



Fotografía: Mariana Yampolsky. St./1995. Pahuatlán, Puebla, México. © Fundación Cultural Mariana Yampolsky, A.C., México.

# La tercera raíz en tercer grado: racismo y currículo en Puerto Rico

Isar P. Godreau

Instituto de Investigaciones Interdisciplinarias, Universidad de Puerto Rico en Cayey | Cayey, Puerto Rico  
isar.godreau@upr.edu

## Introducción

Los discursos que celebran la mezcla racial en Latinoamérica y el Caribe a menudo niegan la existencia del racismo, argumentando que las diferencias entre “razas” no vienen al caso cuando la población es mestiza. Sin embargo, frases que escuchamos a menudo como “pelo malo” (para referirse al pelo crespo); decir que a alguien “se le salió lo de

negro” (para señalar una respuesta agresiva), la recomendación de que “hay que mejorar la raza” (para blanquearse), o la aclaración de que una persona es “negra *pero* inteligente, buena o bonita” (como una excepción) demuestran que no somos neutrales al valorar nuestra herencia africana. Esta jerarquía de valores que asocia a lo blanco con lo bello, lo serio,

lo moderno y vincula lo negro con lo feo, atrasado o vulgar se aprende de manera informal, a veces de forma inconsciente, a través de mensajes, imágenes y prácticas que por lo general son implícitas y no evidentes.

La escuela juega un papel clave en la transmisión temprana de estos mensajes raciales. Por lo general, es en la escuela en donde los niños primero se enfrentan a situaciones de rechazo racial y adquieren conciencia de su posicionamiento en un orden racial jerárquico. Por otro lado, el currículo, los textos, los afiches y las celebraciones nacionales escolares transmiten conocimientos de manera informal que privilegian a ciertos grupos étnicos y raciales sobre otros. Por ejemplo, el libro de texto asignado por el Departamento de Educación de Puerto Rico para tercer grado indica que a los esclavos africanos “les gustaba la música, el baile y la narración de historietas”, mientras que describe a los españoles como “muy ágiles de pensamiento, ambiciosos de poder, valientes y diestros en las armas”.

Desafortunadamente casi ningún maestro en Puerto Rico, y muy pocos en Latinoamérica, reciben adiestramiento que les permita cuestionar esta jerarquía racial presente en el currículo, ni mitigar sus manifestaciones más cotidianas en el plantel escolar. Este artículo resume los resultados de un proyecto de investigación-acción motivado por esta problemática. El proyecto, de seis años de duración, se llevó a cabo en cuatro escuelas elementales en Puerto Rico (K-6to grado). Sus objetivos eran: 1) identificar las manifestaciones interpersonales e institucionales del racismo en el plantel escolar, 2) entender cómo el fenómeno es interpretado por las personas involucradas (maestros, padres y estudiantes), y 3) recomendar estrategias para combatir el problema, principalmente a través del currículo.

## Metodología

Para abordar estos aspectos, partimos de un trabajo interdisciplinario en el que participaron antropólogas, psicólogas, activistas, pedagogos y especialistas en teatro y música (Mariluz Franco Ortiz, Hilda

Lloréns, Mariolga Reyes, María Reinat Pumarejo, Inés Canabal, Jessica Gaspar, Blanca Borges y Errol Montes Pizarro). El proyecto constó de una fase de investigación y otra de intervención-acción. La investigación se desarrolló entre 2004 y 2009 en dos escuelas elementales de Puerto Rico con el auspicio de los Institutos Nacionales de la Salud de los Estados Unidos (NIH). El estudio se concentró en tercer grado, ya que el Departamento de Educación de Puerto Rico destaca la enseñanza de las “tres raíces” que conforman la cultura puertorriqueña (incluyendo la “raíz africana”, también conocida como la tercera raíz) en este nivel. La fase de intervención-acción se implementó a través de un plan de adiestramiento antirracista ofrecido a 45 maestros en dos escuelas elementales, auspiciado por la Fundación Puertorriqueña de las Humanidades (FPH) en 2010. Los principales métodos de investigación y evaluación que utilizamos en el proyecto fueron los siguientes:

- Observaciones de más de 20 clases de Estudios Sociales, particularmente durante la enseñanza de la herencia africana en dos escuelas primarias.
- Observaciones de actividades extra-curriculares (semana de la puertorriqueñidad, certámenes y competencias).
- Análisis de 12 entrevistas formales y cuatro grupos focales en los que participaron aproximadamente 12 maestras y 20 madres y padres de tercer grado, dos trabajadoras sociales y una consejera.
- Análisis de seis reuniones de diseminación de resultados en los que participaron 44 maestros y 12 padres.
- Análisis de los trabajos, ensayos y pruebas de más de 40 estudiantes (entre los siete y ocho años) sobre la herencia africana y la historia de Puerto Rico.
- Análisis de más de 100 dibujos de estudiantes relacionados a este tema.
- Cuestionarios administrados a 12 padres, 39 maestros y 15 trabajadoras sociales sobre su percepción del problema.
- Evaluaciones del adiestramiento antirracista ofrecido a 45 maestros de escuela elemental.



Fotografía: Mariana Yampolsky. St./1995. Pahuatlán, Puebla, México. © Fundación Cultural Mariana Yampolsky, A.C., México.

- Pruebas realizadas a 45 maestros antes y después del adiestramiento antirracista.
- Evaluación de dinámica de teatro-foro realizado con maestras durante adiestramiento sobre sus respuestas al racismo interpersonal.

## Resultados

Yo tuve una experiencia en quinto grado con una nenita que era así, le decían eso, que no se bañaba, la tiraban para el lado porque era negra, tenía el pelo malo [sic]. Esa nena era bien buena, pero todo el tiempo estaba llorando, y se orinaba en el salón pero era los mismos nervios. **Testimonio de una maestra.**

Los resultados de nuestra investigación revelaron que el racismo se manifiesta desde edades muy tempranas y que es un fenómeno común en las escuelas

que visitamos. En el plano interpersonal y cotidiano, 25 de 39 maestras entrevistadas (64%) dijeron haber tenido que intervenir con un niño agresor o víctima del racismo en algún momento. Los tipos de rechazo más comunes que documentamos son: 1) el rechazo a rasgos físicos asociados con la negritud (e.g. pelo crespo, el color de piel y forma de labios); siendo el pelo crespo un flanco común de burlas para las niñas; 2) mofas e insultos relacionados con la higiene (e.g. piojos, sucio, olor); 3) insultos relacionados a la hipersexualidad (e.g. bellaco, enfermito); 4) el rechazo hacia juguetes o materiales que representan a una figura/persona negra; y 5) cuestionar la pertenencia de un niño o niña a su familia o comunidad (e.g. diciéndole que no es hijo o hermano de su familiar) entre otras manifestaciones (Franco-Ortiz *et al.*, 2009).

Las entrevistas a maestras/os y madres/padres también arrojaron evidencia de efectos comunes y

extremos, inmediatos y a largo plazo, de estas experiencias, tales como: mofa, rechazo, baja autoestima, Inestabilidad emocional (ej. llorar, aislamiento), marginación, humillación, abuso físico, abandono, cambio o expulsión de la escuela, y traslado fuera del país.

Además de documentar experiencias de discriminación y rechazo racial a nivel interpersonal, investigamos el racismo institucional, prestando atención

particular a los mensajes transmitidos informalmente a través del currículo. Específicamente, identificamos cinco mitos prevalentes en el currículo de estudios sociales y en las dinámicas escolares a nivel elemental que representan a las personas negras como inferiores y poco atractivas o capaces, y a las blancas o europeas como superiores, bonitas o más emprendedoras.

Cinco mitos que reproducen el racismo en el currículo y en la cultura escolar	Evidencia documentada en nuestra investigación
1. África es un lugar homogéneo, primitivo y de poca trascendencia.	• Lo primero que los estudiantes aprenden sobre los africanos es que fueron esclavos • No se mencionan aportaciones de África precolonial (imperios, influencia sobre España) o del África moderna • Estudiantes utilizan gentilicio "africano" como insulto..
2. El esclavo fue una víctima pasiva de la esclavitud.	• Textos no incluyen imágenes o historias de resistencia del esclavizado • Esclavizado aparece recibiendo latigazos y no como gestor de su propio destino (esto contrasta con la representación activa de los indios taínos.) • Texto no menciona, ni condena racismo como ideología que apoyó la esclavitud..
3. Todas las personas negras eran esclavas antes de la abolición de la esclavitud.	• Sector mayoritario de personas negras libre durante periodo esclavista en Puerto Rico no se menciona • Texto y discurso escolar equipara negritud con esclavitud.
4. Las contribuciones de nuestra herencia africana se limitan a la música, el deporte, el folclor y la mano de obra.	• Herencia africana se asocia a actividades lúdicas, de ocio, eróticas o impulsivas • Aportaciones no se vinculan a inteligencia, disciplina, resiliencia o creatividad.
5. En Puerto Rico casi no hay gente negra. Casi toda la gente negra desapareció con el mestizaje.	• Identidad "negra" se interpreta como un insulto que se mitiga con eufemismos como "persona de color" o "trigueño" • 80% de los puertorriqueños se identificaron como blancos en el censo, aun cuando la población negra y mulata era mayoritaria en el siglo XVIII • La identidad "negra" se representa como una identidad "extrema", pura, del pasado, pertinente a algunas comunidades aisladas, y no representativa del Puerto Rico contemporáneo en discursos escolares.

### Recomendaciones para la acción

Para que los maestros puedan confrontar estos mitos es necesario adiestrarlos, desde su formación universitaria, sobre contenidos alternativos que enaltezcan la herencia africana, valoren la negritud y que le permitan formular una visión crítica sobre el racismo. Dicho adiestramiento debe trascender abordajes a la "diversidad" o al multiculturalismo

que se limitan a celebrar los héroes y las tradiciones de grupos étnicos. En este modelo, identidades de raza, género, clase, orientación sexual, origen étnico u otros suelen presentarse como meras variantes que enriquecen la sociedad, haciéndola más colorida. El enfoque antirracista que recomendamos, en cambio, le presta atención particular a las maneras en que las relaciones de poder privilegian y valoran unas identidades más que otras, construyendo unas como "normativas" y otras como "diferentes".

Este enfoque requerirá, entre otras cosas, que el maestro adopte una noción de identidad racial y de “raza” centrada en las diferencias de poder y no en la biología o en nociones rígidas sobre “cultura”. En este abordaje se asumen las luchas de poder, la esclavitud, el colonialismo y la resistencia como ejes fundamentales del tema de la diversidad. De esta manera se puede hacer al maestro consciente de las desigualdades profundas (y a menudo ocultas) que operan en la representación de la negritud y de lo africano en el currículo, motivándolo a convertirse en un agente de cambio.

La metáfora del iceberg puede ser útil para transmitir estos principios. Los insultos, burlas y experiencias explícitas de violencia racial son comparables a la punta visible del iceberg, mientras que la jerarquía que las apoya a través de prácticas inconscientes, acciones veladas, nociones internalizadas de estética y desigualdades institucionalizadas a través del currículo queda oculta (en la base del iceberg). El concepto de “mito” también sirve para referirse a creencias falsas que son comúnmente aceptadas porque parten de prejuicios racistas internalizados a través de nuestra socialización de los cuales no nos percatamos. A continuación proveemos una lista de recomendaciones claves dirigidas a dismantlar el racismo institucional presente en el currículo y los cinco mitos que identificamos en nuestro estudio.

1. *Para confrontar la idea de que África es un lugar homogéneo, primitivo y de poca trascendencia, enseñe lo siguiente sobre el continente africano:* a) hable de África como el continente en donde primero surgió la raza humana. Mencione a África como la “primera raíz” de la humanidad (no la tercera); b) enseñe sobre el legado político y científico del África pre-colonial. Mencione ejemplos de imperios y aportaciones de África al mundo tales como: el calendario solar egipcio de 12 meses, el desarrollo de la metalurgia y el desarrollo de la agricultura; c) enseñe sobre la influencia de África en España (somos la mezcla de mezclas previa); d) enseñe sobre la diversidad de idiomas, etnias y culturas. África es un continente diverso (no un país); e) explique y demuestre que África es parte del mundo moderno (hay ciudades, jóvenes como tú y como yo).
2. *Para cuestionar la idea de que los africanos esclavizados fueron víctimas pasivas, enseñe lo siguiente:* a) enfatice la noción de origen y pertenencia de los africanos al continente. Explique que tenían familia, tradiciones, grupos a los que pertenecían antes de ser arrebatados forzosamente de sus comunidades. Hable de esclavizados, no de esclavos; b) destaque la resistencia del esclavizado al sistema esclavista. Resalte la superación, la resiliencia y los logros alcanzados en condiciones difíciles (evite el enfoque de pena); c) presente al esclavizado como gestor de hechos importantes. Presente el triunfo de la abolición como producto de sus gestiones y luchas, junto a las de los abolicionistas; d) use ejemplos que fomenten que el niño se identifique con la lucha del esclavizado por su libertad. Acerque el esclavizado al árbol genealógico de sus estudiantes (son nuestros ancestros); e) vincule el tema del racismo a la historia de la esclavitud. Explique el racismo como una mentira que se usó como excusa para esclavizar a personas africanas (una mala herencia presente hoy en día). Lidar con el racismo será más fácil para un estudiante que lo pueda identificar, nombrar y saber cómo se originó que para un niño que nunca ha escuchado el concepto (aún si lo ha vivido como experiencia o lo ha reproducido inconscientemente).
3. *Para confrontar la correspondencia entre negro y esclavo, brinde la siguiente información:* a) los primeros africanos que llegaron a Puerto Rico fueron hombres libres; b) el sector negro y mulato libre fue mayoritario durante el siglo XVIII en Puerto Rico; c) los esclavizados lograron obtener su libertad de diversas maneras; d) la mayor parte de esta población negra libre ejercía oficios diestros (artesanos); e) ofrezca ejemplos de hombres y mujeres negros libres y sus aportaciones durante el periodo de la esclavitud (ej. maestro Rafael Cordero y Celestina Cordero (educadores), Miguel Enríquez (marinero y empresario).

4. *Para cuestionar la idea de que las contribuciones de la herencia africana se limitan al baile, a la música y a la mano de obra recomendamos que:*
- a) ofrezca ejemplos de mujeres y hombres negros ilustres y sus aportaciones en diversos ámbitos (política, sociedad civil, ciencias, literatura, etc.);
  - b) enfatice el espíritu de resistencia, la invención y la adaptación como aportaciones de una herencia africana compartida por todos; c) destaque la complejidad de los ritmos afro-caribeños, así como la dedicación e inteligencia de sus intérpretes en la música, baile y otras tradiciones afrodescendientes; d) presente aportaciones de herencia africana como legado cultural que nos vincula a otras comunidades afrodescendientes en Norte, Centro y Sur América.
5. *Para cuestionar la construcción de la identidad "negra" como una identidad exótica, pura, poco atractiva o del pasado, recomendamos lo siguiente:*
- a) enseñe historias o cuentos en que el héroe o heroína sea un hombre o mujer negro(a)
  - b) Comparta canciones, poemas e historias en las que se reconoce o enaltece la belleza de las personas negras (ej. Las caras lindas de José Tite Curet Alonso). Enseñe por qué no se le debe decir "pelo malo" al pelo crespo; c) vincule la negritud al ámbito familiar de sus estudiantes (todos tenemos ancestros negros). Discuta el poema ¿Y tu abuela dónde está?, de Fortunato Vizcarrondo; d) comparta ejemplos de personas ilustres que afirmaron su negritud, aun si no son personas "evidentemente negras" (ej. Julia de Burgos o Ramón Emeterio Betances); e) comparta ejemplos de artistas jóvenes contemporáneos o líderes negros con quienes sus estudiantes puedan identificarse.

Estas y otras recomendaciones se elaboran de forma más detallada en una Guía que esperamos se utilice como libro de texto complementario en cursos universitarios para futuros maestros

en Puerto Rico. Su publicación esta programada para 2012. Confiamos que a través de éste y otros medios, el proyecto pueda continuar ampliando su cometido de promover que los estudiantes en Puerto Rico, y en otros países latinoamericanos y caribeños, se identifiquen con su negritud y con su herencia africana, a la vez que formen una actitud crítica en torno al racismo, preparándolos para intervenir a favor de una sociedad más justa y digna para todos.

### Lecturas sugeridas

- FRANCO ORTIZ, M., M. REINAT PUMAREJO, H. LLORÉNS E I. GODREAU (2009), "Violencia racista hacia niños y niñas en la escuela y propuestas hacia la transformación de su auto-estigma", *Revista Identidades*, Universidad de Puerto Rico en Cayey, núm. 7, pp. 35-55.
- GODREAU, I.P., MARIOLGA REYES-CRUZ, MARILUZ FRANCO ORTIZ Y SHERRY CUADRADO (2010), *Las lecciones de la esclavitud: Discursos de esclavitud, mestizaje y blanqueamiento en una escuela elemental en Puerto Rico*. Cayey, PR, Universidad de Puerto Rico en Cayey, Instituto de Investigaciones Interdisciplinarias, Cuaderno de Investigación 15:  
<http://webs.oss.cayey.upr.edu/iii/sites/webs.oss.cayey.upr.edu.iii/files/u1/Cuaderno>

### Otros recursos

Centro de Recursos sobre la Cultura Afro-puertorriqueña:

<http://culturaafropuertorico.blogspot.com/p/generacion-actual.html>

Race - Are we so different? American Anthropological Association Race Project. Sitio web auspiciado por la Asociación Americana de Antropología sobre el concepto "raza" y racismo. Incluye videos, ejercicios y recursos para niños/as de 10-13 años. Provee guías curriculares para maestras de escuela intermedia (grado 5to-8vo) y superior:

<http://www.understandingrace.org/home.html>