

# Lecciones de un adiestramiento antirracista para escuela elemental.

**INÉS CANABAL-TORRES**

Veterans Hospital Administration

**MARILUZ FRANCO ORTIZ**

Instituto de Investigaciones Interdisciplinarias  
Universidad de Puerto Rico, Cayey

**ISAR GODREAU**

Instituto de Investigaciones Interdisciplinarias  
Universidad de Puerto Rico, Cayey

**JOSÉ CALDERÓN SQUIABRO**

Instituto de Investigaciones Interdisciplinarias  
Universidad de Puerto Rico, Cayey

## RESUMEN

Se presentan los resultados de la evaluación de un programa piloto de adiestramiento antirracista para facultad implementado en dos escuelas elementales en Puerto Rico. El programa representa un esfuerzo pionero para sistematizar y evaluar la intervención cuyo objetivo fue explorar si hubo cambios en los conocimientos de las participantes en torno a: 1) la definición del racismo; 2) racismo en el currículo; y 3) racismo interpersonal. Se presenta el diseño de la evaluación, los resultados más significativos y un análisis crítico de estos. Los hallazgos sugieren que se pudo concientizar a la facultad sobre el tema, pero que hubo retos en la aplicación de los conocimientos adquiridos a la praxis pedagógica y al currículo. Se analiza la intervención y se proponen alternativas para futuras investigaciones e intervenciones antirracistas. [*Palabras clave:* adiestramiento antirracista, evaluación, Puerto Rico, educación y racismo].

## ABSTRACT

This paper presents the evaluation of an antiracist pilot training program for teachers implemented in two elementary schools in Puerto Rico. The program represents a novel effort to systematize and evaluate an intervention that aimed to explore if changes in the knowledge of participants about the following areas occurred: 1) the definition of racism; 2) racism in the curriculum; and 3) interpersonal racism. We present the program evaluation's design, the most significant results, and a critical analysis. Findings suggest that the main objective of raising teachers' consciousness was achieved but that there were challenges in the application of this knowledge to pedagogical praxis and to the curriculum. The intervention is analyzed and alternatives for future antiracist intervention strategies and research are presented. [**Keywords:** anti-racist training, evaluation, Puerto Rico, education and racism].

## Lecciones de un adiestramiento antirracista para escuela elemental

El racismo es un fenómeno vinculado a la praxis cotidiana de las sociedades latinoamericanas y caribeñas, y Puerto Rico no es una excepción. Manifestaciones explícitas e implícitas de la jerarquía racial heredada del sistema esclavista afectan la familia, el lenguaje, los medios de comunicación, el trabajo, la política pública, la salud y la cultura (Alegría-Ortega, 2007; Franco Ortiz, 2003; Landale & Oropesa, 2004; Lloréns & Carrasquillo, 2008; Rivero, 2005; Santiago-Valles, 1996; Seda Bonilla, 1961; Zenón, 1974, entre otros). Estudios también revelan que el racismo está presente en las escuelas del país y que sus manifestaciones son evidentes desde edades muy tempranas (Díaz-Cotto, 2006; Franco Ortiz et al., 2003, 2009; Godreau et al., 2013; González García, 2009; Ortiz García, 2006; Picó & Alegría, 1989; Verdejo-Carrión, 1998).

Desafortunadamente, existen escasas guías curriculares o adiestramientos que orienten a educadores y educadoras sobre este problema. El proyecto *Arrancando falacias de raíz: Plan de adiestramiento y guía para la enseñanza antirracista de la herencia africana en la escuela elemental* buscó llenar ese vacío. Este artículo presenta los resultados de la evaluación de este adiestramiento piloto ofrecido a maestras y maestros de escuela elemental en el 2010 con miras a que pueda ser replicado y sus resultados mejorados en el futuro.

### Marco teórico del adiestramiento

El adiestramiento parte de un proyecto de investigación de seis años que documentó experiencias y testimonios sobre el racismo en dos escuelas elementales en la Isla utilizando diversos métodos: etnografía, grupos focales, entrevistas, análisis de textos, entre otros (para más información ver Franco Ortiz et al., 2009; Godreau et al., 2008, 2013). Los hallazgos de la investigación informaron los talleres de capacitación ofrecidos a la facultad<sup>1</sup>. Tanto la investigación como el adiestramiento, partieron del modelo ecológico-sistémico (Bronfenbrenner, 1995) del construccionismo social (Berger & Luckmann, 1984) y de teorías críticas que abordan la “raza” como una construcción social (no biológica) (Gould 1996; Hall, 1980). Siguiendo estos enfoques, conceptualizamos el racismo en Puerto Rico como: a) el producto histórico-colonial del sistema deshumanizante de la esclavitud; b) un problema socialmente construido y reproducido a través de relaciones interpersonales e instituciones ; c) un sistema de prácticas y valores amparado en una jerarquía racial de profundas raíces históricas e

institucionales que se internalizan en el proceso de socialización; y d) un fenómeno que puede transformarse mediante procesos educativos que desenmascaren y transformen dichas jerarquías. Se propone la escuela como un lugar idóneo para comenzar a evaluar dicha transformación, por su rol trascendental en la socialización de la niñez y porque facilita la puesta en práctica de intervenciones antirracistas, tanto a nivel interpersonal como a nivel institucional y sistémico.

Aunque no contamos con evaluaciones de intervenciones antirracistas realizadas en Puerto Rico, evaluaciones hechas en Estados Unidos sugieren que un adiestramiento de este tipo debe promover que la facultad se concientice y confronte el racismo implícito y solapado que existe en su entorno más cercano, la escuela. Kailin (2001) discute que esto les permitirá adquirir destrezas de reflexión crítica acerca de las historias particulares y condiciones sociales e institucionales que subyacen y perpetúan el racismo. Mosly (2010) considera que este primer paso de concientización es un eslabón necesario para conectar afectivamente el conocimiento intelectual con la práctica, tanto en la vida personal como en la praxis pedagógica. Además, la implantación de adiestramientos y prácticas educativas antirracistas exitosas exigen que se preste particular atención a la deconstrucción y reinterpretación del contenido de los currículos académicos como herramienta para retar falacias, lagunas y prejuicios raciales inherentes en el currículo, que afectan el desarrollo de la identidad en el estudiantado (Erevelles, 2005). Al adaptar estos postulados al contexto puertorriqueño, diseñamos un adiestramiento que le permitiera a la facultad 1) entender las dimensiones institucionales e interpersonales del racismo en la Isla y en contextos escolares (ya documentadas en la investigación previa); 2) encarar incidentes de discriminación racial entre sus estudiantes; y 3) promover una pedagogía antirracista que fomente el orgullo por la herencia africana.

### **Descripción del adiestramiento**

El objetivo principal del adiestramiento fue proveer herramientas conceptuales y curriculares para entender el fenómeno del racismo y encararlo efectivamente a nivel interpersonal (p. ej., enfrentando el discriminación racial entre estudiantes) y a nivel del currículo (p. ej., impartiendo lecciones edificantes sobre África, la herencia africana y la negritud). El adiestramiento de aproximadamente 20 horas se llevó a cabo durante el horario lectivo de dos escuelas elementales del pueblo de Cayey durante los semestres de enero-mayo y agosto-diciembre 2010. Se convocó a toda la facultad (de kinder a 6to grado)

y a la Directora en ambas escuelas. Inicialmente participaron 48 educadores de diversas materias (Español, Inglés, Ciencia, Educación Física, Estudios Sociales, Matemática, y Teatro). La mayoría (92%) eran mujeres de 26 a 64 años.

Varios elementos hicieron esta experiencia innovadora. El adiestramiento no solo se nutrió de un proceso de investigación sino también de esfuerzos anteriores de educación comunitaria antirracista (Picó & Alegría, 1989; Colectivo Ilé, 2013). Además, fue sistemáticamente evaluado. Por otra parte, especialistas en antropología, psicología, trabajo comunitario, pedagogía, etnomusicología y teatro colaboraron en su diseño, ofrecieron talleres y varios participaron en el análisis de la evaluación, haciendo de esta una experiencia interdisciplinaria. El adiestramiento también trascendió abordajes comunes en torno a la diversidad o el multiculturalismo que se limitan a celebrar los héroes y las tradiciones de grupos étnicos. En este caso se discutió cómo las relaciones de poder privilegian y valoran unas identidades más que otras, construyendo unas como “normativas” y otras como “diferentes”. Las luchas de poder, la esclavitud, el colonialismo y la resistencia fueron ejes fundamentales del proceso. De esta manera, buscamos hacer a la facultad consciente de las desigualdades profundas (y a menudo ocultas) que operan en la representación de la negritud y de lo africano, motivándola a convertirse en agente de cambio.

### **Diseño de la evaluación del adiestramiento**

El objetivo principal *de la evaluación* del programa fue documentar los cambios en el conocimiento, creencias y percepciones de las participantes<sup>2</sup> sobre el racismo. Definimos estos cambios como el proceso mediante el cual las maestras aprenden a identificar el racismo como un sistema complejo de constructos ideológicos y prácticas históricamente aprendidas. Esto incluye reconocer las relaciones de poder que privilegian un sector étnico-racial construido como “blanco” o europeo sobre otro construido como “negro” o afrodescendiente. También implica aprender a identificar prejuicios, prácticas discriminatorias racistas y jerarquías raciales valorativas, presentes en prácticas, creencias y mensajes cotidianos e institucionalizados.

Al definir el racismo, situamos el problema en el contexto institucional e interpersonal. A nivel institucional se enfatizó el racismo en el currículo y a nivel interpersonal se destacó el acoso escolar racista entre estudiantes. Se esperaba que las maestras pudieran adquirir una comprensión más abarcadora de: 1) la definición del racismo; 2) el racismo institucional en el currículo; y 3) el racismo interpersonal.

Con el fin de documentar el cambio en conocimiento, creencias y percepciones de las participantes en estas tres áreas, se administró una pre y posprueba de autoinforme, tipo lápiz y papel, que contaba con cuatro preguntas abiertas, un cuestionario de 18 reactivos tipo Likert de 5 anclas y cuatro preguntas estructuradas cerradas. Al administrarla se siguió un diseño cuasiexperimental de series temporales: antes del adiestramiento, al finalizar el adiestramiento y un año después de culminado el adiestramiento.

Para determinar el cambio se compararon los patrones de respuestas en las pre y pospruebas, realizando análisis de estadísticas descriptivas y análisis de contenido. Para medir el cambio registrado en el cuestionario de 18 reactivos y en las preguntas cerradas, solamente se utilizaron los datos de las personas que contestaron el cuestionario en los tres tiempos (preprueba, posprueba y segunda posprueba). En nuestro análisis, integramos los resultados de las preguntas abiertas a las preguntas cerradas relacionadas a un mismo tema para determinar si se registraron diferencias en ambos tipos de medidas durante la intervención.

Al tratarse de un programa pionero en Puerto Rico, no contamos con instrumentos validados. Por lo tanto, las conclusiones en torno a una relación causal entre el taller y el cambio registrado en conocimiento, creencias y percepciones deben tomarse con precaución (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2006). Tampoco hubo grupo control ni selección al azar. Las participantes se compararon con sí mismas, estableciendo un punto de partida previo a la intervención. Esta estrategia práctica permitió la exploración de los cambios identificados en sus respuestas en torno a conocimientos, creencias y percepciones con fines de mejorar intervenciones posteriores a través de diseños más rigurosos.

Un inconveniente de la pre - posprueba, según implementada, es su susceptibilidad ante la naturaleza cambiante de la plantilla de maestras que llegan o se van de la escuela de un semestre a otro, o que faltaron el día de una de las pruebas. En este caso, la muestra inicial fue de 48 maestras, pero solo 19 completaron las dos pruebas de seguimiento. Algunas personas se reportaron enfermas. Hubo varias que se fueron de la escuela o que llegaron durante el segundo semestre, incorporándose a mitad del proceso. Para poder comparar los datos de las frecuencias porcentuales, eliminamos los casos no pareados, perdiendo así 29 casos de la preprueba.

Para mitigar algunas de estas desventajas, integramos otros métodos que pudieran dar cuenta de las experiencias de aprendizaje de todas las participantes, tales como: a) cuestionarios de satisfacción

completados al finalizar cada taller; b) observaciones hechas por el equipo durante el adiestramiento; y c) ejercicios completados por las maestras durante los talleres. Al analizar estos datos, tomamos nota de los patrones de las contestaciones ofrecidas, contrastándolas con las expectativas del taller. Para este tipo de análisis cualitativo tomamos en cuenta la totalidad de las participantes y no sólo los casos pareados. A continuación, reseñamos estas estrategias de evaluación con el fin de documentar si hubo un cambio en el conocimiento adquirido en torno al racismo y a sus manifestaciones en el contexto escolar.

## Resultados

### Taller sobre definición de racismo

En la primera parte del taller se estableció una definición común de racismo que le permitiera a las maestras identificar dimensiones personales e institucionales del problema. Se analizó como un sistema abarcador de valores y prácticas que todas las personas internalizan a raíz de nuestra trayectoria histórica y socialización y que, además, se manifiesta en ámbitos de nuestra vida cotidiana que a menudo damos por sentado.

**Preprueba.** En la prueba administrada antes del taller notamos que, por lo general, las maestras concebían el problema del racismo como uno limitado a las conductas discriminatorias y personales de unas pocas personas. Por ejemplo, en la muestra pareada, la mayoría indicó que racismo y prejuicio racial eran sinónimos, a pesar de que el prejuicio es solo una dimensión particular del racismo (ante la premisa de que *racismo y prejuicio son sinónimos* solo 26% contestaron de la manera esperada, indicando estar en desacuerdo). La mayoría también pareció endosar la idea de que solo ciertas personas son racistas, mientras que otras no están afectadas por este fenómeno. Aunque la mayoría entendía que *en Puerto Rico existe racismo* (79% De Acuerdo), solo 26% de las maestras estuvo de acuerdo en que *todos internalizamos el racismo* (ver Tabla 1). Al analizar las respuestas ofrecidas en las preguntas abiertas notamos esta misma tendencia, ya que un 87% de las maestras definieron racismo, como un conjunto de conductas, actitudes o creencias adjudicadas a algunas personas (no a instituciones o a la sociedad).

Tabla 1

**Comparación de las frecuencias porcentuales de reactivos relacionados al conocimiento de racismo por áreas temáticas entre la pre prueba, post prueba y post prueba de seguimiento con las muestras pareadas (n=19)**

Reactivos parciales de las sub-escalas de racismo general	Pre prueba	Post prueba	Seguimiento
<b>Definición racismo</b>			
1. El racismo es algo innato en los seres humanos.	90% desacuerdo	89% desacuerdo	84% desacuerdo
2. "Racismo" y "prejuicio racial" son sinónimos.	26% desacuerdo	68% desacuerdo	47% desacuerdo
3. El concepto biológico de "raza" no tiene un fundamento científico.	26% de acuerdo	47% de acuerdo	42% de acuerdo
4. Todos internalizamos el racismo.	26% de acuerdo	63% de acuerdo	37% de acuerdo
5. Por lo general, el racismo en Puerto Rico se limita a burlas, chistes e insultos.	58% desacuerdo	74% desacuerdo	84% desacuerdo
6. En Puerto Rico existe el racismo.	79% de acuerdo	95% de acuerdo	100% de acuerdo
<b>Racismo interpersonal</b>			
1. Considero que usar la palabra "negro(a)" para describir la apariencia física de una persona es ofensivo.	68% desacuerdo	89% desacuerdo	68% desacuerdo
2. Debemos evitar hablarle a un niño de racismo para no inculcarle prejuicios raciales a una edad temprana.	95% desacuerdo	95% desacuerdo	95% desacuerdo
3. La mejor manera de lidiar con comentarios o insultos racistas entre estudiantes es ignorarlos.	95% desacuerdo	100% desacuerdo	95% desacuerdo
4. La escuela es tan responsable como los padres de educar a los niños para que no sean racistas.	84% de acuerdo	84% de acuerdo	100% de acuerdo
5. Al enfrentar incidentes de racismo entre los estudiantes debemos decirles que todos somos iguales.	26% desacuerdo	69% desacuerdo	58% desacuerdo
<b>Subescala racismo y currículo</b>			
1. Los primeros seres humanos surgieron en África.	11% de acuerdo	74% de acuerdo	84% de acuerdo
2. La mezcla entre españoles y africanos comenzó en el nuevo mundo.	32% desacuerdo	79% desacuerdo	47% desacuerdo
3. Durante el periodo de la esclavitud, la mayor parte de la población de descendencia africana en Puerto Rico era libre.	0% de acuerdo	47% de acuerdo	32% de acuerdo
4. La población esclavizada en Puerto Rico era dócil.	42% desacuerdo	84% desacuerdo	84% desacuerdo
5. La gente negra es más fuerte y resistente.	63% desacuerdo	90% desacuerdo	74% desacuerdo
6. En Puerto Rico casi toda la gente negra desapareció con el mestizaje.	84% desacuerdo	84% desacuerdo	95% desacuerdo
7. Nuestra herencia musical africana está presente en la música jíbara.	74% de acuerdo	84% de acuerdo	79% de acuerdo



Por otra parte, varias maestras le adjudicaron a la persona que practica el racismo motivos o sentimientos extremos de maldad o rechazo, indicando que racismo era:

*“Estar convencido(a) de que una raza es superior a otra y obrar con prejuicio ante distintas situaciones”.*

*“Odio a las personas de raza negra”.*

Otra característica de las definiciones ofrecidas sobre “racismo” es que aunque casi la mitad de las participantes (49%) lo asociaron a un trato discriminatorio debido a la identidad racial (indicando que *“es rechazo a personas de raza negra”* o *“discriminar por el color o raza de la persona”*) varias (33%) incluyeron otros tipos de trato discriminatorio en la definición. Estas integraron la nacionalidad, etnicidad, religión o discapacidad como elementos que conformaban una sola unidad conceptual que incluía todo tipo de trato discriminatorio, y esa, por sí sola, la consideraban “racismo”. Algunos ejemplos son:

*“Rechazo hacia una persona ya sea por su color, sexo, religión, condición social, impedimentos físicos o mentales, educación o preparación académica..”*

*“Rechazar a una persona que sea diferente a ti: raza, color, posición social etc.”.*

Tomando en cuenta esto y la constante utilización de la palabra *persona* en las definiciones, podemos concluir que la mayor parte de las maestras definió el racismo como un concepto general en sus motivos, pero circunscrito a un ámbito personal en sus manifestaciones y efectos. Notamos una tendencia parecida en torno a su percepción del racismo en sus centros de trabajo. Por ejemplo, la mayoría de las maestras reportó que existe el racismo en el sistema educativo (78%) y en el currículo actual (83%). Sin embargo, al preguntarles cuán frecuente era el racismo en *su* escuela, la mayoría (89%) reportó que el racismo era infrecuente. De igual forma, la mayoría (72%) indicó que el estudiantado era víctima de racismo en las escuelas con poca o “ninguna” frecuencia (ver Tabla 2). Estos resultados sugieren que a pesar de que la facultad que participó *sí* indica que existe racismo en Puerto Rico y en el currículo, esta no percibe que este ámbito institucional afecte al estudiantado o su trabajo en particular. Estas respuestas combinadas, sugieren que el racismo que las maestras reconocen como nocivo queda circunscrito a insultos o rechazos extremos dirigidos hacia la persona, y no a la prevalencia de una jerarquía que privilegia lo blanco/europeo en el currículo y que afecta la autoimagen de todas las personas en el contexto escolar.

**Tabla 2**

**Comparación de las frecuencias porcentuales en los reactivos de percepción de racismo entre la pre prueba, post prueba y post prueba de seguimiento con muestras pareadas (n=19)**

reactivos parciales de percepción de racismo	pre-prueba	post-prueba	seguimiento
1. ¿Cuán frecuente es el racismo en la escuela donde trabaja?	89% baja frecuencia	31% baja frecuencia	63% baja frecuencia
2. ¿Cuantos(as) niños(as) cree usted que sufren los efectos del racismo en la escuela donde trabaja?	72% pocos	26% pocos	63% pocos
3. a. En el sistema educativo hay racismo	78% de acuerdo	95% de acuerdo	100% de acuerdo
3. b. En el currículo actual hay racismo	83% de acuerdo	90% de acuerdo	100% de acuerdo
4. ¿Cuán importante cree usted es para el personal escolar contar con una guía o protocolo para lidiar con el racismo en la escuela?	90% importante	100% importante	95% importante

**Intervención.** ¿Cómo contrarrestamos estas nociones? El taller proveyó información en torno al origen histórico del racismo, la diferencia entre racismo, discrimen y prejuicio y además exploró las conexiones entre las dimensiones institucionales, sistémicas e interpersonales de este problema. También discutimos la internalización del racismo como fenómeno que afecta a todas las personas. Realizamos dos dinámicas de grupo diseñadas para la exploración del material conceptual y su aplicación a la vida laboral y personal.

**Logros del taller.** Luego del taller observamos que solo un número reducido de maestras (23%) persistió en definiciones de corte personal en las preguntas abiertas del cuestionario. La mayoría ubicó las relaciones de poder en el contexto histórico, hablando de la relación

entre el racismo, el colonialismo y la esclavitud. Así, varias definieron el racismo como:

*“Concepto errado que viene desde el tiempo de la conquista española que suponía a los españoles mejores que los africanos”.*

*“Una mentira que se inventaron los europeos para clasificar a los hombres y usarlos para hacer un trabajo que nadie quería hacer”.*

*“... es una mentira inventada por los colonizadores para justificar el maltrato y las injusticias humanas. Creerse superior por el color de piel”.*

Dos asuntos, entonces, sobresalen en torno a la definición del racismo luego de la intervención. Por un lado, se documentaron más explicaciones históricas e ideológicas en relación a cómo surge el racismo. Por otro lado, también observamos que, posterior a la intervención, un número significativo de maestras modificaron su conceptualización del racismo como un problema personal o de índole individual a uno con raíces históricas.

Además, en la posprueba, la mayoría de las maestras respondieron a la totalidad de los reactivos sobre este tema en la dirección esperada (ver Tabla 1). Por ejemplo, observamos un cambio positivo en las respuestas que distinguían entre racismo y prejuicio, indicando que éstos no son sinónimos (de 26% a 68%), y en el reconocimiento de que *todos internalizamos racismo* (de 26% a 63%). También en la posprueba hubo una reducción significativa en la utilización de la opción “No sé”, lo cual sugiere mayor seguridad al contestar. Sin embargo, observamos que un poco más de la mitad de las maestras mantuvieron la creencia de que la raza tiene un fundamento biológico, en vez de adoptar una definición amparada en su construcción social (ver Tabla 1). Esta persistencia en particular no pudo ser subsanada efectivamente por el adiestramiento, ya que quizás fue algo insuficientemente enfatizado.

### **Taller sobre racismo y currículo**

El tema de racismo y currículo constituyó el componente más extenso del adiestramiento antirracista, con una duración de diez horas contacto. El objetivo fue concientizar a las maestras sobre la reproducción de jerarquías raciales presentes en los materiales escolares endosados por el Departamento de Educación (racismo institucional). Para ello, presentamos ejemplos de libros de texto que representan a África y a las personas negras como inferiores, poco atractivas o capaces y a las blancas o europeas como superiores, bonitas o más emprendedoras. Además de proponer alternativas,

exhortamos a las maestras a reflexionar sobre cómo esta jerarquía racial institucionalizada ha afectado su formación profesional y su falta de acceso a información alternativa y positiva que dignifique la afrodescendencia.

**Preprueba.** La prueba que administramos antes de ofrecer el taller demostró lagunas de conocimiento en torno al tema de la herencia africana. En las preguntas abiertas, la facultad hizo pocos comentarios críticos en torno a la representación de la herencia africana en el currículo. A pesar de que 83% de la muestra pareada indicó que en el currículo actual hay racismo, más de la mitad de la muestra completa (52%) no contestó o indicó que no sabía cuáles aspectos del currículo **no** promueven que el estudiantado se identifique con su herencia africana. Solo 18% de las maestras que comenzaron el adiestramiento contestaron la pregunta de manera esperada, señalando la representación prepotente del español frente a personas indias y africanas, la abundancia de imágenes de personas blancas, la orientación hacia otras culturas (como la norteamericana) en los textos, la necesidad de incluir más cuentos sobre la herencia africana y la carencia de estándares y contenidos sobre el tema, entre los aspectos a mejorar en el currículo.

Por otra parte, la mayoría de las participantes que contestó la pregunta (78%) se limitaron a mencionar las materias en las cuales **no** se aborda el tema de la herencia africana (ej., matemática o ciencia) como evidencia de aspectos del currículo que **no** promueven que el estudiantado se identifique con su herencia africana. Esto sugiere que para muchas maestras, la mera inclusión del tema de la herencia africana promueve que el estudiantado se identifique con su afrodescendencia. Sin embargo, tal y como indicó otra maestra “*en mi opinión el que se toque el tema en determinada unidad no significa que se promueva el que se identifiquen con la herencia africana*”. Este señalamiento también lo han hecho críticos del discurso de “multiculturalismo” indicando que con la mera mención de una cultura diferente a la hegemónica, no necesariamente se cumple el cometido de respetar la diversidad o retar el racismo (Gordon, 2004).

**Intervención.** Durante el taller se fomentó que las maestras adoptasen una noción crítica sobre el material escolar, exhortándolas a contrarrestar los mitos presentados en la siguiente tabla, los cuales fueron elaborados a raíz de la investigación realizada previamente (Godreau et al., 2013):

**Tabla 3**  
**Mitos y alternativas sobre la negritud y lo africano**

Mitos	Alternativas
África es un lugar homogéneo, primitivo y de poca trascendencia.	África es un continente importante, diverso, y es parte del mundo moderno.
Las personas esclavizadas fueron víctimas pasivas de la esclavitud.	Las personas esclavizadas resistieron y lucharon por su libertad.
Todas las personas negras eran esclavas antes de la abolición de la esclavitud.	Durante el periodo de la esclavitud en Puerto Rico, predominaron las personas negras y mulatas libres.
Las contribuciones de nuestra herencia africana se limitan a la música, el deporte, el folclor y la mano de obra.	El legado de África está presente en las contribuciones culturales e intelectuales de hombres y mujeres puertorriqueños(as) y de América.
En Puerto Rico casi no hay gente negra. Casi toda la gente negra desapareció con el mestizaje.	En Puerto Rico hay personas negras con diversas características físicas y mezclas. La negritud es una identidad diversa, actual, atractiva y puertorriqueña.

Fuente: Godreau et al., 2013

Equipos de 3 a 5 miembros debían indicar qué mitos interesaban contrarrestar con información alternativa, las actividades para desarrollar dicha información y los recursos que utilizarían. Luego, cada una de las integrantes del equipo debía desarrollar un plan diario más específico en torno a la propuesta desarrollada en equipo. La expectativa era que generaran ejercicios y planes curriculares que motivaran a sus estudiantes a identificarse con rasgos, aportaciones y prácticas vinculadas a su negritud y afrodescendencia.

**Logros del taller.** El resultado de estas estrategias no fue tan

positivo como era esperado. Aunque 38 maestras desarrollaron 10 tablas en equipo, solo dos grupos fueron exitosos. En un grupo, el maestro de Educación Física propuso usar la película *Invictus* que presenta la historia de Sudáfrica a través del deporte de *rugby* para enseñar que África es un continente importante, diverso y parte del mundo moderno. La maestra de Matemática, por su parte, propuso usar la geometría, medidas de área y perímetro para hablar sobre la extensión de África. La maestra de Español sugirió enseñar sobre africanismos utilizando un cuento, y la de Estudios Sociales eligió hacer una lectura sobre cómo los seres humanos surgieron de África.

Sin embargo, el trabajo de la mayoría de los equipos demostraba falta de correspondencia entre el concepto alternativo y las actividades propuestas para transmitirlo. Pocas maestras establecían claramente cómo la actividad propuesta cuestionaba el mito. Por otra parte, al identificar los recursos, pocas incluyeron materiales de la carpeta provista, lo cual sugiere que no habían examinado con detenimiento estos materiales o que no los encontraron pertinentes.

Los planes diarios desarrollados individualmente en la segunda etapa del proceso fueron de mejor calidad y más detallados que el ejercicio grupal. Una maestra, por ejemplo, indicó que enseñaría escenas de las películas *Cimarrón* y *Amistad* y que les pediría a sus estudiantes un párrafo sobre lo que ellos harían para obtener la libertad (utilizando correctamente la puntuación y gramática). Otras propusieron planes detallados para Estudios Sociales e Inglés. Sin embargo, las maestras debían desarrollar los planes individuales en su tiempo libre y solo un 24% de las participantes entregó los planes diarios. Por otra parte, tres de nueve planes entregados resultaron de pobre calidad, ya sea porque las actividades no guardaban relación con el contenido alternativo o porque reproducían los mismos mitos que se suponía cuestionarían.

Al finalizar el adiestramiento notamos que esta tendencia continuó. Al comparar la pre-prueba con la posprueba notamos que, aunque un 90% de la muestra pareada indicó en la pregunta cerrada que en el currículo actual había racismo (ver Tabla 2), en la pregunta abierta más del 50% de las maestras no contestaron o indicaron que no sabían cuáles aspectos del currículo **no** promueven que el estudiantado se identifique con su herencia africana. También observamos que, antes y después del adiestramiento, una proporción similar de maestras (más del 20%) nuevamente interpretó la mera inclusión de material sobre la herencia africana como un elemento que promueve la identificación con esta. Solo el 21% de las que contestaron la posprueba ofrecieron comentarios críticos y específicos en torno al currículo.

Todo esto sugiere que la información ofrecida en torno al tema del currículo es difícil de internalizar y de poner en práctica. También puede resultar menos apremiante. En efecto, aunque en ambas escuelas se reportaron niveles altos de satisfacción con el adiestramiento (52% indicaron que sobrepasó y 44% que cumplió con las expectativas en las evaluaciones) los talleres sobre currículo recibieron la puntuación más baja en las escalas de satisfacción.

### **Taller sobre racismo interpersonal**

La sección sobre racismo interpersonal se ofreció al final del adiestramiento. Su objetivo fue proveer no solo un marco de entendimiento conceptual, sino también escenarios prácticos que permitieran enfrentar incidentes de acoso racial a nivel cotidiano en el escenario escolar.

**Preprueba.** Al evaluar el conocimiento sobre el racismo interpersonal antes del taller, observamos que la mayoría de las participantes contestó de manera esperada en cuatro de los cinco reactivos de esta parte del instrumento (ver Tabla 1). Al contestar la pregunta abierta: “¿Cómo manejaría usted una situación de racismo entre sus estudiantes?” 44% de las maestras mencionaron que aprovecharían la situación para educar, orientar, conversar o reflexionar, 48% resaltaron el discurso de la igualdad y solo 8% mencionó la importancia de reconocer las diferencias. Además, solo 8% de las maestras indicó que referirían al estudiantado a la trabajadora social para trabajar en conjunto, lo cual sugiere que pocas reconocen la responsabilidad institucional de atender el problema. Por otra parte, algunas respuestas no ofrecieron mucho detalle sobre cómo orientar o no estaban alineadas con las respuestas registradas en otras partes del cuestionario. Por ejemplo, los datos sugieren que 95% de las maestras entienden que sí se debe hablar en la niñez sobre racismo y que los comentarios racistas no se deben ignorar (ver Tabla 1). Sin embargo, en las preguntas abiertas de cuestionario, muchas maestras no mencionaron qué hacer en caso de presenciar una acción racista.

También encontramos que varias de las participantes desviaban la atención o tendían a ofrecer respuestas intelectualizadas que no mencionaban cómo manejarían la tristeza, coraje o frustración del estudiantado agredido o que agrede. Sugirieron, por ejemplo, que manejarían el racismo “*Educándolos al respecto*”, “*Orientándolos y educándolos sobre el tema*”, “*Los llevaría a recordar que los puertorriqueños somos el fruto de una mezcla de 3 razas: indio, español y africano*”, “*Siempre también mencionarles que somos únicos e independientes*”. Finalmente, tanto en las preguntas abiertas

como en el cuestionario, observamos predominancia en respuestas (48%) que endosan el concepto de igualdad que entrelaza el discurso religioso de que “todos somos hijos de Dios” o que “somos iguales antes los ojos de Dios”, como la forma idónea de enfrentar incidentes de racismo entre estudiantes.

**Intervención.** Durante el taller enfatizamos que la respuesta “*todos somos iguales*” no responde a la realidad social que observa el estudiantado, ni le provee herramientas para entender el problema. La población de Puerto Rico es físicamente diversa, no homogénea. La sociedad está, además, marcada por diferencias de clase, género, religión, entre otras y constantemente establecemos distinciones entre personas. Enfatizamos que se debe reconocer la diversidad, no negarla, y explicar que las razones para valorar a las personas deben ser legítimas y justas.

Para que las maestras pusieran en práctica estas y otras lecciones del taller, utilizamos la técnica de Teatro Foro (Boal, 1979). El Teatro Foro representa una escena conflictiva (modelo) con personas que asumen el rol de personas opresoras u oprimidas. Luego, se repite la escena hasta que una persona del público la detiene para proponer una solución, sustituyendo al actor que hace el papel de maestro o maestra. En el modelo hay tres niñas jugando el juego tradicional “*Ambos a dos, Matarile -rile -ron*” en el que se trata de adivinar la profesión preferida de una jugadora. En el juego, una de las niñas le asigna a “Rosa” (una niña negra) profesiones que no eran de su agrado (cocinera, niñera y bailarina de *hip hop*). Ella quiere ser bailarina de ballet o doctora, pero las otras niñas argumentan que esas profesiones “*no pegan con su color*”. Las niñas continúan discutiendo y le dicen a Rosa “*negra -africana*” para insultarla. Durante la escena, la maestra permanece pasiva y luego interviene con comentarios que reproducen estereotipos racistas. La exhortación a las maestras espectadoras era que detuvieran la obra en el momento que quisieran entrar a escena para sustituir a la maestra pasiva y aportar una solución al conflicto.

Al entrar en escena, algunas maestras utilizaban el material provisto en los talleres. Otras hacían comentarios desde la audiencia. Por ejemplo, un maestro mencionó que los dingas y los mandingas eran tribus africanas y que tenían reyes; que no todas las personas de África eran pobres. En otras ocasiones, algunas maestras no sabían qué información alternativa específica ofrecer, pero decían “*Mañana buscaremos más información al respecto en la biblioteca.*” Además, otras maestras intentaron fomentar la empatía, preguntándole al estudiantado cómo se sentirían si les trajeran en cadenas desde un lugar lejano.



El ejercicio también permitió discutir las intervenciones desde una perspectiva crítica. Por ejemplo, algunas maestras regañaban a las niñas o fomentaban su empatía con la niña agredida, pero no retaban la jerarquía racial implícita en el insulto, diciéndole a las agresoras: “*A ti no te gustaría que te dijeran negra o africana, ¿verdad que no?*”. Ante esto, recomendamos que ofrecieran información alternativa positiva sobre la negritud que contraste el insulto y promueva orgullo en la identidad negra o en una ascendencia africana compartida.

En otras intervenciones, las maestras se dirigían a Rosa para decirle que ella “*tenía que aceptarse como era*” porque entendían que Rosa tenía un problema de autoestima (complejo) que no le permitía sentirse orgullosa de ser negra y aceptar trabajos asociados a gente negra. Insistían que estos trabajos (p. ej., cocinera) también eran dignos. Al discutir esta respuesta, recomendamos que no interpretaran la reacción de Rosa como su problema individual. Los prejuicios, recalamos, son producto de una jerarquía racial inculcada desde la infancia que trasciende el ámbito personal o familiar. Tampoco se debe esperar que Rosa acepte trabajos que la sociedad ya ha definido como de menor jerarquía. Ante esto, también enfatizamos la importancia de promover la *afirmación* y no la aceptación de la negritud en sus estudiantes, recalando que lo que se acepta por lo general es un defecto o una carencia. Recomendamos que enfrentaran la situación nombrando el problema como “racismo”. Lidar con el racismo será más fácil para el estudiantado que puede identificar la práctica, nombrarla e inclusive saber cómo se originó, que para el estudiantado que nunca ha escuchado el concepto (aun si lo ha vivido como experiencia o lo ha reproducido inconscientemente).

En síntesis, el ejercicio del Teatro Foro sirvió como una herramienta eficaz para reflexionar y trabajar las dimensiones afectivas y personales del racismo interpersonal, desde un enfoque práctico con las maestras. A pesar de lo incómodo del tema, las maestras estuvieron dispuestas a enfrentarlo, participar y discutirlo durante el ejercicio, además de evaluar el taller positivamente.

**Logros del taller.** Al evaluar los resultados de la posprueba para esta parte del taller, fue notable que las maestras abordaron la problemática del racismo interpersonal más directamente y de forma más explícita. Por ejemplo, en las preguntas abiertas, 43% de las maestras mencionaron la palabra racismo al explicar cómo manejarían una situación de discrimen entre sus estudiantes, tomando en consideración aspectos emocionales. En vez de desviar o delegar el problema, contestaron que lo enfrentarían, con estrategias específicas. El siguiente ejemplo ilustra este cambio:

*Caso 1: (Pre)-Referir a trabajo social. Trataría de explicarle.*

versus

*Caso 1: (Post)-Ofrecer una clase sobre el racismo y clarificaría el concepto con información, películas, láminas o piezas teatrales.*

Además, al comparar la pre y posprueba, la gran mayoría (91%) de las participantes identificó la necesidad de promover el diálogo para educar y señalar la conducta, promoviendo además la valorización de la negritud. Por ejemplo:

*Caso 2: (Pre)-“Le diría que todos vivimos en un mismo mundo y que el sol sale para todos. No hay nadie mejor que nadie y tenemos que respetar nuestras diferencias”.*

versus

*Caso 2: (Post)-“Definiría bien el concepto racismo. Me orientaría sobre la situación presentada. Trataría de cambiar la historia resaltando las cualidades positivas de las personas. Me gustaría que el estudiante comprendiera lo que siente. Manejar el problema de manera que hubiese un efecto”.*

Por otro lado, algunas maestras indicaron en la posprueba que promoverían la reflexión e incluso la confrontación para promover este diálogo. Por ejemplo:

*Caso 3: (Pre)-“Ya me ha sucedido. Hablo con ellos y les explico que ante Dios todos somos iguales”.*

versus

*Caso 3: (Post)-“Enfrentaría la situación con el grupo. Le demostraría lo lindo que es el color negro y cómo todos tenemos herencia africana. Destacaría personas importantes de color negro que han aportado a PR y al mundo”.*

Además, algunas maestras tomaron en cuenta la importancia de educar mejor acerca de África o del racismo, utilizando diversos medios (p. ej., teatro, películas, láminas). Aunque otras personas persistían en enfatizar el tema de la igualdad, lo hacían señalando que las diferencias existían. Así mismo, los resultados cuantitativos al comparar la pre y posprueba revelan que en la posprueba todos los reactivos relacionados a racismo interpersonal fueron endosados en la dirección esperada (ver Tabla 1). Al parecer, las lecciones sobre racismo calaron más profundamente en esta sesión que en la de currículo. Esto podría deberse a factores tales como: a) el racismo interpersonal suele ser más fácil de identificar que el racismo institucional o internalizado; b) el

Teatro Foro propició un vínculo más afectivo y directo con el tema; c) pudieron poner en práctica lo aprendido; y d) pudieron retar nociones de racismo interpersonal con los ejemplos concretos de sus propias intervenciones.

### **Resultados obtenidos en seguimiento a largo plazo**

El diseño de la evaluación de este programa también incluyó el análisis sumativo de la intervención antirracista al cabo de un año de concluida. Al comparar el primer y tercer tiempo, notamos que la mayoría de las maestras contestó los 18 reactivos de la prueba en la dirección esperada, luego de un año de la intervención, lo cual sugiere que el conocimiento se mantuvo (ver Tabla 1). Sin embargo, una pregunta clave que nos planteamos fue ¿qué impacto tuvo este y otros conocimientos adquiridos a través del adiestramiento en las prácticas de enseñanza de las maestras o en la escuela? Aunque la mayoría de las participantes reportó que el adiestramiento tuvo efecto en su escuela, pocas explicaron cómo exactamente integraron la información aprendida. Algunas mencionaron cambios en la decoración del salón, poemas acerca de las tres raíces y la mención de la raíz africana en sus clases. Sin embargo, la mayoría evaluó la frecuencia con la que ofrecían alternativas antirracistas curriculares o extracurriculares para contrarrestar el racismo como “regular” y no ofrecían ejemplos concretos. Las personas que reportaron ofrecerlas “poco” incluyeron comentarios que aluden a la falta de tiempo, a considerarlo inapropiado para sus cursos y la poca flexibilidad del currículo actual. Una persona comentó que no creía que el estudiantado entendiera esa información y que estaban en “negación”. Las personas que contestaron afirmativamente dieron ejemplos ambiguos o poco específicos (p. ej., actividades durante semana de puertorriqueñidad, cuentos con personajes de “color”, películas con personajes negros, reflexiones sobre racismo en lecturas y en catecismo). Además, prevaleció el mensaje de aceptarnos como somos. En resumen, la intervención antirracista confrontó retos importantes, como por ejemplo, la puesta en marcha de conocimientos que se sostengan a través del tiempo y que se conviertan en acciones pragmáticas en el salón de clases y a nivel sistémico.

### **Conclusiones, limitaciones y recomendaciones**

La evaluación de este adiestramiento pionero ofrece lecciones tanto para el diseño de futuros adiestramientos como para el diseño de mejores estrategias para evaluarlos. En la evaluación, el proyecto

enfrentó el reto de la merma en la participación de las maestras, por factores administrativos y personales. Futuras intervenciones deben incluir una muestra de participantes más amplia y diversa, con representación por región geográfica y de escuelas públicas y privadas. Así mismo, los instrumentos utilizados deben validarse y determinar sus propiedades psicométricas. Para futuras ocasiones, también sugerimos diseñar evaluaciones que integren medidas en tiempo más cercanas al momento de la preprueba. Finalmente, la evaluación podría mejorarse incluyendo grupos control a su diseño.

En cuanto a la implementación del adiestramiento, reconocemos como un logro que este se pudo llevar a cabo durante el horario lectivo en dos escuelas y que se pudo realizar, en gran medida, según planificado. El compromiso de la facultad que completó el adiestramiento y de la administración de las escuelas involucradas muestra un reconocimiento de la importancia de la educación antirracista y de su pertinencia para Puerto Rico. También, aprendimos que las participantes adquirieron mayor concientización en torno a la definición de racismo y al racismo interpersonal, aun si este entendimiento no se pudo traducir al currículo.

Ciertamente, esta traducción del conocimiento antirracista a la praxis pedagógica no fue muy exitosa. Entendemos que la misma requiere más tiempo y acompañamiento del que pudimos ofrecerles a las maestras. Sin embargo, también observamos que la experiencia, aunque nueva y retante, sí contribuyó al desarrollo de una mayor concientización a nivel personal que también tomó en cuenta el legado histórico del racismo en Puerto Rico y sus efectos institucionales. Las maestras también describieron cambios conductuales tales como poder utilizar la palabra racismo para identificar incidentes de discriminación racial, o evitar el uso de eufemismos o diminutivos como “negrito(ita)” o “de color”.

Por otra parte, aprendimos que el ejercicio del Teatro Foro fue una estrategia efectiva para lograr que las maestras enfrentaran el tema y reflexionaran en torno a estándares eurocéntricos de belleza, comportamiento y discapacidad social. Al examinar cómo inadvertidamente algunas de sus respuestas reproducían jerarquías raciales, pudieron ensayar alternativas y reconocer la complejidad del tema. También aprendimos que es recomendable que el personal que adiestra modele conductas alternativas a emular para las participantes. Varias maestras así lo solicitaron durante el Teatro Foro, lo cual les permitió observar cómo se podrían poner en práctica los conocimientos adquiridos.

Futuras intervenciones antirracistas deben tomar en cuenta la efectividad de ejercicios como el *juego de roles* que permiten un

vínculo más afectivo, personal y kinestésico con el tema (Grady, 2000). Las charlas sobre el currículo y los mitos que lo permean, así como las dinámicas de praxis (con tablas y planes curriculares) no tomaron esto en cuenta y fueron, por lo general, formales, estructuradas y en formato de conferencias con diapositivas. Estas intervenciones pueden mejorarse mediante la incorporación de ejercicios que inviten a la maestra a poner en práctica lo aprendido utilizando el cuerpo, la mente y las emociones.

Las conductas y actitudes documentadas durante el Teatro Foro también evidencian la necesidad de incluir información constante acerca de las posibles reacciones psicológicas que produce el exponerse a temas incómodos como el racismo. En este tipo de intervención, conviene enfatizar que todas las personas hemos internalizado el racismo a través de nuestra socialización y que enfrentarse a estos asuntos es un proceso de larga duración que requiere asumir riesgos y tolerancia ante la vulnerabilidad. Esta postura reflexiva, que implica vencer el miedo a equivocarse, es imperativa para traducir lo abstracto e intelectual a conductas y prácticas intencionadas, curriculares y a cambios sociales continuos.

Todo esto sugiere que un adiestramiento exitoso debe ir más allá de lograr la mera satisfacción de las participantes. En efecto, los talleres que recibieron la puntuación más alta en la escala de satisfacción fueron el taller de Teatro Foro ofrecido por la Dra. Jessica Gaspar y el taller sobre música africana ofrecido por el Dr. Errol Montes. Sin embargo, pocas maestras, integraron las lecciones aprendidas en estos talleres a sus planes curriculares, lo cual apunta nuevamente, al reto de lograr la transferencia del conocimiento a la praxis. Un futuro adiestramiento debe proveer más tiempo para que la facultad trabaje la parte afectiva primero y, luego, integre lo aprendido a un análisis crítico de los textos y currículos escolares. La discusión de los mitos mencionados (ver Tabla 3) también puede vincularse a experiencias personales, afectivas o familiares que luego pueden traducirse a reflexiones críticas más abarcadoras que incluyan la praxis académica y pedagógica.

Finalmente, se requiere un compromiso institucional continuo y sólido que apoye lo que la facultad pueda hacer con el currículo, y con otras facetas de su desarrollo profesional luego de un adiestramiento antirracista. Para que adiestramientos de esta índole tengan un impacto a largo plazo, es necesario promover el desarrollo de políticas públicas educativas pertinentes y ambientes institucionales favorables que apoyen los cambios curriculares y conductuales que se proponen para la comunidad escolar (Carr & Klassen, 1997). De tal forma, la facultad y eventualmente el estudiantado, se beneficiarán de una estructura

pedagógica que integre, como norma, material antirracista. De hecho, en escuelas donde la facultad percibe que, institucionalmente, hay un clima de receptividad para sus esfuerzos antirracistas, esta se siente apoyada y entusiasmada a continuar desarrollando conocimientos y competencias cónsonas con la misión institucional (Lawrence, 2005).

La evaluación de este adiestramiento piloto representa un primer intento de sistematizar elementos de la educación antirracista en Puerto Rico. A pesar de la mortandad en la muestra, los retos metodológicos y de ser un tema poco discutido en el foro público del país, la receptividad de la facultad y administración que sí participó, nos sugiere un futuro esperanzador. En la medida en que más miembros de la facultad, de la administración escolar, el estudiantado universitario y gestores de política pública adquieran conciencia del problema y se visualicen como agentes de cambio, podremos proveerle a nuevas generaciones de educadores y estudiantes los conocimientos y destrezas necesarias para enfrentar crítica y efectivamente el legado del racismo en Puerto Rico.

## NOTAS

1. La investigación fue auspiciada por los Institutos Nacionales de Salud (*National Institutes of Health-NIH*), Asignación #5P20MD001112 y #P20MD006144. El adiestramiento fue auspiciado por la Fundación Puertorriqueña para las Humanidades (FPH) y la Universidad de Puerto Rico en Cayey. La Dra. Isar Godreau conceptualizó el adiestramiento junto a la activista María Reinat Pumarejo, el Dr. Errol Montes, la Dra. Blanca Borges, la Dra. Jessica Gaspar, la Dra. Hilda Lloréns, la Dra. Inés Canabal y la Dra. Mariluz Franco Ortiz. Estas últimas dos también diseñaron y analizaron la evaluación. La Dra. Gaspar diseñó el Teatro Foro junto a los estudiantes de la UPR- Cayey: Coraliz Marrero, Luz Meléndez, Rosa Brownlee y Francisco Rivera. La estudiante Alexa Figueroa colaboró con la sistematización de la pre y post prueba.

2. Reconocemos la importancia de lenguaje inclusivo y así lo utilizamos para la población general. Sin embargo, utilizamos “maestras” o “las participantes”, ya que la gran mayoría de las participantes eran mujeres y este estilo facilita la lectura.

## REFERENCIAS

- Alegria Ortega, I. E. (2007). Ejes del pensamiento racial en Puerto Rico: una aproximación. *Revista de Ciencias Sociales*, 17, 154-187.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1984). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Boal, A. (1979). *Teatro del Oprimido*. Barcelona, España: Editorial Alba, S.L.
- Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology through space and time: Future perspectives. In P. Moen, G. H. Elder, Jr., and K. Luscher (Eds.), *Examining lives in context: Perspectives and the ecology of human development* (619-647). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Carr, P., & Klassen, T. (1997). Institutional Barriers to the Implementation of Antiracist Education: A Case Study of the Secondary System in a Large, Urban School Board, *Journal of Educational Administration and Foundations*, 12(1), 46-68.
- Colectivo Ilé (2013, 1 de octubre). África en mi piel, África en mi ser: forjando metodologías antirracistas y descolonizadoras. Colectivo Ilé. Tomado de <http://colectivo-ile.org/>
- Erevelles, N. (2005). Understanding curriculum as normalizing text: Disability studies meet curriculum theory. *Journal of Curriculum Studies*, 37(4), 421-439.
- Franco-Ortiz, M. (2003). *Manejo de experiencias de racismo cotidiano con niñas y jóvenes: Un estudio transversal en escuelas de Loíza, Puerto Rico*. Disertación sin publicar, Universidad de Puerto Rico, Río Piedras.
- Franco Ortiz, M., Reinat Pumarejo, M., Lloréns, H., & Godreau, I. (2009). Violencia racista hacia niños y niñas en la escuela y propuestas hacia la transformación de su auto-estigma, *Identidades*, 7, 35-55.
- Godreau, I., Reyes-Cruz, M., Franco Ortiz, M., & Cuadrado, S. (2008). The Lessons of Slavery: Discourses of Slavery, Mestizaje and Blanqueamiento in an Elementary School of Puerto Rico", *American Ethnologist*, 35(1), 115-135.
- Godreau, I., Franco-Ortiz, M., Lloréns, H., Reinat Pumarejo, M., Canabal-Torres, I., & Gaspar-Concepción, J. (2013). (2da. Ed.) *Arrancando mitos de raíz: guía para una enseñanza antirracista de la herencia africana en Puerto Rico*. Cabo Rojo, P.R.: Editora Educación Emergente.
- González García, L. M. E. (Ed.) (2009). *Tras las huellas del hombre y la mujer negros en la historia de Puerto Rico*. Estado Libre Asociado de Puerto Rico, Departamento de Educación. Programa de Estudios Sociales. Hato Rey, P.R.: Publicaciones Puertorriqueñas, Inc.

- Gould, S. J. (1996). *The Mismeasure of Man*. New York, N.Y: Norton.
- Gordon, M. (2004). Multicultural Education: Moving Beyond Heroes and Holidays. *Encounter: Education for Meaning and Social Justice*, 27 (4), 28-35.
- Grady, S. (2000). Racial and Ethnic Orientations: The Problem of Privilege. *Drama and Diversity: A plural Perspective for Educational Drama*. Portsmouth, N.H: Heinemann.
- Hall, S. (1980). Race, articulation, and societies structured in dominance. In UNESCO (Ed.) *Sociological theories: race and colonialism*. Pp. 305-345. Paris, France: UNESCO.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigación*, Mexico, D.F.: McGraw Hill Interamericana.
- Kailin, J. (2002). *Antiracist Education: From Theory to Practice*. Oxford, UK: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Landale, N. S., & Oropesa, R. S. (2004). What Does Skin Color Have To Do With Infant Health? An Analysis of Low Birth Weight Among Mainland And Island Puerto Ricans, *Social Science & Medicine*, 61, 379-391.
- Lawrence, S. M. (2005). Contextual Matters: Teachers' Perceptions of the Success of Antiracist Classroom Practices, *The Journal of Educational Research*, 98 (6), 350-365.
- Lloréns, H., & Carrasquillo, R.E. (2008). Sculpting Blackness: Representations of Black-Puerto Ricans in Public Art. *Visual Anthropology Review*, 24, 103-116.
- Mosley, M. (2010). 'That really hit me hard': moving beyond passive anti-racism to engage with critical race literacy pedagogy, *Race Ethnicity and Education*, 13 (4), 449-471.
- Ortiz García, A.L. (2006). *Afropuertorriqueño(a)*. Río Piedras, Puerto Rico: Editorial Edil.
- Picó, I., & Alegría, I. (1989). *El texto libre de prejuicios sexuales y raciales*. Centro de Investigaciones Sociales, UPR. Río Piedras, P.R.: Editorial Universidad de Puerto Rico.
- Rivero, Y. M. (2005). *Tuning Out Blackness: Race and Nation in the History of Puerto Rican Television*. Durham, N.C.: Duke University Press.
- Santiago-Valles, K. (1996). Policing the Crisis in the Whitest of All Antilles. *CENTRO: The Journal of the Center for Puerto Rican Studies*, 8, 43-55.
- Seda Bonilla, E. (1961). Social structure and race relations. *Social Forces*, 40 (2): 141-148.
- Verdejo-Carrión, A. (1998). Propuesta para una Educación Anti-Racista. *Revista de Administración Pública*. Edición Especial Universidad de Puerto Rico, 31-32, 133-143.
- Zenón Cruz, I. (1974). *Narciso descubre su trasero: El negro en la cultura puertorriqueña*. Humacao, PR: Editorial Furidi.