



nodos y nudos

Rollos internacionales





autora : Patricia Krebs
título : Pertenencia
año : 2020

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



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

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

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

Luz Valoyes-Chávez**

Fecha de recepción: 20-09-20

Fecha de aprobación: 29-03-21

PARA CITAR ESTE ARTÍCULO

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

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

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





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

RESUMEN

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

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

ABSTRACT

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

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

RESUMO

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

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

Introducción

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Co-construyendo historias de vida

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

El encuentro racial

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

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

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

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

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

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

La identidad matemática

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

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

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

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

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

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

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



autora : Patricia Krebs
título : Música del Mundo
año : 2010

Referencias

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

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

Diálogo del conocimiento

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

Javier Fayad Sierra