

INVESTIGACIONES

Corporeidad negra en la escuela:
concepciones de niños y docentes en los primeros años
de la educación primaria¹

Black corporeity at school:
meanings attributed by children and teachers

Vitória Fernandes-Atílio^a
Fernanda Rossi^{a, b}
Denise Aparecida-Corrêa^{a, b}

^a Universidad Estadual Paulista (UNESP), Bauru/SP, Brasil.
vitoria.fernandes@unesp.br, fernanda.rossi@unesp.br, denise.correa@unesp.br

^b Sociedad de Investigación Cualitativa en Motricidad Humana, (SPQMH), São Carlos/SP, Brasil.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar los significados atribuidos por niños y profesores al cuerpo negro en la escuela. El marco teórico se sustenta en estudios que entienden el cuerpo como fuente de significados culturales y sociales y que apuntan las implicaciones de las prácticas pedagógicas antirracistas en la búsqueda de una formación humana y social, democrática y plural. Los procedimientos metodológicos incluyen un enfoque cualitativo, con investigación de campo con 27 niños y cuatro docentes de una clase de los primeros años en una escuela pública municipal del interior de São Paulo, Brasil. Las técnicas de recolección de datos fueron la observación de campo y la entrevista semiestructurada. Hay marcas del mito de la democracia racial y el colorismo en los discursos de niños y docentes, con la recurrente difusión de la premisa de que todas las personas son iguales, anulando la existencia de prácticas racistas y discriminatorias.

Palabras clave: cuerpo, educación básica, relaciones étnico-raciales.

ABSTRACT

This article aims to analyze the meanings attributed by children and teachers to the black body at school. The theoretical framework is based on studies that understand the body as a source of cultural and social meanings and that point to the implications of anti-racist pedagogical practices in search of a human and social, democratic and plural formation. The methodological procedures include a qualitative approach, with field research with 27 children and four teachers from a class in the early years of elementary school at a municipal public school in the interior of São Paulo, Brazil. Data collection techniques were field observation and semi-structured interviews. There are marks of the myth of racial democracy and colorism, with the recurrent dissemination of the premise that all people are equal, nullifying the existence of racist and discriminatory practices.

Keywords: Body, Elementary School, Ethnic-racial relations.

¹ Esta investigación contó con el financiamiento del Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq).

1. INTRODUCCIÓN

En este artículo problematizamos la corporeidad negra en la escuela a través de la perspectiva de estudiantes y docentes masculinos y femeninos. Esbozamos este propósito considerando la premisa de que la educación básica tiene el deber de promover una educación humana, social, justa, plural e inclusiva, que respete y valore las diferencias y la diversidad cultural, asumiendo una postura ética frente a las desigualdades que aquejan a la población brasileña. Por ello, se vuelve urgente promover la educación para las relaciones étnico-raciales, dado que la escuela tiene la capacidad de transformar en la misma medida que es capaz de reforzar las exclusiones. Entendemos, en este contexto, que discutir la diversidad étnico-racial plantea a los educadores el desafío y la tarea de enfatizar la corporeidad, como destaca Gomes (2003b), ya que docentes y estudiantes movilizan diariamente sus propios cuerpos en el acto de educar, ocupándose de sus exposiciones y, al mismo tiempo, con el cuerpo del otro.

Educar no se trata solo de cumplir con cuestiones curriculares, ya que la relación pedagógica no se construye solo por la razón o el contenido científico; es todo el cuerpo (pensar, tocar, sentir) el que participa y produce la formación humana y social, “por el tacto, por la vista, por los olores, por los sabores, por la escucha. Estar dentro de un aula significa poner todos nuestros sentidos a disposición para interactuar con los demás” (Gomes, 2003a, p. 173).

Con base en Goellner (2013, p. 29), entendemos que “un cuerpo no es solo un cuerpo. También es su entorno. [...] El cuerpo es también lo que se dice de él [...] el cuerpo también es construido por el lenguaje”. Con esta perspectiva, el concepto de cuerpo que abordamos en esta investigación engendra su constitución biológica y material, pero sobre todo es una producción social, histórica y cultural, siendo producido, moldeado e influenciado por la cultura. Cultura que, a través de las representaciones creadas, afirma y clasifica lo que es legítimo, bello o feo, lo que un cuerpo puede vestir o no, lo que puede ser o no, cómo debe comportarse en sociedad, etc. Y así, se atribuyen diferenciaciones entre cuerpos y se ejercen exclusiones.

Como afirma Silva (2014), el proceso de toma de conciencia de las diferencias se inicia en la infancia, cuando el niño descubre su cuerpo, inmerso en el contexto familiar y en el ambiente en el que vive. En consecuencia, también está el comienzo de la formación de su imagen, determinando lo que hay en él y es similar a los demás, y lo que es diferente. En este proceso se produce la naturalización de las diferencias, y también se moldea la discriminación entre el “yo” y el “otro”. Silva (2014) destaca que en una sociedad en la que hay personas que son oprimidas por características y marcadores sociales como, por ejemplo, el color de la piel y la clase social, se entiende que el cuerpo es un instrumento de representación del poder.

El cuerpo negro en la escuela también está atravesado por la opresión y la dominación vividas frente a tales clasificaciones, históricamente instituidas, después de todo, es a través de los cuerpos que los niños interactúan con la cultura, la manifiestan y construyen su identidad, expresando corporeidades que muchas veces pueden chocar con estándares sociales y normas de blancura.

Gomes (2003a) identifica la escuela como un espacio relevante para el desarrollo de la identidad negra. Sin embargo, la escuela no siempre se configura como una institución que valora a la persona negra y sus expresiones corporales. En ese sentido, el autor se pregunta si la escuela es consciente de este tema y si produce prácticas pedagógicas en el ámbito

de la diversidad cultural, pues es necesario reconocer que “Construir una identidad negra positiva en una sociedad que, históricamente, enseña a negros desde muy temprana edad, que para ser aceptado tienes que negarte a ti mismo, es un desafío que enfrentan los negros brasileños” (Gomes, 2003a, p. 171).

En esta perspectiva, vislumbramos la visibilidad y eficacia de la agenda antirracista en la educación escolar que problematiza el camino formativo de los negros² en este contexto, considerando como punto de partida la promoción de una educación antirracista que permee la valoración del cuerpo negro y sus representaciones en el contexto educativo. Este proceso debe incluir a estudiantes y alumnas, docentes y docentes, considerando que en el camino educativo los negros y las negras se enfrentan a visiones discriminatorias sobre su pertenencia racial, su cultura, su historia, su cuerpo y su estética, como lo destaca el autor mencionado.

Dado lo anterior, este artículo analiza los significados atribuidos al cuerpo negro en la escuela por niños y profesores de los primeros años de la Enseñanza Primaria de una escuela pública municipal del interior de São Paulo, Brasil.

En cuanto a la organización textual, luego de esta introducción presentamos el recorrido metodológico de la investigación. Luego, presentamos y discutimos los resultados del estudio en la sección titulada “El cuerpo negro en la escuela: perspectivas de niños y docentes” y finalizamos el artículo con la sección “Consideraciones finales” presentando las conclusiones y perspectivas sobre el campo de estudio.

2. CAMINO METODOLÓGICO

La investigación se desarrolló según el enfoque cualitativo de Minayo (2001), Alves-Mazzotti y Gewandsznajder (2001), Neto (2001) y Gil (2002). Minayo (2001) considera que la experiencia y la cotidianidad son fundamentales para que comprendamos las lógicas estructurales como resultado de las acciones humanas. Por lo tanto, la investigación cualitativa tiene como objetivo identificar significados, motivaciones, creencias, valores, hábitos y actitudes que, según el autor, corresponden a un espacio más profundo de relaciones.

Siguiendo ese diseño, la investigación se llevó a cabo en una escuela municipal, ubicada en la periferia de la ciudad de Bauru - interior de São Paulo, durante dos meses escolares. Como técnicas para la recolección de datos, se utilizó la observación de campo, junto con la construcción de un diario de campo y entrevistas semiestructuradas. El grupo de participantes estuvo conformado por una clase de 4to grado de primaria, conformada por 27 alumnos y alumnas, y sus respectivos docentes (Profesora Pedagoga, Profesora de Educación Especial, Profesora de Educación Física y Profesora de Arte).

Se utilizaron observaciones de campo, como lo indican Alves-Mazzotti y Gewandsznajder (2001), centrándose en la visualización de las expresiones verbales y las percepciones de los niños, considerando la interacción, el afecto, la agresividad, la cooperación, el sentido de colectividad, la autonomía y el sentido de pertenencia crítico, entre otras manifestaciones, con énfasis en cuestiones de corporeidad.

² La categoría “negro” en este estudio se refiere a “[...] personas clasificadas como negras y pardas en los censos demográficos realizados por el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE)” (Gomes, 2005, p. 39).

Además, se prestó atención a cómo las docentes expresaron sus representaciones en relación al cuerpo negro del niño y las prácticas pedagógicas para la educación de las relaciones étnico-raciales.

Las entrevistas siguieron las definiciones de Neto (2001), quien entiende que esta acción debe ser una conversación con propósitos definidos. Para ello creamos guiones con preguntas para guiar los diálogos. Sin embargo, como destaca Gil (2002), además de que la entrevista sea realizada por los temas relevantes y fundamentales para responder a las preguntas de investigación, esta debe, al mismo tiempo, permitir que los entrevistados se acerquen a temas que consideren significativos.

En ese sentido, las entrevistas se realizaron con ocho alumnas y cinco alumnos varones, totalizando 13 niños de la clase participante y con las cuatro docentes, de forma individual. El grupo de niños entrevistados fue definido a partir de la devolución de las autorizaciones de los responsables de los niños, las cuales fueron remitidas a todos los niños participantes en la etapa de observación de campo. Las entrevistas fueron grabadas en audio y transcritas en su totalidad.

El guion de las entrevistas semiestructuradas con las docentes incluía preguntas referidas, en primer lugar, a la formación académica y al desempeño profesional. A continuación, abordamos interrogantes sobre cómo las docentes observan que los niños negros se comunican desde sus cuerpos, sus estéticas y culturas; si se observa insatisfacción con su cuerpo y cultura; si la formación de las docentes contemplaba o contempla conocimientos relacionados con la educación para las relaciones étnico-raciales; si se desarrolla alguna práctica pedagógica relacionada con esta temática, entre otras.

Las entrevistas con los alumnos y alumnas fueron guiadas, como señala Martins (2011), por el hecho de que los niños son capaces de hablar por sí mismos y sobre la institución a la que asisten, y es imperativo que sus voces sean priorizadas en la investigación educativa, particularmente en esta propuesta que aborda sus corporeidades. Por lo tanto, el guion de entrevista de los niños abarcó preguntas relacionadas con su percepción de lo que entienden por cuerpo y cómo se expresa en la escuela; cuáles son las percepciones sobre el cuerpo negro; cómo entienden la percepción de los adultos sobre el cuerpo negro; lo que saben sobre la historia y la cultura de los pueblos africanos, entre otros.

En cuanto a los términos éticos, el proyecto fue aprobado por el Comité de Ética en Investigación de la Facultad de Ciencias de la UNESP Bauru, de acuerdo con el dictamen consolidado n° 4.904.239. Se garantizaron los derechos de los participantes previstos en las Resoluciones n° 466/12 y n° 510/16 del Consejo Nacional de Salud, según los Términos de Consentimiento Libre e Informado/TCLE y Consentimiento Libre e Informado/TALE suscritos por los participantes y responsables Para los niños. Y para preservar la identidad de los participantes de la investigación, cada uno eligió un nombre ficticio para identificar sus informes.

Para el análisis de los datos se siguió la perspectiva presentada por Gomes (2001), con la creación de categorías para la clasificación de los resultados a través de características comunes evidenciadas o hechos relacionados. De esta forma, los análisis se constituyeron en torno a las categorías del mito de la democracia racial, el proyecto de blanquitud y el colorismo, la estética y las prácticas pedagógicas.

3. EL CUERPO NEGRO EN LA ESCUELA: PERSPECTIVAS DE NIÑOS Y DOCENTES

Al analizar los significados atribuidos al cuerpo negro en la escuela, por niños y docentes, se destacaron el mito de la democracia racial, el proyecto de blanquitud y colorismo y la estética. También abordamos reflexiones en torno a las prácticas pedagógicas que se desarrollan (o no) en este contexto.

En los análisis en torno a las concepciones de los niños en relación al negro y lo que significa ser negro, se verificaron marcas evidentes del discurso de la democracia racial.

Según Araújo (2020, p. 63), el mito de la democracia racial provoca que el racismo se relativice e incluso cuestione su existencia. De esta forma, los discursos de igualdad racial contribuyen a que el racismo se afiance y se mantenga en constante mantenimiento, lo que hace que se minimice la negritud de las personas a través de afirmaciones como: “ni tan negro es él”, lo que permite que la élite blanca clasifique a las personas negras según sus intereses.

En este sentido, mientras cinco niños dijeron no saber cómo es una persona negra, otros cinco manifestaron que no existen diferencias entre negros y blancos. Una estudiante no respondió cómo identificaba a las personas negras, pero dijo que pensaba que eran hermosas. Y solo dos estudiantes identificaron a las personas negras como personas de piel oscura.

Algunos relatos sobre el significado de ser negro fueron congruentes en la intención de buscar unificar a las personas. El estudiante Anjo describió lo que significa ser negro de la siguiente manera: “Me parece bien, ¿tiene que significar algo? No significa nada”. Cuando reforzamos la pregunta sobre cómo la alumna entendió que era una persona negra, afirmó que “es una persona diferente a una persona blanca por su color, su cabello. Pero puede ser del mismo color, igual que el blanco”. Se nota que Anjo logró diferenciar a los negros de los blancos, pero posiblemente identificó que esa diferenciación es algo negativo que decir, corrigiendo su discurso en el sentido de ubicar a las personas como todos iguales.

Al igual que Anjo, la estudiante Gabi afirmó que pensaba que “los negros son iguales a los blancos, no hay diferencia. Solo cambia el color de la piel, pero para mí no hay diferencia”. Concepciones similares también fueron expresadas por las estudiantes Flora, Alice y Zenitsu.

La profesora Liliane (Educación Física) enfatizó que los estudiantes son diferentes entre sí y que se deben resaltar las diferencias. Mientras que las profesoras Ana (Pedagoga), Ângela (Arte) y Rose (Educación Especial) enfatizaron que no diferenciaron entre estudiantes negros y blancos.

En este sentido, podemos argumentar que las afirmaciones de los niños de que los negros podrían tener “lo mismo que los blancos” o que “no hay diferencia” pueden ser el resultado de un proceso formativo en el que el sujeto blanco puede haber sido presentado a ellos como un estándar, como la norma. Eso es porque sabemos que el mito de la democracia racial actúa precisamente de esa manera: dice que el pueblo brasileño es tan “mixto” que se puede relativizar a la población a través del discurso de que “todos somos iguales”.

Dos niños afirmaron que en la escuela hay profesionales negros, a pesar de decir que nunca los han visto. Le preguntamos a Anjo si alguna vez había visto profesores negros en su escuela y dijo: “No, pero probablemente los tengan en algún lugar”. Daniel también respondió de manera similar; cuando se le preguntó si alguna vez había visto profesoras

blancas y negras en la escuela, dijo: “Más o menos. Porque todas las escuelas pueden tener blanco o negro, sin importar el color de la piel”.

Además, hubo siete respuestas de niños que afirmaron que hay más profesores blancos que negros en la escuela, entre ellos, dos niños mencionaron que también hay morenas; un estudiante respondió que podía haber ambos (blanco y negro); y tres niños no respondieron. Así, además de las marcas del discurso de la democracia racial, son evidentes las consecuencias del proyecto de blanqueamiento de la población brasileña, que pueden llevar a los niños a no identificarse o no sentirse cómodos al decir lo que visualizan.

Cuando abordamos si había niños negros en el salón de clase participante, solo Lucas respondió que no. Los otros niños señalaron los siguientes nombres: Minicraci, Henrique do Grau, Lucas, Gabriel, Zenitsu, Itachi Uzumaki y Cleiton. Gabriel era el nombre que más aparecía en el discurso de los niños, identificado por seis, siendo él el niño más moreno de la sala. Tres niños también dijeron que solo había niños morenos en la habitación, no negros. Atribuyéndole sentido a esta situación, recurrimos a Araújo (2020) quien afirma que, en Brasil, no existe un consenso entre el sentido común muy evidente sobre quién es negro o negro, porque la negritud involucra factores que influyen en las concepciones de las personas, creando un imaginario negativo sobre individuos negros. Dos de estos factores se identifican en las declaraciones de los niños: el mito de la democracia racial, como se discutió anteriormente, y la presencia del colorismo.

Después del período de la esclavitud, se puso en marcha un proyecto para blanquear la población brasileña en un intento de controlar el crecimiento de la población en la búsqueda de que el país alcanzara la “pura raza” y así construir una identidad brasileña positiva (lo que significaba desvincular su identidad de la raza negra) con el fin de obtener un mayor poder económico en el escenario mundial. Como resultado, la llegada de inmigrantes europeos fue financiada por el Estado para crear una proporción equivalente al número de residentes negros. A partir de entonces se empezó a fomentar el mestizaje como forma de enmascarar la existencia de la población negra (Araújo, 2020). Es necesario destacar que el mestizaje del pueblo brasileño fue el resultado de violaciones sistemáticas cometidas contra mujeres negras e indígenas por los colonizadores europeos, desde la invasión del país.

Vinculado al proyecto de blanqueamiento de la población brasileña, el colorismo aparece como una forma de discriminación relacionada con el color de la piel. También conocido como pigmentocracia, el colorismo segrega, en mayor medida, a las personas de piel más oscura, determinando el valor que les otorga la sociedad. Así, el colorismo comenzó a clasificar, descalificar y segregar a las personas según su tono de piel, siendo las más oscuras las más afectadas (Silva, 2017).

Como marca del colorismo y basado en el mito de la democracia racial, el reconocimiento de las personas como negras hace que su humanidad se vea mermada. Es posible que, en un intento de no descalificar la humanidad de sus compañeros, algunos de los niños entrevistados afirmaron que no había negros en su salón de clases. También es por eso que Cleiton, Lucas y Zenitsu, mencionados como negros durante la entrevista, no demostraron la misma percepción de sí mismos que sus colegas.

Además, vale la pena mencionar el diálogo con Flora, uno de los dos niños que caracterizó al sujeto negro como una persona de piel oscura. Flora informó que la persona negra tiene dificultades, citando el acceso a videos en sus redes sociales que mostraban que la condición económica está ligada a la percepción étnico-racial que se le atribuye a las personas:

[...] He visto una historia cuando un chico fue a la tienda. Entonces hubo una mujer que dijo: “qué quieres” y él dijo: “vine a comprar ropa”, luego ella dijo: “pero no tienes dinero”. Luego fue allí y tomó el dinero en su bolso y había mucho, entonces la mujer se sorprendió. Entonces, el tipo estaba triste de que le pasara esto (Flora, estudiante).

Gomes (2003a), al analizar las relaciones entre los procesos educativos, la corporeidad y la estética negra, señala que los niños negros se enfrentan en la escuela con diferentes perspectivas, tanto sobre su historia y cultura, como sobre su cuerpo y estética.

Cuando observamos si los niños negros expresaban desvalorización de su cuerpo y de su cultura en la escuela, Flora narró una situación de discriminación que vivió en la escuela:

[...] Ya me han molestado bastante con cosas negras. Se burlaron de mí porque soy negra y estaba muy triste. Entonces ellos [los amigos] me ayudaron, me tranquilizaron, entonces yo estaba feliz... Dijeron que los negros son feos, que no tienen nada para comprar. Entonces me puse muy triste (Flora, estudiante).

Las docentes Ana, Ângela y Rose destacaron que no observaron prejuicios en el contexto escolar. Sin embargo, en otro momento de la entrevista, Ana dijo que suelen aparecer temas relacionados con los prejuicios entre los niños y que eso siempre se habla en el momento en que sucede.

Gomes (2002) afirma que la comparación entre los signos (como nariz, boca, color de piel y tipo de cabello) de los cuerpos negros y blancos y los cuerpos colonizadores sirvió de argumento para formular un estándar de belleza y fealdad que nos persigue hasta el día de hoy. Además, cuestiona si este estándar de belleza está presente en la escuela, si existe un estándar de belleza centrado en la “blancura” y si esto afecta o no nuestra vida en las diferentes instituciones sociales en las que vivimos.

La corporeidad está siempre inmersa en un terreno social y subjetivo conflictivo. Como señala Gomes (2003a), el cuerpo es un emblema étnico y un símbolo explorado en las relaciones de poder y dominación, con el propósito de clasificar y jerarquizar a los diferentes grupos. Dado que el cuerpo es un lenguaje, el cabello es uno de los principales vehículos de comunicación. El informe de la profesora Liliane (Educación Física) abordó la cuestión estética del cabello de los niños negros:

[...] Veo muchas chicas hablando de su cabello. Algunas, a veces, me tocan el cabello y me preguntan: “Profesora, ¿su cabello siempre ha sido lacio así?” Y a veces dicen: “ah, me voy a alisar el pelo como el tuyo”. Yo noto más en las niñas el tema del cabello es más fuerte en la escuela. No recuerdo ninguna situación específica con chicos, pero quizás también (Liliane, profesora).

El cabello es uno de los elementos más visibles del cuerpo, siendo tratado y manipulado en todas las etnias y su simbología difiere de una cultura a otra. Es su carácter universal y particular lo que revela su importancia como símbolo de identidad. Sin embargo, muchas veces, las relaciones que establecen los niños con el cabello (propio y ajeno) pasan desapercibidas para los docentes (Gomes, 2003a).

La profesora Ana (Pedagoga) mencionó que algunos niños, en algún momento de su carrera escolar, necesitan alisarse el cabello:

[...] Una vez ella [una estudiante] vino a hablar conmigo y tenía el pelo lacio. Vino a demostrarme que tenía el pelo liso. Ella es de la otra clase y entró al salón solo para mostrar su cabello. Ella vino a decirme: “mire profesora, me alisé el pelo”. Entonces, ¿por qué tiene que alisárselo? (Ana, profesora).

Para dialogar con el cuestionamiento de la profesora Ana, recurrimos a que las niñas negras que se alisan el cabello, como las mencionadas por la profesora, son sometidas a la presión social por parte de los patrones corporales de las personas blancas, determinando esta búsqueda como condición para que puedan ser aceptados en sus grupos. Estas acciones provienen de grupos sociales dominantes e interfieren con la autoestima de los niños negros que no se ven a sí mismos como similares a los estándares de belleza socialmente impuestos. Como corrobora Gomes (2019), el rechazo y la negación del cuerpo negro se esconden en las ideas de blanquitud y mestizaje. Además, para el autor:

[...] este tipo de cercenamiento de la libertad de expresión estética y corporal del negro, especialmente de la mujer negra, demuestra que seguimos sumergidos en las redes del racismo y los prejuicios raciales. En realidad, lo que puede parecer una simple opinión o un mero juicio estético, revela la existencia de tensión racial, resultado del racismo ambiguo y del ideal de blanqueamiento desarrollado en Brasil (Gomes, 2003a, pp. 176-177).

Hay una vasta historia, ancestralidad y memoria en torno a la manipulación del cuerpo y del cabello negros que traen consigo significados y tensiones en las relaciones raciales y en el contexto del racismo brasileño. La discusión sobre el tratamiento del cuerpo negro y sus riquezas, así como sobre los procesos de opresión que este cuerpo ha sufrido históricamente pueden constituir procesos educativos significativos en la escuela (Gomes, 2003a).

Los niños informaron que solo cuentan las situaciones cotidianas que viven o discuten sobre sus cuerpos a sus amigos y no a/con los profesores. Un niño dijo que le cuenta a los profesores solo cuando le preguntan y solo Juliana dijo que le cuenta a Rose, su profesora de Educación Especial, sobre su día a día.

Es importante prestar atención a estos informes, porque cuando se ignoran las percepciones corporales de los niños y sus concepciones sobre el cuerpo negro, específicamente los niños negros, muchas veces se ignora el racismo al que están sujetos.

La profesora Rose considera que las prácticas (discriminatorias) de algunos niños no son intencionales y no son más que malos juegos, tal y como reflexionó:

[...] A mí me parece que es así, a veces los niños hacen algunas prácticas, pero no son intencionales, no tienen esa mezquindad, no la tienen. Lo veo desde este ángulo, pero creo que nosotros, como profesionales, tenemos que decir que esto no es correcto, decir disculparnos porque, por más que sea una broma, esa es una actitud que no es correcta. Entonces, cuando lo veo o lo presencio, generalmente es en Educación Física donde presenciamos la mayoría de estas cosas, por lo que llamo la atención. Digo “mira, esto no está bien, ¿te gustaría que alguien te hiciera esto, te dijera eso? No.” Están jugando, se están riendo juntos, pero a la vez haciendo una broma de mal gusto y la niña muchas veces se ríe, pero sabemos que a veces se ríe aquí [en la escuela], pero cuando llega a la casa le molesta lo que ella oyó. Entonces, también trato de intervenir

en esto, para que el niño se sienta acogido y que el compañero le pida disculpas porque no es algo agradable de hacer (Rosa, profesora).

Encontramos que, como afirma Moreira (2019), el racismo puede tomar diferentes formas en diferentes lugares y momentos históricos. Así, cuando la profesora dice que los niños juegan a juegos, que se entienden como racistas, pero que no se hacen con malicia, vemos que el racismo adquiere una forma lúdica. Moreira (2019) explica que el humor racista se valida socialmente a través de ofensas que son vistas como bromas hechas por personas e instituciones que expresan desprecio, odio y exclusión hacia las personas no blancas manteniendo una imagen social aceptable porque es “justo” en el humor. En este sentido, al referirse al humor, se mitiga una vez más el racismo, es decir, no se juzga a las personas que cometen estas actitudes y no se problematiza y resuelve la vergüenza que se causa a las personas negras. Vale la pena considerar que los niños, al expresar tales actitudes, están revelando una educación que se ha constituido en estos valores.

Aun identificando que los niños negros muchas veces expresan insatisfacción con su propio cuerpo, en varios momentos de la entrevista, las docentes Ana (Pedagoga) y Rose (Educación Especial) enfatizaron que no diferencian entre estudiantes negros y blancos. Y Ana, a su vez, dijo que no observa prejuicios, lo que puede deberse a la presencia de la profesora en el salón de clases, justificó. Compartiendo la misma visión, Ângela, profesora de arte, dijo que no identifica diferencias entre niños negros y blancos y que tampoco nota ningún tipo de insatisfacción por parte de los niños negros con sus cuerpos y sus culturas o visiones y/o prácticas discriminatorias y/o prejuiciosas. Y por eso no se ocupa de la especificidad de las diversidades:

[...] Eso es lo que te digo, no lo veo diferente. Problemas, todos tenemos problemas, sin importar el color. Días mejores y días peores. Y luego, a medida que los alumnos traen sus problemas, los tratamos de inmediato, sin importar el alumno, la etnia, la raza o lo que sea (Ângela, profesora).

La profesora agregó que trata de manera “natural” la diversidad que los niños traen a la escuela al trabajar con culturas indígenas, africanas y europeas: “Entonces mostramos la diferencia de las personas gracias a esta diversidad, ¿no? Gracias a esa mezcla, esa capacidad que tenemos en Brasil de tener gente diferente y lograr una diversidad de cuerpos y culturas diferentes”, dijo Ângela.

Costa (2016) corrobora nuestras discusiones al decir que en un intento de “aliviar” la vergüenza que provoca el racismo, los docentes asumen este tipo de actitudes que provocan que se deje de lado el problema racial, provocando que los niños negros se vean obligados a lidiar solos con la discriminación. Es en este sentido que el autor afirma que “Asumir solo el sufrimiento y la responsabilidad de ser víctima de una actitud racista sigue siendo la forma de ‘solucionar’ el problema para muchas personas, porque la mayoría de las veces el problema es visto como un problema exclusivo de los negros” (Costa, 2016, p. 94). Y, en este sentido, la profesora Liliame (Educación Física), es consciente de que el profesor no puede “hacer como que no ve, ni ignora, ni menosprecia, sino que piensa en acciones para realmente no permitir estas acciones aquí dentro de la escuela”.

Además, entendemos que la lucha antirracista no se restringe sólo a los negros, pues es un deber de los sujetos históricos, críticos y sociales. Con esto, todos deben ocupar

espacios y actuar en busca de cambios para lograr relaciones más democráticas (Santos, 2022). Almeida (2021) destaca el racismo cotidiano que se da con prácticas consideradas “normalizadas”, como las que vemos en el contexto escolar a través de microagresiones (como las bromas) y que conducen al aislamiento y silenciamiento de niños y jóvenes negros y negras. El autor defiende que con la adopción de prácticas antirracistas efectivas podemos romper el sistema de privilegios raciales y violencia (Almeida, 2021).

Entendemos entonces que la actitud docente frente a la corporeidad negra y la discriminación y prejuicio racial impactan la inclusión (o no) de prácticas pedagógicas para la educación de las relaciones étnico-raciales en los componentes curriculares, así como la existencia de políticas y acciones encaminadas para esa finalidad.

Ana y Liliane, profesoras de Pedagogía y Educación Física, respectivamente, reconocieron que este tema es obligatorio por ley y que está prescrito en el currículo escolar. La profesora Ana destacó tal relevancia, “porque como es un contenido, de alguna manera, sabes que tienes que trabajar”, reconociendo que “el día a día en el aula es tan ajetreado, porque hay tanto contenido que enseñar, y hay que manejar tantas cosas que a veces pasa desapercibido”. El componente curricular de Educación Física incluye el trabajo pedagógico con juegos africanos, informó la profesora Liliane, quien también destacó que tiene poco conocimiento del contenido, resultado de la falta de formación continua en esta materia.

En relación al desempeño de la escuela en cuanto al enfrentamiento y superación de las desigualdades generadas por la discriminación étnico-racial, la docente Ana fue la única que informó que la escuela desarrolla acciones en momentos de ATP (Aula de Trabajo Pedagógico)³, citando un enfoque relacionado con la Día de la Conciencia Negra y la promoción de una reunión con un representante de la Fundación Nacional de los Pueblos Indígenas (FUNAI) en el Día de los Pueblos Indígenas. A partir de estas conferencias, los docentes discuten temas a trabajar en el aula y, de forma aislada, los llevan a las clases. Pero, Ana afirmó que esa actitud viene del docente y que estas capacitaciones no siempre se dan. Cabe destacar que la profesora Liliane resaltó que su contrato de trabajo no incluye la participación en ATP, por lo que en los tres años de docencia que tiene en el Sistema Educativo Municipal no ha tenido conocimiento de ninguna acción formativa concreta en esta materia.

Attilio, Corrêa y Rossi (2022) afirmaron que el tema de la corporeidad negra ha mostrado un crecimiento en las investigaciones a lo largo de los años, sin embargo, los currículos escolares aún no priorizan el tema, lo que puede influir en la falta de formación de los docentes.

Además, como lo enfatizan Chagas (2013) y Araújo (2020), es fundamental promover acciones pedagógicas sobre la corporeidad, la cultura y la historia negra a lo largo del año escolar y no solo en fechas conmemorativas, proyectos específicos o individualmente, después de todo, los estudiantes blancos tienen contacto con diferentes personalidades históricas y culturales a lo largo de su trayectoria escolar, lo que hace que su experiencia sea diferente a las experiencias de los estudiantes negros que no están representados en absoluto.

La profesora Ângela, profesora de Arte, dijo que no recuerda ninguna política pública relacionada con el conocimiento y la cultura afrobrasileña y que tampoco desarrolla

³ Este es un período en la escuela para la formación continua de los docentes, cuyo objetivo es discutir cuestiones pedagógicas relacionadas con su vida cotidiana y sus demandas en este espacio de aprendizaje, además de la formación inicial.

ninguna práctica con ese sesgo, lo que lleva a reflexionar sobre el incumplimiento de las Leyes Federales n° 10.639/03 (Brasil, 2003) y n° 11.645/08 (Brasil, 2008) en el contexto escolar.

De esta manera, al abordar la corporeidad y la cultura negra, entendemos que la Ley n.º 10.639/2003, modificada por la Ley n.º 11.645/2008, en su artículo 1, es una referencia, considerando que garantiza la obligatoriedad de la escuela currículo, de todas las redes de enseñanza, incluyen estudios de la historia de África y los pueblos africanos; la lucha y la cultura de los pueblos negros e indígenas en Brasil; la participación de esas poblaciones en la formación de la sociedad nacional y sus contribuciones en las áreas social, económica y política brasileña (Brasil, 2003, 2008). Es en base a eso que los contenidos escolares, basados en la lógica eurocéntrica, deben ser modificados para posibilitar que la población negra también se sienta parte de la historia brasileña.

Aun así, la profesora Ângela afirmó que al trabajar con culturas -indígenas, europeas y africanas- no lo hace por separado y de manera específica porque entiende que los hechos históricos y culturales sucedieron juntos y que nuestra cultura es mestiza, y así debe abordarlo en clases de arte.

Los niños demostraron poco conocimiento sobre los pueblos africanos, sus culturas e historias, y diez de los trece entrevistados relacionaron el tema con la colonización portuguesa y la esclavitud y los procesos de sufrimiento de los negros resultantes. Esto demuestra lo poco que se aprende sobre la cultura y la historia de los pueblos africanos (e indígenas) en las escuelas, hecho que nos hace interpretar que este desconocimiento hace que los estudiantes negros no se sientan afines y familiarizados con estas narrativas y, con ello, no reconocerse como hombres y mujeres negros. En este sentido, es importante insistir en la educación para las relaciones étnico-raciales, pues, según las concepciones de Munanga (2013, p. 27), “un pueblo sin memoria es un pueblo sin historia”. En otras palabras, hablar de la trayectoria de los hombres y mujeres negros africanos y afrobrasileños es hablar de la ascendencia y la nacionalidad que pertenece a todos, pero principalmente alentar a los hombres y mujeres negros a pensar sus historias y culturas de manera positiva, viendo sus pueblos como héroes.

Al confrontar estas narrativas, nos damos cuenta de que muchas veces la escuela, colocando al docente como herramienta de mantenimiento de la lógica estructural racista, difunde sus valores y creencias basados en la igualdad y las “mezclas”, propagando con mayor vigor los contenidos eurocéntricos que son tan dañino para los niños negros y sus puntos de vista sobre su propia estética y cultura.

Por tanto, corresponde al docente no descuidar la dimensión política de la acción pedagógica, entendiendo que ciertas acciones, dentro del campo educativo, pueden promover desigualdades entre sujetos, hecho que genera “[...] parcialidad en el disfrute de la derechos y pérdida de oportunidades de experiencias significativas, con impactos en sus vidas como sujetos epistémicos, sociales, culturales e históricos” (Santos, 2022, p. 74).

De esta manera, entendemos ganchos (2017) que, aunque la escuela muchas veces incita a los estudiantes a creer que el aula es un espacio democrático, que el deseo de estudiar iguala a todos, o incluso cuando se entiende la realidad de las diferencias y se cree que el conocimiento se brindará de manera igualitaria y justa, es fundamental recalcar que las clases sociales y la raza a la que se pertenece, configuran los valores, actitudes, relaciones sociales y prejuicios que definen la forma en que se mediatizará y apropiará el conocimiento por niños.

4. CONSIDERACIONES FINALES

A través del análisis del propósito de este artículo, que consistió en dilucidar los significados atribuidos al cuerpo negro en la escuela por niños y docentes de los primeros años de la escuela primaria, se revelaron marcas evidentes del mito de la democracia racial y el colorismo en los discursos de los participantes, con la recurrente difusión de la premisa de que todas las personas somos iguales.

La unificación de las personas a través de la frase “todos somos iguales” fue difundida de forma rutinaria entre la mayoría de los entrevistados, así como la anulación de las prácticas racistas y discriminatorias. Este hecho puede provenir de la falta de conocimientos y acciones educativas sistematizadas sobre el tema étnico-racial y la reproducción de estos valores que son difundidos por estudiantes y alumnas sin posibilidad de construir un pensamiento crítico.

A través de las expresiones de los niños y docentes, verificamos que la estética de la corporeidad negra, especialmente su especificidad en relación al cabello, constituyen un fuerte rasgo de construcción de la identidad negra y, al mismo tiempo, un factor de discriminación en la escuela contexto. Por lo tanto, es necesario implementar prácticas educativas para enfrentar la violencia que sufren los niños negros debido a su constitución corporal y que permitan construir referentes positivos en torno a su corporeidad, haciendo de la escuela un ambiente acogedor, de pertenencia de todos.

Si bien la mayoría de los docentes han reconocido la presencia del tema de la corporeidad negra y la educación para las relaciones étnico-raciales en el currículo escolar, afirman que aún existe un desconocimiento para desarrollar prácticas pedagógicas, lo que hace que las acciones se desarrollen de forma aislada y, generalmente para resolver algún conflicto. En el análisis de este grupo de docentes, si bien existen algunas iniciativas por parte del Sistema Educativo para contemplar temas étnico-raciales en momentos de formación continua, no existen propuestas profundas y sistematizadas que prioricen la corporeidad negra y antirracista educación, que, en ocasiones, se centra en acciones pedagógicas elaboradas y desarrolladas individualmente por algunos docentes.

Estos hallazgos también nos hacen reflexionar sobre la necesidad de sensibilizar a los profesores y profesoras sobre la educación de las relaciones étnico-raciales, además de comprender que esta cuestión está prevista en la legislación federal brasileña, por lo que su cumplimiento no se trata de una opción, es un deber.

De esta forma, concluimos que el discurso basado en el mito de la democracia racial no resuelve los problemas de discriminación racial en el ámbito escolar, considerando que no valora la diversidad étnico-racial, cultural e histórica de Brasil, sólo establece la blancura y las referencias europeas como norma. Para romper con los valores eurocéntricos y promover la valorización de la corporeidad negra en todas sus dimensiones, es necesario que el tema se desarrolle a largo plazo, a lo largo del año escolar y en proyectos que involucren a toda la comunidad escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, S. L. (2021). *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra.
- Alves-Mazzotti, A. J. & Gewadznajder, F. (2001). *O Método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa* (2. ed.). São Paulo: Pioneira.

- Atilio, V. F., Corrêa, D. A. & Rossi, F. (2022). A corporeidade negra e o contexto escolar: estudo de revisão sistemática. *Revista Educação em Foco*, 27(fluxo contínuo), 01-19. <https://periodicos.ufjf.br/index.php/educufoco/article/view/37811>
- Araújo, A. M. M. (2020). *O corpo negro e educação: discutindo questões étnico-raciais em um Projeto Político-Pedagógico-Participativo*. [Dissertação de Mestrado em Educação: Psicologia da Educação]. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/23358>
- Brasil, Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 259, n. 7, p. 1, 9 jan. 2003. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm
- Brasil, Lei nº 11645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 433, n. 7, p. 1, 10 mar. 2008. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos2007-2010/2008/Lei/L11645.htm
- Chagas, C. R. R. P. (2013). *Mulheres negras - Tecendo identidades com cabelos e artefatos culturais: uma questão para os currículos*. [Tese de Doutorado em Educação - Centro de Educação e Humanidades Faculdade de Educação]. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. <http://www.bdtd.uerj.br/handle/1/10353>
- Costa, T. A. (2016). *Que corpo é o meu? A construção das representações corporais de alunos do 5o ano do ensino fundamental do município de Nova Iguaçu*. [Dissertação de Mestrado em Educação] - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e Instituto de Educação/ Instituto Multidisciplinar PPGEDUC, Nova Iguaçu. <https://tede.ufrj.br/jspui/bitstream/jspui/2028/2/2016%20-%20Tais%20de%20Almeida%20Costa.pdf>
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4. ed.). São Paulo: Atlas.
- Goellner, S. V. (2013). A produção cultural do corpo. In Louro, G. L., Felipe, J., Goellner, S. V. *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação* (9 ed.) (pp. 30-42). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Gomes, N. L. (2019). A compreensão da tensão regulação/emancipação do corpo e da corporeidade negra na reinvenção da resistência democrática. *Perseu*, 17(12), 123-142. <https://revistaperseu.fpabramo.org.br/index.php/revista-perseu/article/view/301/248>
- _____. (2005). Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In Brasil, Ministério da Educação. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03* (pp. 39-62). Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- _____. (2003a). Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, 29(1), 167-182. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100012>
- _____. (2003b). Cultura negra e educação. *Revista Brasileira de Educação*, (23), 75-85.
- _____. (2002). Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? *Revista Brasileira de Educação*, (21), 40-168. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/D7N3t6rSxDjmrXrHf5nTC7r/?lang=pt&format=pdf>
- Gomes, R. (2001). A análise de dados em pesquisa qualitativa. In Minayo, M. C. de S. *Pesquisa social. Teoria, método e criatividade* (18 ed.) (pp. 67-80). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Hooks, b. (2017). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade* (2. ed.). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.

- Martins, R. C. (2011). Pesquisas com crianças: instrumentos teóricos metodológicos na escuta dos pequenos. In *Anais do X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE* (pp. 14940-14951). Curitiba, PR: Pontifícia Universidade Católica do Paraná. <https://docplayer.com.br/4193599-Pesquisas-com-criancas-instrumentos-teorico-metodologicos-na-escuta-dos-pequenos.html>
- Minayo, M. C. S. (2001). Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In Minayo, M. C. de S. *Pesquisa social. Teoria, método e criatividade* (18 ed.) (pp. 9-29). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Moreira, A. (2019). *Racismo recreativo*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen.
- Munanga, K. (2013). Educação e diversidade étnico-cultural: A importância da história do negro e da África no sistema educativo brasileiro. In Müller, T. M. P., Coelho, W. de N. B. *Relações étnico-raciais e diversidade* (pp. 21-33). Niterói: Editora da Uff.
- Neto, O. C. (2001). O trabalho de campo como descoberta e criação. In Minayo, M. C. de S. *Pesquisa social. Teoria, método e criatividade* (18 ed.) (pp. 51-66). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Santos, F. S. (2022). A docência alfabetizadora engajada na educação antirracista e superação das desigualdades em diálogo com Paulo Freire. In Pontual, P. de C. *Pesquisas em diálogo com Paulo Freire: reflexões freirianas em tempos de centenário e (pós) pandemia* (pp. 71-89). Rio de Janeiro, RJ: UNIRIO.
- Silva, J. G. (2014). Corporeidade e identidade, o corpo negro como espaço de significação. In *Anais do III Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades* (pp. 263-275). Ucsal.
- Silva, T. S. e. (2017). O colorismo e suas bases históricas discriminatórias. *Direito UNIFACS – Debate Virtual*, (201), 1-19. <https://revistas.unifacs.br/index.php/redu/article/view/4760>