

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



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

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

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

Ángela Patricia Valencia-Salas\*

Fecha de recepción: 30-09-20

Fecha de aprobación: 04-04-21

## PARA CITAR ESTE ARTÍCULO

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



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



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

## RESUMEN

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

**Palabras clave:** racismo; escuela; matemáticas; prácticas pedagógicas

## ABSTRACT

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

**Keywords:** racism; school; mathematics; pedagogical practices

## RESUMO

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

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

## La tensión

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

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

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

## De camino a la reflexión

La tensión de las relaciones entre el racismo y las prácticas de maestros y maestras de matemáticas en la escuela hizo que buscara perspectivas teóricas, en este caso la perspectiva decolonial, que dotaran de elementos que permitieran articular los hechos históricos,

las realidades actuales y locales y mi experiencia como maestra. En ese sentido, la identificación sobre cómo se configuran los sujetos y cómo se reproducen prácticas racistas y otras formas de discriminación asociadas a esta en los procesos pedagógicos de maestros de matemáticas en escuelas distritales de Bogotá fue determinante en la investigación.

## Construcción de los sujetos racializados

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

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

La escuela como emblema de la *institución del saber oficial* contiene una dimensión epistémica que opera concretamente a través de los saberes escolares que circulan

legítimamente y a diario en las prácticas y los dispositivos de enseñanza, y los cuales básicamente, deben entenderse como el saber autorizado para las generaciones más jóvenes. (Castillo, 2011, p. 62; cursivas añadidas)

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

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

Teniendo en cuenta la complejidad de lograr el reconocimiento<sup>1</sup> de prácticas racistas por parte de la mayoría de las personas, es decir que, probablemente, los y las participantes no iban a reconocerlas como parte de su práctica pedagógica, decidí realizar también dos talleres con estudiantes del colegio IED Estanislao Zuleta, en la jornada de la mañana, con el fin de identificar qué acciones consideran como constitutivas de una práctica racista y, a partir de allí, analizar sus reacciones frente a ese tipo de situaciones, así como combinar estos talleres con entrevistas

en profundidad<sup>2</sup> a estos niños y niñas, para identificar su percepción respecto de prácticas racistas en algunas de las materias del currículo escolar, particularmente en matemáticas.

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

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

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

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

An: ¿A ti te gusta este colegio D?

D: Sí

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

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

An: ¿Y quién te molestaba, D?

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

An: ¿Y qué te decían Du y ellos?

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

(Entrevista estudiante D, agosto del 2017)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### Falta de interés

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Conclusiones

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

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

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

## Referencias

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

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

## Diálogo del conocimiento

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

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

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

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

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

Carmen García