo.

Pese a que algunos autores, como Wieviorka (1998) señalen que el término racismo aparece entre el periodo entre las dos Guerras Mundiales, y antes de ello cierto tipo de prácticas no pueden denominarse racistas, porque se incurriría entonces en anacronismos, es fundamental señalar que, durante los siglos XVII y XX se establece una serie de prácticas discursivas, que constituyeron una racionalidad de tipo racial,

²⁹ Fue un antropólogo francés, profesor en la Universidad de Oxford durante los años cincuenta y director en la École des Hautes Études en Sciences Sociales de París. Especialista en la cultura y sociedades de la India, estudió la filosofía social e ideologías de la cultura occidental. Uno de sus trabajos emblemáticos se llama *Homo Hierarchicus: Ensayo sobre el sistema de castas*, escrito en 1966, sobre las castas y subcastas de la India.

que permitió establecer diferencias jerárquicas de unos seres humanos respecto de otros.

Como señalé anteriormente, discursos como la *limpieza de sangre*, las relaciones entre las características físicas y morales de los grupos étnicos en las colonias (negros, indios, mestizos y españoles) y la causalidad entre esas “identidades” y su lugar de asentamiento geográfico, junto al nacimiento de la geografía y la economía como ciencias humanas, ente otros factores, permitieron la identificación de las personas de origen africano y sus descendientes con un lugar de inferioridad, frente a las personas de origen europeo, quienes ocupaban un nivel superior, porque los europeos formaban su imagen del otro o la otra, a partir de los rasgos físicos de estas personas para atribuirle como causa de su diferencia e inferioridad. Otras personas, referían que los aspectos físicos estaban relacionados con el lugar que habitaban los seres humanos, lo cual los determinaba geográficamente por factores como el clima

An: y por ejemplo ¿Qué elementos de genética? O algo que caracterice a una raza

*Je: “el cabello, el color de la piel, los ojos, por ejemplo, en Estados Unidos...”
(Entrevista profesora Je, agosto de 2017)*

o la altura, que se convertían en causas de su *salvajismo e incivilización*; finalmente, alrededor de la apertura del comercio mundial favorecido por las riquezas naturales de América, para otras personas en Europa (y posteriormente en Norteamérica), los seres humanos “progresaban” más o menos por circunstancias que tenían que ver con los modos de producción de conocimientos, es decir, Europa occidental era el único lugar del mundo donde se producía el conocimiento válido para leer, comprender y estar en el mundo.

El *racismo científico* como discurso que tiene que ver con la existencia de una diferencia esencial entre seres humanos, algo que hace parte de la naturaleza misma de los sujetos, por sus características físicas, y además de ello, susceptible de teorizarse científicamente, aparece a finales del siglo XVII con el colonialismo y se afianzará durante todo el siglo XIX, en Francia, Inglaterra y Alemania. Denominado desde esta época como un campo de saber, debido a la convergencia de escritores, poetas, científicos, antropólogos, anatomistas, fisiólogos, historiadores, filólogos y

teólogos, el *racismo científico* es el escenario donde todas estas disciplinas se encuentran para demostrar la superioridad de la “raza” blanca sobre las otras especies, siguiendo las propuestas por Lineo [Linné]³⁰ y que la “mezcla” racial sería la fuente de la decadencia para la raza superior:

El racismo científico, propone, con diversas variantes, una pretendida demostración del hecho de que existen “razas” cuyas características biológicas o físicas corresponderían a capacidades psicológicas e intelectuales colectivas y a la vez válidas para cada individuo. (Wieviorka, 1998, p. 18)

Las ideas de este racismo científico se desarrollarían en Francia, con Ernest Renan, Arthur Gobineau, Gustave Le Bon, George Vacher de Lapouge, entre otros. En Inglaterra, con Benjamin Kidd, Ludwig Gumplowicz; en Austria, con el antropólogo Johan Friedrich Blumenbach y Johan Franz Gall; en Escocia, con Robert Knox y John Hunt. Estos autores plantearían una mezcla entre las ideas de Herbert Spencer y Charles Darwin (sobre el “Origen de las Especies”) de donde se origina lo que se denominó Darwinismo social, que retomará ideas de Francis Galton, quien aparece como promotor de la *eugenesis*³¹ y en sus debates participaron a finales del siglo XIX e inicios del XX, personajes como Marx Nordau, Bertrand Russell, Ferdinand Tonnies, George Bernard Shaw o H.G.Wells.

En Alemania, se encuentran abanderados del racismo científico como Houston, Stewart y Chamberlain, quienes serían precursores del nazismo, en su respaldo a la

³⁰ Carl von Linné o Carlos Linneo, fue un botánico sueco, considerado el creador de la clasificación de los seres vivos o taxonomía. En 1735 publicó su *Systema naturae* (Sistema natural), el primero de una serie de trabajos en los que presentó su nueva propuesta taxonómica para los reinos animal, vegetal y mineral. La taxonomía biológica es considerada como la ciencia de la clasificación de los seres vivos, es decir, que se ocupa del ordenamiento de los organismos vivientes dentro de un sistema de clasificación conformado por una jerarquía de taxones. Carlos Linneo brindó herramientas para clasificar científicamente las poblaciones humanas. “En su *Systema Nature* (1735), los seres humanos constituían una de varias categorías de animales, pero no ocupaban una posición superior. Los seres humanos estaban divididos en cuatro subespecies (americanus, europaeus, asiaticus y afer) basándose en la apariencia y personalidad. Linnaeus, sugirió incluso que los hotentotes y los europeos no provenían del mismo origen y que el afer era negro, impasivo y perezoso, comparado a los europaeus blancos, serio y fuertes”. (Zuberi, 2003, p. 54).

³¹ La eugenesis hace referencia a la evolución humana mediante la manipulación genética para mejorar su condición. Sin embargo, este método suponía una reafirmación de la superioridad de unos sujetos sobre otros desde la perspectiva biologicista.

idea de la aria, como la “raza superior”. En Estados Unidos, Henry Hughes y George Fitzhugh, Ellwood, Grove y S. Dow, se destacaron a favor del racismo científico, además de elaboraciones racistas producidas en España, Italia, Portugal, América Latina y el mundo eslavo.

Señala Wieviorka (1998) que, este conjunto de discursos de racismo científico, pese a ser originario de Europa, contó con promotores en diversas sociedades, lo que le dio un carácter transnacional. Recordemos, por ejemplo, que en La Nueva Granada, destacados miembros de la elite criolla, como Francisco José de Caldas y Jorge Tadeo Lozano, influenciados por naturalistas europeos, como Buffon, respecto de sus afirmaciones sobre la relación entre el clima y las características físicas y morales de los seres humanos, opinaban que por las características del trópico, el calor y la humedad, nuestros países producían hombres débiles y “degenerados”, y reconocían tal influencia del clima sobre la *civilización*, con lo cual explicaban que las tierras y el clima de las montañas de los Andes permitirían el florecimiento de la civilización, no así en las zonas tóridas:

“El instinto, la docilidad y, en una palabra, el carácter de todos los animales depende de las dimensiones y de la capacidad de su cráneo y de su cerebro. El hombre mismo está sujeto a esta ley general de la naturaleza. La inteligencia, la profundidad, las miradas vastas y las ciencias, como la estupidez y la barbarie; el amor, la humanidad, la paz, las virtudes todas, como el odio, la venganza y todos los vicios, tienen relaciones constantes con el cráneo y el rostro. Una bóveda espaciosa, un cerebro dilatado bajo de ella, una frente elevada y prominente, y un ángulo facial que se acerque a los 90 grados, anuncian grandes talentos: el calor de Homero y la profundidad de Newton. Por el contrario, una frente angosta y comprimida hacia atrás, un cerebro pequeño, un cráneo estrecho y un ángulo facial agudo, son los indicios seguros de la pequeñez de ideas y de la limitación [...] Cuando este grado, crecen todos los órganos destinados a poner en ejercicio la inteligencia y la razón; cuando disminuye, disminuyen también estas facultades. El europeo tiene 85 grados y el africano 70 grados. ¡Qué diferencia entre estas dos razas del género humano! Las artes, las ciencias, la humanidad, el imperio de la tierra es el patrimonio de la primera; la estolidez, la barbarie y la ignorancia son las

dotes de la segunda” (Caldas,1942 [1808b],p. 145-146 citado por Castro-Gómez, 2010, p.266).

En este fragmento se puede identificar también que Caldas compartía el discurso ilustrado de tipo kantiano sobre las “razas”³², al hacer uso del método científico para consagrarse al estudio comparado del ángulo facial del rostro, afirmando que el crecimiento de dicho ángulo era sinónimo de un crecimiento proporcional de la inteligencia y la razón.

Dentro de los ilustrados neogranadinos, tenemos también a José Ignacio de Pombo, mano derecha de Caldas y analista económico, quien sostuvo la “superioridad de las razas” de personas de climas fríos y templados, en relación con la *inferioridad* y *salvajismo* de los que habitan las zonas selváticas de las costas y los llanos, personas que tenían un color de piel más oscuro (Camargo, 2011). No podemos dejar de lado en este contexto, a Luis Lopez de Mesa, quien, ya entrado el siglo XX, siendo Ministro de Educación, en 1934, señala que el mestizaje es lo que determinaría que cierto tipo de personas no pudieran alcanzar los niveles de inteligencia superior: “*Ninguno de los dos logra la altura intelectual de las grandes síntesis, de la formación de nuevas ideas, de la invención. Las cimas de la inteligencia superior no parecen asequibles a su aliento*” (López de Mesa, 1930, p. 26, citado por Restrepo, 2007, p. 52).

Afirmaciones como éstas se fraguan en disciplinas como la geografía, la economía, la naciente estadística, entre otras, que configuraron un discurso que instaló como un hecho natural tales relaciones, fortalecidas por las explicaciones de la ciencia europea y acogidas por los intelectuales locales presentes hasta el siglo XX en Colombia.

El *racismo científico* fue tomando, así, diferentes formas. En un primer momento, se dedicó a clasificaciones de las razas basadas en atributos fenotípicos, como el color de la piel, el tipo de cabello, la forma de la nariz o la boca, y, en términos generales, todos aquellos aspectos diferenciadores basados en la observación de la apariencia física. Tiempo después, emergieron algunas pseudo-disciplinas como la *craneometría*, cuyo centro de interés era la comparación de personas por el esqueleto, y, específicamente su cráneo, para medir la capacidad craneana o el ángulo facial.

³² Para profundizar en este aspecto véase: Santiago Castro-Gómez (2010). *La hybris del punto cero. Raza, ciencia e ilustración*, p. 266. Bogotá: Instituto Pensar- Universidad Javeriana

Zuberi (2013) señala que aquellos discursos contruidos para justificar la jerarquía racial o la “estratificación racial” como la llama este autor, se basaron en los desarrollos de la teoría de la evolución en biología y la estadística social que se desplegaron durante el siglo XVIII. Además de ello, importar las teorías que se desarrollaron desde el siglo XVIII en la historia natural y el surgimiento de la biología, brindaron argumentos para construir teorías de la evolución que justificarían las jerarquías raciales. Pese a que la antigua antropología física ha sido reemplazada por la antropología cultural, cuyo principal exponente es Franz Boas, aún en el siglo XX siguen haciendo presencia rezagos de las teorías evolucionistas del racismo científico en discursos de teóricos positivistas.

Tensiones entre los enfoques teóricos sobre la raza

A lo largo de los diferentes enfoques sobre *raza* y el racismo pude encontrar las siguientes tensiones, que me permitió revisar son mas detalle estas a lo largo de la investigación:

- **Narrativas sobre lo negro en la perspectiva decolonial:** El enfoque decolonial brinda elementos interesantísimos con relación a la raza y el racismo y los modos como se han constituido sujetos racializados a partir de la emergencia de estos conceptos en Latinoamérica, desde la colonización europea. Las producciones con relación a los pueblos indígenas dentro de esta corriente de pensamiento permiten ver un gran acervo investigativo, que describe de manera detallada cómo operaron estas dos categorías en el mundo indígena; pero, los trabajos relativos a los pueblos negros se quedan cortos, con excepción de las investigaciones de Arturo Escobar, Eduardo Restrepo, Axel Rojas, Mauricio Pardo o Amanda Romero. Grandes exponentes de la teoría decolonial, como el filósofo Enrique Dussel, por ejemplo, no aborda el problema de la trata esclavista y sus impactos en sus textos, y el texto *situación de América Latina* define el racismo como una *ideología de clase*, cuestión que abre el camino a discusiones complejas, porque requiere de elementos para una crítica marxista sólida a esas categorías. Con relación a estudios sobre lo negro, referido a la *colonialidad*,

solo encontramos aportes del sociólogo Ramon Grosfoguel y del filósofo Nelson Maldonado Torres, que reflexionan sobre la situación de la *colonialidad del ser*, a partir de los escritos de Franz Fanon, específicamente con relación a cómo operaba la deshumanización en las personas colonizadas y, aun así, la deshumanización específicamente con respecto al negro esclavizado no aparece de modo explícito. Tendríamos que dirigirnos directamente a Fanon para poder tener luces de ello.

- **Carácter estructural del racismo:** Esta tensión determina los modos en que las relaciones sociales de poder jerárquico, caracterizadas por la hegemonía de las elites blanco-mestizas, se concretan en instituciones y mecanismos estructurales, restringen derechos de las poblaciones negras o afrodescendientes y perpetúan formas de racismo histórico, que están explicados en la desigualdad de ingresos, la pobreza multidimensional y la falta de acceso a servicios en la relación Estado-ciudadanía, tal y como lo desarrolla Mosquera (2011).
- **Mundo de las ideas:** El hecho que algunos autores definan al racismo como producto de las “ideas” y constituir una ideología, además de ubicar los actos discriminatorios y opresivos basados en la “raza” en planos de relacionamiento interpersonal, invisibiliza los alcances, propósitos y la multicausalidad de los impactos que estos tienen en sujetos individuales y colectivos etiquetados por su “raza”. Por ello, una crítica al racismo como ideología, a la par de ser un elemento clave en la explicación de las desigualdades de tipo histórico entre ciertos grupos poblacionales, ayuda a comprender que el racismo y la raza pasan del mundo de las ideas a ser una materialidad concreta en términos de vulneración y restricción de derechos a la población negra o afrodescendiente.
- **Nuevos horizontes en la investigación sobre racismo y discriminación racial:** Se resaltan los avances de investigaciones en Colombia que profundizan en las expresiones del racismo y la discriminación racial, términos de luchas desde la defensa del territorio en lo local, los aportes del enfoque decolonial y los estudios culturales brindan a ese panorama. Entre ellas las realizadas por

Eduardo Restrepo, Claudia Mosquera-Rosero, Alfonso Múnera, Roberto Burgos-Cantor, Oscar Almario, Juliana Flórez, entre otros autores y autoras.

Raza y racismo en Colombia

Las construcciones teóricas del concepto de *raza*, su uso cotidiano y significados, entre otros aspectos, se vuelve problemático, en la medida que requiere tener en cuenta lugares sociohistóricos específicos, que brindan sentidos diferentes a esta categoría, además de permitir identificar algunos elementos comunes con otros contextos en donde la *raza* opera de otras maneras.

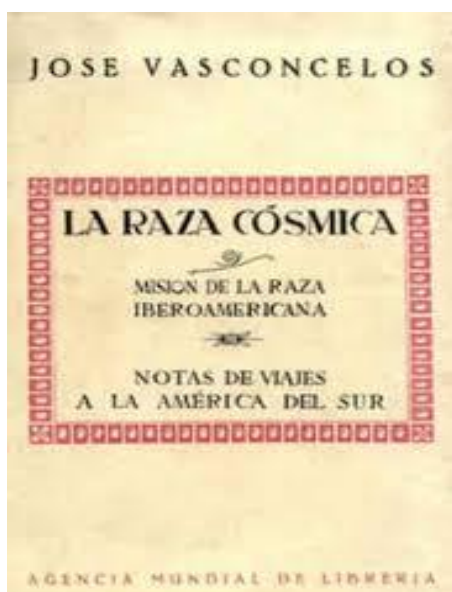


ILUSTRACIÓN 2. LA RAZA CÓSMICA.
JOSE VASCONCELOS 1925.

Mosquera (2011) señala que, en el caso colombiano, es importante abordar las reflexiones sobre la *raza*, asociadas al discurso de la “limpieza de sangre” como elemento fundamental en la constitución de la Nueva Granada (mediados del siglo XVIII e inicios del XIX), y pasando por el proyecto del mestizaje triétnico promovido por Vasconcelos³³ (proyecto republicano del siglo XIX y XX), que hizo difuso el orden socio-racial, distanciándose discursivamente de las jerarquías de la sociedad de castas de la Colonia y prohibiendo, por intermedio de dispositivos públicos de poder, como la iglesia, la escuela, las universidades, y los partidos políticos, que los nuevos ciudadanos se refirieran a la *raza*, al tiempo que favorecía cierta movilidad social de quienes se mezclaran biológicamente hasta borrar toda huella de la “desgracia genealógica africana” y adoptaran las normas y valores de la sociedad blanca-mestiza guardiana de la “blancura”, “entendida no

³³ José Vasconcelos (1882-1959), intelectual mexicano, que señalaba que la quinta raza, “la raza cósmica” era una raza universal, fruto de la (negra, indígena, anglosajona y mongola) y superación de todo lo pasado. Aquí el mestizaje se cultiva como ideal y realidad, que convertiría a latinoamericana en una potencia. Para profundizar en aquel aspecto ver el prólogo de la obra “*La raza cósmica*”.

como el color de la piel, sino como símbolo hegemónico de la cultura, de belleza, de razón, de felicidad, de ser” (Santos, T, 2004, p. 33-35; citado por Mosquera, 2011, p. 18).

En esa línea, describiré algunos elementos sobre cómo se ha constituido la raza y con ella, el racismo en Colombia desde la colonización y la esclavitud de personas de origen africano, la asociación de sinonimia entre “esclavo” y “negro”, los modos como se mantienen, adaptados en el tiempo, el discurso de limpieza de sangre y los relacionados con la “degeneración de la raza”, que favorecen el discurso del mestizaje que pervive hoy en día en la nación y que emerge en los momentos en los que se aborda puntualmente una crítica desde la raza y el racismo en Colombia.

Colonización y esclavitud de personas del continente africano

El racismo en Colombia hunde sus raíces en los modos como se produjo la conquista española en América. En ese sentido, iniciaré aquí retomando aquellos elementos de la racionalidad que caracterizaba a los colonizadores y que, como mencioné anteriormente, Enrique Dussel denomina *ego conquiro*. El *ego conquiro* caracteriza a ese primer hombre moderno, activo, práctico, que se impuso de forma violenta al Otro y que muy bien representa Dussel en la figura de Hernán Cortes³⁴, como aquel que domina al Otro, en este caso, a los pueblos originarios, a partir de matanzas y ocupación de sus territorios en América.

En el año de 1499, los primeros españoles llegan al territorio que hoy es conocido como Colombia, específicamente al Cabo de la Vela. Entre ellos, se encontraban Alonso de Ojeda, Américo Vespucio y Rodrigo de Bastidas, quienes iniciaron las exploraciones del territorio. Ya en 1533, los conquistadores tenían total control de la costa Atlántica, ganado a través de la figura denominada *pacificación*, consistente en la imposición, a partir de medios violentos, de un orden social, en este caso, el orden social de los colonizadores.

³⁴ Dussel para hablar del *ego conquiro*, retoma la figura de Hernán Cortes, con la que explica, la constitución de un tipo moderno de subjetividad.

La pacificación se hizo mediante luchas contra los indígenas caribes, zenúes, tayronas, entre otros pueblos, no solo de forma violenta, con las armas, sino por la dominación del cuerpo y la mente, mediante la evangelización y la imposición cultural, política y económica; en términos generales, “*del dominio de los cuerpos por el machismo sexual, de la cultura, de tipos de trabajos, de instituciones creadas por una nueva burocracia política, etc., dominación del Otro*” (Dussel, 2008, p. 48).

Sucede lo mismo con Gonzalo Jiménez de Quesada, quien toma en control del interior del actual territorio colombiano, a partir del viaje por el río grande de la Magdalena (llamado Yuma), matando a los muiscas, acompañado de unos 160 soldados, y una cantidad considerable de indígenas caribes y tayronas, tomados en condición de esclavitud y algunas personas africanas esclavizadas, alrededor del año de 1538 y quien, finalmente, asesina al zipa³⁵ Tisquesusa, de Bacatá (hoy Bogotá).

Paralelamente a los procesos de colonización española de América, se iniciaba la comercialización por parte de Portugal -y luego de España- de personas de origen africano, en condición de esclavitud a gran escala. El “descubrimiento” de América y el posterior establecimiento de colonias en este territorio, aumentó la comercialización de las personas africanas de forma exponencial. Miguel del Rey y Carlos Canales (2014) señala que, aproximadamente en el año 1445, se realizó la primera operación comercial de intercambio de tejidos y trigo desde Portugal, por personas esclavizadas y oro (p.19). Cabe indicar que, durante muchos años, hubo intercambios comerciales entre reinos de la península ibérica y reinos del continente africano, que comerciaban con oro, sal y personas en condición de esclavitud, capturadas en luchas internas.

Para 1450, el comercio portugués en Arguim ya estaba consolidado. En la isla se intercambiaban tejidos de lino, alfombras, trigo y todo tipo de objetos por oro, marfil, especias, goma, pieles o almizcle, pero también por esclavos, que los árabes traían de la llamada “tierra de los Negros”³⁶ (Del Rey y Canales, 2014, p. 20).

³⁵ Jefe del cacicazgo de Bogotá, de los muiscas del altiplano cindiboyacence.

³⁶ Geográficamente se señala que en árabe a lo que hoy se llama Zanzibar y Sudan le llamaban tierra de negros y los egipcios también. A diferencia de Zanzibar y Sudan que hacia una alusión directa a color de piel de las personas que habitaban allí, los egipcios indicaban con ello el color de las tierras fértiles para los cultivos.

Arquin fue el mercado más grande de comercio de seres humanos a Portugal, el primer establecimiento esclavista europeo en África. Muchos Estados africanos, cuyas actividades económicas estaban basadas en la agricultura y ganadería, hasta el siglo XV, ya comerciaban con portugueses, pero con el establecimiento esclavista, cambian estas actividades por el lucrativo comercio de humanos, al atacar a vecinos y tomar prisioneros para trabajar la tierra y apacentar el ganado.

Desde ese momento, se crearon grandes ejércitos permanentes, con una rígida organización militar que ingresaron a las selvas del Golfo de Guinea y el valle del río Zambeze en un largo periodo de guerras internas, alentadas por los europeos que se encargaban de persuadir a los jefes locales y a los mercaderes africanos de participar en el negocio de la trata (Del Rey y Canales, 2014, p. 23).

Durante el tráfico de personas a Europa, los portugueses implantaron el cultivo de caña de azúcar en Medeira, uno de los territorios conquistados por ellos, y con el fin de abrirse paso, dejar grandes beneficios al no comprarla a exportadores de Sicilia, quienes la importaban del sureste asiático. Para ello, llevaban personas esclavizadas desde la costa africana para trabajar en aquellas plantaciones. Se transportaban entre 30 y 80 esclavos en las carabelas más pequeñas y entre unos 100 y 120 en las más grandes cada vez. La operación fue todo un éxito y permitió explorar la utilización de los esclavos en un nuevo tipo de explotación en la que no habían sido utilizados hasta entonces, es decir, los latifundios agrícolas. (Del Rey y Canales, 2014, p. 26).

Con el viaje de Cristóbal Colón, gracias al patrocinio de los Reyes Católicos, en busca de la tierra de las especias ("las Indias"), que partió de Palos de Moguer en agosto de 1492, llegando dos meses después a tierra, a lo que hoy es Cuba, se iniciaría a gran escala el holocausto de personas más grande hasta el momento (Obregon, 2002). Primero, con el exterminio de personas habitantes del territorio americano y luego con la esclavización y trata de personas provenientes del continente africano.

Al regresar Colon a la península ibérica en 1493 y luego del tratado de Tordesilla, que le dio el legítimo dominio a Castilla sobre las tierras recién descubiertas, parten al Nuevo Mundo 1500 hombres, con el fin de colonizar y centralizar todo el comercio con estas tierras, además de, por supuesto, evangelizar. Se colonizó Cuba, que Colón creía

era India y Santo Domingo, que se llamaría luego La Española. Queda iniciado, entonces, el proceso de colonización de las Antillas y posteriormente, del continente americano. Fueron estas primeras, con dominio español, las que solicitaron el envío de personas negras, para completar la mano de obra en las plantaciones, debido a la muerte y maltrato de las personas indígenas habitantes de la isla, por las enfermedades llevadas por los europeos.

Cabe señalar que, algunos historiadores señalan que la presencia de personas negras en América se genera con la colonización, pero no con personas esclavizadas, sino con conquistadores negros:

Con Gonzalo Jiménez de Quesada venía un negro libre, conquistador como él, llamado Pedro de Lerma. Esto podría explicarse por la presencia de gente negra en la península ibérica, desde el año de 1445, como parte de la servidumbre de notables personajes. Se encuentra también Nuño de Olano, compañero de Vasco Núñez de Balboa, Esteban de Dorantes, perteneciente a Pánfilo de Narváez. “De esta manera, bien como libertos o como esclavos propiamente dichos, muchos de los primeros hombres de color que llegaron a América lo hicieron acompañando a sus amos como criados o miembros de su amplio servicio doméstico” (Del Rey y Canales, 2014, p. 38).

Otras, sugieren su presencia en los primeros envíos de esclavizados a la isla de La Española, y otros más atribuyen el hecho a tiempos más anteriores, con vestigios de figuras humanas con características fenotípicamente similares a las provenientes de África, en América central.

Entre los siglos XVI y XVII el comercio de personas esclavizadas fue alto; entre los registros de la trata se encuentran entre 15 millones de personas y más, desterradas de sus territorios y otro tanto menor, que fallecían a lo largo del viaje.

Debo señalar aquí que, dadas las dinámicas en las formas de relacionamiento entre el hombre español con personas de origen africano y sus descendientes, la presencia española en África en un primer momento no constituyó durante esos años una “conquista”, es decir, no fueron expediciones dirigidas al continente africano con el fin de tomar posesión de esas tierras y los seres humanos que las habitaban para ponerlas bajo el dominio del reino de Castilla, como si sucedió en el continente

americano. Pero lo anterior no implica que este modo de relacionamiento no esté atravesado por el *ego conquiro*:

algunas investigaciones recientes demuestran que la mayoría de los esclavos traídos a las Américas fueron obtenidos a través del secuestro, la piratería o guerras incentivadas con el solo propósito de obtener prisioneros para ser vendidos como esclavos, y no bajo uno de los criterios considerados como justos en los siglos XVI y XVII. (Obregón, 2002, p. 430)

En ese sentido las relaciones establecidas pueden enmarcarse en tres elementos claves de este tipo de racionalidad. La primera tiene que ven con la imposición de forma violenta al otro, en este caso fomentado por guerras internas al interior del continente africano para el tráfico humano. La segunda ver al otro como bárbaro, sin razón y además de ello racializado, esto expresado en los discursos que justificaban la esclavización de personas negras que veremos más adelante y la tercera con una sospecha permanente de su humanidad que, en este caso, ni siquiera la sospecha existía ya que se asumía que estas personas estaban más cerca del reino animal y eran propiedad del esclavista.

Además de ello, ciertos elementos de la racionalidad del *ego-conquiro*, explican algunas prácticas en las relaciones sociales entre españoles y personas de origen africano, como son los maltratos físicos y psicológicos a las personas esclavizadas, que iban desde latigazos, amputaciones de miembros, pasando por la castración y hasta la muerte y el territorio que ahora denominado Colombia, no fue ajeno a esto.

Esclavo igual a negro

Algunos autores afirman que, la práctica de la esclavitud ya era frecuente en España y Portugal, antes de 1492; por tanto, lo sucedido luego de esta fecha podría entenderse como la continuación de esta práctica en el territorio americano, y no como algo que emerge sólo de las actividades de producción y comercio en América³⁷.

³⁷ Enrique Dussel, señala, por ejemplo: "Muestra bien E. Genovese que las relaciones de producción de las plantaciones no están reñidas con el capitalismo, aunque hay que reconocer que la burguesía

Esto no implica el desconocimiento del papel fundamental de la institución de la esclavitud para la consolidación del capitalismo mundial, pero sí es necesario señalar que la esclavitud y su asociación directa a personas provenientes de África y de piel negra, es algo que se empieza a construir desde mucho tiempo atrás. Al respecto, Liliana Obregón (2002) señala que:

...para pasar de la concepción de siervo o cautivo del medioevo a la generalización del término "esclavo" en el siglo XVI y su asociación con individuos provenientes de África y de piel oscura, tendrán que hacerse algunos cambios de interpretación de los términos jurídicos con los que se justificaba la esclavitud (p. 425).

En este sentido, la construcción ontológica de esclavo como equivalente a persona negra se pueden identificar según diversos escenarios. Uno de ellos, descrito anteriormente, que tiene que ver con el aumento de la presencia de personas negras en la península ibérica y en las islas que estaban en poder de los portugueses y españoles, con el fin de aumentar la producción y capital en los grandes antes de la colonización de América. Desde 1445, se inicia la comercialización de personas en condición de esclavitud, por ejemplo, para el cultivo de caña de azúcar en Medeira, por parte de los portugueses, lo que probablemente haría que las personas esclavas fueran negras.

Por otro lado, cabe recordar que existían elementos legales que justificaban la esclavitud de las personas, sobre los cuales el Reino de Granada³⁸ tenía claridad: tras una guerra "justa", cuando los ganadores esclavizan a los perdedores; cuando se trata de personas que han cometido delitos públicos; cuando las personas cometen ciertas ofensas y son penados perdiendo su libertad, y cuando los padres en "extrema necesidad tienen facultad natural de vender sus hijos para su remedio" (Obregón, 2002,

esclavista inglesa y holandesa en el Caribe -mucho más que la hispánica, incluyendo la más avanzada, la burguesía esclavista cubana- fue más moderna y con un carácter más capitalista. "El esclavismo debe ser entendido fundamentalmente como una cuestión de clase y subsidiariamente como una cuestión racial ". Nicolás Sánchez de Albornoz indica lo mismo: "El negro ante todo fue un bien de capital y su importancia se rigió por las reglas del comercio y los estímulos de la coyuntura". (Dussel, 1982, p. 91)

³⁸ Se refiere a la lucha de judíos, moriscos y gitanos en los años anteriores a la conquista de América contra los Reyes Católicos.

p. 432). Para los ibéricos, por la naturaleza *bárbara* de los africanos, existían en sus tierras más guerras y, por tanto, más personas proclives a la esclavitud, además de su “tendencia al vicio y barbaridad”, que hacen que “cometan grandes y detestables delitos”, que justificarían también su esclavización, sin mencionar “los padres bárbaros que venden a sus hijos” (Obregón, 2002).

Lo anterior señala que, dado el carácter salvaje de los individuos y su naturaleza “bárbara”, los africanos eran para el español, “naturalmente” esclavos o seres potenciales para ser esclavizados. Por la misma razón, las discusiones llevadas a cabo en Colombia por parte de sacerdotes como el jesuita Alonso de Sandoval y posteriormente, en Mesoamérica, el fraile dominico Bartolomé de las Casas, no iban en contra de la institución de la esclavitud de africanos/as e indígenas, respectivamente, sino sobre la legalidad o no de las capturas de los africanos.

La presencia de personas africanas cuando el territorio se conocía como la Nueva Granada, se dio a partir del comercio de personas en condición de esclavitud, procedentes del continente africano; por tanto, ello generó una serie de prácticas discursivas que permitirían la asociación directa entre la condición de esclavitud o esclavo y las personas negras en el continente americano.

Limpieza de sangre

Estas y otro tipo de prácticas fueron la base discursiva racista desarrollada durante tres siglos y serían constituyentes de lo que, durante el siglo XIX, se identificaría como **racismo**. El racismo, al configurarse como práctica cotidiana, fue instalado en el *habitus*³⁹ de la población y, en este caso, en Colombia, se instauró durante el periodo colonial, en la Nueva Granada.

³⁹ El *habitus*, para Pierre Bourdieu, es el producto de un trabajo de inculcación con una duración suficiente para producir una formación duradera, como efecto de la interiorización de los principios de arbitrariedad cultural, capaz de perpetuarse una vez terminada la acción pedagógica y, de este modo, de heredar en las prácticas cotidianas los principios de tal arbitrariedad interiorizada (Bourdieu y Passeron, 2001, p. 47). Para Santiago Castro, “La categoría *habitus* es tomada aquí como aquellas representaciones ‘habituales’, que el grupo dominante de los criollos se hacía de los demás, de sí

En ese entonces, surgieron discursos coloniales que, desde finales de los siglos XVII, XVIII y XIX, circularon en la sociedad neogranadina y determinaron formas de relacionamiento entre los diferentes sectores de la sociedad colonial y, por tanto, definieron formas de interacción asociadas e instaladas en los distintos grupos sociales respecto de las personas pertenecientes a los que hoy en día se denominan “grupos étnicos”⁴⁰.

Entre estos discursos se encontraba el de la *limpieza de sangre* que, 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). Esta funcionó como *habitus* desde el cual la Ilustración europea fue leída en Colombia.

En ese sentido, por ejemplo, para los criollos ilustrados, la blancura era (en términos de Bourdieu, 2001), su *capital cultural* más importante ya que les garantizaba el acceso al conocimiento científico y literario de la época, así como la distancia social frente al “otro colonial” que sirvió como objeto de sus investigaciones (Castro-Gómez, 2010, p. 15):

La limpieza de sangre era una aspiración internalizada por muchos sectores de la sociedad colonial y actuaba como el eje alrededor del cual se construía la subjetividad de los actores sociales. Ser “blancos” no tenía que ver tanto con el color de la piel, como con la escenificación personal de un imaginario cultural tejido por creencias religiosas, tipos de vestimenta, certificados de nobleza, modos de comportamiento y, lo que resulta más importante para esta investigación, por formas de producir y transmitir conocimientos. La ostentación de aquellas insignias culturales de distinción asociadas con el imaginario de blancura, era un signo de status social; una forma de adquisición, acumulación y transmisión de capital simbólico. (Castro-Gómez, 2010. p.64).

mismos y de su ‘lugar natural’ en la sociedad. Me refiero a toda una serie de supuestos, valoraciones y prenociones de carácter irreflexivo, a través de las cuales el grupo criollo ‘construye’ la realidad social, proyectando sobre ella sus ideales y aspiraciones particulares” (Castro-Gómez, 2010, p.73).

⁴⁰ Basado en el convenio 169 de la OIT un grupo étnico es una colectividad de sujetos que se auto-reconoce identitariamente, lo que lo diferencia de otras colectividades. A los grupos étnicos los caracteriza sus procesos, dinámicas e instituciones propias sobre la base de sus costumbres ancestrales.

Este discurso se hizo mundial, en la medida que se promulgó con la expansión colonial de España en términos comerciales con otros territorios y, luego, hacia lo que serían sus colonias. Cabe recordar que, como se mencionó anteriormente, los esquemas de clasificación poblacional echan sus raíces mucho antes, con lo que algunos llaman *orbis terrarum* que dividía la tierra únicamente en tres grandes regiones: Europa, Asia y África, junto con las modificaciones posteriores introducidas por el cristianismo, haciéndolo funcionar como una taxonomía étnica y religiosa de la población, cuya dimensión práctica empezó a mostrarse apenas en el siglo XVI.

Ya con la colonización en la Nueva Granada, el fenotipo de las personas (blanco, negro, indio, mestizo) determinaba su posición en la sociedad y, con ello, su posibilidad de acceso a aquellos capitales culturales y políticos que proporcionaban distinción. Es por lo que, era tan importante no levantar ningún tipo de sospecha sobre aspectos que pudieran significar “mancha de la tierra”, es decir, no poder exhibir la pureza o limpieza de sangre debido a cualquier mezcla de sangre del blanco con negros, indios, mulatos o mestizos porque, inmediatamente, este factor los convertiría en *pardos*⁴¹.

La blancura se constituiría en un *capital cultural* que permitiría a la elite criolla establecer diferencias entre *ellos* y *otros* grupos y, de esa manera, poder legitimar su dominio sobre personas “mezcladas”, a partir de su carácter fundamentalmente *étnico*:

En América tal discriminación étnica fue todavía más fuerte debido a la existencia de dos repúblicas, la de blancos y la de indios, haciendo que el estatuto legal de una persona se relacionara directamente con su pertenencia a un grupo étnico. Esto hizo que las desigualdades sociales no se basaran sólo en los distintos niveles de vida material (ricos o pobres) sino, ante todo, en las diferencias provenientes de la sangre, la herencia y la adscripción a un linaje. Lo que significa que, mientras en España la limpieza de sangre – solicitada, por ejemplo, a los

⁴¹ “La pretensión de limpieza de sangre, es decir, de gozar de la condición de noble blanco, era el signo distintivo que permitía a los criollos diferenciarse socialmente de los mestizos y demás grupos sociales. Lo importante aquí no era ser ‘realmente’ blancos, puesto que casi ningún miembro de la elite criolla podía comprobar sus pretensiones de nobleza, sino escenificarse socialmente como blancos y ser aceptados como tales por los estratos sociales más preeminentes. Por esta razón, la blancura no tenía que ver estrictamente con el color de la piel, sino que designaba, por encima de todo, el tipo de riqueza y encumbramiento social de una persona! (Castro-Gómez, 2010, p. 71).

españoles que deseaban “pasar a las Indias” – era primariamente una exigencia de carácter religioso, en América se convierte en una cuestión de orden étnico y tan solo secundariamente, de orden religioso y económico. (Castro-Gómez, 2010. p.71).

Fue tal la preocupación étnica que muchos de los litigios de orden jurídico hacían uso de argumentos de tipo racial, dentro del conjunto de valores en los que la diferencia étnica era más importante que la económica, según los actores sociales; de hecho, existía todo un orden jurídico institucional y estructural, que se dedicaba a ubicar a cada persona en el grupo étnico que le correspondía:

Así, por ejemplo, en las actas y libros de los Cabildos, como también en los títulos de Encomiendas, quedaba oficialmente consignado si una persona descendía o no de los “primeros pobladores”; las pretensiones de nobleza podían ser acreditadas ante la Real Audiencia y las alcaldías ordinarias, de tal manera que los blancos gozaban del derecho a recibir provisiones especiales de amparo a su condición étnica. También en los padrones oficiales se establecía una diferencia entre “vecino” y “morador”, reservando la primera categoría a los miembros de las familias más antiguas y distinguidas del lugar. De igual manera, en las actas sacramentales de la Iglesia se registraban en dos libros separados los bautismos de los blancos y los de los indios, negros y mulatos, como ocurría, por ejemplo, en la parroquia de Nuestra Señora de Santa Bárbara en Bogotá (Ramírez, 2000: 44). En todos estos casos, la función del orden jurídico era legitimar con argumentos étnicos las diferencias sociales y materiales existentes *de facto* entre los blancos y las castas (Castro-Gómez, 2010. p.72).

El discurso de la limpieza de sangre tuvo toda una connotación étnica y separatista que hacía parte del *habitus* de la elite criolla dominante, lo que funcionaba como elemento determinante en la construcción de la realidad social de la Nueva Granada. Este discurso no fue construido a partir de teorías filosóficas o ideas aprendidas en libros, sino fue el producto de prácticas culturales que constituyeron las relaciones sociales de la época y por ende, constituyeron a los sujetos subalternos y dominantes.

La degeneración de las razas

Los discursos instituidos en la Nueva Granada por las elites políticas e intelectuales conformadas por los criollos⁴² en el siglo XIX y alimentados por el pensamiento liberal anglosajón así como por la influencia de los discursos de la Ilustración inglesa, sustentaron la independencia de la Nueva Granada. La mayoría de los ilustrados colombianos, todos ellos criollos, retomaron, como mencioné anteriormente, tesis relacionadas con el determinismo geográfico, la influencia del clima en los desarrollos intelectuales de las diferentes “razas” humanas y -por supuesto- la superioridad de la civilización europea.

Por otro lado, muchas de las ideas acerca del “blanqueamiento” y la “limpieza de sangre”, estaban asociadas, en discursos sobre hombres y mujeres de descendencia africana, a la pereza, el abandono, la desidia y el “atraso”, reforzadas por grandes personajes de la época decimonónica y fortalecidos a comienzos del siglo XX. Eduardo Restrepo menciona, por ejemplo, al geógrafo Agustín Codazzi como uno de los que calificaba a las personas africanas esclavizadas como “indolentes” y “no aptos para el progreso” y a Santiago Pérez Triana, quien criticaba en los descendientes de africanos/as por su “*salvaje estupidez, su insolencia bozal (cerril), su espantosa desidia y escandaloso cinismo*” (Restrepo, 1998).

Señalo aquí, y como lo resalta Castro Gómez, que la Ilustración en la Nueva Granada no sólo fue utilizada en términos de traducción de significados europeos sobre razón, ciencia y demás conceptos que configurarían la modernidad, sino que representó una estrategia de posicionamiento social y, diría, *étnico* por parte de los letrados criollos frente a los grupos racialmente inferiorizados.

Por ejemplo, como Castro-Gómez (2010) menciona, con relación al determinismo geográfico, propuesto por Francisco José de Caldas, denominado “El Sabio” en la historia oficial, por sus grandes conocimientos en las diferentes disciplinas, como la geografía, la astronomía, la botánica, ciencias e ingeniería, entre otros:

La raza negra, por ejemplo, no sólo proviene de climas cálidos, sino que posee un cráneo pequeño y un ángulo facial agudo, lo cual hace que su lucha contra el

⁴² Hijos e hijas de españoles/as, pero nacidos en América.

determinismo de la naturaleza sea mucho más difícil y compleja que la que realizan individuos de la raza blanca. (...) y experimentará innumerables obstáculos para rechazar el vicio y elegir la virtud. La raza blanca, en cambio, posee todas las condiciones biológicas y geográficas para el cultivo de la inteligencia y la moral, por lo que, según Caldas, a ella corresponde “el imperio de tierra”. La estupidez y la barbarie **no son**, entonces, condición natural de la raza negra, sino resultado perverso de una dotación biológica que obstaculiza el desarrollo de su naturaleza moral. Dicho de otro modo, las diferencias de carácter moral e intelectual que se observan entre los pueblos obedecen a la mayor o menor capacidad que tienen esos grupos para superar el determinismo de la naturaleza. (p. 266, negrillas añadidas).

En Colombia, los letrados jugaron un papel fundamental en la consolidación y legitimación de un orden social estructurado jerárquicamente, según el origen étnico, en la medida que dicho orden tenía una función social para la etnia dominante, cuyo estatuto social los posicionaba como productores de conocimiento, en este caso, *científico*, que permitió construir subjetividades sobre la diferencia. De hecho, fue la elite criolla quien tradujo en la Nueva Granada los documentos que sustentaban el proyecto de ilustración, como la Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano, de la Revolución Francesa de 1781; eso sí, a su manera, en donde la ciencia tendría un papel fundamental en la legitimación del conocimiento y del conocimiento sobre los *otros*.

Tiempo después, en el siglo XX, encontramos ejemplos de discursos *higienistas*, que dan cuenta de las imágenes de las personas negras e indígenas y el efecto de su presencia en Colombia, produciendo lo que Luis López de Mesa denominaría “degeneración de la raza”. Ésta se materializa en un conjunto de discursos del psiquiatra Miguel Jiménez López pronunciados en 1918, en un texto denominado “*Los problemas de la raza en Colombia*”.

Allí, Jiménez señala que el efecto de la zona, es decir de la ubicación geográfica de Colombia, era nociva para los seres organizados y, en términos generales, para la humanidad, específicamente en con relación al aspecto físico, lo que contribuiría a la “degeneración psíquica” que los psiquiatras ya pronosticaban (Restrepo, 2007). Con relación a las personas negras, esta postura le atribuye aspectos relacionados con la posibilidad de habitar ciertas zonas:

...una ola de sangre de color oscurece de día en día nuestra población, imprimiéndole a su vez sus rasgos morfológicos y sus reacciones morales. Y es natural que así suceda. La raza negra, producto genuino del Trópico, está llamada a prosperar en él con sus caracteres peculiares; las razas diferentes de la negra, refractarias a los rigores tórridos, irán cediendo cada día: el resultado final no es dudoso. (Jimenez,1920, p.353 citado por Retrepo, 2007, p. 48).

Se aduce también que, ante otras *razas*, éstas tienden a desaparecer por la influencia demográfica del negro que, como se menciona en la cita anterior, se denominó como el “oscurecimiento” o “africanización” de la población colombiana. También se encuentran imágenes relacionadas con la “fortaleza” de la *raza* negra, asociada a su posibilidad de resistir en lugares inhabitables, además de la preeminencia de su sangre, al cruzarse con otras *razas* y la correlación entre *negritud* y ciertas zonas geográficas (Restrepo, 2007).

Duros y resistentes a la acción deletérea de nuestros climas tropicales; ágiles y rápidos para surcar los ríos; aptos para el laboreo de las minas y para los menesteres agrícolas; fecundos con asombrosidad cuando viven bajo climas convenientes, los negros se multiplicaron por efecto de la generación y de la intensa introducción de ellos, con rapidez que sobrepasó a todo lo imaginado [...] La raza

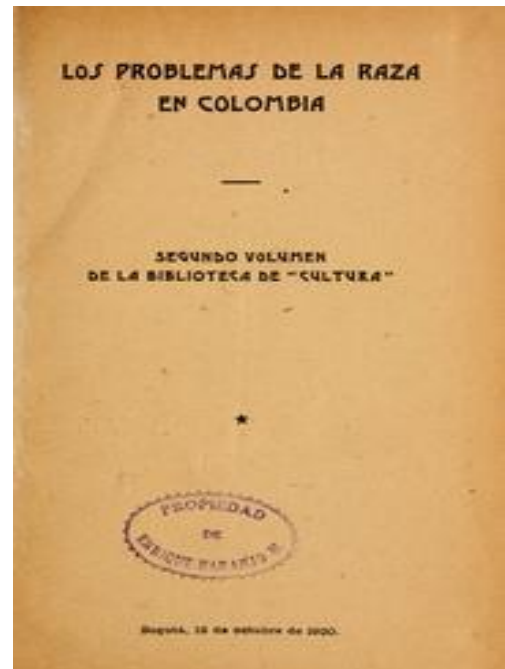


ILUSTRACIÓN 3. LIBRO LOS PROBLEMAS DE LA RAZA EN COLOMBIA PUBLICADO EN 1920. IMÁGEN TOMADA DE: [HTTPS://ARCHIVE.ORG/DETAILS/LOSPROBLEMASDELA00BOGO](https://archive.org/details/losproblemasde00bogo)

negra, favorecida por el sol tropical, por sus costumbres salvajes y por su escasa intelectualidad y moralidad, se reprodujo prodigiosamente y pobló las extensas comarcas de nuestros valles y ríos (Bejarano 1920, p. 192 citado por Restrepo, 2007, p. 49).

Se desarrollan, también, discursos que apuntan a la minoría de edad de los negros y negras, que obliga al Estado a considerar su estado permanente de tutela y la infantilización que los caracterizaba, además de su inferioridad moral, intelectual y política:

Se está dicho, y parece verdad, que el negro es un niño grande. Voluptuoso, enamorado de la vida, de la danza, de la música y del canto, ríe con los labios, con los ojos, con las manos y los pies; sin pasado, se pliega al medio ambiente en la lengua, religión, política y costumbres sociales. Curioso, vanidoso y zalamero, tiene virtudes de fidelidad y buen compañerismo, como lo demostró en el periodo de la esclavitud, y aun hoy hacen de él un buen camarada. De sus dialectos pocas palabras se conservan, de sus religiones apenas la inclinación a la superstición y resabios de magia [...] (López de Mesa, 1930, p. 24 citado por Restrepo, 2007, p. 51).

Estos discursos, que constituyeron ciertas imágenes de las personas descendientes de africanos esclavizados, se extendieron entre destacados intelectuales y figuras políticas, dentro de ellos, finalizando la década de 1920, quien sería presidente de Colombia, Laureano Gómez, representante principal del partido conservador en el país: “Nuestra raza proviene de la mezcla de españoles, de indios y de negros. Las dos últimas, caudales de herencia, son estigmas de completa inferioridad” (Gómez, 1928, p. 44 citado por Restrepo, 2007, p. 51).

En las naciones de América donde predominan los negros reina el desorden. El elemento negro constituye una tara. En los países donde el negro ha desaparecido, como en Argentina, Chile y Uruguay, se ha podido establecer una organización económica y política con sólidas bases de estabilidad (Gómez, 1928, p. 48 citado por Restrepo, 2007, p. 49).

Los anteriores discursos encontraron legitimidad y fueron fortalecidos por la Carta Constitucional de 1886 (que rigió, con múltiples reformas por más de 100 años en el

país), pues ratificaba a la nación como *mestiza, católica y hablante del español*, discursos que brindan una aproximación a las prácticas racistas que constituyeron a Colombia y que permearon todos y cada uno de sus sectores.

El mestizaje

El discurso del mestizaje se construye, efectivamente, a finales del siglo XIX e inicios del XX, sobre todo a partir de los postulados de Vasconcelos, en México, retomados por casi todos los países latinoamericanos. Luego de ser el mestizaje un elemento poco deseable para la sociedad, ya que contribuía a la “degeneración de la raza” en Colombia, años más tarde, el discurso de la limpieza de sangre cambió cuando se privilegió promover el mestizaje, pero de gentes colombianas con extranjeras, basada en apuestas por políticas migratorias en pro del “mejoramiento de la raza”, que resonaban los planteamientos del ideal “ario” como aspiración. Frente a la “degeneración”, había posibilidades de superación de las “taras” mediante la introducción de gran cantidad de personas de sangre blanca de ciertas regiones de Europa y “cruzarlas” durante varias generaciones (Restrepo, 2007):

Pareciera que la ‘sangre’ o ‘raza’ ‘blanca’ o ‘europea’ entraba en una especie de ecuación racial como el ‘factor’ o ‘elemento’ que necesariamente ‘mejoraba’ otras ‘sangres’ o ‘razas’ (en gran parte, esa era la lógica subyacente a las medidas de inmigración sugeridas por Jiménez). (Restrepo, 2007, p. 52).

Así, se adecuaría la legislación para ser coherentes con esa intencionalidad. Por ejemplo, la ley 114 de 1922 regulará aquellas políticas migratorias, pues en su artículo 1º señalaría:

Con el fin de propender al desarrollo económico e intelectual del país y al mejoramiento de sus condiciones étnicas, tanto físicas como morales, el Poder Ejecutivo fomentará la inmigración de individuos y de familias que, por sus condiciones personales y raciales no puedan o no deben ser motivo de precauciones respecto del orden social o del fin que acaba de indicarse, y que vengan con el objeto de laborar la tierra, establecer nuevas industrias o mejorar las existentes, introducir y enseñar las ciencias y las artes, y en general, que sean elemento de civilización y progreso (Cancillería, s.f.).

En otras palabras, el discurso del mestizaje emerge como aquel que presenta lo mejor y lo más deseable para Colombia, por su posibilidad de *borrar* todo rastro de las *malas razas*. Cabe señalar que, paralelo a estos procesos locales en Colombia, en el mundo circulaba con gran fuerza el racismo científico, la eugenesia, el discurso higienista y la idea de “progreso” de la nación, basado en la presunción moderna de que los pueblos indígenas y afrodescendientes se habían quedado en el pasado y para ir hacia el futuro, se precisaba la mezcla racial, pero con los blancos-europeos.

El mestizaje con los blancos caucásicos se convirtió, entonces, en el proceso para eliminar todos aquellos elementos raciales, étnicos, indígenas y de descendientes de africanos/as que, según los Ilustrados y posteriormente, los modernos, condenaban al *atraso* a la república. En algunos casos, se habló del “pasado glorioso” de los pueblos indígenas, pero la intención de la república era -sin lugar a duda- la *integración* de los pueblos aborígenes sobrevivientes, a la sociedad mestiza y blanca. En otras palabras, la asimilación por mestizaje y la desaparición paulatina de las culturas indígenas; en cambio no se habló de las civilizaciones africanas, por lo que se veía como un propósito loable, contribuir a la mezcla con europeos blancos a aquellas personas de ascendencia africana, para que salieran de su *estado de naturaleza*. La desaparición de los pueblos indígenas y la “invisibilidad” a los afrodescendientes, no se efectuó solamente mediante el dispositivo de la “limpieza de sangre”, sino a través de la eliminación de toda lengua diferente al español, junto con cualquier práctica cultural y religiosa, saberes y conocimientos ancestrales de esos pueblos.

Y ¿Toda esta reflexión sobre la raza y racismo, para que?

Como he mencionado a lo largo del capítulo, desde finales de los siglos XVII, XVIII y XIX, los discursos coloniales que circularon en la hoy llamada Colombia determinaron formas de relacionamiento entre los sectores de la sociedad definiendo modos de interacción asociados con las diferencias étnico-raciales, como, por ejemplo, la creencia en la superioridad étnica de los blancos criollos sobre los demás grupos poblacionales (indígenas y afrocolombianos).

Dicha superioridad, además de clasificatoria, también se manifestaba en el privilegio y legitimación de unas formas de conocimiento (eurocentrado, occidental, científico) sobre otras (conocimientos de pueblos originarios, africanos y afrodescendientes), que derivó en su ubicación como “salvajes”, “incivilizados”, “a-morales”, “animales”, “inferiores” entre otros.

Este orden social estructurado jerárquicamente a partir de la constitución de la categoría raza y con ella, las prácticas de racismo, desarrolladas alrededor de la colonización y la esclavitud de personas de origen africano, hizo que se produjera la asociación de sinonimia entre “esclavo” y “negro”, consolidada por el discurso de limpieza de sangre y los relacionados con la “degeneración de la raza”, que, como aseveran los autores decoloniales citados anteriormente, se han mantenido en el tiempo, arraigados y favorecidos por las elites e instituciones modernas como la iglesia y la escuela, entre otros, lo que ha desembocado en prácticas de racismo sedimentadas en ellas así como en las prácticas concretas en contra de estos sujetos.

La necesidad de legitimar discursos racistas por las elites ilustradas dominantes, con el fin de perpetuar sus privilegios, tiene también su expresión en aquellos lugares donde los discursos de la ciencia circulan. Es por ello que, la escuela (universidades, colegios, escuelas rurales, internados, etc.), se convertiría en instituciones racistas en la medida que limitaron el acceso a personas de un reducido sector de la sociedad (blancos, elite criolla y sus descendientes-mestizos) y a los conocimientos considerados válidos, que serían solamente los eurocentrados, como lugar epistémico privilegiado.

Lo anterior podría hacer parte de un pasado colonial de Colombia, y más aún cuando desde la Carta Constitucional de 1991 se reconoce la misma protección y trato de las autoridades (...) “sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica” (artículo 13); además de la promoción de las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva, mediante la adopción de medidas a favor de grupos discriminados o marginados, además del reconocimiento de la nación como pluriétnica y multicultural.

Para alcanzar los principios constitucionales de no discriminación e igualdad, la misión de instituciones como la escuela hoy en día debería apuntar a la promoción de

los valores democráticos, la construcción y promoción de una ciudadanía respetuosa de las diferencias y la participación efectiva de niños y niñas en las transformaciones positivas de su entorno.

Sin embargo, la escuela como lugar privilegiado en la transmisión y construcción de conocimiento sobre el mundo y sus sujetos también ha contribuido a reafirmar imaginarios negativos sobre los sujetos pertenecientes a grupos étnicos. Por ejemplo, investigaciones recientes le asignan un papel fundamental a la escuela en la construcción de sujetos racializados desde múltiples escenarios, como la familia, los medios de comunicación y la sociedad en general, basado en estereotipos de la colonialidad, reforzados en la escuela desde, por ejemplo, áreas del conocimiento como las ciencias humanas y sociales (Herrera, M. C., Pinilla, A. y Suaza, L. M. , 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 (Soler, 2004 y 2009; Jojoa, Y. 2008). Las representaciones utilizadas así mismo, para las decoraciones de las aulas de clase de los preescolares (Castillo, 2011; Mena, 2006, 2009, 2011); e inclusive, en aquellas áreas que pareciera no tuvieran relación con la producción de sujetos racializados y, mucho menos, con la reproducción de prácticas racistas, precisamente por el carácter que se les atribuye de neutralidad científica abstracta y racional, fuente única de producción de conocimiento verdadero como son las ciencias naturales (Beltrán, 2017) y las matemáticas (Valoyes, 2015).

Este último aspecto tiene mucho que ver con un modo de materialización del racismo referido a la ausencia de conocimientos considerados como inferiores (saber vulgar o conocimiento ingenuo), particularmente aquellos asociados a los grupos étnicos, por carecer de legitimidad y, por ende, no poder circular en la escuela. Es decir, aquellos modos de producir conocimiento por las personas de origen africano y sus descendientes, en este caso, no tienen lugar en el currículo escolar, porque no son válidos para el saber occidental.

Otra manifestación menos perceptible del racismo en la escuela es aquella que se refleja en la naturalización de formas de relación desigual, asimétrica cuando la escuela sigue considerando a unos sujetos racializados como superiores y a otros como

inferiores, y por lo tanto su asignación de capacidades a unos y a los otros depende de esa asimetría.

Este aspecto del racismo, al ser elemento constitutivo de la escuela, no es ajeno a las disciplinas que allí hacen presencia y, mucho menos, a los procesos pedagógicos que tienen lugar en estas. Por ello, el caso que me interesa aquí abordará el nexo entre los modos como se constituyen las prácticas racistas de maestros y maestras de matemáticas y su expresión en el aula de clase. Esta disciplina mantiene en la escuela carácter jerárquico, ya que las atribuciones que asignamos a los sujetos que la aprenden o no, pueden llegar a instaurar prácticas de poder desiguales entre los sujetos y en este caso, agravadas para aquellos considerados como inferiores por las diferencias étnico-raciales.

¿Será que los procesos pedagógicos de áreas de conocimiento como las matemáticas se alimentan de prácticas racializadas y discriminadoras racialmente en el aula?. En el siguiente capítulo, por consiguiente, realizo una reflexión sobre a los modos como la escuela se ha ido configurando como un lugar de reproducción de lo que los autores decoloniales denominan colonialidad del ser, y que sociólogos como Pierre Bourdieu denominarán “habitus”.

CAPÍTULO 2: AQUÍ TODOS SON IGUALES: RACISMO EN LA ESCUELA

An: D, entonces tenían proyectos productivos ahí en el colegio

D: Sí, con animales

An: ¿Y qué hacían con los animales?

D: Los vendíamos

An: ¿Qué animales tenían?

D: Vacas, puerco, gallina, pavo y...ay, no me acuerdo del otro

An: ¿Y qué hacían con los animales?

D: Pues cuando hacían fiestas o cuando se graduaban los de 11, cogían siempre y mataban vacas para la comida

An: Y me dices que también vendían

D: Si, vendían cuando ya había muchos terneros, entonces se vendían, para sacar para arreglar algo del colegio; digamos como para comprar alguna mesa o alguna silla que estuviera dañada.

(Entrevista estudiante D, agosto de 2017)

En Colombia, la escuela no sería ajena a la configuración de prácticas racistas; además de establecerse como uno de los principales escenarios para ejercer formas de poder opresivo y de dominación, la institución educativa también es acusada de excluir y discriminar racialmente a la población. De hecho, según los discursos marxistas, la escuela se ubicaba como espacio transmisor de la cultura hegemónica (Vasconi, s.f.), 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.

¿Es racista nuestra escuela? En el período inmediatamente posterior a la Conquista española, los indios fueron objeto de evangelización a través de escuelas católicas que, incluso, produjeron gramáticas y catecismos en idiomas indígenas. Pero, tras las reformas borbónicas, se prohibieron dichos idiomas y, así por muchos siglos, la escuela en Colombia no sólo impidió el acceso a la educación a personas de ascendencia africana o indígena, lo que evidencia formas directas de exclusión, opresión y racismo,

sino que la institución escolar fue el escenario de tramitación de imágenes, representaciones y discursos sobre lo negro e indígena, que reafirmaba su ubicación colonial en la base de la pirámide social, como inferiores, infantiles y por tanto, ignorantes.

La élite dominante y sus sistemas de educación, en el siglo XX, en especial mediante disciplinas como la medicina, el derecho y la biología, impusieron prácticas discursivas que justificarían las acciones emprendidas desde la fundación de la República dirigidas a la “integración”, como ciudadanos de tercera, de indígenas y negros, con implicaciones directas en estas personas. Articuladas con sus orientaciones para la escuela primaria, las misiones evangelizadoras y la educación superior, los discursos y prácticas negativas respecto de la población negra transitaban entre los reglamentos construidos para controlar, corregir y regular las operaciones, los cuerpos y el saber al interior de las escuelas, referidos a la razón ilustrada y, años más tarde, fortalecidas por los proyectos europeos eugenésicos en las que las misiones evangelizadoras (civilizadoras) dirigidas a los territorios indígenas y negros, jugaron un papel destacado.

En este capítulo realizo una aproximación a los modos como la escuela colombiana se ha constituido en uno de los escenarios donde las prácticas racistas, además de reproducirse, se perpetúan como un *habitus*.

Pierre Bourdieu, en su texto *La Reproducción* (2001) define el *habitus* como “la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse una vez terminada la acción pedagógica, y de este modo, [capaz] de perpetuar en las prácticas los principios de la arbitrariedad interiorizada” (p. 47). En ese sentido, este trabajo hace uso del concepto de *habitus* tal como lo apropia Santiago Castro Gómez (2010) respecto de la forma como la constitución del *capital cultural* (p. 15) de la elite blanca-mestiza criolla en Colombia se caracterizó por la defensa de la *limpieza de sangre*, como rasgo distintivo para mantener los privilegios educativos de la clase dominante, en detrimento de indígenas y afrodescendientes.

La educación y su institución privilegiada, la escuela, fueron y serán un instrumento a partir del cual, el pensamiento moderno consolida los proyectos de nación, según un discurso contradictorio de democracia que coexiste con la pretendida superioridad de

unas personas sobre otras y de unas formas de conocimiento sobre otras; aunque, simultáneamente, permite resistencias, transgresiones, adaptaciones y deconstrucciones que apelan a la necesidad de su transformación desde su interior.

La escuela como institución homogeneizadora

Para comenzar, es importante reflexionar sobre el papel que ha tenido la escuela como institución homogeneizadora y reproductora del espacio social. Recordemos que el concepto de *espacio social*, en términos de Bourdieu es:

El conjunto de posiciones distintas y coexistentes, exteriores las unas de las otras, definidas las unas en relación con las otras, por relaciones de proximidad, de vecindad o alejamiento y también por relaciones de orden, como debajo, encima y entre... El espacio social es construido de tal modo que los agentes o los grupos son distribuidos en él en función de su posición en las distribuciones estadísticas según los dos principios de diferenciación... [de] capital económico y capital cultural (Bourdieu, 2011, p. 28).

En este sentido, en el escenario colombiano, la escuela se fue constituyendo históricamente, por las razones explicadas anteriormente, 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” o 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.

Como vehículos de homogenización de la población, los procesos de educación se caracterizaron por el desconocimiento o borramiento de las particularidades identitarias, culturales y étnicas de negros e indígenas, lo que fue perpetuando relaciones sociales desiguales basadas en la raza y el racismo.

Por ejemplo, luego del fin de la Colonia, las elites criollas quisieron mantener su ser social y reproducir su patrimonio, utilizando estrategias de separación de unas personas respecto de otras, a partir de matrimonios entre miembros de la misma etnia

y clase, incluso, como se mencionó arriba, mediante pagos que permitieran en ocasiones borrar la *mancha de sangre* que cubría a algunos y, sobre todo, estrategias educativas para el ascenso social. En ese sentido, describiré cómo las familias de la clase dominante criolla aspiraban a que sus hijos se educaran en las escuelas de mayor prestigio, mientras que los negros, por ejemplo, no podían acceder a ella, justamente porque era allí el lugar para obtener el capital cultural que podría permitirles alcanzar posiciones sociales más elevadas que aquellas a las que habían sido relegados por causa de los factores históricos asociados a la esclavización, el racismo y la discriminación racial.

No podemos olvidar tampoco que la iglesia ocupó un papel preponderante en este camino. Éste fue tan importante en la perpetuación de los privilegios de los criollos, al tiempo que imponía restricciones a los otros, mestizos pobres, indígenas y negros, que 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

La escuela está para formar seres humanos, y con estos niños, hemos perdido el tiempo, no se ha podido (Maestra del Distrito en un taller de formación sobre pueblos indígenas, 2014, mis notas).

mecanismos para dar forma al encauzamiento de las conductas de la gente, basados en la moral cristiana y la evangelización, utilizó a la escuela, en términos de Bourdieu, como el lugar estratégico para “fabricar”, “elaborar” personas, formas de pensar y formas de

actuar.

Como lo señalé anteriormente, dentro de las herramientas de homogenización de la población, estaban los procesos pastorales y de misiones que se iniciarían en zonas habitadas por negros e indígenas, enfocadas en grupos particulares de esta población, acorde con las estructuras sociales de estos pueblos. Por ejemplo, Oscar Almario (2013) menciona que las primeras estrategias pastorales que consideraron fundamentales los curas agustinos en el Pacífico sur-colombiano iban especialmente dirigidas a las mujeres, quizá por la identificación dentro de la cultura afropacífica de la

existencia de una tradición matriarcal, como columna vertebral de la familia extensa, sobre la que recaen los lazos de solidaridad y reciprocidad de la sociedad negra.

La integración de la gente negra a la nación se proyectaba 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. La lectura fue un instrumento para poder expandir el catolicismo en estas regiones, consideradas como “remotas” e “inhóspitas”; donde no podía ir el cura, estaría la palabra escrita garantizada para mantener las relaciones de poder basadas en procesos de sincretismo religioso que aglutinaban a esas comunidades.

Estos, y otros aspectos que, poco a poco, van tejiéndose para la comprensión de las dinámicas históricas sobre el racismo en la escuela, resaltan lo importante de situarnos en acontecimientos históricos que describan los modos como se produce la constitución de las diferencias étnicas y las desigualdades desde un escenario particular como lo es la educación y, específicamente, para las personas negras. Entenderemos, así, las causas de grandes desigualdades entre la población negra y el resto de la población, e inclusive, en el seno mismo de este grupo étnico, no solamente de tipo económico sino también social, educativo y cultural, determinadas por factores como el racismo, la exclusión, la discriminación racial, entre otros.

Veremos cómo la escuela fue una institución que escribió condiciones de posibilidad social para las personas negras, en la medida que tramitó formas de construcción de sentidos y subjetividades de lo negro en su interior. También desde una perspectiva histórica, analizaremos que existieron otras condiciones que hicieron posible que, en la escuela circularan ideologías, verdades, juicios y formas de dominación, que se materializarían en una permanente tensión entre el saber y el poder para producir sujetos subalternos o emancipados. Como diría Foucault (1988), “necesitamos conocer las condiciones históricas que motivan nuestra conceptualización. Necesitamos una conciencia histórica de nuestra circunstancia actual” (p. 4).

Para comprender la circunstancia actual del racismo en la escuela colombiana, requerí revisar algunos elementos históricos de la constitución de la escuela en el país y el lugar de los negros/las negras en ella. Lo que sigue es una breve aproximación a

los procesos educativos y a la escuela para explicar de qué formas ambos fueron vehículos de homogenización de la población por parte de los proyectos evangelizadores, y también de qué modo se convierten en un escenario de agencia de los sujetos racializados para la construcción de proyectos educativos propios, que respondan a las necesidades de sus comunidades.

¿Negros en la escuela?

En las revisiones que realicé en algunos textos históricos sobre la educación en Colombia⁴³, poco se menciona a la gente negra. En las narraciones sobre cómo se fueron construyendo los procesos de educación en el país, a partir de análisis basados en periodos históricos, reformas educativas, promulgación de leyes y decretos reglamentarios, la constitución de la escuela primaria pública, secundaria y la universidad, las comunidades negras son invisibles.

Lo anterior permite reflexionar sobre esa ausencia y sus formas de construcción, asumiendo las ausencias en el sentido que habla Boaventura de Sousa Santos (2011), de la mirada en el “otro ausente”, el negro. Santos menciona que esta ausencia se produce a partir de la *diferencia colonial*; es decir, las diferencias fabricadas entre conquistados y conquistadores, a partir de la categoría *raza/casta*. Santos señala que estas ausencias, estas no-existencias, fueron producidas activamente como una cierta entidad que es descalificada, considerada no vivible, no-inteligible o desechable (p. 30). Y que, más que el discurso histórico oficial o convencional estas ausencias emergen como fuente legitimadora de saber.

Iniciando el recorrido por este tema, encontré una mención en el texto del historiador Jaime Jaramillo Uribe, *El proceso de la educación en Colombia desde el Virreinato hasta la época contemporánea*, en donde analiza que, finalizando la Colonia, hubo algunas iniciativas para construir escuelas en el país, en las que se evidenciaban tratos discriminatorios hacia la población racialmente definida. Es el caso de la solicitud

⁴³Por ejemplo, el texto de Jaramillo, Jaime. (1979) *El proceso de la educación del virreinato a la época contemporánea*; Evelyn J.G. Aharen (s.f.) con *El desarrollo de la educación en Colombia 1820-1850*, entre otros.

de una licencia al párroco de San Juan de Girón, en 1789, para la organización de una escuela pública, que estaba acompañada de un reglamento para su funcionamiento, según el cual un elemento clave para la distribución espacial de los alumnos en los salones, era su pertenencia a grupos diferenciados racialmente; allí, el cura resaltaba que tendría el “debido cuidado” de evitar el contacto de los niños de la elite con indios, negros y pobres y que se esmeraría en la adquisición de comportamientos propios de la clase dirigente. En particular, Jaramillo (1994) lo ilustra así:

En el aula escolar, los alumnos quedarían separados por una distancia de media vara entre los bancos superiores e inferiores. Los niños blancos ocuparían los primeros, y los plebeyos y castas bajas los de abajo. Para atenuar los efectos de la discriminación, que preocupaban al párroco autor de la iniciativa, “se cuidaría especialmente a los niños de buena estirpe no fueran osados de injuriar con mofas y malas palabras a los de baja extracción, ni se mezclen con ellos solo para enseñarles aquello que ignoren, o auxiliarles en lo que necesiten, por efecto de la generosidad que debe ser propia de la gente noble”. De este modo, decía el artículo 6º del reglamento, “se irán acostumbrado los niños blancos a mirar bajo la perspectiva que conviene a otros hombres de clase inferior y borrarán del todo las perniciosas preocupaciones que reinan aún contra los artesanos y menestrales, indignas de una nación civilizada” (p. 253).

Esta diferenciación se reforzaba, también, con las sugerencias por parte del párroco sobre el uso de algunos textos y sistemas de premios y castigos. Por ejemplo, este cura requería para la instrucción de los niños en la enseñanza de la historia de España (considerada entonces la historia oficial), un texto del francés Duquesne, “*pues en él se encuentra pintados con hermosura y valentía las virtudes que les corresponden y los vicios con los colores más negros*” (Jaramillo, 1994, p. 253).

El *enclaustramiento étnico*, como lo llama Castro-Gómez (2010) o mejor, *racismo*, de los criollos se concretaba casi exclusivamente en un sistema de *apartheid* racial. Este autor señala que la escuela es el lugar desde donde se establece, naturaliza y legitima una diferencia social, basada en el carácter étnico, que hace parte del *habitus* de las clases dominantes desde la Colonia y que prosiguió en la Nueva Granada (y se instauraría en el período contemporáneo), además de ser claramente el escenario que

reproducía el capital cultural de la elite criolla para perpetuar sus privilegios sobre las *castas*. La escuela era el lugar legitimador del saber, el escenario de tránsito y circulación de la verdad absoluta.

Sin embargo, regresando a la cita de Jaramillo, sobre el reglamento propuesto por el párroco, no existe en esa referencia la mención a las personas negras. Podríamos pensar que, debido al estatuto jurídico de la persona negra en el siglo XVIII, como persona esclavizada, ni siquiera aparecería mencionada en los procesos educativos o como posibles integrantes de la escuela. Sin embargo, las personas negras eran objeto de los discursos dedicados a construir una realidad ontológica de la *negritud* casi que inmutable, peyorativa y “degenerada” en Colombia. El centralismo y la discriminación racial en la Nueva Granada era patente, pues, de hecho, constituía las relaciones sociales de la época. Por ejemplo, quienes iban a las escuelas y, posteriormente a colegios contruidos para la élite criolla, entre los años de 1750 y 1816, eran aquellas personas que demostraran su pureza y nobleza con base en su *limpieza de sangre*:

Para ingresar a los dos Colegios Mayores de Bogotá, el de San Bartolomé o el del Rosario, o a las tres universidades que funcionaban en Quito, la jesuítica de San Gregorio Magno, la dominica Santo Tomás de Aquino y la agustina de San Fulgencio, los aspirantes debían someterse a un riguroso interrogatorio denominado las “informaciones”. Sólo si el aspirante satisfacía completamente los requisitos inquiridos en el interrogatorio, podía ser admitido como colegial. Para llevar a cabo el proceso de selección, el colegio en cuestión designaba varios comisarios y un notario, quienes debían recibir las declaraciones de los testigos (por lo general dos) convocados para certificar la “nobleza” del aspirante. (Castro-Gómez, 2010, p. 119).

El proceso que se llevaría a cabo para su admisión tendría que ver con comisiones para investigar la nobleza del pretendiente y, luego, la toma de declaraciones de testigos, personas nobles, que juraran a nombre de “Nuestro Señor y una señal de la cruz”, la verdad de su testimonio, para luego, finalizar con la firma de su declaración. La admisión era un riguroso ejercicio de selección étnica, además de religiosa y social, en el cual solo pasaban ciertas personas:

Para el caso del Colegio de San Bartolomé, el interrogatorio constaba en 1689 de seis preguntas. Se inquiría específicamente sobre la legitimidad y limpieza de sangre del pretendiente (“limpios de toda mala raza de moros, judíos y penitenciados por el Santo Oficio”), sobre si sus ascendientes “eran limpios de las razas de indio y negro esclavo”, y sobre la calidad laboral y jurídica de sus padres (Jaramillo Mejía, 1996, p. 52). Ya para 1777, cuando las elites criollas se sentían amenazadas por el creciente mestizaje y por las políticas de movilidad social de los Borbones, los requisitos de admisión se volvieron todavía más estrictos. Ahora son siete preguntas que inquieren por la legitimidad no solo del aspirante sino también de sus padres y abuelos (“hijos legítimos”), buscando determinar si alguien en la familia había ejercido “oficios viles o mecánicos” y si algún ascendiente del candidato se encontraba “manchado con la nota de vil, o de mala raza como de judíos, moros, mulatos, mestizos o de recién convertidos”. Además, los testigos eran interrogados por la “vida y costumbres” del aspirante, pues el colegio debía asegurarse de que ninguno “tiene enfermedad habitual ni mal contagioso”. (Castro-Gómez, 2010, p. 120).

Años después, en la naciente República, el 6 de octubre de 1820, el general Santander ordena la organización de escuelas de primeras letras, y nuevamente el negro está ausente de esa norma:

Las parroquias y pueblos llamados “*de blancos*” que tuvieran más de 30 vecinos tendrían una escuela pública costeadada por dichos vecinos, a través de una contribución que fijaría el alcalde del lugar que no podría ser ni inferior a \$200 anuales, ni superior a \$300. En los pueblos de *indígenas* también habría una escuela de conformidad con el decreto dictado por el Libertador el 20 de mayo del mismo año” (Jaramillo, 1994, p. 255, cursivas añadidas).

La inserción del negro en la escuela de manera masiva y formal, marcaría el inicio del siglo XX, narrada y entendida por el Estado, como una práctica liberadora. Es a partir de las escuelas creadas por las ordenes católicas que hacían presencia en su territorio, que la población negra accede a la institución escolar. Pero, en ese camino, la evangelización de la iglesia católica y, posteriormente, la institucionalización de las misiones evangelizadoras, anteceden este acceso.

“Civilizar al salvaje”

Desde el período colonial hasta hoy, el imaginario de lo “salvaje” está asociado a los indígenas y negros. Las apuestas por obtener acceso universal, gratuito y de calidad a la educación realizadas hasta 1990⁴⁴ con relación a estos dos grupos étnicos, por parte del Estado tenían que ver con la eliminación de su pasado, además del salir del “atraso al que estaban condenados”, elementos que serían sinónimos de barreras para su “progreso” dentro de la nación. Los procesos educativos y la instrucción que imperaron hasta casi finalizado el siglo XX, que se llevarían a cabo con comunidades negras, tanto del litoral Pacífico como de otras regiones del país, tenían como objetivo “civilizar” a esta población, a partir de supuestos de la educación en la región Andina como la mejor y la deseable, pero que, en todo caso, no tendría los estándares de aquella. De ese modo, la educación a personas pertenecientes a las comunidades negras constituyó formas de subjetivación que, igualmente, les dejaba por fuera de los niveles de otras educaciones dirigidas a personas mestizas-blancas. En términos de Larrosa (1995), la persona humana se fabrica en el interior de ciertos aparatos (pedagógicos, terapéuticos, la familia, etc.) de subjetivación (p. 7), en este caso, en la escuela.

La misión: evangelizar

Las poblaciones negras y algunas indígenas no fueron sujetas a procesos de escolarización tal cual como lo comprendemos hoy en día; es decir, asistir a un lugar llamado escuela y participar de sus dinámicas correspondientes. La escuela, como institución, surgiría en Colombia a mediados del siglo XVIII bajo la política ilustrada de los Borbones⁴⁵. A ella confluiría solamente la elite criolla de la Nueva Granada y, años más tarde, parcialmente el resto de la población.

⁴⁴ Caben resaltar los esfuerzos de las comunidades desde la década de 1980, para exigir al Estado una educación pertinente y de calidad, basada en el fortalecimiento de su cultura. Para ello se diseñan en las zonas rurales los Proyectos Educativos Comunitarios, PEC, y los pueblos indígenas trazan un camino que inicia con la etnoeducación, pasando por la educación intercultural, hasta llegar a la educación propia, habiendo logrado el manejo de recursos para el Sistema de Educación Indígena Propio, SEIP. El proceso de la educación afrodescendiente será distinto y más incipiente aún.

⁴⁵ Se profundizará sobre esta política en el capítulo 4.

Los procesos de educación con indígenas y negros fueron realizados a partir de *la evangelización* que, como lo que denominan Castillo y Rojas (2005), fue un dispositivo educador, y la forma de educación generalizada en el Nuevo Mundo.

En los siglos XVI y XVII, al ordenar el repartimiento de los indígenas en Encomienda, la Corona española impuso a los encomenderos la obligación de costear cura doctrinero para que, como decían las primeras Leyes de Indias, les enseñara la doctrina cristiana, les administrara los sacramentos y les acostumbrara a “vivir en polecia” (Jaramillo Uribe, 1994, p. 249).

Cabe señalar que, existen relatos con relación a la presencia de algunas formas de escuela de primeras letras, de carácter privado, donadas por encomenderos y españoles, aunque bajo la administración de comunidades religiosas para la educación a indígenas y negros, pero sólo en regiones del país donde la administración colonial tenía mayor presencia. La lógica prevaleciente, sin embargo, postulaba que, es la iglesia, de la mano del Estado la que debe modificar los comportamientos y las prácticas de la gente, en tanto se le había encargado la “culturización” de los indígenas, y también, la educación de la elite criolla. Todo el ejercicio de dominación colonial se materializaba en la evangelización, reforzando y justificando las diferencias étnicas, sociales, reforzando privilegios de la clase dominante, blanca-mestiza sobre los *otros*, mediante la declaratoria de superioridad del conocimiento eurocéntrico, respecto de los saberes y epistemes *otras*, borrando del mapa educativo aquellas lenguas distintas al castellano, a las que se les daba la categoría de “dialectos”.

En lo que atañe a los pueblos negros, la información existente sobre creación de escuelas y procesos educativos con estas comunidades es escasa, aunque se podrían establecer algunas relaciones entre los desarrollados en ciertas regiones respecto de la presencia mayoritaria de personas negras en ellos. Sin embargo, no hay información accesible y disponible. En primer lugar, recordemos que, para las personas en condición de esclavitud, no existía una figura jurídica similar a la Encomienda⁴⁶, que

⁴⁶ Figura colonial encargada de la “administración de los indígenas” a un subdito español. Éste debía recibir los tributos de los indígenas que serían entregados luego a la Colonia. El encomendero debía cuidar del “bienestar” de los indígenas en lo espiritual y en lo terrenal, desde su mantenimiento, protección y evangelización.

permitiera al encomendero costear al cura doctrinero para que enseñara el catecismo y administrara los sacramentos.

Dado que las personas negras en condición de esclavitud no estaban al cuidado de un encomendero, no tributaban al rey y eran consideradas mercancías⁴⁷, los ejercicios de adoctrinamiento cristiano lo debían realizar los esclavistas mismos, aunque pocos de ellos lo hacían. Castillo y Rojas (2005) citan la Real Cédula sobre *Educación, trato y ocupaciones de los esclavos* del 31 de mayo de 1789, en la que se describen algunas disposiciones para los dueños de esclavos con relación a su educación:

Todo poseedor de esclavos, de cualquier clase y condición que sea, deberá instruirlos en los principios de la Religión Católica, y en las verdades necesarias para que puedan ser bautizados dentro del año de su residencia en mis dominios, cuidando que se les explique la Doctrina Cristiana todos los días de fiestas de precepto, en que no se les obligará, ni permitirá trabajar para sí, ni para sus dueños, excepto en los tiempos de recolección de frutos, en que se acostumbra conceder licencia para trabajar en los días festivos. En estos y en los demás que obliga el precepto de oír Misa, deberán los dueños de haciendas costear sacerdote que en unos y en otros les diga Misa, y en los primeros que explique la Doctrina Cristiana, y administre los Santos Sacramentos, así en tiempo del cumplimiento de la Iglesia, como en los demás que los pidan o necesiten; cuidando así mismo de que todos los días de la semana, después de concluido el trabajo, recen el Rosario a su presencia, o la de su mayordomo, con la mayor compostura y devoción (Archivo General de la Nación 1997, p. 618 citado por Castillo y Rojas, 2005, p. 63).

Posteriormente, en la Independencia, orientada por la corriente Ilustrada que circulaba entre la elite criolla, el General Santander, vicepresidente de Colombia en el año 1820, firma el primer decreto en el que se ordena la organización de las escuelas de primeras letras. En este decreto, entre otros asuntos, se obliga a todas las ciudades,

⁴⁷ “Posiblemente por el lugar que ocuparon en la sociedad debido a su esclavización y a que el tipo de legislación que se produjo en relación con la población afrodescendiente se ocupó mayoritariamente de *regular su comercio*, la existencia de fuentes documentales que den cuenta de su vida cotidiana es escasa y poco se sabe de la forma en que funcionó, en su caso la evangelización”. (Castillo y Rojas, 2005, p. 63, cursivas añadidas).

villas y lugares que tuvieran bienes propios, a fundar una escuela y a pagarla con el producto de dichos bienes:

Los conventos de religiosos, con excepción de los de San Juan de Dios, deberían igualmente establecer una escuela, que dirigiría un religioso del convento. Las parroquias de pueblos llamados “de blancos” que tuvieran más de 30 vecinos tendrían una escuela pública costeada por dichos vecinos, a través de una contribución que fijaría el alcalde del lugar y que no podría ser inferior a \$200 anuales, ni superior a \$300. En los pueblos de indígenas también habría una escuela, de conformidad con el decreto dictado por el Libertador el 20 de mayo del mismo año. (Jaramillo, 1994, p. 255).

Nuevamente, con relación a las personas negras, no hay ninguna alusión explícita sobre su presencia en la escuela, quizá porque a la fecha aún estaba en vigencia la esclavitud y sería hasta 1851 cuando fuera abolida legalmente y entreara en vigencia en 1852, cuestión que podría ser objeto de futuras investigaciones.

Aquellos ideales ilustrados direccionaban las acciones del Estado en materia de educación, en cuanto pretendían eliminar todo rastro de su pasado indígena, negro y mestizo que no condujera al “progreso” y la “razón” de la nación. Por ejemplo, los ejercicios moralizadores y civilizatorios que hacían parte de las pedagogías de la época se materializan, entre otros, en el artículo 12 del primer decreto educativo de la época, donde se indicaba que la educación de los indígenas, en este caso, estaba orientada a salir “el embrujamiento y la condición servil a que por tantos años han estado sujetos” (Jaramillo, 1995).

Años más tarde, en la época de la Regeneración⁴⁸ (entre 1880 y 1900), se elabora la Constitución de 1886, en la que se establece que “la educación pública será organizada y dirigida en concordancia con la religión católica”. Esto implicó la legitimación de la iglesia católica como institución encargada del control completo de la educación de la nación, por lo menos hasta 1930 (Jaramillo, 1994, p.278). Luego, en

⁴⁸ Término utilizado por Jaramillo Uribe para denotar la época ente 1880 y 1900, caracterizada por ser uno de los más conflictivos de la historia de Colombia, con cuatro guerras civiles (1876, 1885, 1895, 1899) durante las cuales habrá una afectación directa a la educación. En ese período, se cambió la conformación de Colombia de lo establecido por la Constitución de 1863, como una república federal, a un estado centralizado. “*Regeneración política o Catástrofe*” era la consigna del movimiento.

1887, con la firma del Concordato entre la Santa Sede y el Estado colombiano, la forma de educación para las poblaciones indígenas y de manera indirecta de las negras, se realizaría con las misiones católicas para la cristianización de los territorios denominados “periferias”:

Ante la incapacidad del Estado para extender su autoridad y soberanía sobre todo el país, el gobierno otorga a la Iglesia la tutela de las poblaciones ubicadas en vastas extensiones periféricas de la geografía nacional pobladas por indígenas y también poblaciones negras, como en el caso del Pacífico. Aquellas poblaciones eran consideradas como salvajes, noción que en el siglo XIX se refería a quienes “desconocían el castellano, la religión cristiana y el modelo de sociedad mayor” (Roldán y Gómez 1994, p. 65 citado por Castillo y Rojas, 2005, p. 65).

Entre los lugares susceptibles de cristianizar se encontraban aquellos denominados como *Territorios Nacionales*, habitados por pueblos indígenas y negros. Cuando se inició el tránsito de la administración colonial a lo que se conocería como Estado-nación colombiano, se requirió de varios elementos. Uno de ellos tendría que ver con el establecimiento de elementos que determinarían la *unidad nacional*, lo que implicaba ubicar unos criterios con relación a intereses, formas de administración, producción y circulación del conocimiento de la elite criolla dominante del proceso independentista, en la conformación del nuevo Estado. Claramente, los elementos que unían a la nación no estaban relacionados con el componente étnico y racial de la sociedad, manifestado en lo indígena y lo negro:

El tratamiento jurídico dado a las poblaciones indias y negras en algunas de las primeras leyes expedidas luego del proceso de independencia parece destinado a desaparecerlas del lenguaje oficial de la nación. En la década del veinte del siglo XIX, países como México y Perú decretan la abolición del término indio del vocabulario oficial y de las referencias étnicas en los actos públicos. Es como si hubiera sido necesario borrar toda huella de otredad para dar paso al advenimiento de una nueva identidad construida sobre la unidad de la nación. (Castillo y Rojas, 2005, p. 32).

Por otro lado, existía el elemento que tenía que ver con el tránsito de personas que hacían parte del aparato social y económico de la colonia, a una nueva categoría o estatuto jurídico, que sería *la ciudadanía*. Así, el camino a la ciudadanía con relación a la población negra se inició con la abolición progresiva de la esclavitud, específicamente con la ley del 21 de julio de 1821⁴⁹, que otorgaba la libertad de vientres y luego con la ley del 21 de mayo de 1851⁵⁰ y la abolición completa de la esclavitud de la gente negra del país, aunque aún se premiaba el tráfico nacional de personas esclavizadas (Helg, 2004).

Debido a que muchas de estas personas permanecieron en los territorios donde los esclavistas tenían sus inversiones económicas, la imposibilidad de adquisición de reconocimiento legal, debido a las barreras que estas familias enfrentaban en ese contexto y en especial, al separarse del esclavista, su carencia de medios para una vida digna, repercutirían luego en una desigual condición social y jurídica de las comunidades negras del país con relación al resto de la población. Por ejemplo, actividades económicas en la región del Pacífico sur, como la minería de socavón, empezaron a decaer; los dueños de minas comenzaron a irse y las condiciones de aislamiento para las comunidades negras que quedaban allí, aumentaron significativamente.

Estos lugares aislados del poder central del país fueron reterritorializados, es decir, re-significados y poblados por las personas negras libres, reapropiándolos⁵¹ y convirtiéndolos en sus hogares. Años más tarde estos territorios habitados por pueblos

⁴⁹ Ley sobre la *Sobre la libertad de los partos, manumisión y abolición del tráfico de esclavos*. Ver conjunto de leyes expedidas en 1821: http://www.bdigital.unal.edu.co/21/34/leyes_de_1821.pdf

⁵⁰ Ley sobre la libertad de los esclavos. Ver: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=12623>

⁵¹ “En el caso del Pacífico sur, por ejemplo, a partir de experiencias comunes como el origen africano, la colonización y la esclavitud, pero -sobre todo- con las dinámicas posteriores a consecuencia de la Independencia y la [creación de] institucionalidad republicana, estos grupos negros dispersos se apropiaron, a lo largo del siglo XIX, de un territorio amplio, húmedo y selvático. No hubo un origen único del fenómeno, pero sí condiciones similares en numerosos focos, que tienen que ver con los 65 *reales de minas* que registran los censos coloniales de finales del siglo XVIII y en los cuales se concentraba la población esclavizada, así como con los numerosos sitios y lugares de asentamiento de los libres (negros esclavos que alcanzaron la libertad en general por compra), los cuales tendieron a orbitar en torno a los primeros”. (Almario, 2013, p. 197).

indígenas y negros serían denominados *territorios nacionales*⁵² asociados directamente con la idea de territorios salvajes, donde solo abundaba la vegetación indomable.

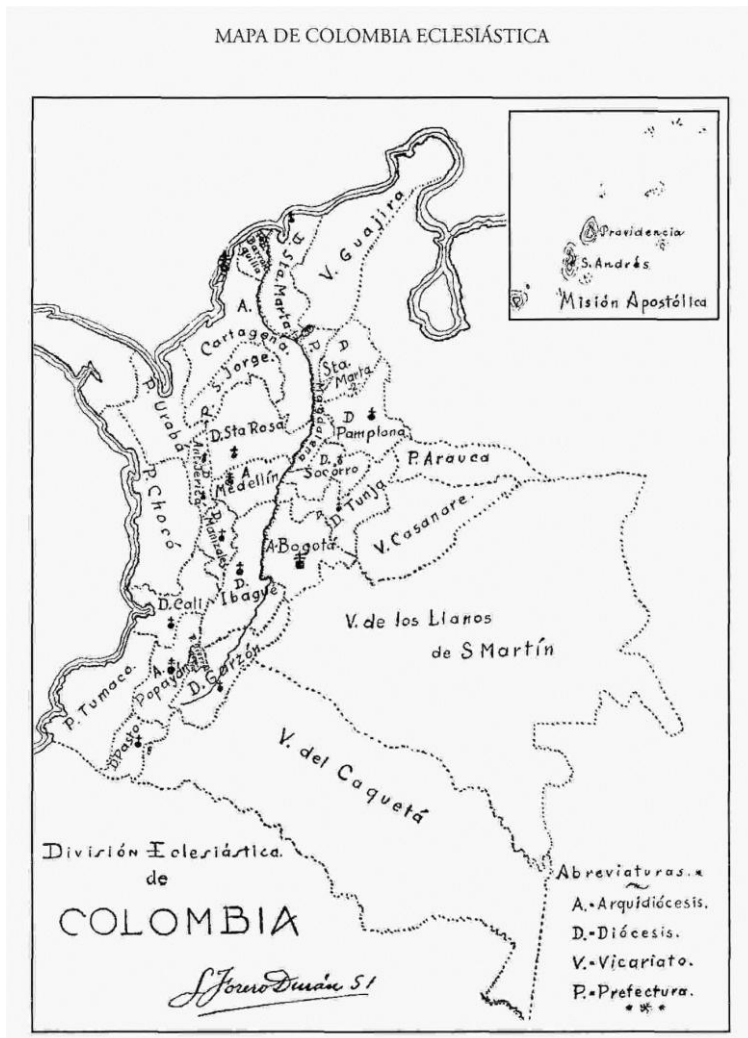
Luego con la figura del Concordato⁵³ estos territorios serían entregados, nuevamente, a la iglesia para su administración y evangelización plasmado en la ley 89 de 1890 “*por la cual se determina la manera como deben ser gobernados los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada*”⁵⁴. Indígenas y negros fueron representados “como salvajes”, no civilizados, que deberían ser progresivamente incorporados a la nación (Castillo y Rojas, 2005, p. 35) y de nuevo confirmar que el sistema racial sería constitutivo de estas prácticas.

⁵² Almarino (2013) define los *territorios nacionales* como los espacios periféricos al núcleo andino del país, por lo general selváticos, llanuras de transición o “desiertos”, que contaban con baja densidad demográfica y estaban habitados casi de forma exclusiva por grupos indígenas o de negros, mulatos y zambos (p. 200).

⁵³ El Concordato al que hago referencia aquí es el que se realiza en el contexto de la política del Vaticano a fines del siglo XIX. El Concordato, como tratado internacional bilateral, revisa las relaciones entre la iglesia y los estados católicos. En términos de Helg (1984) “El Concordato colombiano reafirmaba las posiciones ya expresadas en la Constitución (1886) respecto a las relaciones entre el Estado y la Iglesia. Permitía a la Iglesia Católica, como religión nacional, obrar con libertad e independencia en el territorio del país, bajo protección -pero no bajo el control- del Estado. (...) En materia de educación, las universidades, los colegios, las escuelas y demás centros de enseñanza, la educación y la instrucción pública se organizaron y dirigieron en conformidad con los dogmas y la moral de la religión católica, la enseñanza religiosa sería obligatoria. La iglesia católica escogía los libros de religión y de moral para todos los niveles de enseñanza; así mismo, podía denunciar ante la administración civil a los maestros y profesores que no respetaran la doctrina católica en sus cursos y obtener su suspensión o exclusión definitiva. Se daba el poder a la iglesia sobre el docente y los contenidos en donde se prohibía todo tipo de enseñanza literaria o científica, que divulgara ideas contrarias al dogma católico, al respeto y la veneración de la iglesia (Helg, 1984, p. 29).

⁵⁴ <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=4920>

Los territorios nacionales que correspondían más o menos al 70% del país, entre 1902 y 1953, tuvieron un total de 18 Vicariatos y Prefecturas⁵⁵ apostólicas, que fueron establecidos y adjudicados a órdenes misioneras. Al observar el siguiente mapa eclesial de Colombia, se puede identificar varias cosas: La primera que, estas circunscripciones eclesiales se encuentran en territorios habitados por descendientes



de personas esclavizadas. Es el caso de las Prefecturas de: Tumaco, Chocó, y Urabá, así como las que cubrían a los habitantes de los ríos Magdalena, San Jorge, Atrato, San Juan, Mira y Patía, lo que permite indicar que no sólo los lugares habitados por indígenas eran potenciales a evangelizar, sino aquellos en donde había presencia de personas descendientes de africanos/as, que eran confiados a la "reducción" a la "civilización" por parte de misioneros católicos.

También se puede observar cómo el centro del país, las zonas de montaña y algunas

ILUSTRACIÓN 4. TOMADO DE TOMADO DE: ANUARIO DE LA IGLESIA CATÓLICA EN COLOMBIA 1938, COMPUESTO BAJO LA DIRECCIÓN DE LA FACULTAD DE TEOLOGÍA EN LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA JAVERIANA, CON APROBACIÓN ESPECIAL DEL EXCMO. TRIAL de la iglesia católica establecida en un número significativo de católicos y la iglesia la pueda convertir en prelatu. La Prefectura correspondía a una jurisdicción territorial católica, que estaba bajo la dirección de un sacerdote pero que, aún en términos de organización, le faltaba bastante para ser un Vicariato. Para el catolicismo, las figuras que implican un desarrollo de la institución de la iglesia en los territorios deben pasar primero por la misión, luego la prefectura, el vicariato, finalizando con la diócesis.

provincias de la costa Atlántica son ubicadas como católicas y la mayoría mestiza se gobernaba religiosamente por diócesis y arquidiócesis (ver imagen 4).

Así, Colombia parecía un país con un centro andino fuertemente católico, blanco y mestizo, y una periferia de costas, llanos y selvas poblada por negros e indios todavía en proceso de evangelización. Otra vez, uno podía ver el sistema racial triangular dominado por los blancos y con los negros e indios en la base. (Helg, 2004, p. 32)

Esto sucedía durante los siglos XIX y mediados del siglo XX. Congregaciones de Agustinos recoletos, Hermanos menores Capuchinos, Claretianos, padres Montfortianos, padres misioneros Mil Hill, Lasallistas, Carmelitas descalzas, Misioneros Burgos y Jesuitas estuvieron a cargo de misiones en Casanare, Tumaco, Caquetá-Putumayo, Guajira-Sierra Nevada, San Andrés y Providencia, Chocó, San Martín, Arauca, Urabá, San Jorge y Magdalena, entre otras regiones, aisladas del poder central de la naciente república, donde la iglesia y -en general- el Estado estuvo ausente. Esto implicó, por ejemplo, que, en el Pacífico sur colombiano, se leyera a las comunidades en clave de la impiedad, proclives al crimen y al desorden, además de ejercer prácticas supersticiosas, que abundaban en los territorios negros.

Entre las estrategias de evangelización se encontraba la realización de una actividad pastoral dirigida a las mujeres, la construcción de símbolos notables como referencia para toda la población, con edificaciones diferenciadas, como las iglesias y, finalmente, los viajes de los misioneros y misioneras a los lugares donde la concentración de población negra no era muy alta. La evangelización implicaba llevar la iglesia a los territorios más inhóspitos. Almario (2013) citando al historiador Agustino Eugenio Ayape indica que:

En vano pretenderá el sacerdote cumplir con su deber en aquella región desde el pueblo o centro donde reside; su labor será muy estéril, porque será insignificante el número de almas que se aprovechen de su ministerio por estar diseminadas la mayor parte de ellas por las márgenes de estos ríos y esteros, a muy largas distancias, materialmente impedidas para acudir a los centros. Por lo mismo, es indispensable que el sacerdote esté en continuo movimiento visitando con frecuencia las rancherías, si no quiere que la mayor parte de las almas

vegeten en la ignorancia, en la superstición, en el error y en el vicio. (Ayape, 1950, p. 280 citado por Almario, 2013, p. 203).

Además de ello, muchos de los misioneros describen sus concepciones sobre las personas negras y los lugares que habitaban, las cuales no difieren de mucho de los señalamientos pronunciados por ilustrados como Francisco José de Caldas, siglo y medio atrás. Representaciones como el negro como sinónimo de salvajismo, que requerían ser transformados con suma urgencia para alcanzar la unidad nacional, aparecen como constante en varios textos de los misioneros; por ejemplo, en algunos textos de los Agustinos recoletos sobre el Pacífico sur colombiano:

Desventajas de la Costa. Su clima es ardiente y húmedo, palúdico y por lo mismo, mortífero. La costa del Pacífico ha sido siempre el terror del clero secular de las diócesis de Pasto y Cali, y con sobrada razón; el aislamiento de aquellos pueblos y rancherías, las distancias que los separan, las dificultades para su buena administración, las privaciones de todo género, la malignidad de los climas y las múltiples y graves enfermedades que son su consecuencia inmediata, *la inferioridad de la raza negra, la ignorancia, las supersticiones, los errores y vicios de esa raza* y otras múltiples causas son razón más que suficiente para que se *tema a una región temible entre las temibles*, que ha causado tantas víctimas y que solo puede ser *administrada en forma de misiones* por varones eclesiásticos formados “ad hoc” y resueltos al sacrificio de la vida por la gloria de Dios y la salud de las almas (Ayape, 1950: 280, negrillas en el original y cursivas agregadas, citado por Almario, 2013, p. 204).

Así, la misión era una acción civilizadora, que debía eliminar toda condición salvaje, ignorante e inmoral de las personas negras en sus asentamientos cerca de los ríos y confinarlos a una vida “civilizada” en poblados donde hubiese una presencia permanente de un sacerdote. Señala el agustino Bernardo Merizalde que, esperar que los negros busquen a un sacerdote para la catequesis y luego participar en los sacramentos es imposible,

se necesita buscarlos en sus madrigueras de los ríos y ponerles delante de los ojos en copa de oro, el licor divino para que lo gusten; es menester hablarles e instarles para dejen la vida semisalvaje y de pecado, y vuelvan los ojos a

Jesucristo, fuente de la civilización (Merizalde, 1921, p. 208 citado por Almario, 2013, p. 205).

Las misiones católicas en territorios negros e indígenas dan cuenta de lo que, para el Estado, era el “progreso”; es decir, un camino obligado de toda la humanidad, un discurso universal de la segunda modernidad europea y cuya materialización en Colombia se da con la evangelización “tardía” de los negros e indios. Con lo anterior y, luego acompañado de los debates que se generarían sobre el progreso de la nación, basado en la presencia de la raza negra y e indígena como factores de retraso, se localizan las estrategias de modernización, integración y homogenización del Estado colombiano (Almario, 2013).

Las prácticas educativas (enseñar la doctrina cristiana) podrían considerarse como un conjunto de dispositivos orientados a la producción de los sujetos católicos, moralmente aceptables, libres de vicios, susceptibles del gobierno de sus almas, conciencia y vida, mediante la articulación del poder "pastoral", el poder “disciplinario” y sus dispositivos. Poder pastoral, en la medida en que el poder de la iglesia católica requiere ejercerlo, ya que controla a las personas por medio de inculcarles el temor a dios y la confesión; es un poder que ubica a los sujetos en condiciones de desigualdad, uno se atribuye la verdad por medio de la razón y el otro, al carecer de ella, se encuentra en posición de ser denominado y sujeto a que se le imponga dicha verdad. Y disciplinario, porque procura la normalización, homogenización y control social de los negros e indios por parte del Estado, a través de la iglesia:

El argumento de Foucault es que las técnicas disciplinarias buscan imponer un modelo de comportamiento sobre los cuerpos y, en este sentido, son técnicas "centripetales" porque favorecen una serie de secuencias, procesos, operaciones y adiestramientos conforme a ciertos objetivos fijados de antemano. (Castro-Gómez, 2015, p. 79).

Como dato adicional, no podemos olvidar que en ese mismo momento en que se desarrollaba la cristianización de indios y negros, en Europa se constituían los discursos sobre el racismo científico y la construcción de la idea de superioridad blanca, a partir de la mirada del otro según el contacto que llevó a la nominación,

opresión y explotación desde la colonización, presentes en algunos de los discursos pronunciados por algunos notables políticos del país.

Por otro lado, existe un elemento importante, introducido en los procesos de cristianización de los negros, que tiene que ver con que, en el marco de lo deseable como progreso se priorizaba la escritura, antes que la oralidad. La escritura, considerada como un *capital* que deben poseer las personas para poder salir de su grado de ignorancia, es un elemento propio de la modernidad y la civilización. Es la escritura en términos de Almario (2013) una estrategia interesante, porque combina de forma singular los elementos de la matriz católica tradicional con referentes culturales e institucionales propios de modernidad de entonces (p. 212).

En ese sentido, la evangelización es el escenario que permite a las misiones liderar, fomentar, organizar e implementar la educación básica masiva en los territorios nacionales, como instrumento de homogenización de la población y construcción de identidad nacional y eliminar la pretendida ignorancia en la que se encontraban los negros del país:

El origen de éste y de otros males que de él dimanaban lo atribuimos en gran parte a la ignorancia. De allí que estimemos un deber sagrado ser apóstoles de la instrucción. Quisiéramos que las escuelas se multiplicaran por todo el territorio de nuestra Prefectura; y tenemos fe en que los gobiernos, nacional, departamentales y municipales nos ayudarán con ahínco en esta obra redentora (Merizalde, 1928, p. 4 citado por Almario, 2013, p. 213).

La instrucción pública fue una de las grandes apuestas de las misiones para lograr con éxito sus propósitos con relación a la gente negra. En territorios como la costa del Pacífico, no había ningún colegio de secundaria y se contaba con menos de quince escuelas primarias. Después de 1930, cuando se convierte en Prefectura, aumenta considerablemente esta situación: 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.

Pese a que, como se mencionó al inicio del capítulo, durante los siglos XVI y XVII, los procesos de educación los realizaba el cura doctrinero o la familia esclavista, en el

caso de los negros, aún no se contaba con la presencia de escuelas en el territorio colombiano aparte de las registradas desde la colonia. Luego, como veremos en el siguiente capítulo, con las reformas Borbónicas en el siglo XIX se organizó el sistema de escuelas públicas⁵⁶, pero la educación escolarizada no figuró en los territorios negros hasta las misiones establecidas en el concilio. Existían escuelas sólo en aquellos lugares donde el Estado centralista hacía presencia y en algunas zonas rurales, sin garantizar la presencia de negros en ella. Se sabe que, a finales de los años 1960, en el Pacífico sur, la iglesia católica intervino con la presencia de un sector misionero que era sensible a las dificultades de inequidad social de estas poblaciones respecto del resto del país. Esta postura se fortaleció con el nombramiento como obispo de Buenaventura de monseñor Gerardo Valencia Cano (1917-1972), quien, en 1964, desarrolló su trabajo pastoral con el grupo Golconda, en pro de la promoción de la educación como herramienta de transformación social. La evangelización inspirada en la Teología de la Liberación iría acompañada de acciones de denuncia sobre las injusticias que padecía esta población.

Valencia Cano promovió la creación de numerosas instituciones educativas en la región, atendiendo a necesidades relacionadas con la educación primaria, la protección infantil, la educación para adultos y las organizaciones comunitarias, entre otras.

Eso no es conocimiento

Las herencias del colonialismo europeo del siglo XVI no sólo se manifestaban en la negación del otro colonial, en la permanente reafirmación de su lugar en la sociedad debido a la invención de la categoría raza, sino también se materializaba en la eliminación de los conocimientos y saberes de ese otro. En términos generales, se establecieron rupturas epistemológicas con los pueblos colonizados y esclavizados con relación al conocimiento eurocentrado, puesto que, con el inicio del colonialismo en América comienza no sólo la organización colonial del mundo sino, simultáneamente, la

⁵⁶ En el sistema de escuelas públicas se enseñaba lectura, escritura, aritmética y moral cristiana; durante ese período, se expidieron leyes educativas y se redactaron planes de estudios. En el gobierno de Mariano Ospina Rodríguez, a través del Código de Instrucción Pública (1844), se le permitió al Estado intervenir en la educación y se dio una formación humanística y técnica. Ver en: Patiño, C. (2014).

constitución colonial de los saberes, de los lenguajes, de la memoria y del imaginario (Lander, 2000, p. 16).

Si la persona negra no fue incluida en los procesos educativos del Estado y no hizo parte de la escuela por varios siglos, mucho menos sus conocimientos, prácticas, historias y trayectorias que, en la vida nacional, fueron parte de los aspectos que debían constituir el conjunto de saberes que se enseñarían en la escuela.

Y esto tiene que ver, directamente, con la manera como se construyó ese otro racializado, constituido como un ser cercano al mundo animal, incivilizado, supersticioso, carente de moral y amante sólo del placer. El negro y la negra imposibilitados para gobernarse así mismos, carentes de razón, en permanente estado tutelar de los blancos, un niño, una niña, en un cuerpo de hombre o mujer⁵⁷.

La inferiorización, negación y borramiento de aquellos elementos identitarios de los pueblos negros y de sus descendientes, impidió concebir sus conocimientos como válidos y legítimos. Contrario a esto, circularon (y circulan, hasta hoy en día), los conocimientos que enaltecen al colonizador privilegian la historia oficial eurocéntrica y colonial por encima de la historia de los sometidos. En ese sentido, la *colonialidad del poder* (Quijano, 1999), como concepto, nos brinda un panorama de análisis importante en la medida que pone de manifiesto las implicaciones de lo que podría llamarse *violencia epistémica* en términos de Walter Mignolo, en las relaciones de poder establecidas entre los grupos racializados en Colombia:

La colonialidad del poder hace referencia a la manera en que la dominación española intentó eliminar las “muchas formas de conocer” propias de las poblaciones nativas y sustituirlas por otras que sirvieran a los propósitos civilizatorios del régimen colonial. Apunta, entonces, hacia la *violencia epistémica* ejercida por la modernidad primera sobre otras formas de producir conocimientos, imágenes, símbolos y modos de significación. Sin embargo, la categoría tiene otro significado complementario. Aunque estas otras formas de conocimiento no fueron eliminadas por completo sino, a lo sumo, despojadas de su legitimidad ideológica y subalternizadas, el imaginario colonial europeo sí

⁵⁷Aquí retomo la idea de infantilidad que, según Laureano Gómez, caracterizaba a los negros de la nación, descrita en el capítulo 2.

ejerció una continua fascinación sobre los deseos, las aspiraciones y la voluntad de los subalternos (Castro Gómez, 2010, p.63).

Esta violencia epistémica se manifiesta de múltiples maneras. Una de ellas tiene que ver con consideraciones sobre los conocimientos de los pueblos según la cual estos no son conocimientos si no saberes (de forma despectiva) y no están enmarcados dentro de unos parámetros cientificistas propuestos por la *segunda modernidad* (Dussel, 2000). Otra, con relación a prácticas espirituales como la religiosidad, eran catalogadas como brujería, magia, superstición, charlatanería, pero - al mismo tiempo- tan amenazantes, que no había otra salida más que soslayarlas con la imposición del catolicismo.

Serían los criollos ilustrados de la Nueva Granda quienes que atribuirían la potestad de mostrar el camino del entendimiento a indios y negros, contradiciendo los modelos tradicionales de estos con relación a sus formas de producir conocimiento. Por ejemplo, las consideraciones sobre el trabajo manual que tenía la élite criolla lo presentaban como un ejercicio de “vileza” porque era realizado por esclavos negros, por indios encomendados o por campesinos mestizos (también llamados “peones”) (Castro Gómez, 2010, p. 86). Posteriormente, en la naciente república seguiría siendo el Estado quien generaría esa ruptura epistemológica, direccionando y definiendo, en el marco de los preceptos universales de modernidad lo que sería el progreso de la nación, (lo que, en términos de Foucault se denominaría *episteme* moderna). Y en ese sentido, la escuela es fundamental.

Entendamos *episteme* como “el conjunto básico de reglas que gobiernan la producción de discursos en una determinada época” (Sheridan, 1980, p. 209 citado por Veiga-Nieto, 1997, p. 24). Este conjunto de posibilidades para la disposición de los discursos delimita los campos de saberes, define qué enunciados son prohibidos, por ser diferentes a la *episteme* y, finalmente, cuáles enunciados son permitidos y cuál es su grado de verdad. La *episteme* moderna determinó un orden de enunciados, un ordenamiento histórico de los saberes, como principio anterior al ordenamiento del discurso efectuado por la ciencia e independiente de él.

Por otro lado, la *diferencia étnica frente al otro*, que caracteriza todo el sistema-mundo moderno/colonial⁵⁸ descrita en los capítulos 2 y 3, plantea, por un lado, la superioridad de unas personas sobre otras y por 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 (Francia, España, Portugal, Inglaterra), no era considerada como conocimiento. Todo conocimiento producido por los pueblos originarios y, posteriormente, el de los pueblos africanos traídos a América, fue estigmatizado, satanizado y sepultado por la sociedad blanca en lo que hoy es Latinoamérica.

La inferiorización de estos conocimientos y su negación se convirtieron en el *habitus* de las y los habitantes de la entonces Nueva Granada, desde el siglo XVIII hasta de la actual ciudadanía colombiana de nuestros días, como lo evidencia la ausencia, por ejemplo, en el currículo escolar de la escuela tradicional, de conocimientos propios de las comunidades pertenecientes a grupos étnicos. Ejemplos que refirman, como lo indican Rojas y Restrepo (2010), que la *colonialidad* es un fenómeno histórico, que se extiende al momento actual y que opera a través de la naturalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales y *epistémicas*, posibilitando la re-producción de relaciones de dominación. La *subalternización y obliteración de los conocimientos, experiencias y formas de vida de quienes son así dominados y explotados* garantizan la permanencia de este patrón de poder (Rojas y Restrepo, 2010; cursivas añadidas).

Actuales tensiones

Cabe señalar, entonces, que, es problemático pensar que la cuestión de los pueblos negros, afrocolombianos, raizales y palenqueros en el país se pueda resolver solamente con su incorporación al proyecto nacional, en los diferentes ámbitos de la

⁵⁸El sistema-mundo moderno-colonial, en términos de Eduardo Restrepo y Axel Rojas, se refiere a los planteamientos de Immanuel Wallerstein en la década de los setenta, que señalan que: “Lo que conocemos como el sistema-mundo moderno tendría una primera fase de constitución ligada a los procesos de colonización europea en América y su consecuente control sobre el Atlántico. En el siglo XVI, y por primera vez, la interacción entre diferentes regiones y gentes del globo adquiere una dimensión planetaria. Pero esta dimensión planetaria del sistema-mundo moderno es producto de un proceso de expansión colonizadora; está atravesada por el poder y tiene efectos duraderos en su distribución” (Restrepo y Rojas, 2010, p. 72).

vida nacional, mediante *políticas de inclusión* del reconocimiento de igualdad de derechos y de deberes, con un aumento en su participación política, su aparición en medios de comunicación y demás formas de participación social, sin que se interroguen los elementos estructurantes de las relaciones raciales establecidas en el país.

Es por ello que, esta investigación hace un énfasis permanente en las condiciones de posibilidad que configuraron a la categoría raza y las prácticas racistas en el país, como elementos fundamentales para comprender las dinámicas estructurales que tuvieron y tienen aún incidencia directa en sujetos individuales y colectivos, entre otros, en los procesos de educación de estas comunidades. Pareciera -muchas veces- que el racismo y la discriminación racial fuesen una atribución de la voluntad de los individuos, de las relaciones interpersonales o de ignorancia de unos respecto de los otros, que sólo opera en sus mentes y, por tanto, las acciones racistas pudieran eliminarse con algunas acciones saneantes de una “patología” social.

En ese sentido, describí algunos elementos de carácter histórico que definen el carácter estructural⁵⁹ del racismo y que nos permiten entender las dinámicas actuales de la situación de racismo y discriminación racial en materia de educación y su impacto de niños, niñas y jóvenes afrodescendientes que hacen presencia en las instituciones educativas del país.

Dentro de las tensiones actuales referidas al racismo y la discriminación racial contra el pueblo negro en la escuela y, en el general, en el sistema educativo, se podría afirmar que éstas siguen siendo casi las mismas que siglos atrás. Por ejemplo, aún se solicita el acceso de niños y niñas negros a la escuela, y que la calidad de la educación que se les ofrezca permita disminuir la brecha educativa entre las personas afrocolombianas y la población mestiza del país, que en términos de la pertinencia pedagógica, no sólo de los contenidos del currículo escolar incorporen la cultura, las tradiciones y los conocimientos de las comunidades; que existan garantías para la permanencia de niños y niñas en las instituciones educativas, que exista una cantidad

⁵⁹ Recordemos que en el capítulo 2 utilizo la definición de Moore (2011) de racismo para definirlo como sistema/estructura desde tres instancias operativas que se entrelazan, manteniendo aún sus diferencias: Las estructuras políticas, económicas y jurídicas de comando de la sociedad. El imaginario social total que rige el orden simbólico de la sociedad, y, los códigos de comportamiento que rigen la vida inter-personal de los individuos que componen la sociedad.

suficiente de escuelas para atender a niños, niñas y adolescentes con su respectiva planta permanente de maestros y maestras, y en general aspectos que, finalmente, en comparación con el resto de la población mestiza o no étnica del país, confirma el carácter estructural del racismo en Colombia.

He aquí algunas cifras, por ejemplo, con relación a las tasas de analfabetismo de las personas afrodescendientes y la población mestiza del país, donde en todos los grupos de edades, la tasa de analfabetismo es mayor que el de la población mestiza. Es decir que en materia de lectura y escritura las personas afrocolombianas tiene un gran rezago con relación al resto de la población colombiana.

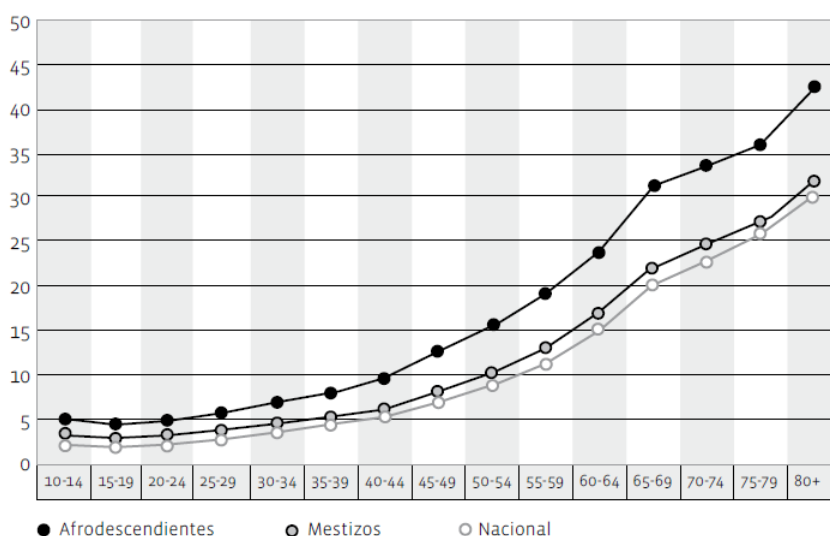


ILUSTRACIÓN 5. TASA DE ANALFABETISMO POR GRUPOS QUINQUENALES. FUENTE ODR CON DATOS DEL CENSO NACIONAL. TOMADO DE: RAZA Y DERECHOS HUMANOS: INFOME DE DISCRIMINACIÓN RACIAL Y DERECHOS DE LA POBLACIÓN AFROCOLOMBIANA.

En términos de acceso a niveles educativos y el máximo alcanzado por las personas afrocolombianas del país en comparación con la población mestiza, se tiene que, aunque para la educación primaria el porcentaje de mestizos y afrocolombianos es la misma, a medida que van aumentando los niveles la diferencia entre grupo étnicos aumenta:

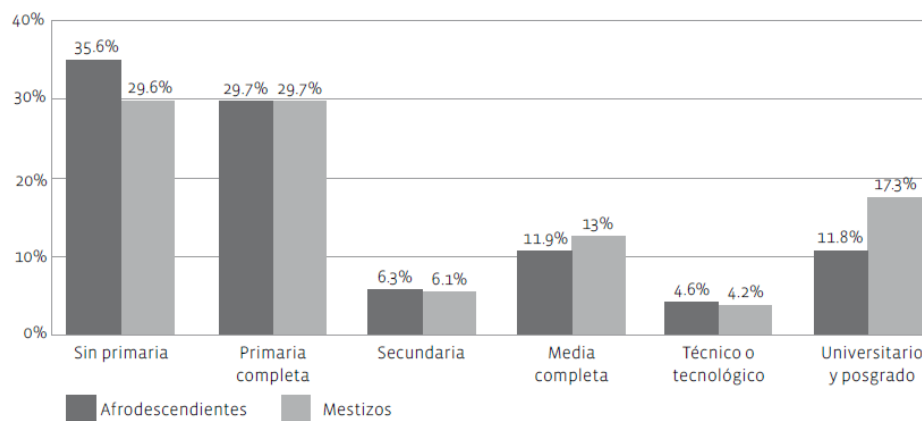


ILUSTRACIÓN 6. MÁXIMO NIVEL EDUCATIVO ALCANZADO POR LOS AFRODESCENDIENTES Y MESTIZOS MAYORES DE 25 AÑOS. FUENTE: ODR CON DATOS DEL CENSO GENERAL DE 2005 - DANE. TOMADO DE: RAZA Y DERECHOS HUMANOS EN COLOMBIA.

La diferencia de 6 puntos porcentuales entre las personas mestizas y afrocolombianas que no han terminado la primaria y los datos arrojados a medida que se va avanzando en los niveles educativos, muestra el rezago de las personas afrocolombianas con relación a las personas mestizas es mucho mayor. Esto tiene graves implicaciones en la calidad de vida de las comunidades afrodescendientes, en la medida que, a menor nivel educativo, menores posibilidades de acceso a condiciones laborales dignas, sistema de salud de calidad, entre otros aspectos.

Justamente estas grandes diferencias⁶⁰ entre la población, sumadas al bajo desempeño en las pruebas de estado en departamentos con presencia mayoritaria de grupos étnicos, además de evidenciar una clara restricción del derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes afrocolombianos, pone de presente las brechas que aún subsisten en cuanto a la disponibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad, como elementos del núcleo esencial de este derecho (Rodríguez, Alfonso y Cavellier, 2009); por ende, se puede declarar al sistema educativo del país como racista, construido por un Estado que no atiende sus obligaciones en materia de educación y fomenta la discriminación racial.

⁶⁰ Para profundizar sobre la discriminación racial en el sistema educativo y la reproducción de la desigualdad ver el Informe sobre la discriminación racial y derechos de la población afrocolombiana *Raza y derechos humanos en Colombia: informe sobre discriminación racial y derechos de la población afrocolombiana* producido por el Observatorio de Discriminación Racial de la Universidad de los Andes, Bogotá, publicado en 2009.

La escuela, como institución y escenario local que implementa lo global del sistema, no es ajena a la realización de acciones que inciden en la restricción del derecho a la educación para poblaciones históricamente discriminadas; de hecho, aporta elementos para profundizar y no disminuir las brechas. Durante la investigación que presento aquí, logré identificar algunos elementos que señalan a la escuela como uno de los agentes que promueve el racismo y la discriminación racial, como explico más adelante. Esto no quiere decir que la escuela diseñe un plan perverso en contra de niños y niñas negros. Por el contrario, en su espíritu humanista moderno y, apelando al principio de la igualdad entre los seres humanos, desconoce que nunca las personas somos iguales, porque, en nuestro caso, esas particularidades étnicas y raciales han sido factores importantes en los procesos educativos de exclusión y discriminación racial contra niños y niñas considerados étnicamente inferiores.

Las resistencias

Frente al proyecto homogeneizador liderado por las políticas educativas del Estado, los pueblos negros han generado mecanismos de resistencia para oponerse, adaptarse, o resignificar sus fines y métodos; dichas resistencias se reflejan, en un primer momento, en la pervivencia de diversas prácticas y conocimientos comunitarios, tales como las expresiones sincréticas de religiosidad popular, la permanencia de la tradición oral, la transmisión de generación en generación de los saberes y valores ancestrales, como referentes compartidos por los pueblos negros. Todos estos aspectos, años más tarde, se han traducido en exigencias a la nación sobre la necesidad de una educación pertinente y acorde a los proyectos comunitarios y planes de vida como pueblo negro.

Ejemplo de ello son los movimientos campesinos de finales siglo XX en los que participaron personas negras, en su lucha por una inclusión pertinente al sistema educativo nacional:

En el mismo periodo, las comunidades negras reivindican su etnicidad y reclaman su derecho a educarse con pertinencia. Pero no piensan solo en una educación para ellos; las organizaciones negras le proponen al país que modifique su proyecto educativo, que transforme sus currículos y que reconozca

su presencia histórica y cultural en la conformación de la nación (Castillo y Rojas, 2005, p. 17).

Castillo y Rojas (2005) mencionan que es, luego del proceso constitucional de 1991 y de obtener, finalmente, su reconocimiento como grupo étnico⁶¹, en el marco del modelo indígena, cuando la comunidad negra da forma a un proyecto educativo particular, caracterizado por su referente como comunidad negra-afrocolombiana. Esto no implica el desconocimiento de procesos educativos desarrollados antes de 1991, en donde temas como la historia, la cultura o las tradiciones negras, orientaron las apuestas pedagógicas de las escuelas en los territorios negros. Cabe señalar que, algunas de las demandas de las comunidades negras con relación a la educación, estuvieron ligadas a las apuestas por garantizar la inclusión y cobertura educativa y pocas al reconocimiento de sus particularidades étnicas y culturales.

En ese contexto abierto por la Constitución de 1991 y, que se materializará con más detalle posteriormente, en la ley 70 de 1993 o Ley de comunidades negras, se disponen también bases para el diseño de políticas educativas dirigidas a garantizar las condiciones de igualdad de acceso al sistema educativo y otros servicios públicos de los grupos étnicos respecto del resto de la población. Quiero, aquí, resaltar que no por el hecho de estar señalada en la Carta Constitucional dicha inclusión⁶², lo dispuesto en

⁶¹ Es en el año de 1991 cuando, finalmente y como resultado de los movimientos sociales de pueblos indígenas y negros-afrocolombianos, se reconoce la nación como pluriétnica y multicultural, dentro del proceso que Eduardo Restrepo denomina como “etnización” en el marco del culticulturalismo o como hecho jurídico-político en comre de la diferencia cultural. La etnizacion en términos de Restrepo (2013) es el proceso por el cual (ya fuese por su aceptación o su rechazo) en el cual el sujeto político y de derechos recaía en la noción de que las comunidades negras constituían un grupo étnico con una cultura propia y diferenciable en el marco de la sociedad colombiana. Esta cultura propia se consideraba como el resultado, sobre todo, de la existencia de unas formas de organización y prácticas tradicionales de producción de unas ‘comunidades’ en unos territorios específicos que evidenciarían una particular lógica cultural garante de la conservación ambiental (Restrepo, 2013, p. 13).

⁶² La exclusión tradicionalmente se ha planteado en el campo de la dicotomía Inclusión/Exclusión, lo cual plantea escenarios en los que ciertos elementos o sujetos están, en este caso, dentro de un círculo de dinámicas y procesos que los hace ser comunes, mientras que al tiempo existen otros elementos o sujetos que se encuentra fuera de estos círculos. Es los debates públicos y de política pública muy común escuchar que se debe reducir la exclusión, que se deben adoptar mecanismos que promuevan la igualdad, que ciertas medidas promueven la desigualdad, etc. En este orden de ideas, se llegó al consenso que los estados deben promover la inclusión y la igualdad, en términos económicos y de derechos, como bienes sociales fundamentales para alcanzar una sociedad armónica y democrática. Sin

ella funcione en la realidad, ya que, pese al mandato constitucional, aún el Estado y, por tanto, miles de escuelas, continúan desconociendo esas particularidades y estableciendo políticas estandarizadas y homogenizadoras para toda la población.

Lo anterior obliga a pensar, también, cuáles y cómo se configuran las resistencias a las relaciones determinadas por la *colonialidad*, puesto que, en los análisis de conceptos como raza y racismo y de los modos como –históricamente- se fueron articulando las comunidades negras a los procesos educativos, vemos la necesidad de recuperar los caminos de resistencia cultural que se fueron dando desde el primer momento de imposición colonial, porque los mismos son fundamentales para proyectar estrategias emancipadoras.

En ese sentido, Laurence Grossberg (2009) resalta que, cuando se realiza un análisis cultural, se deben señalar los mecanismos de resistencia o de lucha, en aras de generar transformaciones sociales, reemplazar, cuestionar y reconfigurar la historia que podría ser la historia *sumisa* por una historia *de resistencia*:

Es decir, buscan entender no sólo las organizaciones del poder, sino también las posibilidades de supervivencia, lucha, resistencia y cambio. Dan por sentada la contestación, no como realidad en cada instancia, sino como presuposición necesaria para la existencia del trabajo crítico, la oposición política e incluso el cambio histórico.” (Grossberg, 2009, p. 17)

Y en ese sentido la escuela sería el principal escenario para proyectar una historia de resistencia. Generalmente, se asume la escuela como uno de los lugares para ejercer formas de poder vertical, opresivo; de hecho, como el principal escenario transmisor de la *alta cultura* (Grimson, 2011), conocimientos, saberes, así como de ideologías y múltiples formas de exclusión y discriminación. Recordemos que, por muchos años, la escuela en Colombia no permitió el acceso a personas de ascendencia africana, como evidencian siglos de exclusión y racismo. Asimismo, la escuela también ha sido uno de los vehículos de homogenización de la población negra, porque no garantiza el

embargo, la discusión vas más allá, no solo se es ciudadano por esta cobijado bajo un marco normativo, sino el goce de los beneficios que se encuentran en este marco. En otras palabras, no caer en la idea de la promoción de una igualdad legal sin sustento material.

reconocimiento de sus particularidades identitarias, culturales, étnicas y, por tanto, reproductora de las relaciones y prácticas basadas en la raza y el racismo.

Pero, paradójicamente, la escuela también se ha constituido en un lugar estratégico para la resistencia de la comunidad en contra de acciones de poder opresor. Los niños, niñas y jóvenes negros generan mecanismos que les permiten crear formas de resistencia ante la dominación. Al mismo tiempo, también la escuela se ha considerado como escenario potencial que puede reestructurar su presente, por ejemplo, al efectuar una crítica permanente a las dimensiones de la *colonialidad*⁶³, que nos convoca a reconocer esa multiplicidad de experiencias, de sujetos, de maneras de constituirse como tales, en ese lugar.

Alcanzar este tipo de reflexión crítica implica abrir el debate sobre el racismo y la discriminación racial en la escuela y generar prácticas pedagógicas comprometidas con su afrontamiento, sobre una base política y ética, es decir, mediante prácticas pedagógicas transformadoras. Implica también apuestas pedagógicas en lugar, prácticas que subviertan el patrón de poder colonial, que cuestionen permanentemente las “jerarquías” combinadas raciales, de género, y de clase, que reduzcan los juicios de valor negativos, los prejuicios y los estereotipos de los sujetos históricamente construidos como diferentes y, por tanto, discriminados.

Las formas de hacer escuela, desde la perspectiva *decolonial* de la cultura, incitan a pensar una escuela de las resistencias, una escuela de la desnaturalización, que responda a un lugar y sus dinámicas propias, pero que requiera incorporar la construcción social del territorio como espacio para *ser*; una escuela que luche contra el racismo y la discriminación racial, que reconozca que es producto de las prácticas sociales, pero que –también– constituye esas prácticas y por lo tanto, está en capacidad de deconstruir los patrones de poder y relaciones coloniales que han inferiorizado a unas personas respecto de la mayoría nacional.

⁶³ “Prefiero no hablar de “la” colonialidad en general, sino distinguir tres ejes de la colonialidad que son irreductibles entre sí: la colonialidad del poder, que hace referencia a la dimensión económico-política de las herencias coloniales; la colonialidad del saber, que hace referencia a la dimensión epistémica de las mismas, y la colonialidad del ser, que hace referencia a su dimensión ontológica. No son, insisto, tres variaciones del mismo fenómeno, si bien genéticamente puede trazarse su emergencia común hacia la experiencia del colonialismo europeo en el siglo XVI”. (Castro-Gómez, 2012, p. 219).

CAPÍTULO 3: MATEMÁTICAS Y PRÁCTICAS RACISTAS

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 ésta 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 pasables...Y al rato, pasa Diana, una niña negra y le reviso la actividad y ¡perfecta! Ni un error. ¡me sorprendí! dije en mi mente ¿Diana? ...Ahora me pregunto... ¿por qué me sorprendí, siendo yo también negra?

Nota de clase profesora Angela Valencia (marzo de 2017).

¿Por qué mi reacción?, Será que yo, como maestra de matemáticas creo que ese niño o esa niña afrocolombiana no tendría las suficientes capacidades para aprender matemáticas, ¿Por qué dudé de su nota?

Esto me llevó a pensar si podría existir alguna relación entre mi área de formación como profesora, mis actitudes y prácticas racistas como la anécdota que cito en clase de matemáticas. También, me hizo reflexionar si este tipo de prácticas podría hacer parte de un *habitus* de los maestros y maestras es decir incorporadas a partir de un trabajo de inclusión de alta duración suficiente como para que manifieste en prácticas de los sujetos, específicamente con relación a esta área de conocimiento. Quizá algunos hechos históricos como marcaron esta disciplina, de modo que ello hizo que, hoy en día, particularmente en matemáticas, naturalicemos el bajo rendimiento académico en el aula, y pensemos que sólo un tipo de personas determinadas pueden acceder al

dominio de su conocimiento y que, en particular, a personas pertenecientes a los pueblos afrocolombianos les cueste más que a otras apropiarse del mismo.

En términos generales identificar si en los procesos pedagógicos de las matemáticas, estaban configurados por prácticas racistas.

Por ello, en este capítulo me acercaré a algunos hechos históricos y discursos raciales (o racializados, mejor), que se constituyeron en la escuela colombiana durante más de cuatro siglos y que permearon no sólo las prácticas pedagógicas de maestros y maestras, sino que, también, determinaron la selección de conocimientos que debían circular en la escuela, es decir, definieron cuáles disciplinas debían hacer parte del currículo y cuáles no, lo que contribuiría, a largo plazo, a la construcción de sujetos racializados, como aconteció con las personas de origen africano y con los pueblos originarios. Quiero resaltar aquí, pues, que estas producciones de sujetos no han dejado de hacer presencia en la escuela y se manifiestan en las descripciones que realizamos sobre cómo son los niños y las niñas negras, sus habilidades y capacidades, los modos de relacionamiento asimétrico y jerarquizado, la incapacidad de poder dialogar con otras formas de construcción de conocimiento, y mucho menos con aquellos conocimientos producidos por aquellos que históricamente, la sociedad hegemónica ha construido como inferiores.

La construcción de los sujetos racializados desde la escuela se realiza desde múltiples escenarios. Entre ellos están la familia, los medios de comunicación y la sociedad en general y son reforzadas en la escuela desde, por ejemplo, áreas de conocimiento como las ciencias humanas y sociales (Herrera, Pinilla y Suaza, 2003), específicamente en disciplinas como la filosofía, la lengua castellana, la ética, como puede constatarse en los manuales, los textos escolares (Soler, 2004 y 2009; Jojoa, 2008) y las representaciones utilizadas para las decoraciones de las aulas de clase de los preescolares (Castillo, 2011; Mena, 2006, 2009, 2011); así mismo, en 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, 2015).

Otro escenario en donde se puede hacer el rastreo sobre el racismo y la discriminación racial se encuentra en 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



ILUSTRACIÓN 7. INTERIOR DEL COLEGIO ESTANISLAO ZULETA, SEDE A, LOCALIDAD 5 DE USME.

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 se constituye en 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 esto ¿cómo lo evidenciamos? Para esta investigación, realicé una serie de entrevistas en profundidad de 2 a 3 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 hacía 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 reconocimiento⁶⁴ de prácticas racistas por parte de la mayoría de las personas, es decir que, probablemente, los maestros y las maestras 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 ellos/ellas como constitutivas de una práctica racista y a partir de allí, analizar sus reacciones frente a ese tipo de situaciones y al mismo tiempo, combinar estos talleres con entrevistas en profundidad⁶⁵ a estos niños y niñas, para identificar su percepción respecto de prácticas racistas en algunas de las materias del currículo escolar y, particularmente, en matemáticas.



ILUSTRACIÓN 8. TALLER QUE INDAGA SOBRE IDEAS PREVIAS SOBRE LA RAZA Y EL RACISMO REALIZADO A ESTUDIANTES DE GRADO 9º DEL COLEGIO ESTANISLAO ZULETA.

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 qué decir sobre éste, por tratarse de una asignatura basada en verdades

⁶⁴ 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, 2017, p. 132).

⁶⁵ En esta investigación las entrevistas a profundidad consistieron en una serie de entrevistas orientadas a partir de un guión (ver anexo 1 y 2), desarrolladas entre 2 y 3 sesiones, de aproximadamente 40 min de duración, dependiendo de los tiempos disponibles por los maestros y maestras seleccionadas.

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 y relación alguna con los sujetos que interactúan allí, en el aula.

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/las estudiantes y los maestros configuran las experiencias matemáticas en la escuela, así como las posibilidades de acceso a una educación matemática de calidad (p. 132). Es por lo que, una exploración de este tipo contribuiría enormemente a ampliar y dilucidar más este campo de conocimiento. En la indagación que aquí presento, encontré un par de investigaciones relacionadas con mi pregunta de investigación, y algunos artículos de reflexión realizados en Colombia sobre las relaciones entre raza, racismo y educación matemática:

- Mora, D. (2013) *Herencias coloniales y relaciones de poder-saber-ser, en la escuela: Una experiencia en el colegio Paulo Freire*. Este profesor de matemáticas realiza una investigación en el colegio distrital Paulo Freire, acerca de las discriminaciones basadas en la etnia o “raza”, el género y la opción sexual y sus relaciones de saber- poder, visualizando su origen en la época Colonial. A partir de entrevistas realizadas a los y las estudiantes, pone en evidencia prácticas asociadas al racismo, el machismo, la homofobia, y usa la clase de trigonometría para su análisis. Finalmente, este maestro propone algunas ideas para enfrentar las discriminaciones y ser desarrolladas en la clase de matemáticas, desde una

recuperación de las “matemáticas otras” y las formas de relación basadas en el respeto a la diferencia.

- Valoyes, L. (2015). *“Los negros no son buenos para las matemáticas”*: Ideologías raciales y prácticas de enseñanza de las matemáticas en Colombia. La profesora Valoyes realizó un estudio que explora las formas como las identidades raciales de los estudiantes alimentan las posibilidades de los maestros y configuran las prácticas de enseñanza del álgebra. Ella analiza las ideologías raciales y las prácticas de enseñanza de tres maestros de matemáticas en diferentes contextos sociales, culturales y raciales de la ciudad de Cali. Entre los principales resultados, señala la presencia en la escuela de concepciones sobre los estudiantes negros que los ubican como personas con pocas capacidades para aprender esta asignatura. Estas concepciones se materializan en prácticas de enseñanza e interacciones pobres o de poca calidad entre maestros/as y estudiantes afrocolombianos/as, que podrían explicar su bajo rendimiento en matemáticas.
- Valoyes, L. (2017). *Inequidades raciales y educación matemática*. Esta investigación aborda la problemática de la *inequidad racial* como la llama la autora, en el acceso al saber matemático. La investigadora analiza las relaciones entre raza, poder y educación matemática en Colombia. Señala que, las formas en las cuales las representaciones sociales dominantes sobre las comunidades negras configuran parte del sistema de prácticas de la educación matemática define las experiencias de los estudiantes, sus identidades y los resultados de aprendizaje en esta asignatura. Valoyes analiza las narrativas de dos maestros, a partir de perspectivas de la sociología crítica y del concepto de *ideología racial*, como instrumento para justificar y explicar los resultados de aprendizaje de las matemáticas en estudiantes negros en sus clases. Así, se tiene que los maestros apelan a sus representaciones dominantes sobre las comunidades negras para posicionar a los estudiantes como *incapaces* de desarrollar pensamiento matemático.

En este contexto, cabe señalar que, los Estados Unidos es uno de los países que más trayectoria tiene con relación a los estudios raciales (una categoría usada en los

currículos de ese país) y con el aprendizaje de las matemáticas. Son numerosos los estudios, pero quiero señalar dos de ellos, que considero importantes para este trabajo:

- Davis, J y Bernard, D. (2008). *Racism, assessment and instructional practices: implications for mathematics teachers of African American students*. Es una investigación que hace una crítica a las prácticas de evaluación usadas en el sistema educativo estadounidense y que fortalecen la estigmatización en contra de estudiantes afroamericanos. Muchos de los maestros y maestras de matemáticas son inconscientes de los modos como las prácticas educativas, guiadas por exámenes, pueden -simultáneamente- reflejar motivaciones bien intencionadas y, al mismo tiempo, contribuir a la opresión de estudiantes afroamericanos/as. Finalmente, los autores indican que, evaluar a estudiantes afroamericanos, comparándolos con los niños blancos revela el racismo institucional respecto de las competencias de las y los estudiantes afroamericanos. Las estrategias sugeridas por estos dos investigadores son: la resistencia al examen y la realización de prácticas pedagógicas de promoción de la excelencia y el empoderamiento de estudiantes afroamericanos en matemáticas.
- Diversity in Mathematics education center for Learning and Teaching (2007). *Culture, race, power, and mathematics education*: estos autores mencionan cómo la raza es la principal característica que justifica los desempeños escolares de los/las estudiantes. Analizan las intersecciones entre los problemas de raza y la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. Finalmente, proponen perspectivas de trabajo sobre las actividades culturales del estudiantado, su experiencia racial y la educación matemática.

En lo que toca a los Estados Unidos, estas investigaciones brindan elementos importantes frente a posibles metodologías, modos de obtención de información para la investigación, y por, supuesto, el análisis de las relaciones combinadas entre raza, racismo y matemáticas. Cada una de ellas, vistas en unos contextos geográficos y culturales específicos, señalan cómo operan las interrelaciones interseccionadas. Personalmente, considero que si bien es un análisis interesante, no retoman o soslayan elementos constitutivos sobre prácticas racistas de maestros y maestras. Es decir, dejan de lado aquellos elementos históricos que son claves para

problematizar este tipo de prácticas y que expliquen su incorporación en el *habitus* de los maestros y maestras.

Es por ello que, buscando aportar a este último aspecto, en este capítulo, en un primer momento realizaré una aproximación genealógica con relación a la incursión del saber de la matemática en la escuela, las condiciones de posibilidad para la emergencia de la disciplina matemática en el contexto colombiano, la racionalidad que acompañó dicha emergencia, la conexión entre el saber matemático y las relaciones de dominación y poder colonial que se configuraron en el país, además de algunas relaciones con los discursos racistas que circularon antes y después de la instauración de la República.

Finalmente, quiero mostrar cómo algunos de estos conceptos perviven hoy en la escuela, a partir del trabajo realizado con algunos maestros y maestras de matemáticas de unos colegios desde las entrevistas a profundidad (ver anexo 5, 6 y 7) distritales de la ciudad, entrevistas con estudiantes afrocolombianos del colegio Estanislao Zuleta, y algunos talleres con estudiantes de grado 9° y otros de diferentes grados de la misma institución educativa.

Matemáticas en Colombia

Como mencioné en los capítulos anteriores, el papel de la ciencia fue fundamental para la constitución de la noción de *raza* y el ejercicio del racismo en muchos países del mundo. En Colombia, mostré cómo, para personajes emblemáticos de las ciencias, como Francisco José de Caldas, Agustín Codazzi o Miguel Jiménez López (éste último en el siglo XX) entre otros, el elemento racial fue parte constitutiva de sus discursos, en la medida que reafirmaban, con argumentos considerados “científicos”, la superioridad de unos seres humanos (criollos, europeos “blancos”), sobre otros coloniales (negros e indios). Lo anterior, con el fin de garantizar el acceso al conocimiento científico y letrado de la época y, así, poder mantener la distancia social y étnica frente al “otro colonial” a partir de los discursos de limpieza de sangre y de blancura.

Recordemos que, durante el siglo XVII la cuestión relacionada con los modos de construir conocimiento pasa de ser una reflexión sobre la cotidianidad, a la idea de una ciencia rigurosa para leer las realidades sociales:

La utilización de precisos instrumentos para observar los astros y calcular sus movimientos, el desarrollo de las matemáticas y la física, los nuevos asentamientos coloniales de Europa y la concomitante expansión de la economía capitalista, transformaron la mirada sobre el mundo social y natural. La cognición histórica de Montaigne, Vives y Erasmo empieza a ser reemplazada por la idea de una “ciencia rigurosa”, ejemplificada en figuras como Descartes, Galileo y Newton (Castro Gómez, 2010, p. 23).

Es allí donde, por ejemplo, la lógica y la retórica -que tenían un papel preponderante para las ciencias ya que, a partir de ellas, se transmitían saberes-, pasan a ser irrelevantes. Ahora, lo más importante era la prueba escrita, eso sí, a partir del lenguaje matemático, entendido sólo por expertos y otorgando única validez a los conocimientos (Castro-Gómez, 2010).

Lo anterior sucedió en Europa desde finales del siglo XVI, y terminó expandiéndose por el mundo entero. Pero, no es sino hasta el año 1768, cuando con las Reformas borbónicas se ordena en Colombia la expulsión de los jesuitas, con el fin de desmontar el modelo privado del convento en la educación y se declara el sistema de enseñanza pública, en el que se introducen con fuerza la enseñanza de las matemáticas de forma más rigurosa, impartida a un sector más amplio de la población. Esto no implicaba, por supuesto, el acceso a este conocimiento de personas negras. Pero se destaca que, para la época, ya se enseñaban matemáticas, astronomía y cosmología en algunos colegios jesuitas. En el modelo educativo privado, implementado en la Nueva Granada, primaban las visiones teleológicas como las de Santo Tomás y de Aristóteles en el estudio de las ciencias de la naturaleza, que iban en contraposición de las propuestas modernizantes de la reforma educativa que, en este momento y, a partir de las reformas borbónicas, inicia la incorporación oficial del saber matemático en la escuela colombiana, 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.

Posteriormente, 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:

Gobernar ya no es ocuparse del fundamento jurídico de la soberanía, sino de los fenómenos propios que deben ser gobernados y del tipo de conocimiento ajustado a esos fenómenos. Es decir, ya no basta con que el soberano gobierne asesorado por teólogos, filósofos o juristas; ahora requiere la presencia de *funcionarios* dotados de competencias específicas (Castro-Gómez, 2015, p. 117).

Estos recorridos históricos ayudan a identificar qué acontecimientos históricos condujeron a la aparición del conocimiento matemático occidental en la escuela colombiana, las relaciones internas entre estos y, en general, las condiciones de posibilidad para que este saber fuera introducido en la enseñanza del país. Retomando elementos de la perspectiva decolonial, tenemos que, como aspecto fundamental, se va produciendo la “sedimentación” de prácticas coloniales en la configuración sujetos que inicia desde el periodo colonial. En términos generales, aquellos procesos de *larga duración* que preceden las conceptualizaciones de raza (Restrepo, 2010).

Así me centraré en detallar el cambio de régimen en el imperio español, a raíz del ascenso al poder del rey Carlos III de España, que inauguran el período llamado borbónico y que requiere ser leído cuidadosamente, ya que permite entender las formas en las que se materializan estas reformas en el sistema educativo colombiano. Esta lectura no fue posible sin un ejercicio de historización, ya que éste me permitió ver cómo y cuáles prácticas se conservan y los modos como se han venido sedimentando aquellas que, finalmente, nos han constituido hoy en lo que somos y –de ese modo– poderlas desnaturalizar y deconstruir en el presente.

Como veremos más adelante, en el marco de las políticas borbónicas, se introduce en el país la enseñanza de las matemáticas. Pero ¿qué hace que la monarquía de los Borbones identifique a las matemáticas como un saber fundamental en su proyecto de consolidación económica y administrativa del imperio español en América?

Álvaro Ortiz (2003), señala que el discurso de la Ilustración que predominó en España desde 1750, aproximadamente, asumió una forma que, bajo Carlos III (1759-1788) y Carlos IV (1789–1808) hizo que se emprendiera una serie de reformas con

pretensiones de “modernidad”, vinculadas estrechamente con las reformas a la política educativa, cuyos efectos iban dirigidos a modificar e influir en la estructura política, social y cultural del entonces Virreinato de la Nueva Granada.

Ortiz (2003) indica que, las ideas modernizantes llevadas a cabo por dichas reformas en el campo educativo, iban dirigidas a la incorporación de los llamados *saberes útiles*:

(..) ante el atrasado panorama educativo, donde -por regla general- los colegios mayores y las universidades ibéricas estaban soportadas en dogmatismos y convenciones y en el uso permanente de un verbalismo escolástico, las reformas borbónicas pretender buscar una salida a la modernidad, mediante la aplicación de las siguientes políticas: (1) Eliminar la ignorancia fomentando una serie de saberes, que, por ser útiles, deben conducir necesariamente a una mejor calidad de vida. (2) Es al Estado a quien le compete canalizar y tramitar no solo la eficacia de esos saberes, sino también la dirección efectiva de los mismos. (3) Esos saberes solo podrán ser una realidad en la medida en que se vinculen con el “afuera”. (4) Esos saberes girarán en torno de un conocimiento científico fundamentado en la *física* y las *matemáticas*. (5) Esos conocimientos útiles, en una secuencia lógica, deberán traducirse a la postre en un ideal económico entendiéndose que, del mayor o menor grado de desarrollo del comercio, la industria y la agricultura, dependerá la prosperidad o no del Estado. (6) Para conquistar lo anterior, se necesita el concurso del poder político para colocarlo al servicio del pensamiento reformador” (Ortiz, 2003, p. 9 y 10).

Se observa aquí que, los saberes introducidos en las reformas son aquellos considerados como útiles para la colonia española, en la medida que les permitiría consolidar su proyecto de desarrollo basado en la explotación de los recursos naturales americanos y el conocimiento detallado del territorio y su población. Ello explica la consolidación de asignaturas como la química, la botánica, *las matemáticas*, entre otras, en los planes de estudios de las universidades de la Nueva Granada. Estas asignaturas tenían una relación más cercana con los intereses del virreinato y las circunstancias del país que de los saberes escolásticos, considerados en ese momento innecesarios para el avance de los intereses de España.

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.).

Gómez y Valero (2000) señalan que, en la actualidad, uno de los principales fines de la formación en matemáticas es mejorar la participación de las personas como ciudadanas en los procesos de desarrollo económico del país:

La formación matemática para el desarrollo económico. El proceso de apertura económica de Colombia impone una presión muy grande sobre las capacidades productivas del sistema económico. Para lograr las metas de producción y crecimiento, es necesario que se haga un uso más eficiente de los adelantos científicos y tecnológicos, y también que se califique la mano de obra con la capacidad de maximizar su trabajo. Para ello, se requiere que el ciudadano colombiano tenga una mejor formación matemática que sirva no sólo de apoyo al desarrollo de la ciencia y la tecnología, sino que también permita la comprensión de procesos productivos donde ellas están involucradas (Gómez y Valero, 2000, p.3).

Así mismo, las discusiones sobre el mejoramiento de la calidad educativa en el país se enfocan hoy en día en el aumento de la carga horaria en las áreas consideradas como *fundamentales*: lenguaje y matemáticas, idea que comparten muchos maestros/as:

(...) Venga, sí, el Ministerio de Educación ya se dio cuenta que la jornada única funciona, pero funciona desde el trabajo de matemáticas y lenguaje, ¿Por qué Bogotá trabaja con Artes? (risas) ¿Por qué lo trabaja con otras áreas? Que no importa qué área aumente su cantidad horaria; pues venga, si ya se sabe que tenemos que trabajar es en matemáticas y en lenguaje, pues trabajemos en matemáticas y en lenguaje. Y no es mentira que los estudiantes que tenemos ahora no saben leer y no saben nada que tenga que ver con números; eso es una realidad y lo fundamental no está; entonces si lo fundamental no está, ¿cómo van a estar las otras áreas? Vamos de mal en peor. (Entrevista profesora F, agosto de 2017).

En el fragmento de la entrevista de la profesora F, se evidencia como ella está totalmente convencida de la jerarquía de esta área de conocimiento frente a las demás disciplinas, como un área fundamental para el mejoramiento de la calidad educativa, utilizando como argumento la implementación de una política pública en materia de educación que prioriza en la formación de los estudiantes la profundización en la enseñanza de las matemáticas.

En todas y cada una de las pruebas tanto nacionales (Saber, Saber 11), como internacionales (PISA), que pretenden medir el nivel educativo de la población, y, con ello, el progreso de la nación, se encuentran las matemáticas como una de las áreas centrales, teniendo como consecuencia, permanentes ajustes curriculares en vías al fortalecimiento de esta área, reafirmando su lugar de privilegio frente a otras áreas de conocimiento.

Valero y García (2013) y Valencia (2016) señalan, por ejemplo, que, en las distintas reformas curriculares en el área de matemáticas, las narrativas contenidas en las matemáticas escolares establecen implícitamente el conocimiento matemático considerado científico y legítimo, lo que lo constituye en el que decide, en últimas, las formas válidas de razonamiento y cuáles grupos están capacitados o no para razonar de forma matemática:

(...) el currículo escolar continúa siendo el reflejo de la forma de organización de la nación eurocéntrica. Sigue siendo el lugar de legitimación de conocimientos de los grupos privilegiados de la sociedad, lugar que determina qué formas son válidas

para conocer y cuáles no; de hecho, definen qué es verdadero y qué no. (Valencia, 2016, p. 18).

No es natural que las matemáticas, por ejemplo, pese a ser un saber tan antiguo como la presencia del primer *Homo Sapiens*, no hubiesen sido instaladas desde antes, o desde una política en la formación ilustrada, sino como parte de las reformas en pro de la modernización del país. En ese sentido, retomo los enfoques de Foucault porque nos permite comprender por qué este conocimiento era útil para el imperio español. La Nueva Granada debía dejar de ser sólo el agente de ejecución de las ordenes del rey o captador de los impuestos, riquezas y personas, y convertirse en un administrador de los recursos producidos por sus colonias. Pero ese conocimiento de los recursos del Estado español y -en términos generales- de los bienes que había en él, pasaba por un ejercicio de producción de saber, que debía ser cuantificable, a partir de la puesta en marcha de los programas de matemáticas.

Estas reformas se realizaron en España y en los territorios colonizados por este imperio. Es el caso de la Nueva Granada, inicia su implementación a comienzos del siglo XVIII, con la llegada al país del científico José Celestino Mutis (1732-1808), a finales del año de 1760 como su principal vocero⁶⁶, con un discurso en pro de la modernidad.

La implementación de las reformas encaminadas a retomar el dominio del Virreinato en las colonias, específicamente en temas administrativos y económicos, que exigían saber, por ejemplo, las características del territorio, el tipo de población que vivía en él, los recursos naturales existentes, la cantidad de mano de obra potencial disponible para las *industrias*, así como datos sobre las fuentes de comercio, las vías de comunicación, entre otros aspectos, plantean -en términos de Foucault- que *gobernar* significa administrar adecuadamente las riquezas, el territorio y, sobre todo, las poblaciones, al no tratarse ya de un modelo jurídico, sino de un modelo económico (Castro-Gómez, 2015, p. 49).

⁶⁶ Algunos desmienten esa hipótesis. Señalan que sólo vino a América por las expediciones botánicas. Ortiz /Von Humboldt.- Diálogo con Linneo y la metodología de la investigación basada en evidencias para el control y ordenamiento del territorio dominado..

Por tanto, la introducción de la matemática en la educación está íntimamente relacionada con políticas que materializaban el proyecto de ilustración borbónica, ya que buscaban racionalizar la estructura económica y administrativa del imperio español. Así, el 13 de marzo de 1762 se inauguró la Catedra de Matemáticas en el Colegio Mayor del Rosario, claustro que se encargaba de la formación de criollos y españoles en la Nueva Granada. El lugar o institución para el establecimiento de esta cátedra fue fundamental, por ser a la que se adscribía la mayoría de la elite criolla, lo que contribuía al “cambio de mentalidad” de este sector lo que, con el tiempo, tendría implicaciones sobre la estructura política, social y cultural del virreinato de la Nueva Granada.

Mutis contribuyó a que la población entendiera las matemáticas como parte de las “ciencias útiles”, ya que le iba a permitir al virreinato salir de la ignorancia en la que estaba sumergido, entre otras cosas, por la religión y sus sistemas de pensamiento:

En plena consonancia con la revolución copernicana y newtoniana, para Mutis el universo constituía una maravillosa máquina, regida por leyes precisas, verificables, es decir, matemáticas. Universo que, por sus características, chocaba frontalmente con las tradicionales tesis aristotélicas y con la tendencia al memorismo, la lectura y la repetición de “mamotretos”, en donde la escolástica parecía ser la -medida de todas las cosas”. (Ortiz, 2003, p. 24).

Entre las influencias intelectuales de Mutis se encuentra el matemático Christian Wolffio (filósofo alemán que tuvo una gran influencia en los presupuestos racionalistas de Kant), de quien tomó como lectura obligatoria su texto *Principia Mathematica*. Ortiz afirma que “Para algunos estudiosos, Wolffio representó para el gaditano una primera fase de transición y de *aclimatación cultural* que había que cumplir en nuestro medio. (Ortiz, 2003, p. 29, cursivas añadidas).

Como parte de esa “aclimatación cultural”, se elabora una reforma educativa a cargo de Moreno y Escandón y apoyada por Mutis. Esta reforma educativa era fiel a los ideales borbónicos y se concretaba en la transformación de los planes de estudio, específicamente en la introducción y avance de las ciencias experimentales. Éstas se introducen en el programa de filosofía del Colegio Mayor:

En efecto, el programa de filosofía – al incluir las áreas de álgebra, geometría y trigonometría, utilizando al ya mencionado Christian Wolffio como referente- introduce el concepto de “filosofía útil” que fundamenta el estudio de la lógica y de la metafísica en las matemáticas. Este programa recuerda en sus lineamientos fundamentales las reformas introducidas en el pensamiento físico-matemático por parte de Mutis. (Ortiz, 2003, p. 39-40).

Este nuevo conocimiento se materializó en instituciones de educación a las que asistía la elite criolla; por tanto, fue un saber que solamente circulaba en un sector reducido de la sociedad, aquellos destinados a dirigir la nación, mientras que el único conocimiento que transitaba entre los sectores de campesinos, indígenas y algunos criollos pobres eran los relacionados con una aproximación a la aritmética, eso sí sólo cuando el maestro encargado de transmitir la fe cristiana lo hacía evidente. Con relación a pueblos negros, no hay información disponible sobre tales acercamientos.

Discursos de la ilustración y su relación con las matemáticas en la Nueva Granada.

En el marco de las políticas borbónicas en la Nueva Granada, que materializaron el proyecto de Ilustración, era fundamental que jueces, médicos, abogados, fiscales y demás funcionarios al servicio del virreinato, tuviesen suficientes herramientas de las ciencias (matemáticas, física, primordialmente), para poder administrar bien los recursos y territorios del imperio español. Como mencionaba anteriormente, éste requería de funcionarios dotados de competencias específicas que les permitieran cuantificar los fenómenos susceptibles de ser gobernados y generar un orden funcional al imperio:

Es decir que, el saber indispensable para el soberano será un conocimiento de las cosas más que un conocimiento de la ley, y las cosas que el soberano debe conocer, las cosas que son la realidad misma del Estado, son precisamente lo que en la época se llama “estadística” (Foucault, 2014, p. 320).

Estos conocimientos eran útiles al Estado, ya que permitían mantener su fuerza o el desarrollo necesario de la fuerza estatal, para que no fuera dominado por otros imperios y no perdiera su existencia con la disminución de su vigor o su fuerza relativa.

Y estos fueron unos de los grandes propósitos que abrazarían los criollos, durante la independencia del naciente Estado que se llamaría, posteriormente, Colombia.

Entre las diferentes prácticas que debían ser administradas y controladas estaba la estructura hospitalaria, destinada a controlar las enfermedades. Para esta mirada estatal, la enfermedad debía cesar y dejar de ser un asunto individual para convertirse en cuestión social. En paralelo, se debía tener un inventario de la población, ya que éste permitía conocer la evolución del estado de salud de la gente, claro, con el objetivo de hacer productiva la población.

Es allí donde la matemática es útil como “organon de conocimiento” ya que permite medir todo lo concerniente al Estado, en este ejemplo, medir socialmente la enfermedad:

La “razón matemática” permitiría desterrar la idea de que la salud y la enfermedad eran cuestiones del azar o de la voluntad divina, mostrando que todo en el universo tiene una causa y un efecto, y que el conocimiento de este orden puede ser racionalmente descubierto por la ciencia y utilizado sabiamente por el Estado. (Castro-Gómez, 2010, p. 168).

La razón, elemento fundamental de la ilustración, encuentra de ese modo en las matemáticas la base para su diseminación en las prácticas coloniales y posteriormente, independentistas. El discurso ilustrado implicaba el uso de la razón para explicar todos los fenómenos de la naturaleza y las relaciones entre los seres humanos; las verdades de las afirmaciones dependían de la posibilidad de ser verificadas por las leyes universales que ya Newton había definido, entre otros aspectos.

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 Matis, dependía de la posibilidad de introducir en la educación⁶⁷ (destinada a la elite criolla y españoles) la enseñanza de las ciencias, entre ellas las matemáticas:

⁶⁷ En primer lugar, debe recordarse que la educación colonial estaba controlada casi de manera absoluta por las órdenes religiosas. Sólo accedía a ella una pequeña elite criolla y española, tras probar mediante

Mutis propuso nuevamente la urgente e imperiosa necesidad de que la juventud neogranadina dejara de lado a Aristóteles y toda la “doctrina del peripato” para adentrarse – a la manera de una tabla de salvación- en Newton. (Ortiz, 2003, p. 34-35).

(...) Con el tiempo me metí a lo que es la matemática, la matemática explica todo lo que existe ¿sí? Ehhh, me dio otra forma diferente de pensar, me generó otras ideas, y dentro de esas mismas ideas me generó una filosofía de vida. (Entrevista profesor F, junio de 2017)

Como queda consignado en la frase anterior, esta idea perduró en el tiempo. Para algunos docentes entrevistados para esta investigación, las matemáticas son comprendidas como aquellas que brinda cierto tipo de *iluminación* con relación a la realidad, permiten ver lo que hasta ahora estaba *oculto*, permiten *pensar “mejor”*, todo a partir del *uso de la razón* para analizar las realidades del mundo:

Uff, no me gusta la frase cliché que “las matemáticas son para todo”, pero sí creo que les ayuda a las personas a tomar mejores decisiones, a comportarse de mejor manera en la comunidad, a ser más equitativo, justo, eso me parece que...una persona que sabe matemáticas resuelve ese tipo de problemas mucho más fácil (Entrevista profesora L, agosto de 2017).

En la Nueva Granada, la influencia de Newton se hizo presente alrededor de los años 1740 en los colegios de la Compañía de Jesús de Quito y Bogotá, donde, al igual, estudiaban a Descartes y a Copérnico.⁶⁸ También, se señala el estudio de los *Elementos de Matemáticas* de Cristian Wolffio. Lo anterior incidió en la imposición -en los círculos oficiales de la Nueva Granada- de una visión mecánica del mundo y de la naturaleza. Esta mecánica estaba descrita por leyes universales, constantes, eternas, que podían ser formuladas matemáticamente por la razón humana, muy en la línea de la *mathesis universalis* de Descartes, que señalaba que el método de la certeza matemática puede ser aplicado a todos los contenidos y que -por tanto- ese método

diversos testimonios juramentados que no tenía “mancha de sangre” o –“mancha de la tierra”, es decir, que era necesariamente blanco, sin mezcla de negro o de indio. (Ortiz, 2003, p. 25).

⁶⁸ (Quintero, 1999; Ortiz Rodríguez, 2003, Castro-Gómez, 2010b).

matemático lleva a una ciencia única, la *mathesis universalis* (Villalobos, 1995, p. 246). La razón matemática es el fundamento de la ciencia y, por ende, es el instrumento fundamental con el que se puede construir ciencia, en cuya base está la *mathesis*.

En ese sentido, Mutis señala,

que cuando Dios creó la máquina del mundo, “todo lo dispuso en número, peso y medida con un orden y establecimientos tan constantes [que] los mismos movimientos de aquellos primeros siglos habrán de perpetuar hasta los últimos” (Mutis, 1983 [1762], p. 41. Citado por Castro Gómez, 2010, p. 168).

Mutis -en esta historia- es un personaje fundamental, ya que es el destinado -en la Nueva Granada- a promover las reformas borbónicas. En el año 1762, es la primera vez -desde su conquista- que se oye en este lugar sobre lecciones de matemáticas (Hernández de Alba, 1947, p. 57 y 58, citado por Ortiz, 2003, p. 20).

Ortiz señala que es tal la influencia de las matemáticas que, en el año de 1779, cuando se suspende la cátedra de matemáticas en el Colegio Mayor del Rosario, el rector de la institución, Manuel Agustín Alarcón Castro, ve como causantes del atraso de la enseñanza la ausencia de una formación matemática y el restablecimiento en mala hora del texto de Goudin⁶⁹. Cabe resaltar que la participación en las cátedras de matemáticas, tenían gran prestigio dentro de los estudios de la élite criolla.

Según Mutis, las matemáticas eran un estudio adicional del cual no dependía el grado de los jóvenes, ubicando este conocimiento en un escenario dirigido a la diversión de los estudiantes aplicados y no como una necesidad de su carrera. 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; cursivas añadidas). El conocimiento matemático era de uso exclusivo de unos cuantos: Jóvenes juiciosos y aplicados estudian 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:

⁶⁹ El texto se titula *Philosophia juxta inconcusa tutissimaque Divi Thomme dogmata* en el que se promulgan elementos de la escolástica cristiana.

Pero creo que son esos. ¿Qué más veo de ellos?, no, seguimiento de instrucciones, son obedientes, entonces creo que las matemáticas también están ligadas a eso, a una disciplina, yo tengo que tener una disciplina de escuchar, de poner atención, de sentarme y concentrarme para poder tener un buen desarrollo en las matemáticas. Si no, no hago absolutamente nada...(Entrevista profesora L, agosto de 2017)

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.

En resumen, aún le atribuimos a las matemáticas la posibilidad de conocer todo cuanto está a nuestro alrededor. Mutis señalaba que este conocimiento era de los más útiles para el naciente Estado, en la medida que los ministerios, facultades, ejercicios, ocupaciones y empleos dignos del hombre, reciben apoyo de las matemáticas (Castro-Gómez, 2010).

Entre las ocupaciones que requerían de las matemáticas en la Nueva Granada, estaba la medicina. Parafraseando a Castro-Gómez, (2010), así como las leyes rigen a lo universal, también se aplican a micro-mundos, como el cuerpo, que se ajusta a las leyes de la mecánica, necesaria para entender la física el cuerpo humano. (Castro Gómez, 2010, pág. 169).

Apreciar lo objetivo, calibrar lo real, buscar la aplicabilidad universal de esos principios; observar, indagar, polemizar y cuestionar, forman parte de la acción docente de Mutis en el Colegio Mayor Del Rosario y esporádicamente como conferencista en el Colegio de San Bartolomé. (Ortiz, 2003, p. 24).

Castro Gómez (2010) señala que, la utilidad de las matemáticas para la medicina no era sólo para el entendimiento de las leyes del cuerpo, sino para la fabricación de instrumentos que permitieran medir la frecuencia de las enfermedades. Acciones como medir, contar o estimar eran necesarias para llevar un control de la población. Lo anterior sería el marco para la introducción de las estadísticas poblacionales. Por ejemplo, los censos de población se basaban en la idea de que los hechos que

sucedían en cierta sociedad eran susceptibles de ser traducidos en cantidades que pueden ser analizadas, comparadas, procesadas con un alto grado de certeza.

Los datos allí contenidos serían de gran utilidad para la elaboración de políticas de gobierno de la población (al igual que hoy en día), destinadas a fomentar lo que Castro-Gómez denomina “felicidad pública”. En la medida que el Estado necesitaba fortalecer la producción de bienes para su consolidación, precisaba que su población pudiera trabajar sana, saber cuántos trabajadores había y cuáles eran en su territorio, potencialmente, el número de personas que nacían, las que fallecían, quiénes eran estas personas, dónde vivían, cuál era su “esperanza de vida”, cuántas de ellas ingresaban enfermas al hospital, qué tipo de males sufrían, cuál era el porcentaje de enfermos rehabilitados, etc. “Nace así el interés por la aplicación de las matemáticas a la ‘ciencia del buen gobierno’, en tanto que instrumento científico que permitiría al Estado conocer y administrar eficazmente los recursos humanos disponibles.” (Castro-Gómez, 2010, p. 169).

Estas estadísticas dieron cuenta de “la salubridad del clima”, con el fin de prevenir la propagación de epidemias, de cálculos en los aumentos de la población y la repoblación de la zona del virreinato; en fin, todo aquello que sirviera para el incremento de la productividad económica de la nación.

Los usos dados desde la Colonia a la matemática para la constitución de los proyectos nacionales y la administración de los recursos, han prevalecido en los imaginarios y materializado en las prácticas de las personas y se halla ubicado en todas y cada una de las reformas educativas. Pero, también se manifiesta en las concepciones de maestros y maestras sobre por qué enseñar matemáticas, qué actitudes que deben tener las personas para aprenderlas. En ese sentido, podría señalar que esta utilidad se dirige a la capacidad de gobernar a las poblaciones y se sustenta en su pretendido universalismo, por cuanto se piensa que el mundo puede ser explicado por la razón matemática, con lo cual, estos modos de actuar se convierten en elementos constituyentes de un posible *habitus* en muchos maestros y maestras de matemáticas.

Currículo y prácticas racistas de maestros y maestras de matemáticas

A lo largo de los capítulos anteriores he señalado que, 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. Recordemos 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:

Fre: (...) de hecho yo he sido un poco crítico con el hecho de que los niños digan: -no, es que las tribus de acá eran un poquito brutas y entonces, por eso yo [creo que] uno no puede aprender matemáticas

An: ¿Su merced se ha cruzado con niños que piensan eso?

Fre: Sí, con niños que piensan que porque son....cuando usted habla de indios o indígenas, ellos dicen: -no, pero es que esos no sabían- o sea, nos trajeron la cultura los españoles o si no, nosotros no tendríamos acá nada que hacer. Entonces, eso a mí me pone en controversia, porque yo pienso que....y de hecho tuve algunas críticas con algunos profesores en la universidad y yo decía: “acá se debió haber desarrollado matemáticas, que no sea la matemática de occidente, que no sea el álgebra, puede ser, pero debió haber alguna manera de álgebra, obvio debió haber existido alguna manera en que ellos tenían números, sumas, restas, multiplicaciones y cosas básicas y también cosas complejas, porque o si no los calendarios no existirían y de hecho, he tenido cercanía de poder ver algunos escritos de los indígenas de aquí de Tierradentro, y usted nota que ahí se ve la matemática, así usted piense que no, ahí se ve. Se ve, de pronto no en lo numérico, se ve en lo artístico ... (Entrevista profesor F, junio de 2017).

La descripción de profesos F muestra la tensión entre la ausencia de los diálogos simétricos entre otras formas de conocimiento, diferente al occidental y sus métodos. La discusión aquí planteada, deja entrever que, en instituciones como la universidad, particularmente en los procesos de formación de maestros y maestras se aprende de forma permanente a negar o validar otros conocimientos, a legitimar o no unos modos de producción de saberes a partir de las diferencias raciales, constituidas históricamente que han asignado a las personas pertenecientes a grupos étnicos, la posibilidad de ser solamente receptores del conocimiento occidental.

García y Valero (2013) señalan que las narrativas construidas en el currículo corporifican nociones particulares sobre el conocimiento, sobre formas como éste se organiza y sobre diferentes grupos sociales, en este caso los grupos étnicos. Estas nociones configuran cuál conocimiento es legítimo e ilegítimo, cuáles modos de conocer son válidos y cuáles no, qué es verdad y qué no lo es. En conclusión, el discurso del currículo autoriza, legitima, incluye o excluye.

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 (perspectivas pedagógicas, didácticas, contenidos, formas de evaluación, etc.) 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. Para Valero y García (2013), el currículo en matemáticas se caracteriza por el descontextualismo, es decir por su interés enfocado,

...al acento en el método universal como el encargado de naturalizar la universalización de la planeación de la lección y de encubrir sujetos sociales, el contexto social y cultural de la realización de la enseñanza. (García y Valero, 2013, p. 43).

Por otro lado, son pocos los currículos, planes y programas que reconocen, valoran y articulan conocimientos y saberes propios de las comunidades pertenecientes a grupos étnicos. En el caso colombiano, contamos con aquellos generados en los entes territoriales por etnoeducadores afrocolombianos o en aquellos territorios de propiedad colectiva que tienen autonomía en la administración de su educación, como son los pueblos indígenas.

Propuestas como el Proyecto Etnoeducativo Afromariñense-PRETAN, que brinda herramientas para el diseño e implementación de los Proyectos Etnoeducativos focalizados en las regiones costeras de Nariño, las Escuelas Bilingües de ACIMA y su propuesta curricular con base en la cultura y el territorio de algunos pueblos indígenas en el departamento de Amazonas o la Universidad Autónoma Indígena Intercultural UAIN, en el Cauca, reflejan parte de los currículos, planes y programas que reconocen, articulan y valoran conocimientos y saberes de los grupos étnicos, es decir, conocimientos *otros*.

La generación de estos planes y programas se derivan de un contexto geográfico de desarrollo particular, que tiene que ver con la presencia en esos territorios, de grandes proporciones de población étnicamente diferenciada. Esto no garantiza, sin embargo, que la sociedad –en general- reconozca estas propuestas educativas como válidas y, mucho menos, como legítimo al conocimiento que circula allí.

La cuestión sobre la validez de dichas propuestas desde la visión eurocentrista y hegemónica de conocimiento, presente en los modos como la sociedad mayoritaria se relaciona con éste, considera estos conocimientos como carentes de sentido, inconsistentes, falsos, místicos y prelógicos. De hecho, aquellos conocimientos propios son asociados con el atraso:

(...) los del Cauca... bueno!, allí hay una dificultad que es porque tenemos a los indígenas y tenemos una zona que es de raza negra... [Y] también hay una discusión y es que es una discusión de tierras, quién es el dueño de la tierra. Pero, en cuanto a lo académico, los indígenas no quieren el ingreso del resto de la comunidad, entonces ellos manejan hasta otro idioma y eso ha hecho que estén totalmente apartados del país y del aprendizaje que se debe dar, ellos no quieren salir de su matemáticas desde su conocimiento, desde que se les dio hace unos tantos años su cultura, y ellos siguen en eso; entonces es muy difícil que ellos salgan a otra zona y puedan sobrevivir; porque lo que yo te decía, matemáticas es un lenguaje. Si ellos no conocen el lenguaje, pues no se van a poder comunicar; entonces, es difícil, ellos generalmente cuando salen y regresan a su territorio, sobre todo los indígenas, es muy extraño que un indígena salga...he conocido a algunos que vienen a Bogotá, estudian en la Nacional, pero generalmente regresan a su zona; es muy raro que ellos logren estar mucho tiempo por fuera de su territorio, sólo algunos. (Entrevista profesora Fr. Agosto de 2017).

Esta maestra de matemáticas se refiere a las personas de los territorios con presencia mayoritaria de población perteneciente a pueblos indígenas y afrocolombianos, como culpables de su propia desgracia. Por ejemplo la frase, *“Ellos no quieren el ingreso a la comunidad”* indica que su falta de “progreso” se debe a que no permiten la intervención de instituciones como el MEN, que dispone del conocimiento válido, es decir del conocimiento occidental se produce fuera de sus territorios. Esta falta de deseo frente al ingreso de la institucionalidad a sus territorios es lo que *“los mantiene alejados del aprendizaje que se les debe dar”*, es decir, del único conocimiento legítimo y válido. Esto sin mencionar que la maestra relaciona el “idioma propio” de los pueblos indígenas como un mal que no les permite comunicarse con el resto del mundo y por tanto, permanecer en su atraso. Con relación a las matemáticas, dado que la maestra las entiende como un lenguaje universal, señala que si los indígenas continúan con sus prácticas de “hace tiempo”, no podrán salir de su estado de salvajismo.

Estas explicaciones hacen parte de aquellos procesos de inculcación duraderos, que históricamente han hecho presencia en los escenarios e instituciones educativas de la nación, que mantiene en un lugar de privilegio a una elite intelectual (blanca, occidental, eurocentrada), frente a otra (indígena – negra, no occidental, etc.).

Aunque, en contextos donde los movimientos sociales y organizaciones propias de los pueblos étnicos tienen gran incidencia en las comunidades, sí se generan experiencias alrededor de la etnoeducación, la educación propia y la educación intercultural. Sin embargo, dentro de estas prácticas pedagógicas que rescatan los saberes invisibilizados y conocimientos matemáticos de los pueblos étnicos, el tema del racismo continúa siendo marginal en contextos donde la población mayoritaria es urbana y mestiza, aunque con algunos avances importantes en ciudades como Bogotá, gracias a las apuestas relativas a la Educación intercultural y a la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, sin que ninguna de ellas termine de ser del todo suficiente.

Mena (2011) señala el caso del sistema educativo de Bogotá, en lo atinente a la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y su implementación en las instituciones

educativas del país, y a propósito de la incorporación de conocimientos propios de los pueblos negros-afrocolombianos:

Se identifican posturas desde las cuales los maestros y maestras no asumen su responsabilidad frente al cumplimiento del Decreto 1122 de 1998 y la Resolución 1961 de 2007, que establecen las normas para el desarrollo de la CEA en los establecimientos de educación formal en el país. Se encuentra que el trabajo de la Cátedra en las instituciones educativas cuenta con muy pocos aliados; al parecer, los y las docentes no la consideran importante en el desarrollo curricular (Mena, 2011, p. 91).

Cabe -en este escenario- preguntarnos por las condiciones que hacen posibles afirmaciones de maestros y maestras sobre la importancia o no de la incorporación de conocimientos *otros* en el desarrollo curricular. Factores como el tipo de racionalidad implantada por la modernidad que permea la escuela y sus implicaciones en las formas de relaciones entre sujetos, deben brindarnos elementos para entender cómo opera el racismo, como éste se manifiesta en el currículo escolar y en las prácticas de enseñanza de las matemáticas.

Con relación a la escasa implementación de la cátedra de estudios afrocolombianos en el sistema educativo Distrital de Bogotá, situación que no difiere mucho de la dinámica a nivel nacional, se registra el hecho de que el sistema educativo la direcciona a áreas como las ciencias sociales y a algunos proyectos transversales en las instituciones educativas; pero, pocas veces, o casi nunca, permea los escenarios de las llamadas “ciencias duras”, como, por ejemplo, las matemáticas. Ejemplo de ello es la inexistencia en el sistema educativo de Bogotá de currículos escolares diseñados con el fin de visibilizar y valorar de conocimientos *otros*, ni siquiera en aquellos donde hay presencia de un número significativo de estudiantes indígenas monolingües y bilingües o negros-afrodescendientes, lo que implica una ausencia total en el escenario de las matemáticas.

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

An: ¿a ti te gusta este colegio D?

D: sí

An: si no le 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 hacia el afro y que tenía una bandeja de pescado en la cabeza. (entrevista estudiante D, agosto de 2017)

Hasta aquí, los fragmentos que acompañan la escritura de la investigación son sustraídos de las narrativas sobre las experiencias de los maestros y maestras, niños y niñas que transitaron conmigo este camino de elaborar esta tesis. Fragmentos que muestran cómo opera -en la actualidad- la categoría *raza*, particularmente en el discurso de los sujetos que habitan la escuela (maestros, maestras, estudiantes). Evidencian también cómo circula y se materializa el racismo en las instituciones educativas, pero también permite mostrar, principalmente, en contra de quiénes va dirigido este tipo de acciones y cómo la escuela participa activamente o pasivamente ante estas prácticas. Su finalidad ha sido demostrar que no existen prácticas que sean independientes del conjunto de relaciones históricas en las cuales se producen los sujetos y funcionan entre sí y respecto de otros/otras, y que el racismo es un sistema que lo evidencia claramente.

Con ese mismo objetivo, ubiqué otros fragmentos que dan cuenta de cómo la escuela, el sistema educativo y, en términos generales, el Estado influye de manera decisiva en la profundización o disminución de la brecha de exclusión de personas pertenecientes a grupos étnicos, en este caso, de personas afrocolombianas. La persistencia de la exclusión racializada de los pueblos afrocolombianos dentro del sistema educativo, además de la justificación de estas brechas a males como la corrupción y poco interés de los territorios por la educación, son los comunes denominadores de las interpretaciones realizadas por los maestros y maestras.

Para este capítulo, en particular, los fragmentos presentados buscaron dos objetivos: Primero, mostrar aquellos discursos asociados a la matemática, en cuanto saber universal que explica las relaciones presentes del mundo, como disciplina jerárquica y necesaria para los proyectos de “desarrollo” económico, político y social de

An: ¿A tu director de grupo?

D: sí

An: ¿y él qué dice?

D: *el dice siempre dizque –usted también coge y los molesta- Y yo siempre que él... le gusta ponerle en el tablero a uno y sale escribiendo en las mesas que uno huele a petróleo*

An: *huele a petróleo, ellos escriben que hueles a petróleo. ¿En dónde?*

D: *ahí “D. E. huele a ACPM y petróleo”*

(Entrevista estudiante D, agosto

los Estados, cuya consecuencia es la ratificación de la legitimidad de esta disciplina como única forma válida de conocimiento, porque puede interpretar el mundo desde la cultura dominante.

El segundo, visibilizar aquellos discursos, entendidos también como prácticas que podrían considerarse racistas con relación al desempeño de estudiantes (niños y niñas) afrocolombianos en la clase de matemáticas,

estrechamente ligados a las concepciones *de raza, racismo y prácticas racistas*.

Muchas de las preguntas que surgieron al momento de diseñar la presente tesis, se dirigían a aspectos metodológicos, ¿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?

Este fragmento de la entrevista de la estudiante D, da cuenta de cómo se manifiestan algunas prácticas racistas en el escenario escolar, además, de los modos de trámite a las quejas o denuncias de niños y niñas sobre situaciones de racismo en el aula. Aquí se evidencia cómo los maestros podemos convertirnos en agentes para la transformación positiva de estas prácticas o perpetuadores de estas en la escuela.

Esta investigación reflexiona sobre las prácticas sociales, en este caso, prácticas racistas en la escuela, particularmente desde los maestros y maestras de matemáticas y cómo éstas son configuradas. Lo anterior me llevó a identificar el carácter cualitativo de la investigación.

Como he mencionado a lo largo de este capítulo, la racionalidad que configura la disciplina de las matemáticas determinó unas formas de constituir al ser humano y la relación suya con el mundo. Se estableció qué tan “civilizados” o no eran los grupos humanos a partir de tener o no conocimiento científico sobre las ciencias y sus herramientas de análisis, y con ello se justificaron múltiples relaciones de dominación de unas personas sobre otras, consideradas inferiores.

Quise que se problematizara en esta investigación esta racionalidad cartesiana, dualista, visibilizando las necesidades de efectuar una crítica decolonial a este tipo de racionalidad, con relación a la configuración de prácticas pedagógicas. Para ello, he querido usar algunas herramientas de la perspectiva crítica decolonial que me permitieron realizar un cuestionamiento al pensamiento dicotómico, dualista, cartesiano, del pensamiento occidental, que ha tenido implicaciones en las formas como producimos conocimiento y como se constituyen los sujetos.

Este tipo de investigación involucra una crítica desde lo que decimos, pensamos y hacemos respecto del racismo en la escuela, situación que –usualmente- es negada, pero que hace parte de las experiencias de vida de las personas se viven en carne propia la discriminación. Además de ello, pretende contribuir a generar transformaciones personales y políticas que puedan crear nuevas maneras de ser y estar en la escuela.

Para analizar la configuración de los discursos o prácticas racistas de maestros y maestras de matemáticas, he analizado 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 maestros y maestras de tres instituciones educativas Distritales en la ciudad de Bogotá, entre estos yo misma, para poder identificar cómo se constituyen los maestros y maestras de matemáticas y nosotros/as mismos/as con respecto al racismo.

Para poder obtener esta información, realicé una aproximación etnográfica, en la que se pretendía efectuar un análisis de elementos intersubjetivos, con el fin de estudiar las relaciones de constitución de los seres humanos, en este caso, cómo nos constituimos con relación al racismo.

Hablar de *constitución* apunta a que existe una relación de configuración mutua entre las personas como seres humanos y nuestras formas de vida, mediante las cuales decidimos formal o informalmente, cómo viviremos juntos, en comunidad. Según Martin Packer (2014):

una comunidad no solamente regula la actividad de los ciudadanos, sino que apoya su crecimiento. Sólo viviendo junto con otros, los humanos pueden [materializar] sus capacidades, tanto intelectuales como morales. Las comunidades “constituyen” a las personas que viven en ellas. Constitución es esta relación de formación mutua entre personas y sus formas de vida (p. 11).

Estas relaciones, que se reflejan en las prácticas sociales construyen objetos y sujetos reales y la escuela no es un escenario ajeno a este proceso de constitución.

Retomo, por consiguiente, algunos elementos del *trabajo de campo* etnográfico, ya que me permiten comprender a otras personas, conocerse uno/a mismo/a y mejorar en determinadas formas, la propia práctica. Herramientas de la etnografía educativa, como la observación y la descripción de situaciones de aula en los *diarios de campo*, requieren el análisis de la interacción efectuada para identificar prácticas, en nuestro caso, racistas, de maestros y maestras en la clase de matemáticas, además de visibilizar algunas formas de resistencia que han construido los estudiantes ante situaciones de racismo y discriminación racial en la escuela. La elección de estas herramientas se realizó con el fin de fortalecer el carácter crítico de la investigación a partir de una mayor interacción con los sujetos de la investigación y realizar una producción que recogiera sus voces.

Como componente de esta aproximación usé la observación participante, es decir, aquella en la que se efectúa una observación, pero quien investiga hace parte de las acciones observadas, con el fin de detectar las situaciones en que se expresan y generan prácticas racistas en la escuela, en la clase de matemáticas y su articulación con otras formas de discriminación, además de la variedad de relaciones que aparecen en estos escenarios.

En esa línea, siendo parte de la comunidad (pues soy maestra de matemáticas), tengo un contacto mucho más directo con los maestros y maestras del área y –en consecuencia– los lazos de confianza eran mayores, que si fuese una persona ajena a

la institución educativa. Sin embargo, por ser una mujer negra indagando sobre racismo en la escuela, las intervenciones de compañeros y compañeras con frecuencia eran “políticamente correctas”, o se sentían de alguna forma “amenazados”, al abordar este tema, que es aún tabú. Mi presencia constante en la escuela, sin embargo, me permitió, por un lado, observar dinámicas discriminatorias en diferentes escenarios de la escuela, además de las desarrolladas en la clase de matemáticas, al establecer conversaciones con los compañeros y las compañeras, hacer preguntas sobre sus percepciones sobre las relaciones raciales en la escuela, ser objeto –yo misma- de burla, entre otros que, en la mayoría de las ocasiones, permitieron dilucidar nuestra relación con el racismo en el interior de la escuela.

También la observación participante dio espacio para hacer presencia, reflexionar sobre las percepciones y las experiencias directas en la escuela, ante hechos de racismo que se han vuelto cotidianos, naturales, lo que permite también dar cuenta de los sentidos que le dan cada una de las personas a relaciones racializadas.



ILUSTRACIÓN 9. MENSAJE RACISTA ESCRITO EN LA PARED DE UN SALÓN EN CONTRA DE UNA ESTUDIANTE AFROCOLOMBIANA. “D. E. HUELE A PETRÓLEO CON ACPM”

Además de la observación participante y los registros obtenidos de esta observación (escritos sobre situaciones de prácticas racistas, comentarios de compañeros y compañeras, etc.), realicé entrevistas en profundidad con maestros, maestras y estudiantes, de tal manera que éste 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.

De allí, surgen hechos, sentimientos, opiniones, emociones, juicios de valor y hasta sentidos más profundos que las personas atribuyen a cierto tipo de prácticas discriminatorias, producto de ejercicios de racialización interiorizados. Además, las

entrevistas ayudan a que, en el encuentro con el otro/la otra, además de prestar atención a lo que la gente dice, se presta atención a lo que ella hace al decirlo. En ese espacio, las personas entrevistadas muestran su comprensión de lo que ellos/ellas y otras personas están haciendo al comportarse hacia los/las demás desde patrones

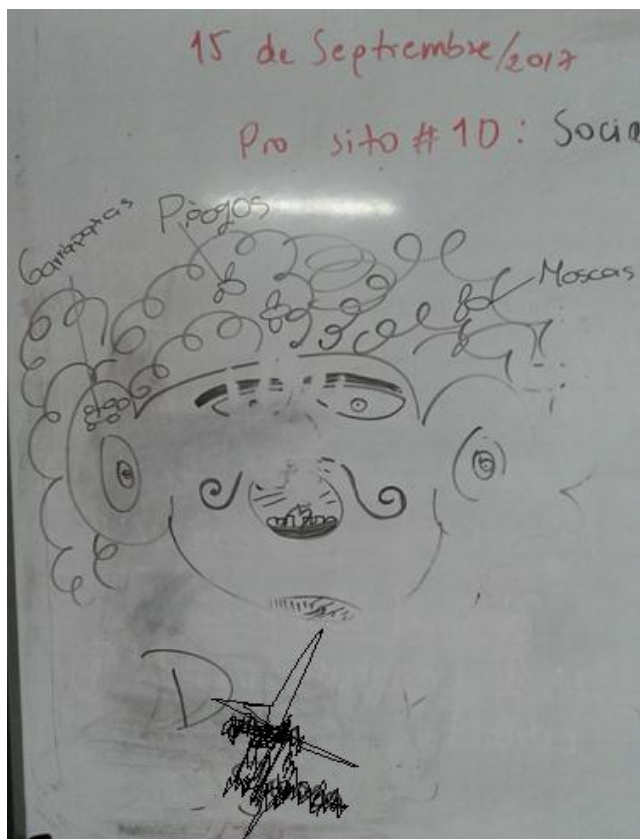


ILUSTRACIÓN 10. DIBUJO DE ESTUDIANTE EN EL TABLERO DE LA ESTUDIANTE D.

racistas.

Para el análisis de las entrevistas retomé, igualmente, las herramientas brindadas por la teoría de la interpretación en la medida en que esta hermenéutica permite ubicar la producción de palabras y sus significados en contextos específicos, sin pretender verlos como abstractos, generales y formales. En ese sentido, retomando a Wittgenstein y a al sociólogo Harold Garfinkel, Packer (2013) recuerda que el significado de una palabra se encuentra en su uso (p. 10). Por ello, es importante con relación a la identificación y análisis de prácticas racistas, determinar además del tipo de las palabras utilizadas (signos) para

clasificar a los/las estudiantes, que nos detengamos a pensar cuál es el uso que le damos a ciertas palabras y los contextos en los cuales éstas se utilizan, para analizar la producción de sujetos y de sentidos que operan con el lenguaje.

Cabe señalar que, los análisis de las entrevistas se enfocaron en cómo quien es entrevistado/a crea una forma de decir, para expresar una manera de ver, dado que lo que las personas nos dicen en las entrevistas se basan en factores que no son solo personales, individuales, sino que también son 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.

La entrevista está basada, por ende, en conversaciones y prácticas discursivas. La comprensión de lo que alguien me dice en una entrevista se basa inevitablemente en factores intersubjetivos, producto de la historicidad de los sujetos.

Las entrevistas para esta investigación fueron *entrevistas en profundidad*, es decir desarrolladas en varios momentos, cada uno de estos destinados a un objetivo específico. Fueron tres encuentros con los maestros y maestras, cada uno aproximadamente de una hora de duración. Cabe señalar que, por la disponibilidad de algunos maestros y maestras, los tiempos fueron menores a una hora en ocasiones y con otros, se realizaron solamente dos sesiones, dependiendo de los avances en las conversaciones:

- **Momento 1:** Fue un espacio destinado a determinar las relaciones de cada uno de los maestros/maestras con su disciplina, y cómo ésta los constituía como sujetos.

En él, se realizaron preguntas sobre su decisión de ser maestros/as, de cómo perciben las matemáticas y su aprendizaje, cuál es la incidencia de factores socioeconómicos, raciales y de género en el aprendizaje de las matemáticas, y las capacidades que se le atribuyen a unas personas frente a otras en los procesos de aprendizaje⁷⁰, de acuerdo con estos factores combinados.

Este primer momento buscaba no ir directamente frente a la temática del racismo que aborda la investigación, sino más bien, hablar más libremente y en general de su práctica pedagógica como docentes de matemáticas, sobre la cotidianidad con relación a su formación como maestro/a, etc.

En esta fase de la entrevista, se usaron preguntas de tipo descriptivo, de tal manera que se pudieran ir construyendo marcos interpretativos de referencia de los maestros y maestras entrevistadas; además de permitir familiarizarme con los modelos de pensar, los términos o frases referidos a hechos, nociones y valoraciones sobre las capacidades de aprender matemáticas de unos sujetos respecto de otros.

⁷⁰ Ver anexo 1

- **Momento 2:** Después de las descripciones realizadas en la primera entrevista, se focalizó en aspectos relacionados con las afirmaciones hechas sobre la incidencia de factores económicos, culturales, raciales y de género en el aprendizaje de las matemáticas.

Estas preguntas buscaban definir una dirección sobre el tema de la investigación (prácticas racistas en la clase de matemáticas), sus relaciones con otros factores asociados, sus reacciones frente a una situación de discriminación racial, entre otros. Se utilizaron algunas preguntas de contraste, donde se identificaron diferencias entre unos/unas estudiantes y otros/as, el tipo de diferencias entre estos, etc.

- **Momento 3:** Partiendo de las afirmaciones realizadas en las entrevistas anteriores sobre aspectos raciales y su influencia en el aprendizaje de las matemáticas, se profundizó en preguntas relacionadas directamente con prácticas de discriminación y racismo en la escuela.

El tema de la discriminación racial es considerado aún tabú, porque puede ser conflictivo y, en otros casos, vergonzante; por ello, no fué tratado en los encuentros anteriores. Para permitir un diálogo sincero, se requirió indicarle a los maestros y maestras que la información aquí dicha era de entera confidencialidad, que lo que dijeran no trascendería a los demás colegas o dañaría su imagen o sus relaciones laborales en la Institución Educativa Distrital, IED donde se desempeñan.

Por otro lado, se diseñaron también preguntas de tipo general, para incluir varios aspectos del racismo que, de una u otra forma, dejaran ver aspectos particulares del/la entrevistado/a.

Para orientar estas entrevistas, se diseñaron guiones⁷¹, que orientaban la conversación y, dependiendo del curso de ésta, se fueron añadiendo preguntas y eliminando otras, por la necesidad de obtener información relevante para la investigación en cada encuentro.

⁷¹ Ver anexo 1

Las entrevistas con estudiantes⁷² se efectuaron con el fin de identificar aspectos generales de la vida cotidiana de un grupo de niños y niñas **afrocolombianos**; saber si ellos identificaban alguna relación entre, por un lado, sus condiciones socio-culturales y raciales y, su aprendizaje de las matemáticas y sus proyecciones respecto de su proyecto de vida, por el otro. Estos aspectos fueron seleccionados para la entrevista con los niños y niñas, ya que con ellos se podían identificar maneras de percibir el mundo y, luego, referir si estas formas de ver y estar en el mundo estaban mediadas o no por las relaciones “raciales” establecidas en el espacio de la escuela.

Dado que yo soy maestra de matemáticas de algunos/as de estos/as estudiantes entrevistados, no toda la información requerida emergía fácilmente de las entrevistas, por lo que, para acopiarla, realicé un taller, con el fin de detectar aspectos atinentes –específicamente- a la relación establecida entre los/las estudiantes y la discriminación racial.

Cabe señalar que, la etapa de recolección de información y trabajo de campo fue de año y medio (mi tiempo de vinculación con la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, SED en esa IED).

- **Momento 4:** Para revisar algunos elementos que fueron emergiendo a lo largo de la investigación con relación a percepciones que tienen algunos niños y niñas que participaron en las conversaciones sobre el racismo, realicé un par de actividades con los estudiantes del IED Estanislao Zuleta, con el fin de identificar cuáles eran sus ideas sobre prácticas racistas y sus posibles reacciones a situaciones de racismo en el colegio. Por otro lado, y en ese ejercicio de observar, hice una pequeña actividad con estudiantes de grado 9º, en la que los niños y niñas respondían de manera escrita las siguientes preguntas: ¿Qué es para ti la *raza*?, ¿Qué es para ti el racismo?, Describe cinco acciones, situaciones o prácticas que tú consideres racistas. Describe 3 situaciones, prácticas o acciones racistas que hayas observado en tu colegio, ¿Qué hiciste y cómo reaccionaste ante estas situaciones?

⁷² Ver anexo 2

Quiero señalar aquí que, dadas las dificultades en las interacciones con los maestros y maestras de esta área y su disponibilidad de tiempo, no se realizaron observaciones de sus clases, a manera de etnografía de aula, cosa que pudo haber aportado en gran medida a la investigación en términos de concretar lo dicho en acciones de prácticas discursivas racistas en el aula de clase de matemáticas, pero que serán tenidas en cuenta, posteriormente, en la profundización de esta clase de investigaciones. Sin embargo, el no haber observado las interacciones en el aula de clase, no quiere decir que lo manifestado verbalmente por niños, niñas y maestros/as

An: *¿Por qué te va bien en artes?*

V: *eh, no sé, de pronto porque yo...como eso es de bailar, yo sé bailar y vainas así, de todo, yo creo que es por eso*

An: *¿Cuánto te sacas en arte casi siempre?*

V: *uff, 9.5.*

(Entrevista estudiante V. agosto de 2017)

no haga parte del universo de sus prácticas. Al contrario, lo que se verbaliza, lo que se dice, como afirma Foucault, es una práctica.

Prácticas racistas de maestros y maestras de matemáticas

Recordemos que, a lo largo de esta investigación, he entendido las prácticas desde una perspectiva foucaultiana, como retoma Castro Gómez:

Lo que los hombres *realmente hacen cuando hablan y cuando actúan*. Es decir, las prácticas no son expresión de algo que esté “detras” 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 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. Y son éstas las que se han venido manifestando a lo largo del texto.

Por ejemplo, en este fragmento (arriba), la 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 hace parte de sus saberes “*se bailar*”, además que la escuela, permanentemente refuerza material y simbólicamente, a partir de presentaciones públicas artísticas (solamente bailes y algunas obras de teatro masivas), comentarios como “*eso se lleva en la sangre*”, la disposición casi que natural de los niños y niñas afro para la danza.

En conexión con lo anterior y continuando con el análisis, dentro del escenario del currículo escolar, se encuentra el ámbito de las *prácticas pedagógicas*. En la escuela,



Ilustración 1. Taller de Sensibilización sobre el Racismo. Jornada de socialización de proyectos. Proyecto de formación ciudadana.

en general y, particularmente, en el aula de matemáticas, circulan percepciones que indican que las matemáticas 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 los niños y niñas afrocolombianos se destacaban. 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 que son las matemáticas una de las áreas en donde menos se destacan los niños y las niñas afrocolombianas? Esto nos llevaría a pensar sobre si, las prácticas pedagógicas realizadas por los maestros/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 estudiantes abstractos, borrando otros aspectos históricos implicados en su desempeño, como el racismo, que influirían negativamente en su aprendizaje.

En la investigación aquí presentada, identifiqué, 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.

Decidí, por ende, detenerme en el desempeño académico de los/las estudiantes por que es este aspecto el que, mediante los sistemas de evaluación, mide y categoriza al estudiantado. Con relación al desempeño académico académico de las/los estudiantes afrocolombianos, encontré 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*. 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).

Entre las razones que dan los maestros y maestras 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 éste 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 mas allá de la falta de interés. Dicen que a las niñas y niños afrocolombianos 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 de 2017)

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

Frente a este aspecto, fue fundamental detenerme en las explicaciones o justificaciones de los maestros y 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 realicen con base en estereotipos contruidos sobre las personas afrodescendientes y se esté naturalizando *el fracaso* en el área por parte de los propios maestros y maestras. El estereotipo, en este caso, determina la relación con el saber matemático de niños y niñas. Según las personas 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 de 2017).

Nuevamente pareciera que los niños afrocolombianos sólo 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/los estudiantes pareciera que es un hecho que se asume como consecuencia *natural* de la *falta de habilidades* matemáticas- resultado de su falta de interés- de niños y niñas afrocolombianos; y, por tanto, para poder 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 denomina “déficit cultural y déficit social”. Así, en las entrevistas realizadas a los maestros y maestras 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?

En esta vía, los maestros y 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 de 2017).

Para esta maestra la idiosincrasia o como es entendida por ella en ese fragmento, aquellos atributos (negativos) que se le asignan al pueblo afrocolombiano asociados con sus luchas reivindicativas (desigualdad histórica) es la principal dificultad para que los afrocolombianos puedan avanzar en educación. Nuevamente parece que las dificultades en materia de educación se debe a una decisión personal de las personas pertenecientes a los grupos étnicos. En términos de Valoyes, lo anterior lleva a considerar a las/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.

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 estudiantes no son de la ciudad 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 el poco rendimiento académico de estos niños y niñas 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 de 2017)

Aquí la maestra menciona que el aprendizaje de los niños y niñas afrocolombianos depende de procesos académicos en los territorios donde han desarrollado su vida académica, más que por 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, permanencia, disponibilidad y adaptabilidad del derecho básico de la educación, con relación a estos mismos criterios de la población mestiza de Colombia (ver capítulo 2).

También en las conversaciones con maestros y maestras se evidenciaría la reducción de los niños y las niñas a la condición de los estudiantes con o sin capacidades, categorización que esconde y simplifica los problemas de repetencia, 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 de 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 los niños y las niñas 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 del país. 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 llevo 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 de 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 niñas es definitiva, ya que los niños y niñas 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, permanentemente comunica estereotipos prevalecientes en el medio social sobre los afrocolombianos, así como sobre la pobreza y los pobres. Y es allí donde también emerge la relación de discriminación combinada entre *raza* y *clase*, asociándose a las/los estudiantes negros con la pobreza, por medio de la asociación niño o niña estudiante negro/a con estudiante pobre. 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 y sus resultados de aprendizaje van a estar mediados por estas condiciones, aunque sobre este determinismo se producirán también resistencias, como veremos más adelante.

An: Dianita, entonces se vienen por esa situación de Tumaco. ¿y a ti cómo te iba en matemáticas en ese colegio?

Ge: pues allá yo sí entendía

An: ¿Por qué crees que entendías allá y acá no?

Ge: es que allá no nos ponían nunca las cosas, así como usted las pone, allá siempre era suma, la resta y cogían y ponían, digamos, siempre de dos cifras, pero no tan grandes como acá

An: ¿y tu crees que por eso es que no me entiendes?

Ge: sí, porque como ya siempre, allá solo lo enseñaban así; es que acá enseñan de otra manera y allá enseñan de otra manera.

An: ¿acá como enseñan Dianita?

Ge: pues acá es mejor, porque allá la mayoría de los profesores ya estaban viejitos y entonces por eso ponían cosas fáciles

An: porque eran viejitos

Ge: sí

(Entrevista estudiantes D, agosto de 2017)

Las prácticas pedagógicas en matemáticas contribuyen de manera fundamental a la reproducción y sostenimiento de inequidades en la sociedad debido, particularmente, al papel fundamental que juega esta disciplina en el desarrollo tecnológico y económico de las sociedades occidentales (D'Ambrosio, 2010 citado por Valoyes, 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 los cuales, finalmente, refuerzan prácticas racistas frente a los niños o niñas pertenecientes a grupos étnicos que hacen presencia en la escuela.

En este sentido, los aspectos señalados anteriormente coinciden con los propuestos por Valoyes (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/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 representaciones, prejuicios y estereotipos contruidos por los maestros y maestras acerca de estudiantes afrocolombianos, al igual que sus presuposiciones acerca del aprendizaje de las matemáticas en estos niños y niñas dan cuenta de las configuraciones en el mundo social de los sujetos y de prácticas sociales que sobrepasan la escuela, puesto que ésta es sólo una de sus instituciones.

Ahora bien, este panorama puede ser transformado, como forma de superar estos determinismos, en la medida 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 generar 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

El recorrido efectuado para responder a la pregunta de cómo se configuran y reproducen las prácticas racistas y otras formas de discriminación asociadas a ésta, en los procesos pedagógicos de maestras y maestros de matemáticas, en escuelas distritales de Bogotá, requirió un diálogo constante de mi experiencia, tanto como maestra de matemáticas y como mujer negra, teniendo en cuenta los referentes conceptuales y metodológicos explorados para esta investigación.

En ese sentido, el caminar pasó por tres momentos, que desarrollé en cada uno de los capítulos de esta tesis. El primer momento, tuvo que ver con la necesidad personal de comprender a profundidad qué era el racismo y cómo operaba, saber si sus modos de funcionamiento tenían que ver con lo que yo pensaba previamente a esta investigación, partiendo del presupuesto de que el desempeño académico de mis estudiantes afrocolombianos en matemáticas debía ser “naturalmente” más bajo que el del resto de los/las estudiantes.

Esta reflexión tuvo que pasar por un ejercicio de historización, que desarrollé en el capítulo uno, para poder identificar qué conjunto de prácticas discursivas alrededor de la *raza* van emergiendo en diferentes momentos de la historia, y cuáles quedan inscritas en las relaciones de saber/poder; y es, en esa vía, desde un enfoque genealógico, donde el análisis de la configuración de la categoría *raza* y sus implicaciones en la colonialidad en América Latina, me permitieron problematizar prácticas racistas que experimentamos cotidianamente, en la medida que no existen prácticas que sean independientes del conjunto de relaciones históricas en las cuales funcionan.

En este trabajo de investigación identifiqué, por tanto, tres elementos que se constituyen en prácticas racistas: la naturalización del bajo desempeño de los niños y niñas afrocolombianos en la clase de matemáticas que, en realidad, se derivan de factores estructurales relacionados con la calidad educativa de los territorios de los cuales provienen algunos niños y niñas, que, según sus maestros/as, los “intereses” de los niños y niñas afrocolombianas 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 “autod-is discriminación” no les gusta ser reconocidos y, mucho menos, explotar su potencial en áreas como las matemáticas.



ILUSTRACIÓN 11. PRESENTACIÓN DE DANZAS EN LA CELEBRACIÓN DEL DÍA DEL COLEGIO.

Como se muestra en el primer capítulo, 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, las cuales ponen en evidencia la manera como están presentes en la actualidad, y el nivel de *sedimentación* de prácticas discursivas que perviven en los niños, las niñas, los maestros y las maestras, en las escuelas distritales de Bogotá. Esta categoría se hace presente en lo que decimos, en lo que hacemos, en las cualidades y en las capacidades que asignamos a unos sujetos con relación a otros.

La reconstrucción de hechos y discursos históricos mostraron que, estas prácticas discursivas, naturalizadas y que circulan permanentemente en la vida cotidiana, son producto de una *extensa red de enunciados*, que determinaron históricamente representaciones sociales, imaginarios, prejuicios, estereotipos y, en general, formaciones discursivas que definieron y generaron relaciones desiguales de saber/poder, basadas en categorías como *raza, clase y género*.

Escudriñar en este campo de las prácticas discursivas racistas, y sus expresiones de discriminación racial, me permitió seguir un proceso de deconstrucción y desnaturalización de conductas propias y de la comunidad educativa de las escuelas

distritales de Bogotá hoy en día, y comprender también por qué hemos llegado a ser lo que somos y no otra cosa. Vuelvo y me remito a mis dudas sobre el buen desempeño de mis estudiantes afrocolombianos en clase de matemáticas.

Quiero reconocer aquí que, la perspectiva de los *estudios decoloniales* me 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.

La *colonialidad* como concepto para analizar el racismo y la discriminación racial se manifiesta en la interiorización de relaciones sociales basadas en la categoría *raza*, cuya comprensión histórica es necesaria para hacer una lectura más cuidadosa de nuestras realidades, es decir, una lectura situada. Por ejemplo, aquellas que den cuenta de cómo operan el racismo y la discriminación racial, en un contexto específico como Colombia, en un escenario urbano como Bogotá, en una institución en particular como es la escuela.

Después de retomar algunos elementos que consideré importantes para comprender el racismo, sus modos de operar y su sedimentación en un período de *larga duración*, en las relaciones sociales entre los sujetos, me detuve a identificar los modos como el sistema educativo materializa el racismo y la discriminación racial, en contra de personas afrodescendientes y sus efectos en el acceso y el disfrute del derecho humano a la educación; los cuales desarrollé en el capítulo dos.

Este segundo momento fue fundamental, ya que 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, además de la exclusión histórica de los descendientes de africanos y africanas en Colombia del sistema educativo, sino que nos remite a 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), son considerados como “saberes” y, por lo tanto, no válidos dentro del canon convencionalmente aceptado en la escuela.

Lo anterior se materializa cuando consideramos qué es legítimo enseñar y qué no, en la selección de contenidos que son catalogados como conocimientos y que llevan a desechar aquellos considerados “saberes”, siendo estos últimos los producidos por sujetos a quienes la colonialidad ha construido desde imaginarios, prejuicios, y estereotipos como *personas inferiores*. Esta producción de conocimiento a partir del proyecto de modernidad, con base en la violencia epistémica, emerge como una única forma de explicar el mundo, una forma de controlar el mundo.

Como señalé en el segundo capítulo, estas articulaciones entre los efectos estructurales (disponibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad), en términos de educación y epistémicos (invisibilización de conocimientos del pueblo afrocolombiano) ratifican al racismo como *un sistema*, que, en términos Moore (2011), se transforma, transita entre múltiples escenarios, y tiene como fin último ratificar las diferencias en términos de desigualdad entre unos y otros.

Teniendo en cuenta mi interés sobre cómo operaba el racismo en la escuela, las formas de su materialización en ella y cómo podía ver reflejado el racismo en un área de conocimiento específico, como son las matemáticas, quise establecer los modos mediante los cuales se expresa el papel de la enseñanza de la disciplina de las matemáticas en la configuración y reproducción de prácticas racistas en el aula.

Para ello, fue fundamental en el capítulo tres comprender las dinámicas históricas de la constitución de las ciencias y las disciplinas, las cuales fueron necesarias para

vislumbrar los contextos en los que se desarrollaron y, con ello, desde una perspectiva crítica decolonial, cuestionar y analizar el poder de su universalización. Lo anterior me llevó también a identificar cómo ha sido hasta el momento, en el currículo oficial, el enaltecimiento del conocimiento matemático escolar occidental, de tal manera que lo ubica como superior y más necesario, que otros tipos de conocimiento. Como lo mencioné en el capítulo 3, la manera de poder indicar que un/a estudiante sabe matemáticas parte de sumergirse, adaptarse y negarse, al mismo tiempo, dentro del conocimiento dominante, presente en ese momento en su salón, que es aquel establecido desde los marcos normativos brindados por el Estado.

En el trabajo de campo encontré que la invisibilización y negación de otras formas de aprender, de conocer y producir conocimiento válido en ciertas comunidades, es señalada como inferior y nada importante. Como resultado de la investigación, identifiqué que estos señalamientos pueden no ser expresados de forma verbal, en el discurso disciplinar, pero se manifiestan en las prácticas discursivas.

Justamente, es fundamental aquí considerar la categoría *raza* en los discursos pedagógicos, y particularmente aquellos relacionados con el desempeño escolar de los y las estudiantes. Frente a este aspecto, en la investigación emergieron narrativas que naturalizaban el bajo rendimiento escolar de estudiantes negros/as en el sistema educativo; considerando que 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 un énfasis solamente en términos de capacidades y se miraría detalladamente, qué pasa con los resultados escolares de estos estudiantes afrodescendientes, con miras a reducir las desigualdades de éstos con el resto de la población.

OTRAS REFLEXIONES

Considero que la investigación con relación a las prácticas pedagógicas deja abierta la formulación de nuevas preguntas, en la medida que nos permite identificar nuestra posición frente al pensamiento moderno, a nuestras maneras de producir conocimiento y a las maneras de producir sujetos. Necesitamos permanentemente cuestiones que logren indagar sobre la naturalización de prácticas racistas, preguntarnos por qué las

cosas son así y no de otra manera, qué condiciones hacen posible que ello se acepte como *natural*. La colonialidad no viene de agentes externos hacia nosotros, sino que nos constituye, y por lo tanto, está en nosotros/as mismos/as; es una pregunta por la ontología de nosotros/as mismos/as, atraviesa nuestras subjetividades y configura la relación entre lo que somos, las prácticas, los contextos históricos y los territorios donde *somos*. No basta con situarnos de maneras distintas, sino que requerimos combatir en conjunto más cosas que la racionalidad instrumental no nos permite ver.

Boaventura de Sousa Santos (2011) brinda algunos caminos para la superación de estas dificultades epistémicas, un nuevo modo de investigar que denomina la *sociología de las ausencias*; es decir, un modo de investigar que nos de-construya como sujetos permeados por la colonialidad, y que permite que emerja, a partir de este tipo de investigación, cuyo objetivo es mostrar que lo que existe es, de hecho, producido activamente como *no existente*, es decir, como una alternativa no creíble a lo que existe.

Lo anterior pone en evidencia la forma de producción de sujetos que tiene la modernidad. El individuo es el objetivo de la educación moderna, que entra en tensión con los sujetos colectivos, como propuesta del enfoque decolonial, como una perspectiva de investigación en educación. En ese sentido, la escuela no puede seguir convocando estas ausencias (al ignorante, al retrasado, al inferior, al local, al improductivo), como asociadas a las identidades étnico-raciales. Las prácticas pedagógicas no pueden seguir descalificando y deslegitimando a estas personas *racializadas*, sólo para producir sujetos de la modernidad.

Finalmente, quiero señalar que la reflexión permanente sobre la no determinación de las instituciones en las capacidades de agenciamiento de los sujetos es un pilar fundamental para potenciar transformaciones sobre el carácter disciplinario de la escuela, la producción de conocimiento y de sujetos de la modernidad. Es decir, las resistencias a las prácticas dominantes y hegemónicas, desde lo local, el aula, el barrio, la ciudad, pueden permitir un diálogo con lo global y, con ello, poder construir nuestros propios discursos. Quiero señalar que, pese a los grandes efectos negativos de la modernidad, del poder colonial y la colonialidad, como sedimentación de este, efectivo en las formas de relacionamiento entre los sujetos y de estos conocimientos,

siempre está latente la resistencia a las prácticas dominantes y hegemónicas, desde lo local, en contra de los determinismos, de muchos modos, con silencios, con pronunciamientos, con adaptaciones, con subversiones, con propuestas *otras*.

Pese a que éste no fue uno de los objetivos planteados en esta investigación, las prácticas de resistencia fueron y son un continuo en las observaciones realizadas; por ejemplo, en las reuniones de los niños y niñas afrocolombianos durante sus momentos de descanso entre las asignaturas, generan o fortalecen los lazos de amistad que surgen entre ellos. Otras veces, mencionan “*el ignorar*” como un mecanismo que les permite sobrellevar las situaciones racistas y discriminatorias en el colegio, como lo son los apodos, o las palabras despectivas, entre otros, y, de alguna medida, se registran métodos no aceptables, que se traducen en acciones de violencia dirigidas en contra de aquellos compañeros que les dicen frases (racistas) que a ellos les molesta.

An: ¿y las chicas que se metían contigo eran mestizas o afros?

Va: mestizas

An: ¿sí? ¿te molestaban? ¿Qué te decían?

Va: nada, como siempre, que “negra” que no sé qué más, y bueno

An: ¿y tú qué hacías Vanessa?

Va: yo no hacía nada, en ese entonces era inocente, era como bobita

An: como bobita (risas) ¿y ahora qué harías si pasa eso?

Va: no pues...no, no le hago nada ya, pero pues, si ya sigue insistiendo...ahí si toca ya golpearlos (Entrevista Va. Agosto de 2017)

Frente a este último aspecto, es fundamental, y queda como propuesta para futuras investigaciones, identificar aquellos mecanismos o acciones de resistencia de niños, niñas y jóvenes en contra de la discriminación racial en las instituciones educativas distritales, también con el fin de abrir un espacio para que los niños y niñas narren sus experiencias y recuperen la memoria del conflicto interétnico y, dos, para evidenciar su papel en la escuela como sujetos de resistencias.

Así mismo y gracias a muchos teóricos, sabemos que la escuela es un reflejo de la colonialidad, en términos de Althusser (1988) un aparato ideológico del Estado, una institución donde los dispositivos de poder disciplinar perviven, en términos de Foucault (2015), entre muchos otros. Lo que no conocemos o nos negamos a conocer, es que

también es un escenario de resistencias, y que éstas se manifiestan en los nuevos modos de hacer escuela.

Modos que invitan a pensar nuevas formas de relacionamiento, más horizontales y menos verticales, entre las personas y los conocimientos; son modos que llaman a la construcción de abajo hacia arriba, desde el aula, desde su colegio, donde los maestros y maestras trabajan a una escala local, y producen comportamientos y formas de más altas potencialidades humanas, que por ejemplo, inciden en dejar de ver al maestro solo como un técnico que aplica, un/a *docente*, sino como un productor de conocimiento y trabajador de la cultura. Modos de hacer escuela que pongan sobre la mesa los diálogos interdisciplinarios, que llamen a escena nuevas cosmovisiones como posibilidad de rupturas epistémicas en la escuela, prácticas pedagógicas alternativas, en donde las luchas por la autonomía sean parte del carácter político de la pedagogía.

Estoy convencida que este trabajo de investigación abre un universo de posibilidades en cuanto a la materialización del racismo en la escuela, desde la perspectiva de las prácticas pedagógicas de maestros y maestras, a partir de las diferentes áreas de conocimiento. En Colombia existen investigaciones con relación al racismo en la escuela, pero muy pocas, destinadas a situarlas en relación con un conocimiento específico, en este caso, las matemáticas y mucho más complejo con las formas de relacionamiento maestro-estudiante en aula. Y este último aspecto, será una posibilidad de transitar, desarrollar todo un trabajo de campo para observar y problematizar cómo se producen los modos de relaciones maestro/a-estudiante afrocolombiano/a en la escuela, particularmente en otras áreas del conocimiento.

BIBLIOGRAFÍA

- Almario, Ó. (2013). Modelos culturales en conflicto: grupos negros y Misioneros agustinos en el pacífico sur colombiano (1896-1954). *Tabula Rasa*, (19), 193-226. Recuperado en 04 de octubre de 2017, de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-24892013000200009&lng=es&tlng=es.
- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan, Nueva Visión*. Buenos Aires. Recuperado en 14 de junio de 2017, de http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/althusser1.pdf
- Arias, J. & Restrepo, E. (2010). "Historizando raza: propuestas conceptuales y metodológicas." En *Crítica y Emancipación*, no 3, pp. 45-64
- Beltrán, C. (2017). *Racismo científico y textos escolares de Ciencias naturales (1979-2015)*. En: Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación, Vol. 8, No. 1, 37-59.
- Bourdieu, P y Passeron, J. (2001). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Editorial popular.
- Bourdieu, P. (2011). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Mexico: Siglo XXI editores.
- Cancillería de Colombia.
https://www.cancilleria.gov.co/sites/default/files/Normograma/docs/ley_0114_192_2.htm
- Castillo, E y Rojas, A (2005). *Educar a los otros: Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Cali: Editorial Universidad del Cauca.
- Castillo, E. (2011). "La letra con raza, entra": Racismo, textos escolares y escritura pedagógica afrocolombiana. *Pedagogía y Saberes* No. 34 Universidad Pedagógica Nacional. pp. 61 - 73
- Castro, E. (2016). *La verdad del poder y el poder de la verdad en los cursos de Michel Foucault*. Tópicos, (31) Recuperado en 21 de mayo de 2017, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1666-485X2016000100003&lng=es&tlng=es.

- Castro- Gómez, S. (2000). Ciencias Sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”. En: Lander, E. (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. CLACSO Editores. Buenos Aires.
- Castro-Gómez, S. (2010). *La hybris del Punto Cero: Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Castro-Gómez, S. (2012). Los avatares de la crítica decolonial. Entrevista a Santiago Castro-Gómez¹ realizada por el Grupo de Estudios sobre Colonialidad — GESCO, *Tabula Rasa*. Bogotá - Colombia, No.16: 213-230, enero-junio 2012.
- Castro-Gómez, S. (2015). *Historia de la Gubernamentalidad I. Razón de estado y, liberalismo y neoliberalismo en Michael Foucault*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Davis, J y Martin, D. (2008). Racism, Assessment, and Instructional practices: Implications for Mathematics Teachers of African American Students. En: *Journal or Urban Mathematics Education*. Pp. 10-34.
- Dussel, E. (1982). Informe sobre a situación en américa latina. En: *Concilium*, No. 171, España, pp. 88-95.
- Dussel, E. (2000). *Europa, modernidad y eurocentrismo*. En: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Dussel, E. (2008). *1492: El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad*. La Paz: Biblioteca Indígena. Colección pensamiento crítico.
- Foucault, M. (1988). El Sujeto y el Poder. *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 50, No. 3, julio-septiembre de 1988, pp. 3-20 en: <http://terceridad.net/wordpress/wp-content/uploads/2011/10/Foucault-M.-El-sujeto-y-el-poder.pdf>
- Foucault, M. (2000). *Defender la sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2010). *Arqueología del saber*. México: Siglo XXI editores.
- Foucault, M. (2014). *Seguridad, territorio y población*. México: Fondo de Cultura económica.
- Foucault, M. (2015). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI editores.

- Ignacio, G; (2008). *Reseña de "Capital cultural, escuela y espacio social" de Pierre Bourdieu. Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, XIV*, pp. 161-169. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31602809>
- Rodríguez, C; Alfonso, T; Cavelier, I. (2009). *Raza y derechos humanos en Colombia: informe sobre discriminación racial y derechos de la población afrocolombiana*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- García, G y Valero, P (2013). De la igualdad, la equidad y la (in)exclusión en el currículo de matemáticas: una revisión en el contexto colombiano. En: *Procesos de inclusión/exclusión: Sujetividades en educación matemática*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de Aalborg, Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Colciencias.
- Gómez, P y Valero, P (2000). *Potenciación del Sistema de Educación Matemática en Colombia*. Universidad de los Andes. Una empresa Docente. Recuperado de: <http://funes.uniandes.edu.co/312/1/GomezP95-17.PDF>
- Grimson, A. (2011). *Los límites de la cultura*. Argentina: Siglo XXI editores.
- Grossberg, L. (2006). Stuart Hall sobre raza y racismo: estudios culturales y la práctica del contextualismo. *Tabula Rasa*, julio-diciembre, 45-65
- 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*, enero-junio, 79-102.
- Helg, A. (1984). *La educación en Colombia 1918 y 1957. Una historia social, económica y política*. Colombia: Fondo editorial CEREC.
- Helg, A. (2004) Constituciones y prácticas sociopolíticas de las minorías de origen africano, una comparación entre Colombia y Cuba. En: Arocha, Jaime (compilador), *Utopía para los excluidos. El multiculturalismo en África y América Latina*. Págs. 23-45. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, CES.
- Hering, M. (2010). Colores de Piel. Una revisión histórica de la larga duración. En Mosquera, Claudia; Laó-Montes, Agustín; Rodríguez, César (2011). *Debates sobre ciudadanía y políticas raciales en las Américas Negras*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

- Herrera, M. C., Pinilla, A. y Suaza, L. M. (2003), *La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales. Colombia 1900-1950*, Bogotá: 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: Procultura, Tercer Mundo Editores,
- Jojoa, Y. (2008), Los textos escolares y las prácticas educativas de los maestros, en: Rojas, A. (coord.), *Cátedra de Estudios Afrocolombianos, Aportes para Maestros*, Popayán: Universidad del Cauca, pp. 70-80.
- Larrosa, J. (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: Ediciones de La piqueta.
- Lander, E. (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En libro: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina.
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En: *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global /* compiladores Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel. – Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar. P.127 - 167.
- Martínez, J. (2007). *Jorge Larrosa Escuela poder y subjetivación*. Madrid La Piqueta, 1995, Pp. 366. Tabula Rasa, (6), 395-406. Recuperado 25 de mayo de 2017, de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-24892007000100020&lng=en&tlng=es
- Mèlich, J. (2014). *Lógica de la crueldad*. España: Harder Editorial.
- 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, en: *Revista Enunciación*, Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, núm. 11, pp. 46-58.

- Mena, M. (2009), La ilustración de las personas afrocolombianas en los textos escolares para enseñar historia, en: *Revista de Historia del Caribe*, Barranquilla: Universidad del Atlántico, núm. 15, pp. 105-122.
- Mena, M. (2011). *Investigando el racismo y la discriminación racial en la escuela*. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito.
- Mena, M. (2010). *Si no hay racismo, no hay cátedra de estudios afrocolombianos. Documento de trabajo*. Proyecto de dignificación de los y las afrodescendientes y de su cultura en Colombia. Bogotá, Colombia.
- Mora, D. (2013). *Herencias coloniales y relaciones de poder-saber-ser, en la escuela: Una experiencia en el colegio Paulo Freire*. (Tesis de Maestría). Recuperado de: <http://repositorio.pedagogica.edu.co/xmlui/bitstream/handle/123456789/761/TO-16117.pdf?sequence=1>
- Moore, C. (2011). La humanidad contra si misma. Para una nueva interpretación epistemológica del racismo y de su papel estructurante en la historia y la contemporaneidad.
- Mosquera, C; Laó-Montes, A; Rodríguez, C. (2011). *Debates sobre ciudadanía y políticas raciales en las Américas Negras*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Obregón, L (2002). Criticas tempranas a la esclavización de los africanos. En: Afrodescendientes en las américas. Trayectorias sociales e identitarias. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia p. 424-454.
- Ortiz, R y Álvaro, P. (2003). *Reformas borbónicas: Mutis catedrático, discípulos y corrientes ilustradas, 1750-1816*. Bogotá: Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario.
- Packer, M. (2013). Claudia de la Cera Alonso (trad.). *La ciencia de la investigación cualitativa*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Patiño, C. (2014). Apuntes para una historia de la educación en Colombia Actual. *Pedagog.* ISSN 0120-1700. N.º 64. julio-diciembre del 2014, pp. 261-264.
- Quijano, A. (1999). ¡Que tal raza! (Tema central). En: *Ecuador Debate. Etnicidades e identificaciones*, Quito: CAAP, (no. 48, diciembre 1999): pp. 141-152.

- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Edgardo Lander (comp.). Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. p. 201 – 246.
- Quijano, A. (1992). "Raza", étnia" y "nación" en Mariategui: cuestiones abiertas. Publicado en "*JCM y Europa: La otra cara del descubrimiento*". Amauta 1992. Lima, Perú.
- Restrepo, E. (1998). La construcción de la Etnicidad. Comunidades negras en Colombia. En: Sotomayor, María, (comp.). *Modernidad, identidad y desarrollo*. Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano de Antropología.
- Restrepo, E. (2003). Etnización de la negritud: La invención de las 'comunidades negras' como grupo étnico en Colombia. Popayán: Universidad del Cauca.
- Restrepo, E. (2007). Imágenes del "negro" y nociones de raza en Colombia a principios del siglo XX. *Revista de Estudios Sociales* No. 27, agosto de 2007: Pp. 230. Bogotá, Pp.46-61
- Restrepo, E. (2010) Cuerpos racializados. *Revista Javeriana*. 146 (770) p. 16-23.
- Restrepo, E y Rojas, A. (2010). *La Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Santos, B. (2011). Epistemologías del Sur. Utopía y Praxis Latinoamericana / Año 16. No 54 (Julio-septiembre, 2011), pp. 17-39. *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, ISSN 1315-5216 CESA – FCES – Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela.
- Soler, S. (2004), La escuela y sus discursos. Los textos escolares como instrumentos de exclusión y segregación, en: *Revista Sociedad y Discurso*, Departamento de Lengua y Cultura de la Universidad de Aalborg, disponible en: www.discurso.aau.dk, núm. 15, pp. 107-124.
- Soler, S y Pardo, N. (2007) Discurso y racismo en Colombia. Cinco siglos de invisibilidad y exclusión. En: *Racismo y discurso en América Latina*. (pp. 181-227). Barcelona, España: Gedisa.
- 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:

- Arocha, J. (ed.), *Nina, Cronista de Resistencias y Disidencias*, Bogotá: Centro de Estudios Sociales, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, serie Estudios Afrocolombianos, pp. 233-265.
- Valencia, A (2014). *Etnomatemática africana*. Caja de Herramientas de cátedra de estudios afrocolombianos. Bogotá: Secretaría de educación del distrito.
- 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.
- Valero, P, García, G et al. (2013). *Proceso de inclusión-exclusión. Subjetividades en educación matemática*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Valoyes-Chávez, L. (2015). “*Los negros no son buenos para las matemáticas*”: *Ideologías raciales y prácticas de enseñanza de las matemáticas en Colombia*. En: *Revista en Ciencias Sociales*. pág. 169- 206.
- Valoyes-Chávez, L. (2017). *Inequidades raciales y educación matemática*. En: *Revista Colombiana de Educación*, (73), 129-152.
- Van Dijk, T. (2007). Racismo y discurso en América Latina: Una introducción. En: *Racismo y discurso en América Latina* (pp. 21- 34). Barcelona, España: Gedisa.
- Vasconi, T. (s.f). Sobre la imagen pequeñoburguesa de la Escuela: la “pirámide escolar” y la “democratización”. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/92648469/Contra-la-Escuela-Tomas-A-Vasconi>
- Veiga-Nieto, A (1997). *Michel Foucault y la educación: ¿hay algo nuevo bajo el sol?* En: *Crítica post-estructuralista y educación*. España: Editorial Laertes.
- Villalobos, J (1995). *Mathesis Universalis Cartesiana*. En: *Cuadernos sobre vico 5/6*. Recuperado de: <http://institucional.us.es/revistas/vico/vol.5-6/14.pdf>
- Wieviorka, M. (1998). *El racismo: una introducción*. La paz: Plural editores.
- Zuberi, T. (2013). *Más espeso que la sangre. La mentira del análisis estadístico según teorías biológicas de la raza*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

ANEXOS

ANEXO 1. Guión de entrevistas en profundidad a maestros(as) de matemáticas

1ª sesión: Cómo perciben las matemáticas y su aprendizaje los maestros y las maestras

Buenos días profesor(a), para iniciar ¿me puede indicar su nombre completo, edad, a qué se dedica, donde trabaja y a qué cursos les da clase?...

1. ¿Por qué decidió ser profesor(a) de Matemáticas?
2. ¿Por qué las personas deben aprender matemáticas?
3. ¿Cómo ha sido su experiencia como profesor(a) de matemáticas? ¿qué logros, dificultades, retos cree usted que existen para que los niños y niñas puedan aprender matemáticas?
4. ¿Cree que existen algunas condiciones que deben poseer las personas para que puedan aprender matemáticas?
5. Cuando usted era estudiante de colegio, ¿cómo le iba en la clase de matemáticas? ¿y en la universidad?
6. ¿Quiénes eran en el colegio, los(as) mejores y los(as) peores estudiantes en matemáticas? ¿Por qué lo eran?
7. En su experiencia como docente ¿ha identificado algunos tipos de personas que aprenden más rápido que otras? ¿cuáles son?
8. ¿Cree usted que aspectos como el nivel socioeconómico, el género o la pertenencia étnica, inciden o no en el aprendizaje de las matemáticas?

2ª sesión: Incidencia de factores económicos, culturales, raciales y de género en el aprendizaje de las matemáticas

1. ¿Por qué cree que aspectos como el género, el nivel socioeconómico o la pertenencia étnica influyen en el aprendizaje de los niños y niñas en matemáticas?

2. ¿Cree que existen diferencias en el aprendizaje de las matemáticas entre un niño o niña en Bogotá y un niño o niña en el Pacífico colombiano?
3. Noticia de las pruebas Saber. ¿A qué se debe el bajo rendimiento en matemáticas de zonas como: (citar regiones afrodescendientes), frente a ciudades como Bogotá?
¿Qué cree usted que pueda estar pasando allí? ¿Puede ser por su *raza*?

3ª sesión: (Prácticas racistas en la escuela)

1. ¿Qué es para usted la *raza*?
2. Profe... ¿Usted cree que existe el racismo en Colombia? ¿Por qué?
3. ¿Quiénes cree usted que son víctimas de racismo?
4. ¿Ha identificado situaciones de racismo en este colegio? ¿puede describirlas?
¿cómo actuó usted?
5. ¿Usted se considera una persona racista?

1ª Sesión: Reconocimiento de las vidas de los niños y las niñas

Dime tu nombre, edad, en qué curso estás y en qué colegio estudias.

1. ¿Dónde naciste?, ¿Tus papás de dónde son?, ¿Hace cuánto viven en Bogotá?, ¿Por qué están en este barrio?, ¿Quiénes viven en tu casa?, ¿A qué se dedican tus padres?
2. ¿Hace cuánto estudias en este colegio?, ¿Por qué llegaste a este colegio?, ¿dónde estudiabas antes?, ¿Tus hermanos dónde estudian o por qué no están estudiando?
3. ¿Te gusta el colegio?, ¿Por qué?
4. ¿En qué materias te va mejor y por qué? ¿En cuáles te va peor?
5. ¿Cómo te tratan los profesores/as?
6. ¿Cómo es tu trato con los compañeros?, ¿Cuántos amigos tienes?, ¿Fue fácil conseguir amigos/amigas? ¿Cómo te dicen o te llaman tus compañeros? ¿Cómo te dicen o te llaman tus profesores?
7. ¿Qué te molesta de tus compañeros?
8. ¿Te reconoces como negra, afrocolombiana, mestiza, blanca, o ninguna de las anteriores?

2ª sesión: Relación entre sus condiciones culturales y racial con el aprendizaje de las matemáticas

1. ¿Qué materias te gustan más? ¿Cuáles no tanto? ¿Por qué?
2. ¿Cómo te va en matemáticas, ciencias, física?
3. ¿Cómo te va en sociales, español, artes?
4. ¿Crees que estudiar en otra región influye en que te vaya bien o mal en matemáticas?

3ª sesión

5. ¿Quiénes son tus mejores amigas? ¿Por qué son tus amigas?

6. ¿Con quién permaneces en el descanso? ¿Cómo son ellas?
7. ¿Tienes grupo de trabajo en las clases?
8. ¿Qué quieres hacer cuando termines el colegio? ¿Qué quieres estudiar?

Así le fue al país en las pruebas Saber

Educación, 31 de octubre de 2015 - 7:11 AM

Por: María Paulina Baena Jaramillo

Santander, Cundinamarca y Arauca fueron los departamentos que obtuvieron los mejores puntajes; Bolívar, Magdalena y Chocó se rajaron, y el corte del programa Ser Pilo Paga aumentó en ocho puntos.

Esta semana el Ministerio de Educación y el Icfes publicaron los resultados de las pruebas Saber 11 aplicadas el pasado 2 de agosto a más de 500.000 estudiantes de colegios públicos y privados de calendario A en todo el país.

Santander, Cundinamarca, Arauca, Norte de Santander y Casanare obtuvieron el mayor porcentaje de estudiantes ubicados en los primeros puestos (del 1 al 400), con más del 40%.

Pero departamentos como Amazonas, Bolívar, Magdalena y Chocó se rajaron con menos del 20% de sus estudiantes en estas posiciones.

Estos puntajes también desviaron la mirada hacia el programa bandera del Gobierno y el Ministerio de Educación, Ser Pilo Paga. Esta vez las pruebas mostraron una mayor exigencia para los pilos del país. El año pasado el mayor puntaje alcanzado por un alumno fue de 452. Este año una joven de la ciudad de Cúcuta arrasó con 492 en sus pruebas Saber 11 y hoy es una de las posibles beneficiarias del programa.

Gina Parody, ministra de esta cartera, aseguró que “en el camino para ser el país más educado de América Latina en 2025 hemos logrado un sacudón a la calidad de la educación. Los resultados de esta prueba Saber 11 muestran la respuesta de los estudiantes frente al programa de becas Ser Pilo Paga 2”.

El incentivo de este programa son 11.000 créditos disponibles para los puntajes que se encuentran en el 7% superior de las posiciones. Esto, según la mineducación, hizo que

los potenciales pilos se trazaran la meta de obtener esos resultados y estiraran la distribución de los puntajes, logrando que el corte subiera en ocho puntos respecto al año pasado. Entonces, si el rasero en 2014 fue de 310, para 2015 quedó en 318. Y sumado a esto, según la columna de opinión de Roberto Zarama en el diario El Tiempo, el 74% de los colegios de donde salieron los primeros pilos mejoraron su promedio, pasando de 326 a 344.

A simple vista se podría pensar en un avance en la calidad de la educación del país y que Ser Pilo Paga ha empujado a maestros y jóvenes a superarse para acceder a la educación superior y ser becarios. No obstante, el economista Alejandro Ome cree que habrá que ver hasta qué punto estos resultados benefician a ciertos colegios y a una élite de estudiantes, olvidando a otra porción de la población.

ANEXO 4. Fotografía de artículo periodístico abordado en la entrevista



ILUSTRACIÓN 12. FOTOGRAFÍA DEL ARTÍCULO DEL PERIÓDICO EL ESPECTADOR, UTILIZADO EN LAS ENTREVISTAS A MAESTROS Y MAESTRAS.

ANEXO 5. Fragmento entrevista profesora F

(...)

An: tú me mencionas ahorita que sí hay bueno, que existen unas diferencias en el aprendizaje de las matemáticas entre un niño o niña que está en Bogotá y un Niño o niña que se encuentra en una zona rural. Por ejemplo, tu mencionabas el caso del Pacífico, ¿tú has estado en la Costa Atlántica también?

Fr: sí, claro

An: claro, digamos, que ahí la ganancia es que tú tienes un panorama regional. Interesante. Mencionaste algunas cosas, pero quisiera como profundizar en algunos elementos frente a esas diferencias

Fr: bueno. Ehhh, en la costa, por ejemplo, ellos son un poco más hábiles, pero porque ellos...algo que tienen los Costeños, y es que leen.....leen un poco más, o sea, yo me pongo a pensar, con ese calor tan terrible, pues no sé. Y empiezas a hacer diferencias de las zonas de la costa, por ejemplo tú ves un Samario, un Samario es un buen lector y son un poco más académicos; hablar de un Cartagenero, el Cartagenero no lee, el Cartagenero tiene muchísimo turismo, entonces ellos empiezan a ganar dinero desde muy pequeños y tú ves niños de los 10 años diciendo –Friends, one dollar- Entonces ellos no ven la posibilidad de trabajar en otra cosa diferente a pedir dinero a los turistas; y les va muy bien, si ellos ponen esa carita así de “pobrecitos” y les funciona; entonces el turismo hace que tengan dinero inmediato; eh, juegan mucho, son muy apostadores, el dominó me toco prohibirlo en Cartagena, ¿Por qué? Porque eso es supremamente violento en esas zonas y además que ya como juegan tanto se saben todas las mañas (risas) a ver, o sea, ellos son muy buenos en probabilidad, porque ya se conocen muy bien el juego; pero yo decía -¿Cómo nos fueron a traer un dominó? Si eso es supremamente violento- entonces desde enseñarles cómo poner la ficha, que no hay que poner la ficha así a lo violento, sino bueno –si van a jugar tiene que ser una cosa de juego, no de apuesta- Entonces en esa zona ellos no ven para qué aprender algo. Porque también las niñas esperan, desde los trece años más o menos, esperan ser mamás para que el otro la mantenga; y ya cuando uno llega más o

menos a... yo trabajé en esa zona más o menos tres años.... para ellas era algo absurdo que uno no tuviera un hijo; -¿y tú por qué no tienes un hijo?- Y ellos viven en eso de tener hijos, de que alguien las mantenga. El Barranquillero es un poco más habilidoso en lo comercial y el Samario es un poco más lector, es un poco más académico, les gusta salir más, les gusta salir del país; entonces tu empiezas a ver que los Samarios salen del país a estudiar, cosa que no es...

An: dices con relación a los profes y niños

Fr: a los niños, los profes hacen maestría, tienen maestría porque se van para Venezuela a hacer la maestría, entonces la mayoría de los profesores tienen maestría y los rectores tienen hasta doctorado, entonces el nivel académico es un poco más alto y ves menos población analfabeta con relación a....

An: y en el Pacífico ¿Cómo has visto la cosa en el Pacífico?

Fr: bueno. Con Tumaco, por ejemplo, he trabajado muchísimo con Tumaco. En Tumaco son muy juiciosos, o sea son niños que todavía se ponen de pie y ese tipo de cosas, ellos son muy habilidosos y también ellos pertenecen como a Nariño y recordemos que los Pastusos son también muy académicos; entonces eso se les va a pegar porque de una u otra manera entre los Tumaqueños y los Nariñenses hay una pelea, aunque Tumaco pertenece a Nariño, pero entre los Pastusos y los Tumaqueños hay una pelea allí de esa línea que no solamente lee cuando uno va a allí, y eso hace que de una u otra manera los Pastusos arrastren a los Tumaqueños. ¿Cuál es el problema de Tumaco? Pues es un asunto de violencia y de políticas, debido a que allí hay una política fuerte y que no ha hecho que este sector del país surja; pero son más académicos que el Chocoano.

An: ¿en el Cauca?

Fr: los del Cauca, bueno, allí hay una dificultad que es porque tenemos a los indígenas y tenemos una zona que es de raza negra que también hay una discusión y es que es una discusión de tierras, quién es el dueño de la tierra. Pero en cuanto a lo académico los indígenas no quieren el ingreso del resto de la comunidad, entonces ellos manejan hasta otro idioma y eso ha hecho que estén totalmente apartados del país y del aprendizaje que se debe dar, ellos no quieren salir de su matemáticas desde su conocimiento, desde que se les dio hace unos tantos años su cultura, y ellos siguen

en eso; entonces es muy difícil que ellos salgan a otra zona y puedan sobrevivir; porque lo que yo te decía, matemáticas es un lenguaje, si ellos no conocen el lenguaje pues no se van a poder comunicar, entonces es difícil, ellos generalmente cuando salen y regresan a su territorio, sobre todo los indígenas, es muy extraño que un indígena salga....he conocido a algunos que vienen a Bogotá, estudian en la Nacional, pero generalmente regresan a su zona; es muy raro que ellos logren estar mucho tiempo por fuera de su territorio, solo algunos. Ellos, pues, el aprendizaje en esa zona, aunque tenga bastante violencia, es un poco tranquilo, o sea, a todo es un poco las puertas abiertas, es muy común que en esa zona estén...y así mismo son las clases, o sea, todavía hacen caso; pero el nivel académico allí es un poquito más alto que hablar de Tumaco o del Chocó.

An: en el Valle está Buenaventura, esas zonas

Fr: no pero, Buenaventura lo tiene un compañero, pero yo en este momento estoy haciendo procesos de trabajo con los profesores en Buenaventura y es muy similar al Chocó en el sentido en que es difícil hacer los procesos de capacitación, por ejemplo, hablé esta semana con unos profes que tenían tres días de capacitación, miércoles, jueves y viernes, el miércoles llegaron a mediodía y el viernes no estuvieron que porque tenían dos días de celebración del día del maestro, porque no lo celebraron en mayo. Así mismo son los procesos académicos. Y la violencia allá es supremamente alta y eso se ve de una u otra manera en el aula, en matemáticas; o sea, los temas políticos y sociales, aunque no queramos, siempre van a diluirse en el aula

An: mira que encontré esto del 2015, so los resultados de las pruebas SABER y de cómo le fue al país en las pruebas SABER. Entonces, por ejemplo, en el 2015...vamos a ver los peores; dice Cauca, Amazona, Bolívar, Magdalena y Chocó, entonces digamos que Cauca y Chocó pese a que son los peores departamentos, hay una diferencia grandísima del Chocó y el Cauca

Fr: bueno, eh...

An: espérame un segundito. Están las peores capitales: Cali, Cartagena, Riohacha, Santa Martha y Quibdó. Y entre las peores ciudades intermedias se encuentra Buenaventura, Lorica, Ciénaga, Turbo y Tumaco

Fr: bueno. Buenaventura es por el tema que te acabo de decir...

An: pregunta... ¿Por qué pasará eso?

Fr: yo te lo tengo. Bueno, vamos a empezar aquí con los peores intermedios, Buenaventura definitivamente es un asunto político y social que de una u otra manera es que los docentes, lo que te dije, no quieren aprender nada nuevo, el asunto es más económico, siempre están preguntando que cuánto se les va a pagar, si se les va a pagar el transporte, o sea, el proceso de conocimiento de más no está dado y los docentes no son licenciados, generalmente son normalistas, son personas que no estudiaron bachilleres, entonces no va a dar; Lórica es una zona que es altamente... esta zona tiene bastante violencia y paramilitarismo, entonces allí, aunque hay algunos profesores muy interesados, la zona también es muy rural, entonces llegar a esas zonas es muy complicado y los licenciados "licenciados" no se van a ir para esas zonas, entonces volvemos a tener en esas zonas docentes que no son docentes, y llegar allá a esos lugares....pues a mí me tocó que en alguna ocasión irme en moto, lanchita y caminata para poder llegar....y yo creo que también los paramilitares han hecho que eso se vea afectado; Ciénaga, bueno yo no sabía que Ciénaga estaba

An: sí, traté de buscar el periódico menos malo

Fr: bueno Ciénaga a mí me llama la atención porque tiene todas las posibilidades económicas y demás para ser uno del país, pero también es una zona altamente de paramilitarismo y es supremamente violenta, a los docentes generalmente allí, casi todos los llaman para solicitarles dinero

An: ¿los vacunan?

Fr: sí. Allá todos los docentes están, en su gran mayoría, vacunados. Entonces creo que los muy buenos salen corriendo porque no les interesa dar dinero

An: no, y su vida también

Fr: su vida también, sí. Entonces creo que eso también hace....Lórica y Ciénaga, si tu llamas a un docente desde un teléfono desconocido, no le van a contestar. Turbo tiene...lo que pasa es que a Turbo lo conocí como la parte rural también, ellos están...vuelvo a lo mismo...estos cuatro, son paramilitares

An: no, ¡todos!

Fr: son zonas paramilitares, entonces al ser zona paramilitar....Y esta, Tumaco es de las FARC, entonces al ser tan violentos no van a tener docentes licenciados, van a

tener soldados, personas X que dan clases y el docente juicioso y demás no va a estar trabajando en esta zona del país

An: ven, por ejemplo mira, digamos, las ciudades que aparecen como los peores...

Fr: son diferentes

An: síí, pero, por ejemplo, hay gran presencia de grupos étnicos; aparecen Cauca, Amazonas, Bolívar, Magdalena y Chocó; hay presencia grandísima de pueblos indígenas y negros. Buenaventura, por no decir que todos son negros. Las capitales, digamos que Cali, después de Salvador de Bahía, es la ciudad que más población negra tiene en Sur América, Cartagena pues ni se diga, Riohacha, Quibdó. Entonces uno, por ejemplo, ve como las peores cosas y uno dice –juepucha, pero si son municipios o lugares donde la mayor presencia de gente es negra y estos indígenas-

¿tú crees que hay alguna relación ahí?

Fr: no, yo lo relaciono más.... Pues, es que, si miras nuestro país, gran porcentaje de nuestra población es negra. Si miras el del 2017 Santander cayó, están en el tercer lugar...

An: ¿ya salieron los de este año?

Fr: no, es que como yo manejo datos de otro...entonces Santander está en el tercer puesto. Santander es uno de los mejores, pero porque le apuestan a la educación rural y fueron los que generaron los Modelos Educativos Flexibles Rurales, entonces ellos le han apostado a.... en los textos escritos, por ejemplo, de Proyectos Productivos Pedagógicos fueron dados en Santander, pues primero fue creado en Santander; entonces la apuesta desde la Secretaria de Educación es alta y es trabajado desde el Ministerio de Educación, entonces ellos son pioneros. En este momento bajaron, están en el tercer lugar, zonas como Barranquilla subieron, están por encima de Bogotá, cosa que uno dice –wow- (ríe)

An: ¿Cuándo saldrían esos resultados?

Fr: no sé, ya deben estar por ahí mirando, pero Santander bajó, está en el tercer lugar, pero ahorita estamos trabajando con ellos...

An: y ¿de los peores?

Fr: sigue siendo Chocó, pero es una cosa más Social, de interés. Eh, por ejemplo, ellos ahorita están en este momento intervenidos, ¿Qué significa que están

intervenidos?, que no pueden estar...no manejan todo, sino que todo lo maneja el Ministerio de Educación desde aquí. Pero en lugar de ser algo para que ellos se preocupen, ha sido la posibilidad de poder...

An: entonces tú me estabas diciendo que Chocó está intervenido...

Fr: Chocó está intervenido, y en lugar de ser un factor para que ellos empiecen a movilizar su propia Secretaría de Educación, ahora andan súper dormidos, o sea, la respuesta es como –ay, es que nosotros ahorita estamos con el Ministerio de Educación-, entonces no hacen nada, no hacen ningún proceso de capacitación, o sea, no hacen nada para mejorar sus instituciones educativas y eso es muy grave, porque en lugar de ser algo que los preocupara, están intervenidos, entonces son felices, o sea entraron al modo –ah, pues es más chévere estar intervenidos, porque nosotros no generamos nada, lo tiene que generar el Ministerio de Educación- entonces yo digo que es un tema de violencia, es un tema de ponerle atención a las zonas rurales en Colombia, aunque somos pioneros en educación multigrado (escuela nueva), todos conocemos escuela nueva, es porque somos los pioneros.

Bueno entonces, el problema radica en que esta zona generalmente son zonas rurales, al ser zonas rurales, el sistema educativo es muy bajo, lo que te estaba diciendo, nosotros somos pioneros en educación multigrado, en esto de que haya un profesor para todas las áreas, pero se cumplieron hasta primaria; secundaria y educación media se pierde ahí, pero es muy mínimo, ¿porque es tan mínimo?, porque por ejemplo la primaria está bien que haya un solo profesor, pero en la secundaria deben haber profesores que estén por disciplina, y no se van cuatro profesores por 3, 5 o 7 estudiantes, entonces yo creo que tiene que ver con la ruralidad. Sí, hay un tema de que en estas zonas rurales hay mayor población étnica que en el resto del país, pues porque ellos están ubicados en esa zona, entonces un docente, un licenciado, una persona que ya lleva varios años estudiando no se va a ir para la zona rural. Los de matemáticas no existen y ¿Qué es lo que evalúa las pruebas SABER? Matemáticas y Lenguaje; entonces obviamente si no hay profesores de matemáticas que estudien 5 años que se vayan a zona rural ¿Cómo les van a ir en la prueba?, pues perversamente mal. Entonces tiene que ver un poco con el tema étnico porque ellos necesitan un gran trabajo, tiene que ver con los indígenas, pero los indígenas no quieren, no les interesa

que gente de otras zonas ingresen a sus áreas, o sea, ellos han sido muy, muy cerrados, tanto así que la semana pasada quisimos hacer un proceso de capacitación y la respuesta fue: -no me interesa porque no tiene que ver en mi contexto- Entonces no quieren que nosotros aprendamos su idioma, por ejemplo, pero no quieren ellos aprender tampoco nuestro idioma; y pues yo sí creo que ahí en la zona indígena hay que ponerles un poco más, eh, trabajar más con ellos el hecho de que ya no están solos, el hecho de que otro idioma nos separa, que eso en lugar de hacer un país un poco más, no sé, como contextualizado, que nosotros entendamos su situación lo complejiza porque ellos no nos dejan ingresar , tanto así que para poder ingresar a una zona indígena tú tienes que pedir autorización de ellos con anticipación, tú no puedes llegar así como de sorpresa porque, mejor dicho, no entras. Entonces eso hace también que el sistema educativo se vea bajo. Si tú vas a la Guajira...por aquí está Riohacha... son todos los temas de los WAYUU, entonces ellos se pueden morir de hambre, pero no dejan que México ingrese a su zona, ¿Por qué?, porque ellos prefieren ver a un niño morir antes que un médico lo atienda. Entonces uno dice –es que es el Estado- y no, no es el Estado, es que no les interesa. Eh, se ha venido trabajando, modificando con ellos los textos que nosotros trabajamos, que ellos lo modifiquen al lenguaje Wayuu, para poder ingresar y mejorar el nivel académico de ellos; pero en su totalidad no lo aceptan, son algunas instituciones educativas que lo permiten.

(...)

ANEXO 6. Fragmento entrevista profesora G

(...)

An: Ginita otra pregunta, ¿en tu experiencia como profe has identificado algún tipo de personas que aprenden más rápido que otras?

Gi: sí...

An: ¿como que situaciones has identificado en tu experiencia, que tipo de personas aprenden más rápido que otras? ¿Cómo es ese tipo de persona? Que uno dice: “así son los que aprenden más rápido” o “más lento”

Gi: los chicos que aprenden más...he encontrado unos chicos que tiene buenas habilidades en matemáticas, y sí, aprenden más rápido, pero porque también leen mucho, no es porque lean matemáticas, es porque son chicos que leen

An: lectores, les gusta leer

Gi: sí, de eso me he dado cuenta, que son chicos inquietos, que saben de muchas cosas, inclusive, de pronto, de lo que menos saben es de matemáticas, pero entonces aprenden rápido porque tienen esa chispa del Interés, el gusto por aprender cosas nuevas, entonces por eso...eso creo que es algo que influye

An: ¡listo! Entonces tu dices que los chicos que leen...o sea, que son muy inquietos con relación a los que no lo son

Gi: sí, lo chicos que les interesa, que les llama la atención conocer cosas nuevas...

An: y la última, y yo creo que todos__18:40__, pero igual ya, como que profundicemos en eso, ¿tu crees que hay aspectos como el tema socioeconómico, el contexto familiar, el género, el tema del chico, inciden o no en el aprendizaje de matemáticas?

Gi: mmm... creo que sí incide, todos esos aspectos inciden no solo en el aprendizaje de las matemáticas sino en el aprendizaje en general, ¿sí? Yo pienso que hay niños que, de pronto no aprenden tan fácil, no es porque no puedan, sino porque su cabeza esta sencillamente en otros...su atención está centrada en otras cosas, entonces están pensando que están sufriendo en la familia, o en los problemas económicos de su casa, ¿sí? Entonces yo pienso que el colegio tiene que volverse ese mundo atrayente...ese mundo que, yo les digo a ellos: “piensen que si ustedes tienen

miles de problemas en sus casas, cualquier tipo de problema, que su mamá tiene cáncer, que su papá está en la cárcel, que no hay plata, que los papas están sin trabajo, que algún familiar está siendo abusado...”, todas esas cosas yo las entiendo, yo les digo a ellos que los entiendo. Mira, comprendo que no es fácil venir acá y olvidarse de todo eso, pero cuando ustedes atraviesan la parte del colegio, traten de olvidarse de ...traten de que en el colegio encuentren un mundo diferente en donde puedan soñar, en donde puedan vivir algo diferente a lo que tienen en la casa. Entonces en esa misma medida ellos como que se desprendan y suelten todas esas cosas y pues como que se les facilite un poquito el aprendizaje, entonces yo creo que esas cosas hacen que, de pronto un niño no pueda aprender de la misma manera que otro que tiene una vida tranquila, que tiene mucho cariño en su casa, que los padres están pendientes de él. Pero ese es el reto también, lo que te decía de la autoestima, sin importar las dificultades que yo tenga, yo valgo y yo puedo, yo puedo hacer cosas por mí y para mi vida, entonces se trata de eso también, de que los niños aprendan, aunque las condiciones para ellos no sean las mejores. O sea, yo creo que ellos ganen conciencia de que sus problemas personales o familiares no pueden impedirles que aprendan, eso es algo que, aunque todo lo demás se lo quite, eso es de ellos, su inteligencia es de ellos, ellos la pueden aprovechar entonces como....

An: ¿Tus hablas harto con los chicos, cierto?

Gi: algunas cosas si

An: por ejemplo, con los chicos de sexto que me dices que hay cosas que te afectan

Gi: si si si...

An: me imagino que uno cuando...pues si uno sabe esas cosas es porque en algún momento le pregunta los chicos...vennnn...que te pasa...(risas)

Gi: si si si si

An: usualmente ellos le sueltan a uno muchas cosas. Digamos que de las conversaciones que has tenido con los chicos y las chicas ¿puedes identificar algunos factores que tu sepas que inciden más que otros en su aprendizaje? No se...como el tema socioeconómico...cosas así

Gi: hay tres cosas. El factor económico de la casa, el hecho que los papas no tengan trabajo, eso a ellos los pone super negativos, pesimistas, que la situación

económica en la casa este mal para ellos es...yo veo que los baja mucho de ánimo, los manda por allá a otro lado y ligado a eso la situación familiar de los padres, la situación digamos...de las parejas, entonces si los papas están separados, como que vivo con mi papa y cada ocho días me veo con mi mama, ese tipo de cosas los afecta también mucho. Y lo otro es el hecho que hay otros consumen. Ese estado de culpa, los baja también mucho de ánimo de ganas de hacer cosas. Entonces ellos viven como el ciclo, me siento mal y consumo, pero ahora me siento mal porque consumí y no quería seguir ahí, entonces otra vez vuelvo a consumir y así se la pasan. Entonces los chicos que consumen drogas...a ellos también...y es otra situación que a ellos los intranquiliza mucho...ese hecho de sentir culpa, de saber que estoy haciendo las cosas mal, de que a la vez estoy siendo juzgado, quiero salir, pero vuelvo a caer, eso hace que los muchachos estén en unas condiciones diferentes para el aprendizaje, o sea, que no estén, que no tengan esa disposición y lo que te digo...el tema económico.

An: ¿ven y los niños y niñas? ¿Entre niños y niñas?

Gi: mmm...entre niños y niñas.....mmmmm...antes si era muy marcado...ahora no

An: antes cuando....

Gi: antes como cuando yo entre...hace como unos diez años. Hace 14 años eso si era muy marcado. Era muy marcado que los niños tendían a sobresalir en las matemáticas con respecto a las niñas. Que las niñas que sobresalían eran niñas que era muy juiciosas, ¿sí? Ahora yo estoy viendo que ..juiciosas en la medida que eran las niñas aplicadas, las que hacían la actividad, pero ahora yo veo que hay muchas niñas que aprenden matemáticas de una manera más consciente, ¿sí? ... o sea que hacen las cosas porque les gusta aprender, por que quieren. Y...los niños...ya no ven esa diferencia que las matemáticas son solo para ellos, por lo menos lo que yo veo.

An: por ejemplo, tú crees que antes las matemáticas eran solo para los niños

Gi: antes sí, yo veía que sí, que los niños se empoderaban del aprendizaje, inclusive en la universidad de veía eso, que eran muchísimos los hombres que entraban a la carrera.

An: Por ejemplo, en física la diferencia entre cantidad de niños con respecto a niñas como era...de tu semestre:

Gi: digamos que ahí éra...que.....mmm.....bueno en mi semestre....entramos la misma cantidad de hombres y mujeres pero las mujeres si desertaron muchas... en cambio los hombres se mantuvieron....ahora en cuanto al nivel académico yo veo ahora que ellos han alcanzado posgrados, doctorados y hasta posdoctorados (jjajajajaj), los hombres siguieron marcando la diferencia, ello siguieron a la vanguardia, adelante, ellos siguieron adelante, los hombres siguieron punteando en ese aspecto, de que fueron los que se siguieron preparando más, como que si tenían claro que era eso lo que querían, en cambio la mayoría de las niñas yo veo que no.

An: ¿en el colegio, sumerce ha identificado si hay niños indígenas, como en las clases y como les iría? ¿Ese reporte lo tendrá Angela cierto?

Gin: sí. yo tuve... sabes que es lo que pasa? ...por ejemplo en el colegio...que hay...que la mayoría de los niños que son indígenas o que son desplazados, es que hay muchos que tienen carta de desplazados, pero no son realmente desplazados, (risas) que se matriculan con eso pero no. Los niños que realmente son, que han sido víctimas del conflicto que son indígenas muchas veces se quedan callados, se sienten mal expresando que son indígenas y nos les gusta que los diferenciamos por esas cosas.

An: Sumerce ha tenido niños indígenas que usted sabe que son indígenas, usted sabe ¿cómo les ha ido a ellos en el tema académico?

Gi: tuvimos dos hermanos que eran de una comunidad, haaa...esa es la otra, que digamos que la mayoría de los niños indígenas que hemos tenido, que yo me haya tenido, que yo haya trabajado he tenido tres, pero entonces que pasa...ellos tienen..... pertenecen a alguna comunidad indígena pero ellos como tal NO reconocen sus raíces, no manejan como las...mmm...no...su parte cultural, o sea no saben dónde queda su comunidad, ni nada de eso son personas que han sido desplazadas a la ciudad, saben que su mama, sus abuelos sus antepasados son indígenas, pero ellos como tal ¡ni idea!

An: y eran hablantes de español:

Gi: sí. Entonces dos, habían dos que fatal académicamente, eran fat....heeee....académicamente en general, pero era más por su aspecto de indisciplina, porque a veces eran chicos que si uno...heee...mmm...o sea....eran chicos

que podían pero no querían, por ejemplo ellos dos fueron sacados del colegio, ellos con carta del cabildo muisca del cacique...es que no me cuerdo cual era...Angela si te debe dar reporte de Isaac....el apellido de ellos eran los niños Olaya eran dos hermanos, ellos fueron sacados del colegio, por su mal comportamiento

An: si eran tremendos

Gi: sii...tremendos, y pues...en el académico no rendían...inclusive perdieron años, había uno que repitió varias veces séptimo y octavo, repetían de a dos años, de a dos años. Y otro niño que yo tuve, el cuándo llegó, la venía de del Perú...no mentiras del Ecuador...el venía directamente del Ecuador, allá estaba su mamá, él vivía acá con su papá, y resulta que cuando él llegó era supremamente tímido, a ese niño uno no le sacaba ni media palabra y escribía con letra pegada. Entonces que pasaba...Sandrita le daba inglés (jajajajaj)...y ella ¡noooooo...es que a ese niño no le entiendo! y el niño era muyyy...supremamente callado, calmado, supremamente introvertido, o sea era pasado de introvertido, pero era un sol, ese niño era un sol.

Yo estuve con el octavo, noveno, decimo y once.

An: pero el niño se graduó

Gi: si él se graduó. Pero cuando pasó de decimo a once fue el despertar de ese hombre, eso ya el...mejor dicho, cabio mucho de actitud, inclusive era un niño que estaba entre el quinto y el décimo puesto, era aplicado, pero entonces lo que fue decimo y once empezó a cambiar, a perder materias, a perder materias, y eso, pero era por su relación familiar. Entonces la mamá vivía en Usaquén...mentiras en Suba...y él se iba para allá los fines de semana entonces se la pasaba allá que jugando x-box y demás y no hacía tareas, porque él vivía solo con el papá acá en Usme, entonces él empezó a tener esos cambios y el papá también era muy rígido con él, sí. Él era rígido, super rígido, tanto así que, si el niño llegaba a perder una sola asignatura, lo regañaba ahí y el niño lloraba, lloraba, eran unas lágrimas impresionantes. Eso era muy duro. Ya hablé con él como unas dos veces cuando pasaba eso para tratar de suavizar antes de hablar con él y el chico para que mejorara académicamente. El niño se graduaba y se regresaba al Ecuador, porque allá tenía otras oportunidades para ingresar a la universidad, eso fue lo que paso con él. Pero el si era muy bien estudiante, finalmente sí pudo vencer su timidez porque si era muy introvertido. Así que yo haya notado más

diferencias no. (riendo) La super niña Diana Montaña que ha sido la única insuperable, porque ese es otro tema. En cuanto a los niños afrocolombianos, creo que siempre se ha vivido el tema de la estigmatización, pero por parte de ellos mismos, entonces que 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 se...por no...prefieren mantenerse ocultos, sí?

An: si, si, si

Gi: no quieren mostrarse como.....lo que si he notado es que de pronto en el colegio, en la mañana la mayoría de los niños afro son muy...mmm...expresivos...ocultos en la parte académica, pero en cuanto a lo que son habilidades hacia el arte y hacia los deportes si se logran destacar muchísimo.

An: y yo no sé si la población gitana en Usme...

(...)

ANEXO 7. Fragmento entrevista profesora J y profesor Jo.

(...)

An: listo, bueno, entonces.... ah falta una, bueno varias, pero bueno ¿Cómo incide la diferencia étnica? O sea, digamos, si el aprender o no matemáticas depende de si los niños son indígenas o son afros o si de pronto tienen gitanos, o sea, ¿han visto como alguna discrepancia ahí?

Jen: no

Jor: pues no he tenido muchas...digamos que hay como niños afro acá, pero, digamos, nunca he dictado a niños indígenas o de otra clase, no....pues tendría que comparar entre los dos. E igual, yo he visto niños morenos que se destacan, como otros que definitivamente se les dificulta; entonces ahí decimos como ¿Qué inteligencia tiene la persona? No por la raza

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 pacifico

An: o sea depende de la... o sea, que las diferencias entre Bogotá y otras regiones el país ¿dependen de qué? Con relación al rendimiento en matemáticas

Jen: yo creo que depende de los profes y depende de los mínimos que se establezcan, digamos, en cada una de las instituciones; parece que acá en Bogotá todo es como más organizado, como más eh, digamos, no sé; yo el año pasado veía, en los videos de los profes que yo evalué, vi unos videos de profes de la costa o....

An: ¿tú tenías ___50:44___ de todos lados del país?

Jen: sí, de todos lados del país, que uno decía, pues, de pronto el profe que está dictando matemáticas no tenía como el conocimiento para dar matemáticas; yo creo que no hay como tanta organización en el ambiente, por ejemplo, de que el profe que va a dar matemáticas sea licenciado en matemáticas y pues que pongan al de sociales a dictar también matemáticas

An: como poner al de matemáticas a dictar sociales

Jen: ¡exacto! A mí me ha tocado estudiar mucho para poder no robar a los niños y he aprendido mucho de la historia de Colombia (risas). Pero puede que por los requerimientos que tenga la institución, pues no pongan un profesor para cada área, sino que hay un profesor para todo el colegio, entonces pues, en ese caso

An: y tú que ___51:25___ digamos que, como en el centro del país, como de Costa Atlántica y Costa Pacífica, ¿te llegaron de ahí videos?

Jen; sí, sí, sí, me llegaron de ahí 10, por eso te digo, yo siento que esos profes por lo menos, no sé, los que se animaron a presentar su video en matemáticas, que no sé porque lo harían, no me parecía que.... Pues que tuviera igual, los recursos que se tienen acá, que sus clases fueran como tan dinámicas, no, era una clase como muy básica, muy normal como que uno esperaba cosas más porque pues, su clase para ascender, como que la clase para ascender uno la prepara...pero estos profes como que no, igual se veía los salones, o sea, es diferente, las condiciones; pero más por las condiciones que por los estudiantes

An: y condiciones, por ejemplo, que tiene Bogotá que no tengan.... O ¿qué le hace falta a los otros territorios que...?

Jen: por ejemplo, tecnología, o, no sé, internet, computadores, recursos didácticos. Por ejemplo acá en el colegio uno puede pasar proyectos solicitando recursos, material concreto ¿sí? y es casi seguro que nos lo dan, ¿pero allá?, tanta corrupción que hay allá también, hasta con los refrigerios, allá también sin saber si tengan buena alimentación, digamos que en Bogotá uno ve que sus refrigerios vienen, todos los días llega, pero allá me parece que todas las condiciones son diferentes; igual no sé si estudian el mismo número de horas, pues yo creo que no,

An: ¿estudian menos o más?

Jen: yo creo que estudian menos

Jor: yo entro a reforzar lo que decíamos ahorita de la condición socioeconómica, o sea que sí es importante y que sí influye, porque, digamos, en esas partes donde decimos, si no hay recursos, así algún profesor se quiera destacar va a ser una dificultad, un poco más, impartir su clase. Por ejemplo, las partes rurales los niños no tienen toda la parte de preescolar, jardín, todo y empiezan de una a primerito, entonces

son cosas que se le están quitando a los chicos y también influye; entonces toda esa parte socioeconómica y cultural también influye en la parte de educación

Jen: yo vi una profe, pero la profe era como de Cundinamarca y era como la única profe de ese colegio, pero tenía 8 estudiantes no más y tenía uno de seis años, otros dos que tenían ocho y otros dos que tenían trece

An: ¿estudiantes?

Jen: sí. En el mismo salón, porque ella grabó la clase así. Entonces los ponía en grupo a hacer un taller, pero digamos que la profe no daba el tema, no explicaba para todos, pues porque que va a hacer con el niño de seis años. Mientras explicaba acá, les ponía un taller en una fotocopia a los otros y después a los otros o le decía a los más grandes que le explicaran a los más pequeños; entonces parece que sí es diferente como avanzan los procesos en los niños y por eso me parece que Bogotá si tiene como un privilegio ahí y es que cuenta con profesores y además cuenta con muchos recursos no solamente tecnológicos, sino recursos didácticos

Jor: y facilidad de acceso

Jen: y cuando un profe, por ejemplo, se enfermó o hay una licencia de maternidad, pues acá en Bogotá llega el profe fácilmente a los dos días, mientras que en esas zonas pues, si se quedaron sin profe, pues se quedaron sin profe un montón de tiempo

Jor: la facilidad de acceso, porque ya los chicos hay unos que les toca desplazarse un montón a pies, cosas así, las condiciones, que les toca quedarse con los hermanitos en la casa, cosas así.

An: pero mira, ahorramos tiempo. Son 40 y 40 serian 180

Jen: 40 y 40 son 80, no 180 (risas)

Jor: menos mal que estamos con los de matemáticas (risas)

An: ven mira...imagínense que encontré esto y me parece interesante como que pudiéramos revisar y es como los resultados con relación al ICFES de unos departamentos, entonces, por ejemplo, bueno los mejores particularmente Santander...ah, este es del 2015...entonces Santander, eso es el porcentaje de rendimiento y dice que son los mejores, Cundinamarca, Arauca, Norte de Santander y Casanare. Los peorcitos, dice –los peores cinco departamentos-, entonces Cauca, Amazonas, Bolívar, Magdalena y Chocó; Chocó en comparación con los demás

departamentos y son diferencias grandes; digamos que Cúcuta está entre los peores, pero tiene el 20%, Chocó esta entre los peores pero tiene el 9.33%; pero digamos, son diferencias abismales. Por ejemplo, las 5 peores capitales según los resultados: Cali, Cartagena, Riohacha, Santa Marta y Quibdó; y entre las peores ciudades intermedias: Buenaventura, Lórica, Ciénaga, Turbo y Tumaco. Entonces la pregunta es la siguiente, bueno hay dos preguntas como particulares, una: ¿si ustedes creen que hay algunos factores que incidan en esas diferencias tan grandes entre los puntajes de los mejores departamentos y de los peores?

Jen: pues yo creo que allá en Chocó no hay recursos para nada, no hay recursos...

Jor: de pronto si hay recursos, al pueblo no le llegan, lo que ahorita decía de la corrupción ¿sí?, que los gobernantes nunca están pensando en que los chicos se eduquen bien, es más como esa parte cultural de que se roban el billete y todo; entonces por ejemplo en Chocó y en la Costa se ve mucha corrupción, por allá en la Guajira, o sea, las personas que suben al poder no están pensando en la educación, es como en lo último que piensan, no les importa eso

An: a mí me parece tenas el tema de recursos

Jen: si, si, pienso que no es....

Jor: pero no tanto que no haya, sino que se la roben y en esos lados, como que hay menos vigilancia, como que la gente tampoco se pone las pilas en exigir

Jen: pero yo no sé, o sea, también ¿Cómo se hace la comparación?, porque yo recuerdo alguna vez cuando nos estaban explicando lo de las pruebas Saber, y decía que Bogotá no se puede comparar con ninguna otra ciudad por la capacidad de estudiantes que hay, porque acá en Bogotá ...

An: de hecho no aparece Bogotá por ahí

Jen: si, esta

An: si, esta como de cuarta entre las mejores capitales

Jen: pero es que hay muchos niños, entonces no se puede comparar Bogotá con Tunja, (risas), es que como todos estos periódicos nos engañan (risas)

An: pues ese es el espectador, yo trate de buscar en espectador

Jen: no sé, ADN, Publimetro...

An: pero es que vi una cosa que a mí me llamaba mucho la atención, por ejemplo, mira, que en las 5 peores capitales Cali; digamos que Cali después de Salvador de Bahía es una de las ciudades que más población negra tiene en Sur América; Cartagena, Riohacha, Santa Marta y Quibdó, particularmente. Nos vamos, por ejemplo, acá a las de peores ciudades intermedias, Buenaventura, Lorica, Ciénaga,

Jen: Lorica nunca la había escuchado

An: es más arriba de la Costa...es como montería y esa zona. Ciénaga, también que es Costa Atlántica; Turbo, que eso era chocoano, pero ahora lo tiene Atlántica; y Tumaco

Jor: pero, o sea, lo que estábamos diciendo ahorita, son las razas, pero es donde también se ve corrupción y mayor pobreza; digamos, Buenaventura me parece que influye no tanto la raza, sino esa cultura de robar y se ve mucha pobreza, entonces ahí la parte socioeconómica me parece que influye

Jen: sí, yo también creo lo mismo

Jor: o sea, no tanto la raza sino, no sé, es una cultura que no está pensando en conjunto sino individualmente, -yo gano y los demás no- y en la parte de educación, lo que se debe pensar es en conjunto, de la sociedad y en esa parte es como muy individualista, o sea, la política ya me parece que es...

An: pero la maña del profesor.... No lo puedo rayar, es material de trabajo (risas)

Jen: pero con lápiz (risas) le baja punticos si no lo hizo con lápiz

An: listo, entonces yo creo que ya. Bueno ahí tres preguntas calientes

Jen: ¿calientes?

An: si necesito que les salgan como.... Lo que se le venga a la cabeza necesito que por favor lo digan, acá no es de ser políticamente correctos o no, sino lo que les fluya. La primera señor Jo: ¿para usted que es la raza?

Jor: las razas son como unas condiciones físicas que distinguen a una población o una...no, ni siquiera población porque se habla de raza..... o sea, condiciones como físicas que distinguen a.... mmm, no sé....o sea, que distinguen entre una especie

An: Jey, para su merced ¿qué es la raza?

Jen: yo estaba pensando como en la genética, algunas características específicas que le dan a uno unas cualidades. ¡Ya! (risas)

An: ay parece un diccionario (risas)

Jen: pues yo dije ¡genética! ¿no?

An: automáticamente lo asociaste con genética

Jen: si

An: y por ejemplo ¿Qué elementos de genética? O algo que caracterice a una raza

Jen: el cabello, el color de la piel, los ojos, por ejemplo, en Estados Unidos...

Jor: eh, digamos ¿específicamente del humano? porque eso es lo que estás diciendo

An: si, lo que los distingue, porque “razas” es como una forma de clasificar a los seres del mundo

Jen: pues yo pensé de raza humana

An: ella se enfocó en la raza humana, por ejemplo, se imaginó a los gatos

Jor: si, porque hay muchas razas, entonces ahí uno dice que son esas características que definen a una especie

An: al profe le fue muy bien en biología (risas) Je y automáticamente lo manda como a los humanos.

¿Ustedes creen que existe el racismo en Colombia?

Jen y Jor: si

An: ¿Por qué? A ver Jo

Jor: todavía se tiene como ese prejuicio de.... En todo, no solo de los aborígenes, o sea, si uno dice racismo ya es porque está haciendo una distinción entre una raza y la otra, cuando yo digo si es moreno, pasa algo, o si es indio. Por ejemplo, si es fuerte con los indios, o sea, tiene como algo de menor rango, es la raza que más la discriminan, los indígenas

An: y ¿Je?

Jen: si, claro, uno escucha; hasta en mi casa, que dice mi mamá que hay una discoteca, por ejemplo, la de nuestra casa, de negro –esa gente si es bullosa, si es escandalosa, si es peleona, si ...- y yo –primero, no es “esa gente” mami- o sea, hasta tiene amigos allá, ella se sabe los nombres, como así que “esa gente”. En el colegio, en todos lados unoo sea, no digo que sea todo el mundo, pero si, todavía hay, todavía discriminan –no, es que es perezoso-; -me cambio de andén- si viene alguien

por ahíyo he escuchado personas, entonces me parece que sí, todavía hay racismo , o sea sí

Jor: por lo que decía Je -es mucho indio-

An: bueno, y Jo piensa que las principales víctimas de racismo acá en Colombia ¿quiénes serían?

Jor: digo que los indígenas definitivamente, por ejemplo, a los indios les quitan sus tierras y nadie protesta, sino que a veces también se va al otro extremo, como que también se victimizan, entonces también quieren como que les den todo, entonces esas partes son como malas; pero los indígenas sí, por eso es que los están quitando sus tierras, como que en esa parte no debían estar peleando por ellos. Por ejemplo, ahorita se ve mucho defender a un negro, defender a...pero los indígenas no hay movimientos, no hay vainas casi que la gente, o sea, como que si le quita una tierra...no pasa nada...

An: Je, ¿Quiénes crees tú que son las principales víctimas de racismo?

Jen: pues yo creo que los afros, yo creo que los afros por los comentarios que uno escucha, por eso mismo que decía –este es mucho indio- pues –trabaje como negro- eso me parece también que es como discriminatorio. En el colegio cuando estaba en segundo yo tenía un niño afro que parecía que no era un niño feliz y entonces los compañeros le hacían sus comentarios de “feo”, hasta los papás les decían como que –ay no, a mí no me gusta que se junte con ese niño- y yo –y ¿Por qué no? O sea, usted no lo conoce, usted no sabe cuál es la problemática de él- y el niño si tenía uno problemas bien serios, que yo decía, pues ¿Cómo? Si el niño no sonríe nunca, tenía una vida muy dura. Entonces me parece que yo lo he visto más...no estoy en desacuerdo con Jorge de los Indígenas...pero yo creo que lo he visto más, ha sido más cercana a mí la discriminación con el afro descendiente

Jor: es que yo a veces pienso, pues, puede ser error un comentario, pero puede que no tenerlo en cuenta me parece más negativo, por que digamos que a los indios como que los despojes de la tierra me parece más nocivo que le hagan un comentario ¿sí? puede ser que, de pronto, ante la autoridad hay personas susceptibles que si el comentario les afecte mucho, pero por ejemplo, yo tengo en mi salón un “morocho” y él se integra bien, todo el mundo lo trata bien; es más como él se sienta, si él se siente

normal los demás lo van a ver normal, a veces pasa es eso que como que se victimizan, como que –yo soy menos- y eso justamente genera la...atrae la mirada, pero él se integra bien, o sea, se comporta normal, entonces todo el mundo lo trata normal e incluso él es el que hace un comentario sobre él mismo y todos lo toman normal. Entonces es más como, que es más nocivo a veces olvidarse de ellos, que se llegue a un comentario. Si hay mucho racismo con respecto a los comentarios, cosas así, pero no me parece que sean nocivos

An: y por ejemplo ahora su merced ¿ha identificado situaciones de racismo en el colegio?

Jor: no, yo he tenido varios estudiantes que son como los más... que tienen siempre cierta alegría y se integran mucho, yo los he visto que se integran muy bien al colegio

An: y Je, ¿tú has visto alguna situación de racismo en el colegio?

Jen: solo lo de esa vez, pero eso ya fue hace como cuatro años y de hecho, era esa fundación de “colombianitos”, una fundación en el colegio, entonces llevaban los niños con unos tratos horribles, de hecho esa fundación salió en un programa, creo que “séptimo día” que los ponían a hacer galletas, los levantaban a las tres de la mañana a hacer galletas, a hacer el oficio, ese niño tenía las manos....

An: ¿en esa fundación?

Jen: si, todos los niños eran afro, los que levaban al colegio; entonces yo me fije en el niño porque primero, los compañeros como que no tenían buena relación con él y lo que te digo, ese niño no se reía, yo trataba de hacerle chistes, bromas y no, no se reía, entonces cité a la mamá y fue ahí cuando me di cuenta de que la mamá fue y me dijo que ella trabajaba en una fundación, en la que estaba el niño, y ella era la cocinera pero era un caso especial porque generalmente las mamás no estaban con los niños allá y ella me decía que allá levantaban a los niños a las tres de la mañana a hacer galletas y el niño varias veces nos ofreció los cestos de galletas que ellos mismos hacían, que los levantaban a lavar los pisos, la ropa, que por ejemplo si les daban alguna queja del colegio o algo los dejaban sin comida, no sé cuánto, en ayuno, me decía la señora, en ayuno como cinco días

An: con esas palabras tan tiernas –vas a ayunar hoy-

Jen: no, de hecho la señora me decía que ella si quería sacar a su hijo de ahí, pero es que ella tenía como seis hijos, entonces pues ahí uno.... yo le dije a la coordinadora esa vez, la coordinadora si llamó, después, como al mes, la fundación se fue del colegio y se fue de Fontibón y parece que de la ciudad

An: ¿no te acuerdas del nombre de la fundación?

Jen: no, no me acuerdo bien, algo de “Colombia chiquita” alguna cosa así, parecida. Y después salió el programa de esos de los domingos, esos reportajes y las denuncias de esa fundación

Jen: yo –mire, la señora esa- se veía tan inocente (risas) no, es que son abusivos

An: no, imagínate, y también todo lo que hacen en la fundación

Jen: el niño tenía la piel así súper estirada, yo creo que de tanto químico que utilizaban para limpiar y se le cuarteaban a veces las manos, de verdad que ese niño pobrecito, y a veces se quedaba dormido en el salón. Entonce3s yo le decía a la mamá –mire el niño se queda dormido en el salón- y ella decía –pero es que lo levantaron a las tres de la mañana a no sé qué cosas, y yo –uy, desgraciados-

An: Jorge y su merced ¿se considera una persona racista?

Jor: no

An ¿Je?

Jen: no

(...)