



PEDAGOGÍA CRÍTICA AFROAMERICANA. UNA EXPLORACIÓN SOBRE EL ENDORRACISMO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Luz Stella Mosquera¹

luzstella_mosquera@yahoo.es

<https://orcid.org/0000-0002-0140-2744>

Secretaría de Educación de Cali, Colombia

Recibido: 11/07/2021 Aprobado: 09/09/2021

RESUMEN

El endorracismo es un acto segregacionista entre individuos de un mismo grupo étnico observado entre la población afro como conducta instituida. El propósito de este trabajo fue analizar los discursos ofensivos de cuarenta niños y niñas afrodescendientes en una institución oficial de Cali, Colombia, para encontrar la imagen que construyen estos niños de sí mismos y de los otros. Se revisan elementos de la pedagogía crítica, el endorracismo y los principios de racialización. La metodología de enfoque cualitativo, con diseño de investigación de campo aborda dos categorías generales: dimensión estética y la imagen propia. Luego, se caracterizan 20 discursos de insultos de estudiantes, y se sistematizan mediante el Atlas.ti. En el análisis se encontraron categorías emergentes en donde prevalecen el endorracismo y el distanciamiento. Se muestra que los referentes socializados sobre el negro son discriminatorios por lo que debe adoptarse el pensamiento pedagógico crítico afroamericano en beneficio del pluralismo social.

Palabras clave: pedagogía crítica afroamericana; discurso; racismo; endorracismo en educación primaria.

AFRO-AMERICAN CRITICAL PEDAGOGY. AN EXPLORATION OF ENDORACISM IN PRIMARY EDUCATION

ABSTRACT

Endoracism is a segregationist act between individuals of the same ethnic group observed among the Afro population as an instituted conduct. The purpose of this work was to analyze the offensive speeches of forty Afro-descendant boys and girls in an official institution in Cali, Colombia, to find the image that these children build of themselves and of others. Elements of critical pedagogy, endoracism and the principles of racialization are reviewed. The qualitative approach methodology, with field research design, reviews two general categories: aesthetic dimension and self-image. Then, 20 insult speeches by students are characterized and systematized using Atlas.ti. In the analysis, emerging categories were found where endoracism and distancing prevail. It is shown that the socialized referents on the black are discriminatory, therefore the Afro-American critical pedagogical thought should be adopted in benefit of social pluralism.

Keywords: Afro-American critical pedagogy, racism, endorracism in primary education, speech; social imaginary

¹ **Luz Stella Mosquera.** Estudiante de Doctorado en Educación de la Universidad San Buenaventura de Cali, Colombia. Magíster en Ciencias del Lenguaje de la UNED. Licenciada en Lingüística y Literatura, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. **Institución de adscripción:** Secretaría de Educación de Cali, Colombia.

Introducción

En una sociedad de gran diversidad cultural como la colombiana se podría pensar que los grupos sociales y, especialmente, los entes gubernamentales, reconocen las variedades étnicas, las visiones de mundo y las interpretaciones históricas desde un enfoque de igualdad. Sin embargo, la experiencia en los distintos niveles de la educación y en diferentes ambientes socioeconómicos ofrece un panorama de discriminación, racismo y endorracismo para los grupos herederos de las características y las prácticas afroamericanas.

En muchos casos, sus condiciones de vida y las disposiciones de los grupos políticos, de variadas orientaciones ideológicas, los han condenado a una situación de desatención o sometimiento que no les han permitido levantar su voz y reclamar sus derechos.

En América Latina, en general, y en Colombia, particularmente, aún más allá de la segunda década del Siglo XXI, permanecen situaciones de segregación en las que se suele apartar a los negros, a los indígenas o a algunas minorías étnicas por considerarlos *los otros, los diferentes, los inferiores*. Muchas veces, además, estas acciones se encuentran conectadas con la desigualdad económica producto del control por parte de los sectores políticos y sociales y, otras tantas, a causa del desconocimiento de estas situaciones por parte del resto de los ciudadanos.

La convivencia respetuosa de todos en un territorio multicultural es un tema que debe tratarse desde la escuela a partir de distintos ángulos, de tal forma que conduzca tanto a los niños, niñas y jóvenes y a todos los estudiantes, docentes, directivos y cualesquiera de los actores escolares, a enfocar su visión consciente a la convivencia y aprecio por toda manifestación cultural. Podría ser una contribución para lograr un cambio positivo frente al diseño homogéneo que ofrecen, la mayoría de las veces, los medios de comunicación de masas y los sectores vinculados a los poderes oficiales. Desde la escuela, la expresión, la condición estética, los movimientos distintivos de las músicas o cualquier otra manifestación cultural de los afroamericanos podrían ser reinterpretados hasta lograr en los estudiantes una asociación con valores positivos.

Es decir, la revisión de la postura de la escuela podría contribuir al logro de una convivencia intercultural y a una comprensión de lo hermoso más allá de lo que se ha enseñado en la tradición colonialista europea o se sigue perpetuando en muchos de los medios de comunicación de masas, cuyos rasgos o memorias culturales propios de los individuos caucásicos continúan siendo los modelos de belleza ideal.

El concepto que aquí se propone, formulado como *pedagogía crítica afroamericana* abraza el propósito, entre otros, de estudiar los problemas de discriminación y endorracismo y convertirlos en atención, aprecio y conocimiento reflexivo si la escuela proporciona un acercamiento equilibrado entre los grupos que transitan en ella. Lógicamente, son imperiosas las políticas públicas que atiendan la situación y propicien “un equilibrio necesario para que las polarizaciones no tengan lugar [aunque] hay cosas que no se resuelven con leyes, hay cosas que necesitan más reflexión” (Altez, 2020, p. 5). Consecuentemente, la educación escolar, el sistema legal, las políticas públicas y educativas, así como la formación en el más amplio contexto ciudadano, en forma mancomunada, podrán impulsar el bienestar social de los afroamericanos en Colombia.

Las investigaciones en comunicación, ciencias sociales, estudios culturales y pedagogía apoyan los desafíos de la educación para producir un impacto positivo en los procesos de discriminación o racialización. Los estudios comunicacionales abren nuevas rutas epistémicas sobre la violencia escolar, al relacionar colonialismo con comunicación y con imágenes construidas sobre los afrodescendientes. A su vez, las alocuciones introducidas en los procesos de la comunicación se convierten en instrumentos de dominación con los que se deslegitima al otro por juicios raciales, físicos, intelectuales o económicos.

El modelo colonial impide el reconocimiento de la otredad. Sobre ello Maldonado Rivera (2017) señala que “la producción discursiva de los medios de comunicación hegemónicos es parte de las múltiples estrategias que la ‘colonialidad’ dispone para hacer del ‘otro’ un sujeto clasificado e interiorizado por marcadores raciales” (p. 102). Efectivamente, esta discusión nos permite establecer la relación entre los discursos endorracistas de niños negros y el modelo presentado desde los medios de comunicación sobre la identidad afro. En las sociedades globalizadas la mediación social se establece como paradigma de control, lo que propicia una crisis de rechazo por el otro, la discriminación por el indio, por el negro, por el mestizo, por la mujer, por todo aquel que no corresponda al ideal de “blanquitud en las sociedades” -término utilizado por Freire- que se refiere a las formas de dominación de quienes detentan el poder, heredado de los patrones coloniales (Freire, 1970). Esa crisis ingresó a la escuela en forma de un ethos que moviliza y activa la discriminación de quienes no responden a los ideales señalados.

Desde esta realidad vivida en amplios sectores de Cali, en Colombia, se plantea el problema de conductas endorracistas en las escuelas, ejercidas por niños de los primeros grados de las escuelas primarias. Estas conductas se encuentran vinculadas con la noción de mediación y discursos a través de las relaciones de fuerza social manifiesta en el pensamiento ideológico dominante impuesto y reflejado en los medios. De allí surgen

los interrogantes ¿cuáles son las apreciaciones estéticas que pueden realizar los niños ante su aspecto físico y el de sus compañeros?, ¿cuáles son los enunciados con propósito de insulto que utilizan los niños?, ¿bajo cuáles influencias un niño de cinco años elabora la noción de que “negro”, “feo” o “pobre” son nominativos o performativos para discriminar y lastimar al otro?, ¿de dónde obtuvo el niño esos estereotipos?

A partir de estos interrogantes, el propósito de esta investigación fue analizar los enunciados con intención calificativa discriminadora de un grupo de niños afrocolombianos de una institución educativa oficial de la ciudad de Cali, a partir de sus contenidos endorracistas, para entender los procesos de construcción de identidad desde la infancia. Se formularon como objetivos específicos: (a) clasificar los registros en los cuales los niños denunciaban las frases de las que habían sido objeto por parte de otros compañeros; y (b) categorizar y examinar sus significados. En el análisis se busca reconocer las corrientes del pensamiento crítico afroamericano (Freire, 1969, 2003; Friedemann, 1993, Zapata Olivella, 1988, 1989) y las formas discursivas discriminatorias entre los más jóvenes.

Asimismo, se intentó desglosar los discursos de los niños para extraer categorías que refirieran las formas de apreciar y distinguir los valores estéticos aprendidos en su comunidad, el grupo social o dentro de la escuela. De esta manera, en el estudio se reflexiona sobre la forma de propagar las imágenes sobre el negro, el impacto proveniente de los medios y de ciertos grupos que hacen circular mensajes con fondo racista con prácticas que acaban minando en los niños las creencias sobre sí mismos y refuerzan su condición de imperfecto a causa de su color de piel o su grupo étnico (Hernández y Arteaga, 2018). Con ello se plantea la necesidad de que la escuela se decida a afrontar esta realidad y a generar propuestas para un cambio positivo en la apreciación, de los más jóvenes, a su herencia física y cultural.

Marco teórico

Sobre los temas de racismo, discriminación y el imaginario cultural que de ellos se desprende es conveniente revisar, especialmente, las vinculaciones con la comunicación, con la pedagogía crítica y con el endorracismo en la escuela. Los discursos racistas constituyen un debate actual en Latinoamérica, las representaciones sociales de los negros han contribuido al señalamiento y propagación de su estudio en Colombia y en otros países de la región. González (2005) ha señalado que “la imagen de la personalidad del individuo afrodescendiente y de sus rasgos identitarios que se manifiestan en el imaginario” de diversos grupos constituye una conducta discriminatoria, en especial en Cali, donde se encuentra la mayor concentración afro del país.

La naturalización del racismo

La comunicación de masas elabora repertorios discursivos plagados con representaciones del pensamiento colonialista que se encargan de construir improntas irreales, imprecisas e inexactas en los principios de las culturas; estas se arraigan en la mente colectiva, se naturalizan y persisten como verdades únicas o absolutas. Por consiguiente, estos textos se convierten en instrumento de dominación que inhabilita por juicios raciales al otro. Así se observan de manera diáfana, en estos discursos, prácticas endorracistas con enunciados en donde el nominativo “negro” es usado para insultar y excluir en la escuela.

Para ponderar la reflexión en relación con los medios y las imágenes que se han construido sobre el negro deben revisarse las representaciones que se han elaborado social e históricamente al respecto. Hall (2010) en *El espectáculo del otro*, desarrolla explicaciones teóricas para comprender las prácticas de representación que son de absoluta pertinencia en este contexto. Expone que el debate sobre la diferencia y el otro ha sido fundamental en la construcción de los repertorios discursivos y culturales sobre la otredad; del mismo modo, explica las figuras y prácticas que dieron lugar a la racialización. Este concepto, según Hellebrandová (2013) se detiene en la dominación construida debido a las supuestas y evidentes diferencias humanas tanto en lo conductual como en el aspecto físico que determinan la jerarquización y preferencia de trato en los ámbitos sociales.

Hay tres componentes principales en el encuentro de “Occidente” con la gente negra, dando origen a una avalancha de representaciones populares basadas en la marcación de diferencia racial. El primero empezó con el contacto en el siglo XVI entre los comerciantes europeos y los reinos y tribus de África occidental que se convirtió en una fuente de esclavos negros durante tres siglos. Sus efectos se instauraron en la era de la esclavitud y en las sociedades postesclavistas del Nuevo Mundo. El segundo fue la colonización europea de África y la “rapiña” entre las potencias europeas por el control del territorio colonial, de los mercados y las materias primas en el período de “alto imperialismo”. El tercero fue la migración, después de la segunda guerra mundial, hacia Europa y Norte América. Las ideas occidentales acerca de “raza” y las imágenes de diferencia racial fueron profundamente formadas por aquellos tres fatídicos encuentros (Hall, 2010, p. 424). Las bases de estas doctrinas, de la misma manera, se implantaron en los grupos oprimidos y esclavizados bajo una dominación cultural de muchos años.

Sobre el primer período del encuentro entre europeos y africanos, origen de la esclavitud durante los siglos de la modernidad, se ha fundado una matriz comercial publicitaria de centro racializado que se movilizó en dos direcciones: por una parte, la imagen del salvaje, exótico y bárbaro africano, y por la otra, la imagen del gran

aventurero blanco, guapo y valiente. La publicidad en “las mercancías (y las imágenes de la vida doméstica inglesa) fluyeron hacia fuera, hacia las colonias; las materias primas (y las imágenes de ‘la misión civilizadora’ en progreso) fueron traídas a casa” (Hall, 2010. p. 425).

En el segundo período, se escrutan las representaciones de la esclavitud, particularmente, en las plantaciones de Estados Unidos y la ideología que apareció para mantener esa explotación. Se llegó, incluso, a considerar que el negro era una especie de ser humano inferior o una subraza, otra especie. Para dejar pleno convencimiento de estas ideas se enarbó un “discurso racializado [que] está estructurado por medio de un conjunto de oposiciones binarias. Existe la poderosa oposición entre ‘civilización’ (blanca) y ‘salvajismo’ (negro)” (Hall, 2010. p. 426). Igualmente, para acoplar el engranaje conceptual se promocionaba ante todos quienes podían asimilar estas ideas que “el negro, se decía, encontraba la felicidad sólo bajo la tutela de un amo blanco” (Hall, 2010. p. 427).

El discurso ideológico fue representado en imágenes de la vida diaria esclavista, naturalizadas para reforzar la diferencia y la estereotipación racial. Se mostraban las conductas en los momentos de la vida cotidiana, durante los siglos de mayor auge de la esclavitud, siglos XVIII y XIX especialmente, de formas naturales y espontáneas. Considerar al esclavo como una propiedad y su estado de servidumbre absoluta como naturales eran formas de vivir y aceptar las relaciones sociales.

Era parte del orden natural de las cosas que los hombres blancos se sentaran y los esclavos estuvieran de pie, que las mujeres blancas montaran a caballo y que los hombres negros corrieran detrás de ellas para protegerlas del sol con una sombrilla, que los supervisores blancos inspeccionaran a las mujeres negras como animales de presa o que castigaran a los esclavos que trataban de escapar con formas de tortura. (Hall, 2010. p. 428)

La racialización se vive desde las posturas de todos los grupos que internalizan su condición de diferente, de excluido o de dominante, en el sentido de que cada uno intersubjetivamente se encuentra en una de las posturas de dominado o de privilegiado frente a su supuesta diferencia racial. Pero, el apartamiento no ocurre solamente por aquello que se percibe con los sentidos como el color de la piel, los rasgos físicos o el tono de la voz, sino que se configura un sustituto perverso que sustituye la realidad, porque “el racismo consiste, en consecuencia y, ante todo, en sustituir por otra realidad aquello que es otra cosa” (Mbembe, 2016, p. 75). Los individuos de características afro, según esta forma de discriminación y configuración subjetiva, serán calificados y se les mostrará con un valor negativo (Tijoux y Palominos Mandiola, 2015).

Además, procede otra forma de descalificación que es recurrir a distinguirlos solo por sus rasgos físicos, lo que aumenta el estigma al considerar que las marcas externas son lo más sobresaliente de los grupos negros. Está visto que en estos factores comunicacionales que secundan la racialización, no es extraño observar, reiteradamente, las formas de endorracismo en los discursos que se propagan, inclusive en las zonas de mayor concentración de negros como en el Chocó (Hinestroza, 2014).

Pedagogía crítica e igualdad étnica

Los aportes de la pedagogía crítica contribuyen a estudiar los procesos históricos y la construcción de la identidad latinoamericana a partir de las reflexiones sobre las imágenes racistas que se han construido sobre el negro y que se difunden como modelo ideológico. En principio debe hacerse notar que el nominativo negro, aplicado con la finalidad de discriminar y zaherir entre los mismos estudiantes afroamericanos, lo convierte en una práctica de endorracismo, al tiempo que socavan la concepción de libertad con la que deben adquirir su formación.

Desde las propuestas pedagógicas de Zapata Olivella (1947, 1988, 1989) y de Freire (1969, 1970, 2003) pueden entrelazarse las corrientes del pensamiento crítico con las discusiones sobre endorracismo y la pérdida de la libertad. Estos autores coinciden en una educación que libera, que se opone a la opresión, a la exclusión, al colonialismo y a la ignorancia. De igual forma, ambos concuerdan en el papel fundamental del docente como sujeto político para que la educación intervenga en la construcción de la democracia y la justicia social.

Zapata Olivella (1989) desde la antropología traza una pedagogía que responde a las necesidades sociales de los afrodescendientes, centrada en el saber de la verdad, el aprendizaje por experiencia, la curiosidad y el conocimiento de lo propio. En esa apuesta, los maestros mantienen el ejercicio pedagógico desde un carácter político que se refleja en la aversión por las desigualdades sociales y la ignorancia en la que se desea mantener al pobre o al “diferente”. En el libro *Tierra mojada*, Zapata Olivella observa que los pobres se enfrentan, por un lado, con los terratenientes y, por el otro, con la furia de la naturaleza. Esa violencia los despoja de sus posesiones y de la esperanza y, por sobre todo, cada crisis los mantiene en la ignorancia. Los maestros se perfilan, entonces, como los individuos educados, con la clara la tarea de alfabetizar y lograr una transformación de las condiciones intelectuales de las comunidades para disminuir la injusticia.

En el año 1977, entre el 24 al 28 de agosto, bajo el liderazgo de Zapata Olivella se realizó en Cali el primer Congreso de la Cultura Negra de América, evento de gran significación para todas las comunidades conscientes de la situación social de los

grupos marcados por la racialización. Uno de los propósitos del congreso revelaba que era necesario:

Encauzar el espíritu investigador de las nuevas generaciones hacía el conocimiento de los valores aportados por los pueblos de etnia africano, como fundamento para fecundar e impulsar las reivindicaciones políticas, económicas, sociales y culturales de la población de origen negro en nuestro continente. (Zapata Olivella, 1977. p. 1)

En este evento se reflexionó sobre etnia negra y mestizaje, filosofía y afectividad, creatividad social y política al igual que creatividad material, para concretar miradas sobre la negación en la participación social, por cuanto para ese momento histórico, era innegable que “a los negros se les impide en gran medida participar en la vida política, económica, cultural, religiosa y artística y que, cuando lo hacían, sus contribuciones eran a menudo denigradas” (Zapata Olivella, 1988, snp).

Se ha reconocido este encuentro como uno de los momentos para fundar las bases de la pedagogía del reconocimiento de la cultura afro en Colombia con la solicitud de inclusión de los estudios sobre la cultura negra en los currículos escolares cuya propuesta trataba de franquear el paso para la convivencia, el respeto y el reconocimiento del otro. Sin embargo, pasaron dieciséis años para que la petición de Zapata Olivella se convirtiera en realidad: la Ley 70 de 1993 (Ministerio del Interior, 2017) permitió la creación de la cátedra de estudios afrocolombianos de carácter obligatorio en el área de Ciencias Sociales para todos los colegios oficiales y privados bajo los principios constitucionales de interculturalidad y respeto a la diversidad.

La realidad en la cotidianidad escolar colombiana difiere mucho de lo plasmado en la reglamentación oficial; la implementación de la Cátedra de Estudios Afroamericanos (CEA) en el aula ha puesto de manifiesto que sus lineamientos aún son desconocidos. En algunas instituciones la CEA quedó reducida a las actividades para celebrar el día de la Afrocolombianidad, el 21 de mayo.

Se suma a estos razonamientos las nociones de la pedagogía de Freire (1969) en sus propuestas sobre una educación para la libertad dedicada a una relación democrática entre el individuo y el saber para constituir sociedades con libre acceso a la información; en síntesis, una educación que se opone a la ignorancia y a la opresión. Sus planteamientos teóricos se desarrollan sobre la base de una pedagogía en la que los individuos actúan y conocen el objeto que dinamiza su mundo, se sobrepone a este, lo gobierna, lo moviliza y lo desplaza para transformar la realidad social.

Por consiguiente, cada ser humano domina su realidad, la humaniza y la acrecienta

va temporalizando los espacios geográficos, hace cultura. Y este juego de relaciones del hombre con el mundo y del hombre con los hombres, desafiando y respondiendo al desafío, alterando, creando, es lo que no permite la inmovilidad, ni de la sociedad ni de la cultura. Y en la medida en que crea, recrea y decide se van transformando las épocas históricas. (Freire, 1969, p. 35)

La educación es el espacio de práctica política en la que el saber es puesto al servicio de las comunidades, el conocer del objeto no está limitado en forma exclusiva a los grupos dominantes. Todos los individuos pueden actuar desde la educación como práctica libertaria para transformar las realidades sociales; participar de los momentos históricos desde su capacidad de decidir y de actuar desde un pensamiento que logre “cambiar la ingenuidad en crítica” (Freire, 1969, p. 97) para que el saber ayude a organizar el pensamiento analítico en la sociedad. La educación que aquí se propone responde a un método activo, dialógico y crítico en el que se modifica el currículo para reducir lo innecesario y establecer un diálogo característico de la acción práctica en la pedagogía.

Los seres humanos podrán interrogarse y frenar la agresión de la ideología colonizadora por lo que se organizará una movilización hacia la consciencia y la verdad, lo que implica una crítica abierta en los círculos de cultura para emprender una educación dedicada a salir de la inocencia hasta construir un pensamiento crítico. En este tipo de formación integral se busca la comprensión sobre las relaciones entre los sujetos; relaciones que no pueden ser de dominación, manipulación o sometimiento como se elaboran con los objetos de conocimiento que son transformados para ser utilizados como instrumentos de trabajo. Otro rasgo, fundamental de esta pedagogía es el papel de la comunicación, lo que Freire (2003) considera como encuentro entre consciencias y despertar a la comprensión de las diferencias. La creación lo faculta para que la materia de la naturaleza sea transformada por él en objetos culturales y finalmente, se aborda el comportamiento como una manifestación cultural de los hombres.

Levantar la voz en favor de los oprimidos en la escuela, con los maestros como garantes de una labor transformadora, lleva a la búsqueda de cambios a través de la educación, logra que la ingenuidad sea sustituida por el discernimiento, por el saber de lo propio y por la integración de culturas en un conocimiento pluralista. De tal forma, se asumirá una pedagogía que se aparta de las imposiciones colonialistas, se logra valorar y custodiar la identidad propia, se avanza hacia la reflexión para detonar las verdades únicas que se han legitimado a través de la violencia, la pobreza y la ignorancia. Será un proceso de descolonización (Fanon, 1961) y de construcción fuera de la intimidación, de

la imposición de pensamiento para llevar a la equidad entre las diversas etnias que cohabitan en las sociedades contemporáneas.

Endorracismo en la escuela

Las representaciones populares del negro se construyeron sobre tres falacias: (1) la pereza de los negros y su atributo natural para la servidumbre; (2) su primitivismo y (3) la estereotipación de los rasgos físicos de los negros. El estereotipo racial se conserva aún en los medios de comunicación colombianos; los programas de televisión son ejemplo de ello: El profesor Súper O, los cuentos de Sábados felices, al igual que las incontables historias difundidas en las redes sociales. Sobre ello, Hall (2010) concluye que la estereotipación ocurre en un ciclo que relaciona tres variables representación, diferencia y poder. El poder lo describe tanto como sustantivo, atributo y nominativo como verbo en acción; con el poder se puede sellar, determinar y encasillar. También se refiere al “poder *simbólico*, el de la expulsión *ritualizada*. [que debe entenderse como] explotación económica y de coerción física” (Hall, 2010. p. 431) al mismo tiempo que considera al otro en un aura de representación de minusvalía en conjunto con una supeditación a la violencia simbólica.

El poder simbólico pervive en las representaciones sociales con las que se presenta la imagen del negro, por lo que es lógico que el endorracismo tenga, en parte, relación directa con la representación y los estereotipos que se comercializan en los medios. Diversos estudios han mostrado cómo se desarrolla este acontecimiento, entre ellos el trabajo de Pineda (2017) quien describe el proceso interno que moviliza este fenómeno:

la injerencia y penetración forzosa de la cultura europea esclavista en América, aunadas al proceso de desarticulación de la cultura autóctona y la introducción de una cultura foránea racista, sentó las bases de otra de las formas operativas del racismo, emanada a partir del mismo grupo discriminado; esto ha sido denominado como endorracismo (p. 55)

La ruptura del endorracismo se puede afrontar desde la *pedagogía crítica afroamericana* como praxis de la identidad negra en la que se enseña a los jóvenes a romper las cadenas mentales impuestas por la cultura que les impide reconocerse como sujetos de valor en la sociedad. Una pedagogía inscrita en reconocimiento de lo propio desde la temprana infancia, que retoma las luchas históricas sobre reconocimiento del hombre y la mujer negra como sujeto social libre para pensar sobre sí mismo. La *pedagogía crítica afroamericana* como praxis de la identidad negra contribuirá en la educación de los jóvenes con un aprendizaje sólido sobre su propia identidad, con lo que se librarán de ataduras impuestas por la cultura que les impide reconocerse como sujetos de valor en la sociedad.

Los sujetos endorracistas toman como propias las razones de quienes han ejercido la dominación y los han racializado, hasta interiorizar esos referentes de su opresor y hacerlos propios. Se llega a compartir las premisas sobre su grupo étnico con calificativos como inferior, feo, salvaje, atrasado e incapaz. Sobre el caso, Pineda (2017) establece que:

los descendientes de africanos continúan ajenos a su cultura, pues les ha sido negada, ocultada e invisibilizada; además de ello, han sido obligados a asumir como universal y válida una historia donde no aparecen representados y en donde su presencia aparece sujeta a criterios de diferencia e inferioridad. (p. 57)

No es extraño, entonces, que los niños y niñas afrodescendientes puedan desarrollar con más facilidad comportamientos endorracistas por cuanto son representados en los medios sociales con una imagen negativa del negro o una desaparición de la escena social. Precisamente, también, son formas de discriminación la invisibilización, la negación y la ausencia. La desaparición en algunas sociedades con el propósito de negar su presencia y apartar la imagen del negro de la evolución social moderna fueron formas de fomentar el endorracismo en América Latina, tal como sucedió en la Argentina del siglo XX (Cervio, 2020, p. 20).

En una línea de investigación continua sobre acoso escolar realizado desde 2015, en Cali, desde una perspectiva discursiva hemos demostrado una variable de endorracismo entre niños negros; la nominación a rasgos físicos fue utilizada para agredir a uno de los sujetos de forma frecuente. Los registros (que hemos venido acopiando desde entonces) evidencian el uso de palabras de racialización para arremeter contra el niño: *negro pepón*, *bipopa*, *pelo de cerdo*, *chimpancé*, *pobre negro*, *negro feo*. Desde la dinámica social enunciativa (Martínez, 2001) hemos realizado un acercamiento preliminar a los enunciados documentados, para exponer que en la situación de enunciación se construyen las relaciones jerárquicas entre los sujetos. En estos discursos se erige una relación de oponentes, la tonalidad evidencia la valoración que elabora el locutor sobre sí mismo y se presenta a través de una imagen de opresor, aunque el locutor es un niño negro y en la situación de comunicación el locutor utiliza en la topicalización conceptos para el ejercicio de la agresión, con el propósito de que el interlocutor comprenda desde lo social el rechazo por el negro.

Al respecto, Soler (2019) explica que el sustantivo negro se ha convertido en un insulto que sobrepasa las categorizaciones gramaticales del adjetivo. Cuando se utiliza como nombre “desarrolla toda su fuerza performativa, como acto ofensivo con el poder de herir. Mediante un proceso metonímico -en la que una parte, el color de la piel, se toma por la totalidad, el sujeto” (p. 78). Igualmente, las cualidades, de acuerdo con esta visión discriminadora, se sostienen sobre las especificidades de rasgos fenotípicos relacionados con la nariz o el cabello.

Este modelo mental representa esta realidad en nuevos y variados contextos, hasta que los valores coloniales sean retirados de los medios sociales con los que se alimenta la mentalidad de los discriminados. Es necesario, al mismo tiempo, hacer propias las pedagogías libertarias para que el colonizado entienda que “no será más blanco en la medida en que haya rechazado su negrura, su sabana” (Fanon, 2009, p. 50). Y que podrá crecer en la medida en que logre internalizar sus valores como ser humano ante las necesidades humanas.

Con la concienciación, formación y educación de los niños las perspectivas de equidad y de confirmación de los derechos se convertirán en un proyecto político para la participación y transformación sociohistórica. De tal forma se podrá saldar frente a todos los grupos una deuda trascendental y poder entender que ese “endorracismo no es una causa sino una consecuencia del desprecio externo por estar vinculado a una raza considerada inferior” (Pineda, 2018, snp).

A través de estos estudios es posible comprender el endorracismo como resultado de las relaciones culturales coloniales que aún dominan las formas de representación social de los sujetos y del otro. “El modelo colonial, por ejemplo, necesita cierta justificación para poder desarrollarse y alcanzar sus objetivos: expansión, conquista, ocupación de territorios” Altez, (2020). Esos espacios territoriales de la escuela serán, en consecuencia, lugares de cambio mediante la acción de maestras y maestros.

Metodología

Los estudios críticos del discurso permiten un acercamiento a los modos discursivos del endorracismo en la escuela, estas formas discursivas develan subjetividades que construyen los sujetos como resultado de los significados que la cultura presenta sobre el negro. La investigación se construyó a partir del paradigma sociocrítico (Asghar, 2013; Habermas, 1988) con un enfoque cualitativo (Martínez Miguélez, 2000) para dedicarse en forma detallada a “identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones” (Martínez Miguélez, 2006, p. 128). Especialmente, se consideraron, de manera intrínseca, los elementos sobre la cultura escolar, que involucra la convivencia institucional. Esto se debe a que dentro del modelo sociocrítico una escuela debe estar “orientada hacia la creación de una comunidad segura, acogedora y colaboradora. [por lo que se] Pretende desarrollar valores inclusivos” (Sandoval, et al., 2002, p. 232).

En el diseño se realizaron los pasos propios de la investigación de campo debido a que se trabajó en el entorno de la escuela, con incursiones en el ámbito en donde suceden los hechos a juzgar. Igualmente, se procedió a recolectar los materiales haciendo uso de los instrumentos para analizar los “problemas en la realidad, con el propósito bien sea de describirlos, interpretarlos, entender su naturaleza y sus factores constituyentes, explicar sus causas y efectos, o predecir su ocurrencia, haciendo uso de métodos característicos de cualquiera de los paradigmas” (UPEL, 2016. p. 18).

Contexto y sujetos

Los discursos orales y los textos escritos fueron formulados por cuarenta estudiantes: veintidós (22) niñas, (codificadas con F) y dieciocho (18) niños (codificados con M), con edades comprendidas entre ocho y once años. Todos son estudiantes de primaria en una escuela de la Comuna 11 en la ciudad de Santiago de Cali; la escuela se encuentra ubicada en el barrio Conquistadores, caracterizado por un desarrollo socioeconómico bajo. Su disponibilidad como informantes como grupo atendido en el contexto escolar fue el criterio fundamental para su selección.

Fase de recolección de información y datos cualitativos

En primera instancia se revisó la información documental, luego se prepararon un diario de clase y un instrumento para realizar preguntas muy sencillas a los niños y niñas. Se anotaron en registros anecdóticos los discursos que los niños se dirigían entre ellos en forma de insultos, en la medida en que estos fueron apareciendo. Además, de manera dirigida se les solicitó que respondieran los siguientes ítems, muy sencillos, adecuados a su edad (Martínez Olmo, 2002):

- (1) Escribe, por favor, algún insulto que hayas recibido en el salón de clase;
- (2) Escribe, por favor, un insulto que hayas hecho a uno de tus compañeros;
- (3) Escribe, por favor, en dónde escuchaste ese insulto.

Seguidamente, se tomaron los textos de estos niños, en su gran mayoría afrodescendientes, para documentar lo que ellos consideraban una agresión verbal. De los ciento veinte corpus se seleccionaron veinte para clasificarlos dentro del espectro de los insultos de índole racista y endorracista, a partir del modelo socioenunciativo cuyo contenido estuviese vinculado con la apreciación estética.

Fase de procesamiento de datos

Luego de haber recolectado los enunciados de los jóvenes, haber asentado la experiencia de forma personal en el registro anecdótico y clasificado los discursos se procedió a organizarlos en una matriz de categorías. Desde allí, se sistematizaron mediante el Atlas.ti 7, para obtener relaciones categoriales y arrojar las significaciones en distintos niveles, hasta ofrecer algunas redes semánticas, de las cuales presentamos la sistematización general y las categorías emergentes, como ejemplo de las distintas unidades hermenéuticas procesadas.

Resultados

El modelo socioenunciativo sostiene que en el lenguaje de uso cotidiano los sujetos exteriorizan su postura ideológica (Martínez, 2007). Esta se hila en el enunciado a través de las prácticas sociales y simbólicas, mediante la exteriorización de los puntos de vista que elabora el sujeto a partir de su experiencia social, así como de las representaciones de sí y del otro. El enunciado como unidad de análisis se configura como un espejo discursivo en el que se reflejan los procesos de significación que no logran ser ocultados y que develan los modos de relación que produce la cultura. Con las convenciones de dominación, mediante el discurso se han creado realidades dentro de los ámbitos sociales que han llegado hasta la construcción de proyectos políticos de las naciones latinoamericanas (Segura Castillo, 2020).

Desde los soportes epistémicos y la visión de los registros emitidos por los estudiantes se consideraron dos categorías apriorísticas nodales: dimensión estética y la imagen propia, condensadas en los “Discursos de sujetos”. Luego se procedió a colocar los discursos uno a uno, como documentos primarios.

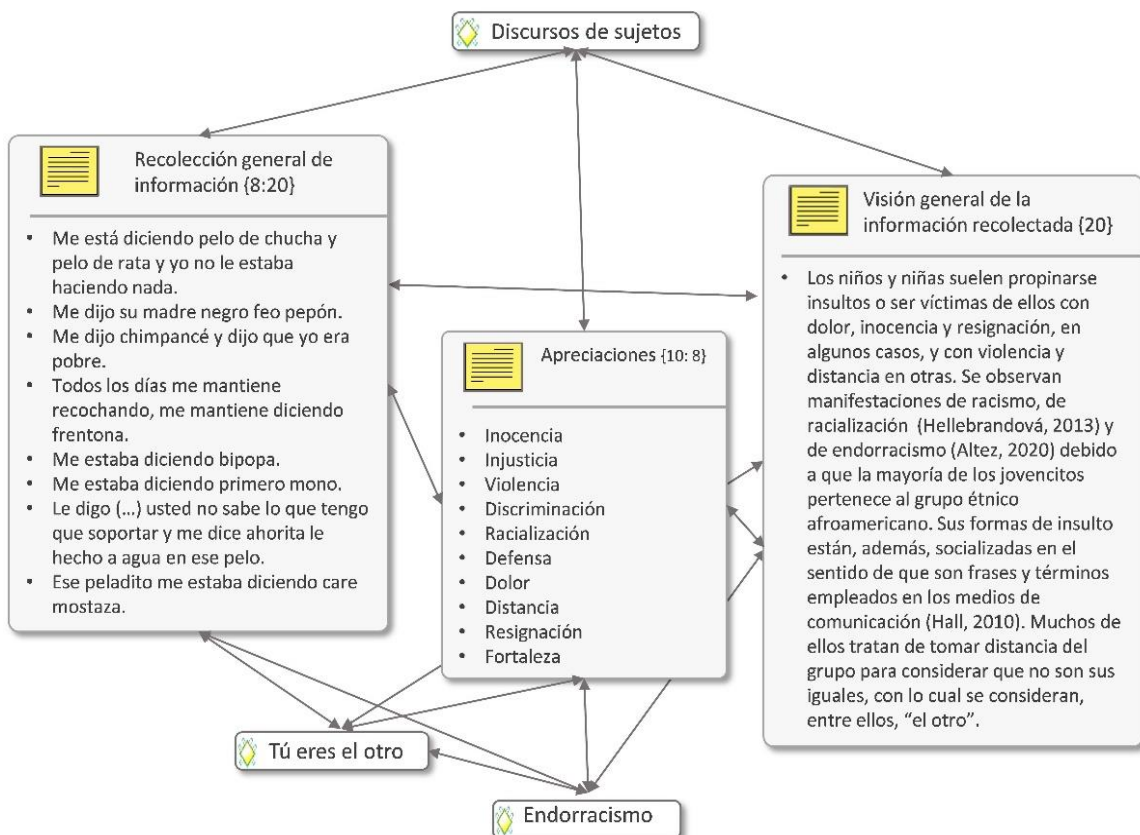
En la Tabla 1 se colocan como ejemplo ocho de los discursos con la codificación de la letra F, para destacar el discurso femenino y M, para destacar el discurso masculino. En muchas de las frases se encuentran las palabras: negro, feo, bipopa, chimpancé, pobre, mostaza, pepón, frentón, pelo de rata, además de algunas frases referidas a la madre u otros parientes. La mayoría de las veces reportan con dolor y resentimiento las afrentas de las que son víctimas, pero también se convierten en victimarios.

Tabla 1*Discursos de los niños y niñas informantes*

Sujetos	Discursos
F1	Me está diciendo pelo de chucha y pelo de rata y yo no le estaba haciendo nada.
M1	Me dijo su madre negro feo pepón.
M1	Me dijo chimpancé y dijo que yo era pobre.
F1	Todos los días me mantiene recochando, me mantiene diciendo frentona.
M1	Me estaba diciendo bipopa.
M1	Me estaba diciendo primero mono.
F1	Le digo (...) usted no sabe lo que tengo que soportar y me dice ahorita le hecho a agua en ese pelo.
F1	Ese peladito me estaba diciendo care mostaza.

Fuente: elaboración propia

Estos discursos fueron descritos dentro de un memo de campo (figura 1) para destacar que los niños y niñas suelen propinarse insultos o ser víctimas de ellos con sufrimiento, inocencia y resignación, en algunos casos, y con violencia y distancia en otras.

Figura 1*Discursos de los sujetos*

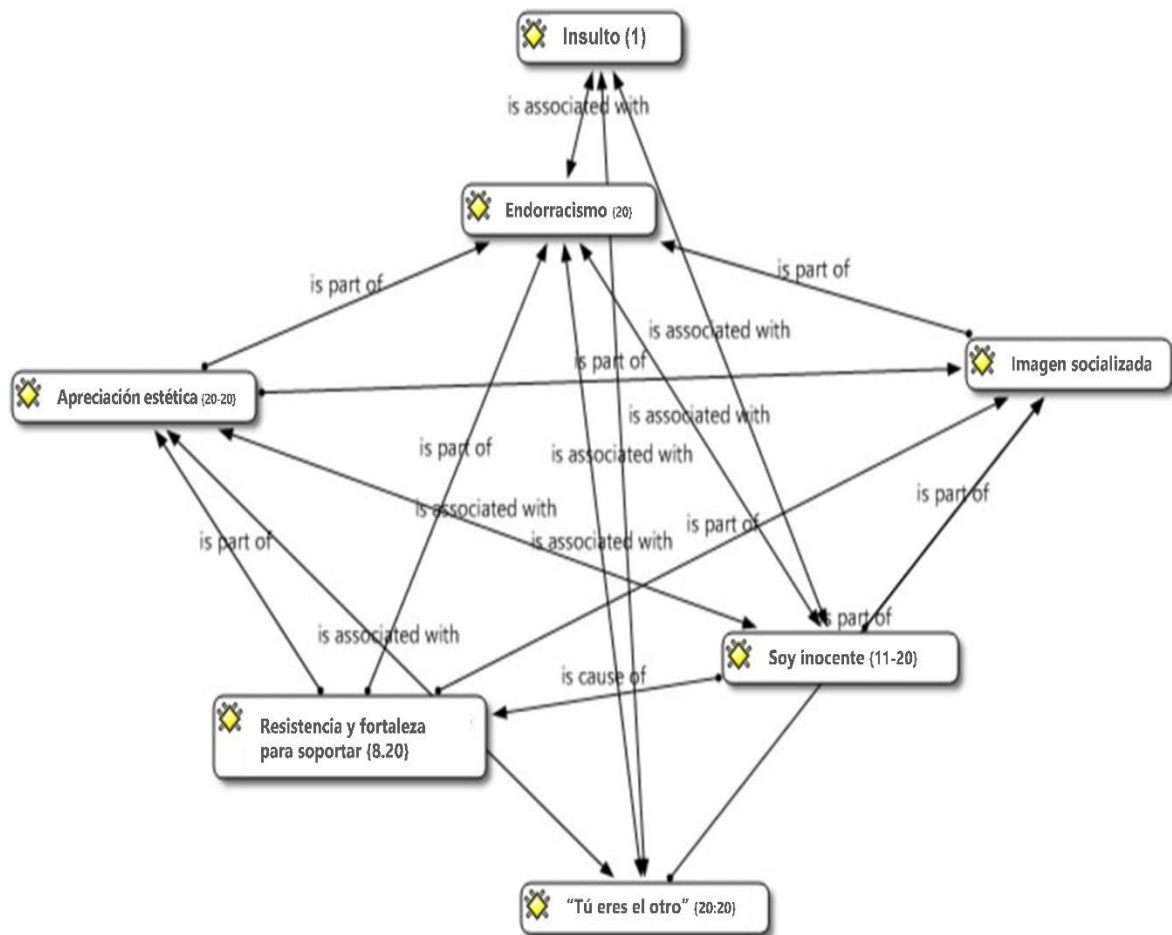
Fuente: elaboración propia

Se observan manifestaciones de racismo, de racialización (Hellebrandová, 2013) y de endorracismo (Altez, 2020) debido a que la mayoría de los jovencitos pertenece al grupo étnico afroamericano. Sus formas de insulto están, además, socializadas en el sentido de que son frases y términos empleados en los medios de comunicación (Hall, 2010, 2014). Muchos de ellos tratan de tomar distancia del grupo por discurrir que no son sus iguales; desde aquí surgen varias categorías emergentes de las cuales presentamos como ejemplo, en su red de relaciones: el endorracismo, la apreciación estética, la imagen socializada, soy inocente, la resistencia y fortaleza para soportar y tú-eres-el-otro.

Las relaciones pueden observarse en la figura 2.

Figura 2

Red semántica: El insulto como manifestación de endorracismo



Fuente: elaboración propia

Al indagar sobre los orígenes de los términos se observa que la apreciación estética proviene de los discursos promovidos por los medios de comunicación y las redes informales de divulgación de contenidos. El término “bipopa”, proviene del nombre de la canción “Big Poppa”, interpretada por un músico afroamericano estadounidense, llamado Christopher George Latore Wallace, conocido como The Notorious B.I.G., quien por ser un hombre obeso y negro fue estereotipado como un individuo grotesco físicamente; además fue asesinado en circunstancias oscuras. Llamar al otro “bipopa”, tiene la intención de describirlo con las características atribuidas a este músico. Los otros insultos están socializados e identificados con las características físicas de las personas negras, pero uno de los hechos más lastimosos es que los niños aun con características afroamericanas se agredan con insultos que fueron creados por personas con aspecto físico diferente. Esto les lleva a reproducir conductas de violencia endorracista cuyos resultados son distanciamientos con su propia imagen.

La calificación de diferente y la toma de distancia de una imagen similar a la propia les lleva a internalizar la idea de que “tú eres el otro, eres diferente a mí”. Y ya que no es posible, tal como lo afirma Fanon (2009), se produce un desgarramiento en el que darán como respuesta la resistencia, el resentimiento y el dolor.

Conclusiones

De acuerdo con la alcaldía de Santiago de Cali (Cardona, 2013) esta ciudad alberga la segunda mayor población afro en Colombia. Esta importante cantidad de población sobrelleva el racismo heredado e implantado en la ideología caleña como resultado del colonialismo. La presencia del racismo en los medios sociales se perpetúa con sus efectos nocivos sobre la comunidad afro, debido a que la estigmatización de lo negro se convierte en una problemática social que ingresa a la cultura y socava la identidad del sujeto. Este hecho elabora unas subjetividades en los más pequeños que se manifiestan en la interacción discursiva con el otro en la escuela a través del endorracismo.

En la actualidad se desconocen las verdaderas repercusiones de este fenómeno sobre los miembros de las comunidades educativas, especialmente de los niños, por lo que al trabajar con estos acontecimientos en las escuelas se podría mejorar su condición indentitaria. En esta línea de investigación, a partir de los objetivos formulados se pueden ofrecer algunas conclusiones:

- (a) Se clasificaron los enunciados que fueron recogidos en los registros en los cuales se encontró que los niños denunciaban las frases con lo que se les había insultado y la mayoría de ellas, correspondían con discursos

endorracistas. Estos insultos o palabras cargadas de cinismo resultaban del propio contexto de aula, de niños de la misma edad y procedencia.

- (b) Se procedió a categorizar y examinar los significados y se encontró que se observaban manifestaciones de injusticia, violencia, discriminación, racialización; sin embargo, en los receptores afloraban sensaciones de inocencia, defensa, dolor, distancia, resignación, fortaleza.
- (c) También se observó que en la mayoría de los casos, cuando se les interrogaba a los niños acerca de dónde habían escuchado esos calificativos, solían responder que en los medios de comunicación o en su comunidad.

Finalmente, se puede afirmar que reconocer las corrientes del pensamiento crítico y encauzarlas hacia una pedagogía crítica afroamericana contribuye a analizar las formas discursivas discriminatorias entre los más jóvenes y estimula a intervenir en la promoción del cambio y reparación de estas formas de interpretar la realidad. La oposición ante toda forma de estereotipación es una manera de resistencia al racismo y el endorracismo en Cali. La pedagogía crítica afroamericana propone ese reconocimiento de lo propio, la restitución de la identidad robada, usurpada y el consecuente avance de los grupos sociales y culturales. Es así que deben proponerse formas de restaurar, desde la pedagogía, lo que nos hace diversos y valiosos como seres humanos.

Implicaciones pedagógicas

Las formas discursivas en los textos escritos por los estudiantes describen la orientación ideológica de los enunciados en los que se manifiesta el endorracismo. Asimismo, en la vida escolar se produce y reproducen prácticas que ejercen una serie de fuerzas sobre lo social, en un bucle que va y viene trayendo aspectos de la cultura a la escuela y de ella a la cultura. Estas representaciones, esos imaginarios mentales contruidos en la sociedad caleña naturalizan el racismo en la escuela por lo que es necesario actuar y poner en práctica tanto una postura de pedagogía crítica afroamericana como la legislación que recientemente se ha aprobado (Alcaldía de Cali, 2019).

Todos los docentes están llamados a trabajar en función de que, al fin, cese de repetirse el discurso de la fealdad, exclusión y pauperización del individuo negro como estereotipo del otro y del dominado. En la escuela, pueden apartarse con una clara voluntad estos supuestos que repercuten en la construcción de la identidad de los niños y niñas afrodescendientes, hasta dejar de negarse a sí mismos y de rechazar al otro que refleja la singularidad propia.

La escuela como espejo repetidor de los sistemas sociales seguirá perpetuando los marcadores raciales si el fenotipo, esos rasgos observables de los sujetos, continúan empleándose para señalar y descalificar. Los programas escolares deberían mostrar que la pigmentación de la piel en Colombia es diversa, múltiple y tan variada como la riqueza de su cultura. Con ello se dejará de nutrir el racismo y el endorracismo, y se descartará el discurso que propicia que el negro racialice al negro. Inclusive, se puede advertir que otros negros considerados demasiados claros para ser negros o demasiados oscuros para ser blancos se encuentran desarraigados en el país debido a la ideología colonialista predominante.

Desde la escuela debe levantarse una censura contra los medios de comunicación en Cali y contra las formas sociales denigrantes para que ese discurso compartido que circula como ideario irónico, burlesco, ramplón, excluyente y estereotipador de los negros sea puesto en tensión. De esta forma, la voz ajena de quienes detentan el poder, deje de escucharse en los discursos de los niños y niñas para siempre, y se avance en el respeto por el otro; y se logre parar la esclavitud discursiva en un país multicultural que aún no se mira a sí mismo, sino que mira hacia afuera y no logra encontrar la identidad que le permita ser libre.

Referencias

- Alcaldía de Cali. (2019). *Cali, Municipio afro de Colombia*. Alcaldía de Cali, Gobierno de Colombia. <https://www.cali.gov.co/publicaciones/147315/cali-ya-tiene-politica-publica-afro/>.
- Altez, T. (2020). Yara Altez: “El racismo no es causa sino consecuencia” / Entrevistada por Gabriela Mesones. *Revista Cinco8*. <https://cutt.ly/QYPXpeP>
- Asghar, J. (2013). Critical Paradigm: A Preamble for Novice Researchers. *Life Science Journal*, 10(4), 3121-3127. <http://www.lifesciencesite.com>.
- Cardona, J. (2013). Cali, segunda ciudad con mayor población afrodescendiente en el país. *Oficina de Comunicaciones de la Secretaría de Bienestar*. https://www.cali.gov.co/bienestar/publicaciones/51642/cali_segunda_ciudad_con_mayor_poblacion_afrodescendiente_en_el_pas/
- Cervio, A. (2020). Afrodescendientes, racialización y políticas de las sensibilidades en Argentina. *Universitas. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, (32), 19-36. <https://doi.org/10.17163/uni.n32.2020.01>.
- Fanon, F. (1961). *Los condenados de la tierra*. FCE. <https://cutt.ly/TYPZA73>

- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Akal.
- Freire, P. (1969). *La Educación como Práctica de la Libertad*. Siglo veintiuno editores.
- Freire, P. (1970). *La Pedagogía del Oprimido*. Siglo veintiuno editores.
- Freire, P. (2003). *El grito manso*. Siglo XXI.
- Friedemann, N. (1993). *La saga del negro. Presencia africana en Colombia*. Centro Editorial Javeriano.
- Habermas, J. (1988). *La Lógica de las Ciencias Sociales*. Tecnos.
- Hall, S. (2010). *Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Envión editores/ Instituto de Estudios Peruanos/ Instituto de Estudios Sociales y Culturales, Pensar. Universidad Javeriana/ Universidad Andina Simón Bolívar. http://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/sin_garantias.pdf
- Hall, S. (2014). *Desde el sur: legados y apropiaciones*. CLACSO. <https://cutt.ly/PYPZJW2>
- Hellebrandová, K. (2013). *El proceso de etno-racialización y resistencia en la era multicultural: ser negro en Bogotá*. Escuela de altos estudios de ciencias sociales de París (EHESS). <https://cutt.ly/GYPXfcE>
- Hernández, C. y Arteaga, M. (2018). Ficción y autoimagen. Una aproximación al “sí mismo” a partir de la lectura de textos narrativos. *Revista Paradigma*, XXXIX(1), 58 – 77.
- Hinestroza, J. (2014). *Estrategias discursivas que evidencian endorracismo en los periódicos Chocó 7 días y Presente. 2005 – 2006*. (Trabajo de maestría). Universidad Nacional de Colombia/ Universidad Tecnológica del Chocó.
- Maldonado Rivera, C. (2017). Colonialidad, mediación social y discurso racial. Apuntes teóricos. *Revista de Signis*, 26, 101-111. <https://cutt.ly/aYPZBfd>
- Martínez Miguélez, M. (2000). El paradigma emergente. Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica. Trillas.

Martínez Miguélez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista de investigación en psicología*, 9(1), 123-146. <https://www.researchgate.net/publication/28144043> La Investigación Cualitativa Síntesis conceptual.

Martínez Olmo, F. (2002). *El cuestionario. Un instrumento para la investigación en las ciencias sociales*. Laertes Psicopedagogía.

Martínez, M. C. (2001). La dinámica enunciativa: la argumentación en la enunciación, en M.C. Martínez (Comp.). *Aprendizaje de la argumentación razonada*. Vol. 3, (p. 11-28). Cátedra UNESCO Lectura y Escritura/Universidad del Valle.

Martínez, M. C. (2007). La orientación social de la argumentación en el discurso. Una propuesta integrativa, en R. Marafioti (Ed.), *Parlamentos. Teoría de la argumentación y debate parlamentario*, (197-222). Biblos.

Mbembe, A. (2016). *Crítica a la razón negra*. Futuro Anterior.

Ministerio del Interior. (2017). *Ley 70 de 1993*. Por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política. Bogotá, Colombia: MinInterior.

Pineda, E. (2017). *Racismo, endorracismo y resistencia*. Editorial el Perro y la Rana. <https://www.aacademica.org/estherpinedag/2>

Sandoval, M., López, M., Miquel, E., Durán, D., Giné, C. y Echeita, G. (2002). Index for inclusión. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos Educativos*, (5), 227 – 238.

Segura Castillo, Y. (2020). Hacia una genealogía de la etnoeducación en Colombia: apuntes sobre el problema de lo otro y su construcción discursiva. *Cultura Educación y Sociedad*, 11(2), 57-72. <https://cutt.ly/iYPXIfB>

Soler, S. (2019). “¡Mira. Un negro!” elementos para pensar el racismo y la resistencia. DIE. Universidad Distrital.

Zapata Olivella, M. (1947). *Tierra mojada*. Universidad del Valle. <https://cutt.ly/tYPZ3Q9>

Zapata Olivella, M. (agosto 9, 1977). *Congreso de Cultura Negra*. El País.

Zapata Olivella, M. (1988). Discurso de apertura al Congreso de la Cultura Negra. Nueva era para la identidad de América. En *Memorias Primer Congreso de la Cultura Negra de las Américas*. Unesco - Fundación Colombiana de Investigaciones Folclóricas. <https://cutt.ly/MYPXr2v>

Zapata Olivella, M. (1989). *Las claves mágicas de américa (Raza, clase y cultura)*. Universidad del Valle. <https://cutt.ly/EYPZ5DT>