

Capítulo 5. Pedagogías antirracistas: realidades en Colombia y Argentina

Anti-racist pedagogies: realities in Colombia and Argentina

Silvia Dubrovsky

Universidad de Buenos Aires

<https://orcid.org/0000-0001-6339-2855>

Sandra Guido

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

<https://orcid.org/0000-0001-7485-5675>

Carolina Soler

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

<https://orcid.org/0000-0003-4380-4589>

Resumen

El presente capítulo expone reflexiones producto del panel titulado *Pedagogías antirracistas: realidades en Colombia y Argentina* realizado en el marco del I Coloquio Latinoamericano Subjetividades y Territorio: repensar la coexistencia, en noviembre del año 2022. Contiene una contextualización sobre el racismo, su relación con la pobreza y con el fenómeno de la migración en la región América Latina, también, presenta los conceptos de raza y racismo, su evolución, perspectiva actual y latinoamericana y, antecedentes investigativos sobre racismo y educación en la región. En la parte final, el apartado titulado Silencios, nacionalismos y racismos en medio de resistencias desde prácticas educativas en Argentina y Colombia da cuenta de experiencias educativas antirracista e interculturales.

Palabras clave: pedagogías antirracistas, interculturalidad, educación intercultural, racismo, justicia social.

Abstract

This chapter presents reflections resulting from the panel entitled Anti-racist Pedagogies: realities in Colombia and Argentina carried out within the framework of the I Latin American Colloquium Subjectivities and Territory: rethinking coexistence, in November 2022. Contains a contextualization of racism and its relationship with poverty and the phenomenon of migration in the Latin American region, the concepts of race and racism, its evolution, current and Latin American perspective, and research background on racism and education in the region. Finally, the section Silences, nationalisms and racisms in the midst of resistance from educational practices in Argentina and Colombia gives an account of anti-racist and intercultural educational experiences.

Keywords: *antiracist pedagogies, interculturality, intercultural education, racism, social justice.*

Introducción

El presente capítulo expone reflexiones producto del panel titulado Pedagogías antirracistas: realidades *en Colombia y Argentina* realizado en el marco del I Coloquio Latinoamericano Subjetividades y Territorio: repensar la coexistencia, en noviembre del año 2022. El propósito del panel fue analizar las relaciones entre racismo, justicia social y educación y las alternativas pedagógicas que las trabajen. Para este fin, contamos con la participación de tres invitados: la profesora Elizabeth Castillo Guzmán, investigadora de la Universidad del Cauca en Colombia y directora del Centro de Memorias Étnicas; la profesora Angie Benavides Cortés, de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia e integrante del grupo de investigación Equidad y diversidad en Educación y, el Profesor Daniel Ferro, maestro y supervisor adjunto del Distrito Escolar 14 - CABA (Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

Este escrito desarrolla, en primer lugar, una contextualización sobre el racismo y su relación con la pobreza y con el fenómeno de la migración en la región América Latina, en segundo lugar, presenta los conceptos de raza y racismo, su evolución, perspectiva actual y latinoamericana, posteriormente, desarrolla algunos antecedentes investigativos sobre racismo y educación en la región. El cuarto apartado se denomina Silencios, nacionalismos y racismo en medio de resistencias desde prácticas educativas en Argentina y Colombia, el cual tiene como fuente primaria las experiencias educativas narradas por los tres invitados al panel y que son inspiración para el análisis presentado por las autoras del capítulo. En la parte final, algunas conclusiones y aperturas a posibilidades de investigación sobre el tema.

Contexto. Racismos y antirracismos en Latino América

En América Latina la pobreza tiene género, color, edad y concentración territorial. La pobreza e indigencia es más elevada entre los pueblos indígenas y la población afrodescendiente, y especialmente acentuada entre la población femenina y rural perteneciente a esos grupos. (Villarreal, 2021).

Racismo y pobreza

Investigaciones recientes acerca de las situaciones de vida de comunidades étnicas en Latinoamérica, principalmente afrodescendientes e indígenas, resaltan las precariedades y contundentes desigualdades en sus condiciones sociales y económicas, evidentes en el menor acceso a educación, salud, empleo, vivienda y otros servicios básicos.

En América Latina y el Caribe habitan aproximadamente 54,8 millones de personas indígenas (11,5% de indígenas del mundo y el 7,8% de la población total de la región); representan tasas de pobreza más elevadas que sus homólogos no indígenas esto es, cerca del 55% de las personas pobres y del 58% de los extremadamente pobres (OIT, 2019, Freire, Díaz-Bonilla, Schwartz, Soler y Carbonari, 2018).

En relación con las personas afrodescendientes, alrededor de 133 millones en

la región se auto-reconocen así¹⁸ (24% de la población total de la región); habitan principalmente en Brasil y Venezuela (91%) y luego en países como Colombia, Cuba, Ecuador y México (7%); datos desde algunos países de la región expresan que el 47% de las personas pobres y el 49% de las extremadamente pobres se corresponden con afrodescendientes (Freire y otros, 2018); situación con mayor incidencia en zonas rurales y mayor afectación en hogares monoparentales con jefatura femenina.

Para el año 2018, en Colombia se indicó que el 4,4% de la población son indígenas y el 9,3% se auto-reconocen como afrodescendientes (DANE, 2019)¹⁹; de ellos, el 43,7% y el 26,1%, respectivamente, se encontraban en condición de pobreza multidimensional, porcentajes que se incrementaron en el año 2020 al 50,0% y al 29,2% (DANE, 2021). De acuerdo con datos de Argentina, el censo 2010 indicó que el 2,4% de la población se corresponde con pueblos indígenas y el 0,4% con personas afrodescendientes²⁰. Para el año 2005, se registró que el 23,5% de los hogares con integrantes indígenas son pobres (PNUD, 2005). A la fecha, están pendientes los resultados del censo 2022 respecto a poblaciones afroargentinas y pueblos originarios.

Las raíces o causas de esta estructural asociación de las comunidades afrodescendientes e indígenas con la pobreza, remiten a factores históricos, políticos, culturales y económicos desde el legado colonial; raíces sostenidas en la actualidad con el modelo económico capitalista y neoliberal en relación con el control y distribución asimétrica de la tierra y la riqueza, también con el modelo de desarrollo extractivista y, por sistemas de opresión que mantienen a estas comunidades en desventaja, como lo es el racismo y la invisibilización y subvaloración de culturas e identidades (IPMG, 2019; Cimadamore, Eversole y McNeisch, 2006; Walsh, 2009). A lo anterior, se adicionan los efectos de la pandemia por COVID-19 para estas poblaciones altamente vulnerabilizadas y, particularmente para Colombia, las violencias de las que son sujetos desde mediados del siglo XX en medio del conflicto social y político interno.

Desde la colonización y sus represiones también se abrió paso a las luchas de los pueblos étnicos. En nuestra región muchas comunidades indígenas se enfrentaron a los colonizadores desde su misma llegada y, los afrodescendientes se congregaron y sublevaron desde inicios del siglo XVI, a pocas décadas de su arribo al continente. Y es claro que las luchas siguen vigentes. Varios autores coinciden en plantear que desde la década de los setenta del siglo XX los movimientos étnicos con sus demandas y reivindicaciones han ganado visibilidad dado su alcance transversal y universal ante el cuidado del medio ambiente, las políticas de desarrollo sustentable, las reflexiones sobre nociones como autonomía y pluriculturalidad y las discusiones sobre derechos individuales y colectivos, un ejemplo de esto se da ante la pertenencia y tenencia del territorio, entre otros aspectos que tensionan la globalización, las lógicas

18 En la autoidentificación y autoadscripción en categorías étnicas, particularmente para el caso de censos y estudios estadísticos, influyen factores como la redacción de las preguntas, quién y cómo las hace, así como la información con la que cuenta quien responde. “En el caso de la afrodescendencia, la autoidentificación varía por las percepciones que vienen influidas por elementos como: el color de la piel, los rasgos físicos, el origen familiar (ancestros), la cultura y tradición, la clase socioeconómica, el contexto regional, la identidad y las preferencias culturales e ideológicas” (Banco mundial, 2018, p. 46)

19 Dato para el año 2018 según la Encuesta de Calidad de Vida (DANE, 2019). Aproximadamente 4,671.160 millones de personas negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras y 1,905.617 indígenas distribuidos en 105 pueblos. (DANE - Grupos étnicos información técnica)

20 El censo 2010 indicó la presencia de 149.493 personas afrodescendientes, sin embargo, “organizaciones que nuclean a las personas africanas y afrodescendientes calculan que en el país residen 2 millones de personas de ese origen” (Dirección nacional de población, 2021)

homogenizadoras-etnocéntricas, el capitalismo y los alcances de los estados para responder a las características y necesidades de sus habitantes (Rodríguez, 2008).

“En Colombia, la capacidad de las comunidades indígenas y afrocolombianas para reclamar las tierras y otros derechos depende de la forma en que son percibidas.” (Rodríguez, 2008, p. 8). Solo como ciudadanos, sin diferencias culturales significativas, conlleva la negación de su existencia y de sus reclamos por las tierras, así que el proceso de reconocimiento, por ejemplo, de las comunidades afrocolombianas, requirió la diferenciación cultural de la sociedad nacional colombiana y de las sociedades indígenas. Plantea Bateson citado por Rodríguez (2008) que lo anterior lleva a una ambivalencia, si los grupos étnicos se integran a la sociedad nacional se les niega derechos sobre sus territorios por no ser verdaderamente étnicos, pero si refuerzan su propia cultura e identidad, la diferenciación activa procesos de marginación y racismo.

En relación con la Argentina, el Estado tiene una amplia legislación antidiscriminatoria en tanto ha suscrito y ratificado algunas convenciones internacionales étnicas y raciales, también, la reforma constitucional de 1994 reconoció a las poblaciones indígenas y sus derechos, sin embargo, esta no hizo ninguna referencia a los afrodescendientes. Tal vez, como plantea Ocoro (2015), porque el movimiento afro era incipiente en dicha época y también porque no era de interés de los gobiernos de los noventa²¹. En los comienzos del siglo XXI se observa en la Argentina el posicionamiento de los movimientos afro, a finales de la primera década son incluidos en algunas agendas del Estado, por ejemplo, en el censo poblacional, en programas sociales, al aprobar la Ley 26852 del 2013 con el primer reconocimiento legislativo a los afrodescendientes y ante el establecimiento del 8 de noviembre como el Día Nacional de los/as afroargentinos/as y de la Cultura Afro.

Racismo e inmigración

A los anteriores datos y en relación con los racismo y xenofobia, se suman las realidades de la inmigración. Para el caso de Colombia, el DANE (2021a) reporta que hasta el año 2005 ese país no fue principal destino migratorio en comparación con México, Argentina, Brasil o Venezuela; situación que se transformó con la oleada migratoria de este último país y que se incrementó a partir del año 2015. Según el índice de necesidades básicas insatisfechas (NBI), los hogares con migrantes venezolanos o con colombianos retornados de dicho país tienen un índice más alto que los hogares no migrantes: 18,6% los primeros y 22,5% los segundos, en comparación con el 10,7% de los hogares no migrantes.

Para el caso de Argentina, de acuerdo con la Organización Internacional para las Migraciones-OIM (2019), el 4,9% de la población es migrante principalmente de Paraguay, Bolivia, Chile, Perú, Italia, Venezuela, Uruguay y España, en menor proporción de Senegal y países asiáticos. La población es heterogénea y la incidencia de la pobreza varía dependiendo de factores como el país o continente de origen, edad, tiempo de permanencia, inserción laboral, estructura del hogar, entre otros; para el caso de personas bolivianas, la tasa de pobreza llega al 56,5% y de indigencia al 17,7%, seguidos por paraguayos con el 35,1% y 8,5% y por peruanos con el 33,35

21 Heguy (2002 citado por Ocoro, 2015) recoge las declaraciones del presidente Carlos Menem en 1996, quien, “ante la pregunta sobre la existencia de población afrodescendiente en Argentina, expresó: ‘en Argentina no existen los negros; ese problema lo tiene Brasil’” (p. 144).

y 4,6% respectivamente.

Los datos anteriores son preocupantes por su gravedad tanto en la extensión del fenómeno del racismo y la xenofobia sobre muchos sujetos como por su incidencia en todos los aspectos de sus vidas.

Conceptos: Raza y racismo

Raza

Con el fin de abordar la relación entre racismo y educación, como más adelante se desarrolla, es importante acercarse al concepto de raza. Wade (2000) señala que fue a comienzos del siglo XVI que la palabra 'raza' ingresó en las lenguas europeas. Su significado principal está relacionado con el linaje, es decir, con una línea de descendientes emparentados con un ancestro común, con características similares. Este uso prevaleció hasta 1800. En el concepto de "raza" como linaje, la apariencia física no es necesariamente el factor determinante; las explicaciones de las diferencias interindividuales están relacionadas con el medio ambiente, que se cree que influye tanto en las instituciones sociales y políticas de la sociedad. como en las diferencias físicas. El uso del término "raza" no fue común entre los siglos XV y XVIII.

Según Goldberg (1993), citado por Wade (2000), el concepto de raza es producto de la modernidad y está ligado a conceptos básicos de moralidad.

La identidad humana y la categoría de persona se definieron cada vez más mediante un discurso de la raza, algunas razas se definieron como no racionales o estéticamente inferiores (sin el equilibrio 'natural' de belleza y armonía), y se hizo posible que la raza definiera a ciertos pueblos como hechos para la esclavitud. (Wade, 2000, p. 13)

En el sentido anterior y de acuerdo con Banton (1987) citado por Wade (2000), se avanza hacia un concepto de raza como tipo. "Durante el siglo XIX, se originó la idea de que las razas eran tipos permanentes y separables de seres humanos con cualidades innatas, que se transmitían de generación en generación" (p. 13). Así, los tipos raciales se ordenaron jerárquicamente y en esta organización estaban presentes razas inferiores durante los siglos XIX y XX cuya inferioridad biológica permanente e innata justificaba la esclavitud.

Uno de los conceptos más influyentes en la educación escolarizada fue el del racismo científico que tuvo auge a finales del siglo XIX y cuya consecuencia según Sánchez (2007) fue que

(...) en los países más civilizados de "occidente", el más descarnado racismo

sobre los pueblos de origen no europeo, lejos de considerarse una ideología perniciosa, llegó a constituir, para la inmensa mayoría de la población educada -incluso para muchos de aquellos que se mostraban enérgicamente en contra de instituciones como la esclavitud-, el resultado lógico de una verdad demostrada por las ciencias naturales más avanzadas del periodo. La enorme violencia conceptual de la biología evolutiva humana, ejercida sobre las comunidades más débiles del planeta desde el punto de vista económico y militar, tomó en la práctica la forma de una Verdad irrefutable para muchos de los espíritus más cultivados de la ciencia norteamericana y europea. (p. 383)

Esta verdad “irrefutable” en principio, se puede relacionar con lo que Wade (2000) menciona como un autoritarismo “donde los más racionales (los colonizadores blancos) decidieron con base en fundamentos racionales lo que era mejor para los menos racionales (los negros colonizados)” (p. 18).

Sin embargo, más tarde, en el siglo XX, este hecho fue cuestionado por los mismos científicos que, basándose en la teoría de la evolución de Darwin, confirmaron que es imposible pensar en categorías raciales fijas: las poblaciones se adaptan biológicamente a través del tiempo.

Dichas reflexiones con el tiempo permiten consolidar la idea de las razas como construcciones sociales es decir que

La noción de que las razas existen con características físicas definibles y, aún más, que algunas razas son superiores a otras es el resultado de procesos históricos particulares que, según podría argumentarse, tienen sus raíces en la colonización de otras áreas del mundo por parte de los pueblos europeos. (Wade, 2000, p. 21)

Esta idea presentada por Viveros (2020) es reafirmada por la autora citando a Quijano (2000) para quien la raza es el artefacto más importante de la conquista y colonización; el que permitió convertir en “otros”, a los vencidos en la guerra de la conquista, en este sentido, según Segato (2011), las ideas sobre la diferencia humana están inevitablemente estructuradas por ideas sobre la superioridad europea.

Racismo

Para Viveros (2020), el racismo alude a la ideología y prácticas que vinculan

discursivamente cuerpos, comportamientos y herencias bioculturales para justificar, producir y reproducir relaciones de desigualdad y discriminación. Este concepto ha tenido diferentes tipologías, según Bonilla-Silva (2011) citado por Viveros (2020), el racismo puede ser individual o institucional, el primero se refiere a actos de estigmatización, que degradan y vulneran el valor de cierta clase de personas racializadas, igualmente, alude a actos de discriminación que pueden realizarse intencionalmente o no y aplican un tratamiento a la vez diferente y desigual hacia un grupo, y por ende a los individuos que lo componen, en función de rasgos socialmente construidos como diferencias negativas.

El segundo tipo de racismo, el institucional, “actúa a través de las fuerzas establecidas y respetadas en la sociedad” (Carmichael y Hamilton, 1967, p. 4), como son las instituciones educativas, económicas, sanitarias, culturales, etc. Es sobre las primeras sobre las que profundizaremos más adelante.

Otra manera de clasificar el racismo es la presentada por Segato (2011) para quien existen los siguientes tipos:

- Racismo de convicción, axiológico: expresado a través de un conjunto de valores y creencias explícitos que asignan predicados negativos (o positivos) en función del color de piel, características físicas o grupo étnico al que pertenece la persona.
- Racismo político-partidario-programático que sirve de base para la formación de agrupaciones políticas que votan mancomunadamente y abogan un antagonismo abierto contra sectores de la población racialmente marcados.
- Racismo emotivo, se expresa con la manifestación de miedo, rencor o resentimiento en relación con personas de otra raza o grupo étnico.
- Racismo “de costumbre”, automático o “acostumbrado”: irreflexivo, naturalizado, culturalmente arraigado y no reconocido mediante la atribución explícita de valores diferentes a personas pertenecientes a grupos raciales y étnicos.

Según esta autora, en los países del continente latinoamericano, los dos últimos racismos- emotivo y de costumbre- provocan consecuencias sociales que hoy llamamos racismo institucional y racismo estructural. El primero se refiere a prácticas institucionales que reproducen las desventajas de las poblaciones no blancas, el segundo, como aquel integrado en los factores, valores y prácticas que contribuyen a la relación estadísticamente significativa entre raza y clase (definida aquí como la combinación de estatus económico y afiliación ocupacional).

Lo importante en relación con lo que sucede en entornos educativos, es la comprensión de los racismos como construcciones históricas y sociales y, según Segato (2011) es el resultado de la lectura del contenido histórico de un país.

Quizá el racismo epistémico sea de necesario interés en este capítulo por cuanto es mediante el cual, desde un pensamiento hegemónico, se invalidan ciertos tipos de conocimiento y de las poblaciones que los portan y que son considerados con menor valor por su falta de “cientificismo”. Para Grosfoguel (2011) el racismo epistémico, se genera por la inferioridad de los “no occidentales” que son cercanos a la animalidad y se caracterizan por su falta de racionalidad. Según este autor, se considera occidente

como la única forma legítima y capaz de producir conocimiento superior. Este racismo se produce desde la ego- política masculina occidental del conocimiento que niega y desecha las voces críticas y el pensamiento siempre que provenga de personas y grupos inferiorizados y subalternizados.

A partir de los conceptos presentados de raza y racismo nos preguntamos por lo que sucede en América Latina. Para Viveros (2020) el efecto del racismo deriva en una mayor afectación para pueblos indígenas y comunidades afrocolombianas quienes tienen mayores tasas de mortalidad infantil, de necesidades básicas insatisfechas, peores condiciones de vida y menor acceso a la educación y a la salud, así como lo reafirman los datos presentados en el contexto del presente capítulo. De igual manera, para Segato (2011) en América Latina la racialización es transversal a las fronteras de clase, e incorpora las diferencias socioeconómicas mediante un ordenamiento pigmentocrático.

Para explicar lo que sucede en América Latina puede ser pertinente y central el concepto que presentan Viveros y otros (2006) denominado gramáticas alternativas del antirracismo, con el cual se da cuenta de las acciones y discursos en los que la desigualdad racial y el racismo no son explícitos o centrales, pero tampoco ausentes, y cuyos efectos son antirracistas porque desafían la distribución racializada del poder y el valor, material y simbólico. Para la autora numerosas situaciones como las reportadas en sus procesos de investigación muestran que, en América Latina, la clase y el género son modalidades a través de las cuales se vive la raza.

En particular en el ámbito educativo podemos encontrar herencias del racismo científico, discriminaciones y segregaciones derivadas de conceptos y representaciones de las razas relacionadas con modelos eugenésicos y biologicistas del siglo XIX, pero principalmente clasificaciones y jerarquizaciones ancladas en modelos coloniales. Todo ello permea a los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de formas de relacionamiento escolar.

El lugar que históricamente ha tenido la educación formal en América Latina pasa poco por la emancipación, y mucho por la construcción de sociedades desiguales, en las que se reproduce y adopta el colonialismo como algo inherente a los pueblos históricamente marginados y vulnerables.

Aunado a lo anterior, se encuentra que los países Latinoamericanos miembros de las Naciones Unidas adoptan sistemas educativos que se basan en la perspectiva desarrollista aceptada por el norte global. En este contexto, la producción de conocimiento se enmarca únicamente en lo que los estándares mundiales conciben como 'ciencia', por lo que no solo el conocimiento desde otros lugares se vuelve inenarrable, sino que, además, el ideal civilizatorio sigue presente para desarraigar dicho conocimiento en los otros —indígenas, afros, campesinos—. Esto tiene como principio y fin la alienación de los sujetos, es decir que bajo esta estructura la educación se convierte en una herramienta para el ejercicio de violencia cultural sobre los cuerpos (colonialismo) que se fortalece y reproduce en violencias directas y estructurales.

Todo lo anterior, lleva a la escuela a tener un papel privilegiado en el fortalecimiento o la deconstrucción de esta perspectiva colonizadora. Diferentes apuestas políticas desde movimientos sociales y académicos luchan contra el racismo en todas sus

variantes y avanzan en propuestas y praxis antirracistas con diferente envergadura, fuerza y continuidad.

Antecedentes de investigación

A partir de la revisión de varias investigaciones de los últimos diez años acerca del racismo y antirracismo en educación en nuestra región de América Latina, se presentan a continuación tres líneas de análisis que dan cuenta de la vigencia de las realidades racistas, así como de diferentes acciones que se enmarcan en perspectivas antirracistas. Una línea refiere a las políticas educativas; otra, acerca del sistema educativo y praxis escolares; y una más a las tensiones y avances en las educaciones “otras” en procesos antirracistas o bien, gramáticas alternativas del antirracismo.

Previo a presentar las líneas de análisis, son relevantes los acercamientos a marcos referenciales presentes en las investigaciones respecto a los fenómenos de raza, racismos y antirracismos en relación con la educación de personas y poblaciones afrodescendientes e indígenas. Autoras como Corbeta (2021) plantean que estos marcos visibilizan, tensionan y dan pistas acerca de estructuras que sostienen desigualdades históricas dadas sus relaciones en una compleja multidimensionalidad de la noción de raza y racismo.

Para la autora, un primer marco es el de los derechos. Los análisis educativos se han centrado en las obligaciones y garantías de los Estados según adhesión a acuerdos internacionales y nacionales y, también, han analizado la interdependencia con otros derechos, por ejemplo, a la tierra, el territorio y, a las economías y autonomías productivas. Un segundo marco es el de la interculturalidad. Este enfoque ha pasado de la funcionalidad y al servicio de sectores hegemónicos, al de la crítica en términos de efectivización de derechos; también, ha dado paso a la concreción de estrategias para toda la población y no solo focalizadas, las cuales desactiven procesos coloniales y se alejen de políticas de tolerancia. El tercer marco es el de la interseccionalidad. Desde este se visibiliza y busca desestructurar patrones de desigualdades que se potencian al asociar “raza/etnia, clase, sexo/género, territorio, ciclo de vida, entre otras” (Corbeta, 2021, p. 10).

En relación con marcos referenciales antirracistas, una de las alertas que algunas investigaciones sobre el tema han exaltado, así como estudios desde otros referentes antidiscriminatorios, es que los discursos hegemónicos cooptan y toleran muchas de las rutas de resistencia, de lucha o que tienen la esperanza de transformación. Filc citado en Wu y Oxwrth (2022), consideran dos criterios para tener en cuenta en discursos que se consideren resistentes y contrahegemónicos, uno, el desmantelamiento de las estructuras que sostienen las discriminaciones o injusticias y, otro, la claridad por los sujetos respecto a la no complicidad o no encubrimiento, sea este consciente o no. Por último, también importante como marco referencial, autores como Wade y Moreno (2021) plantean las gramáticas alternativas del antirracismo en América Latina, las cuales son estrategias “que muestran una conciencia de desigualdades estructurales más amplias, en las que se reconoce indirectamente el papel de la diferencia racial” (p. 21).

Políticas educativas

La mayoría de los estudios acerca de las políticas y marcos legislativos sobre el tema de interés, refieren la Conferencia en Durban, en el año 2001²² como un gran estímulo e impulso a la legislación antirracista en la región. Recientemente, Corbeta (2021) presentó sus hallazgos tras el análisis de aproximadamente treinta y cinco investigaciones desarrolladas entre 2015-2020 sobre políticas educativas e interculturalidad de dieciocho países de la región; una parte de estos hallazgos se organizaron en nueve núcleos problemáticos interrelacionados con los marcos referenciales presentados párrafos anteriores.

Los núcleos son: la polifonía del término interculturalidad y su uso hegemónico o bien, crítico. La relación con los sujetos de la educación intercultural desde la cual se ha enfatizado en un “otro étnico” y no en interculturalizar lo no indígena y no afrodescendiente. La singularización de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) lo cual invisibiliza las diferentes modalidades en curso. Las políticas para, con y por los pueblos y el debate sobre el grado de participación. Los avances y brechas educativas según indicadores con las poblaciones enunciadas. Los alcances geográficos, según nivel educativo y en contenidos de las políticas de EIB. La persistencia de subalternización de conocimientos y tradiciones en políticas de reconocimiento. La formación docente, su situación contractual, el currículum y materiales educativos en medio de la escasez o no pertinencia. Y, la migración respecto a escuelas receptoras y racismo instalado, trabajo familiar e infantil fuera de los territorios, entre otros factores.

En relación con algunos de estos núcleos problemáticos, varios autores coinciden en que la oleada de reformas políticas educativas de la región impulsadas por movimientos sociales y organizaciones de la sociedad civil enfrenta múltiples obstáculos para su implementación, por ejemplo, Freire, Schwartz y Carbonari (2022), afirman que,

Por un lado, las políticas de inclusión etnoracial están distribuidas en forma despereja a lo largo de la región y distan de ser sistemáticas; muy frecuentemente reflejan respuestas ad hoc a demandas de las organizaciones de la sociedad civil o gobiernos subnacionales que, independientemente de sus beneficios locales, rara vez tienen la escala suficiente como para abordar formas estructurales de discriminación y exclusión arraigadas en los sistemas educativos. Adicionalmente, los esfuerzos que apuntan a la inclusión etnoracial en la educación suelen verse socavados por falta de fondos, creencias arraigadas sobre su poca importancia y tensiones que generarían discutir temas raciales, y la falta de monitoreo y mecanismos de evaluación que permitirían determinar los méritos y falencias de las diferentes políticas

22 Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia en Durban – 2001.

que se pilotean. En consecuencia, mientras los marcos legales de la región favorecen la inclusión etnoracial en las escuelas, en la práctica ha habido poco avance, lo que explica en parte las brechas persistentes, que en algunas áreas solo han empeorado. (p. 111)

En relación con las líneas anteriores, dada la pandemia por COVID-19 y, la exaltación de la pandemia racializada, estudios de redes y colectivos así como de otros investigadores, profundizan en aspectos históricos y estructurales que, en el contexto del neoliberalismo y la articulación de raza, pobreza, género entre otras marcas identitarias y algunos correlatos con la educación, visibilizan e incrementan desigualdades e injusticias y conllevan a la comprensión, por ejemplo, de nociones como las necropolíticas o de la democracia racial como un mito²³.

Sistema educativo y praxis escolares

Múltiples estudios han focalizado en expresiones y prácticas de racismo en educación y en la escuela, así como en las formas de resistencia y transformación que avanzan desde el antirracismo. En algunos de estos se ha exaltado el racismo epistémico como una de las categorías de análisis pues, es evidente la ausencia de saberes, conocimientos y prácticas propias de pueblos indígenas y afrodescendientes en los currículos educativos formales, pero, también, se han “configurado nuevas formas de subordinación o reproducción del racismo epistémico (...) nuevas formas de opresión, a veces más sutiles, desde las cuales se reproduce la alienación del sistema económico racial imperante” (Hinestroza y Roca, 2021, p, 152).

Como parte fundamental de la escuela los libros de texto han sido objeto de estudio. Una de las investigaciones consultadas fue la de Freire *et al.* (2022) con cuarenta libros de historia y lenguaje vigentes en diez países de la región. Los autores plantean, entre otros resultados que, desde el análisis de imágenes de personas afrodescendientes subsisten sesgos y prejuicios en tanto están subrepresentados y poco aparecen como actores clave o líderes de la sociedad pues se muestran primordialmente desde el folklor, música, danza y deportes, así como en el trabajo rural, manual o industrial; además, cuando están en roles políticos relevantes, son imágenes principalmente de personajes extranjeros, con alguna diferencia de esto en países como Venezuela, Brasil y Ecuador. En los textos la inserción de luchas etnoraciales también tiene sesgos, como la ausencia de afrodescendientes en algunos países o referencias de estas solo para países como EE. UU. y Sudáfrica, incluso, se omiten tensiones propias que viven los países y los implicados en estas luchas.

Otras indagaciones dan cuenta de la reproducción de estereotipos étnicos, geográficos, sociales y de género en relación con los indígenas y los afrodescendientes. Haro (2021), refiriéndose a varios estudios realizados en las dos primeras décadas del siglo XXI, reitera que los libros en campos como las ciencias sociales y la historia, y para el caso de México, defiende la idea de que son primitivos debido al estilo de vida

23 El Boletín de CLACSO (2020), Ancestralidad, antirracismo y actualidades #3 se centró en dicha pandemia racializada.

indígena y hay poca o ninguna contribución de los africanos, además, no se brindan oportunidades para visibilizar la heterogeneidad de estas poblaciones.

Linares y Ricardes (2011) analizaron libros escolares de la Argentina durante el siglo XX y dan cuenta del paso de representaciones de los afrodescendientes desde lo pintoresco, la alegría y diversión, luego, a su congelamiento en el tiempo y espacio, principalmente en la colonia, así como previo a la Revolución de Mayo y, con referencia a Buenos Aires; lo anterior favorece el ocultamiento de la herencia genética y cultural de la sociedad actual. La investigación también exalta la ausencia del conflicto social en los libros, esto, al naturalizar ocupaciones, al mantener estigmas mediante imágenes o narraciones o bien, ante la no presencia de “afroamericanos en los temas de la vida cotidiana actual” (p. 202).

En Colombia, autoras como Soler (2009) y sus investigaciones desde el análisis crítico del discurso a textos escolares también en las áreas de conocimiento mencionadas, indica que los libros visibilizan el problema de la discriminación, pero esta no se critica ni se evalúa, sino que se muestra como proceso normal, histórico y casi inevitable en el desarrollo de las sociedades. La iconografía de los textos corrobora la representación de más blancos y mestizos que afrodescendientes e indígenas y estos últimos en situación de pobreza, abandono, desempleo, segregación o desplazamiento, pero no se señalan sus aportes a la vida cultural o social.

Además, son representados mediante estadísticas y miembros de colectivos, nunca como individuos que realizan acciones importantes para el país, ni como héroes o ejemplo para los jóvenes. Se suma a lo anterior la justificación, por ejemplo, de la eliminación de comunidades indígenas, ante su “no asimilación” a la cultura dominante y al constituirse en una amenaza para esta cultura.

También en este último país, en el análisis de 45 textos de ciencias naturales, se concluye que el racismo científico se reafirma ante la presencia de “contenidos de genética, evolución, taxonomía, biodiversidad, poblaciones humanas y circulación que (...) naturalizan la clasificación humana en razas, transmiten determinismo biológico y estereotipos (...)” (Beltrán, 2019, p. 8).

Tensiones y avances en las educaciones “otras” en procesos antirracistas o, gramáticas alternativas del antirracismo

A continuación, se refieren estudios desde la perspectiva descolonial, las pedagogías críticas y populares y la interculturalidad. Luego, una línea de estudio desde el análisis del discurso y propuestas desde la Educación Multicultural Crítica.

Varios estudios han planteado avances antirracistas desde perspectivas descoloniales. Lindquist y García (2023) centran el racismo como uno de los pilares de la colonialidad; en su revisión sistemática con 176 artículos publicados entre 2010 y 2020 en América Latina en relación con la descolonización educativa, plantean nueve tendencias, tres de las cuales están consolidadas: enseñanza y descolonización, interculturalidad y pueblos indígenas y, reflexiones epistemológicas²⁴. Su estudio ubica a la educación superior como un epicentro de la reflexión, lo cual “evidencia un desafío

24 Otras tendencias aún incipientes son: lenguaje y discurso, feminismo, descolonización del currículo, descolonización del arte, formación docente, discapacidad y descolonización.

central: el estudio de las microprácticas pedagógicas descolonizadoras” (p. 9).

Por otra parte, algunos procesos antirracistas están ligados a las pedagogías críticas y a la educación popular, toda vez que estas se constituyen en resistencias por parte de los oprimidos ante imposiciones de poder, no solo para manifestar inconformidades, también, para trazar opciones transformadoras que los impliquen en su propio proceso. Así, en la última década son varios los textos que recogen experiencias desde proyectos pedagógicos de comunidades indígenas, afrodescendientes, campesinos, entre otros que

combinan la transmisión de saberes teórico-prácticos, con la difusión de referentes ideológicos y políticos que invitan a cuestionar los ideales y modelos de vida moderna, sustentadas en la racionalidad economicista, las lógicas de competencia y blanqueamiento, en detrimento de sus proyectos de buen vivir, colaboración comunitaria y apropiación, difusión y reconstrucción de las memorias colectivas que constituyen los marcos sociales y políticos de configuración de su identidad. (Piedrahita, Giraldo, Guzmán, Pino, Castaño, Salazar, Ospina, 2018, p. 111)

En el marco de pedagogías críticas y populares se encuentran recopilaciones de sistematizaciones de experiencias en textos de Suárez, Hillert, Ouviaña y Rigal (2013); Guelman, Cabaluz y Salazar (2018); Cendales, Mejía, Buitrago y Muñoz (2019); Almazán, Galli y Stoppani (2020), entre otros.

Por otra parte, en términos de la interculturalidad y educación, Ferrão citado por Villalta (2016) plantea que en Latinoamérica a diferencia de Europa²⁵, esta educación toma distancia de la educación occidental, es un proyecto ético, político y epistémico y se vincula a la educación indígena, los movimientos afro y la educación popular. Tras la revisión de treinta reportes de investigación publicados entre el 2000 y el 2013, Villalta (2016) indica que, desde la dimensión de la identidad, un importante número de artículos adhieren a la intención de confirmar, afirmar o rescatar elementos culturales propios en medio de escenarios con una cultura hegemónica; por otra parte, desde la dimensión ético-política se resalta el apropiar, innovar o resistir prácticas sociales y/o educativas.

Hay una diferencia importante para tener en cuenta, la interculturalidad se entiende como un enfoque transversal de las políticas educativas, mientras que la etnoeducación y la Educación Intercultural Bilingüe son modalidades institucionales educativas que los Estados garantizan para personas de las comunidades indígenas y afrodescendientes en sus propias lenguas y culturas. La diversidad en América Latina

25 “Para Europa la diferencia que es materia de Educación Intercultural en la política pública es la que se establece entre los nacionales y los migrantes (Bleszynska, 2008; Antolínez, 2011); especialmente de aquellos que huyen de la pobreza de sus naciones de origen (Villalta, 2016)

y los modelos educativos parten de diferentes

maneras de inclusión/integración a la cultura nacional y estrategias de interculturalizar el sistema educativo en general, donde se considera la necesidad de incluir “alternativas epistémicas” en las aulas, donde estos saberes son considerados alternativos al conocimiento occidental, pero como formas alternativas de producir saberes que sustentan las prácticas sociales, culturales y educativas de las comunidades. (Orealc/Unesco citado por Calderón, 2019, p. 246)

Un eje de trabajo desde la línea antirracista se sitúa en el análisis del discurso. Las representaciones del sujeto racializado desde la hegemonía del sujeto blanco europeo y las lógicas jerárquicas derivadas están instaladas en estructuras y estrategias discursivas basadas en la referenciación, predicación, argumentación y recursos estilísticos y narrativos. Como un ejemplo, algunas de las críticas a las políticas culturales de la identidad, la diferencia y la representación se han valido del análisis del discurso para identificar las reiteraciones en el asimilacionismo y control de las diferencias, de los otros, para contenerlas, estudiarlas y evaluarlas (Soler, 2019a).

Por otra parte, los estudios acerca de la formación de educadores en la relación racismo y educación también han sido fructíferos. Soler (2019), por ejemplo, luego del recorrido histórico desde los años setenta, en el cual muestra fallas y avances, apuesta por la Educación Multicultural Crítica en tanto ofrece perspectivas de análisis a diversas opresiones, entre estas la raza y también el género, etnia y clase social. Desde este lugar propone cinco derroteros en la formación de educadores, son estos, a) la agencia y reposicionamiento para crear discursos y prácticas, evaluar, decidir y reflexionar acerca de ejercicios de dominación, también para retar a los discursos hegemónicos; b) el desarrollo de una conciencia crítica para responder y resistir al poder y sus abusos y transformar los mecanismos de reproducción de injusticias; c) cuestionar los privilegios, entre estos, el blanco; d) la autodeterminación como praxis educativa, aquí resulta favorable una teoría relacional de la autodeterminación, siempre en diálogo y negociación; y, e) la educación corporeizada, cercana a la experiencia subjetiva, a las emociones y, a enfoques decoloniales y nuevas epistemologías.

Silencios, nacionalismos y racismos en medio de resistencias desde prácticas educativas en Argentina y Colombia

Las presentaciones realizadas por los panelistas ofrecieron articulaciones entre recorridos en los territorios y las reflexiones e indagaciones conceptuales acerca del antirracismo en educación. A continuación, traemos las voces de nuestras dos invitadas e invitado, quienes, como lo anuncia el subtítulo de este apartado, desde el reconocimiento de silencios, nacionalismos y racismos, viven y dan fuerza a resistencias en la educación junto con comunidades indígenas y afrodescendientes.

En un primer momento, Elizabeth nos plantea la necesidad de explicitar desde dónde habla y, más que hablar en nombre de los pueblos, mantiene en su presentación la pregunta ¿qué nos enseñan dichos pueblos? En particular se sitúa como profesora en el Sur de Colombia, cuna de los movimientos sociales especialmente étnicos con referencia a los pueblos originarios y afrocolombianos. Mismos que desde su propia agencia y en compañía de personas no étnicas, académicos y otros, han tenido gran incidencia en la construcción de sus propias políticas en educación, tal como lo es la educación propia.

Caminar de la mano de los movimientos sociales le ha permitido avanzar hacia el logro de un mayor equilibrio de conocimientos, además, considera que la universidad pública está profundamente influenciada por las luchas históricas de los grupos, por sus movilizaciones por la tierra y el derecho a la identidad, entre otras luchas.

Plantea que, si bien el antirracismo ocupa un lugar fundamental en América Latina, tenemos un currículum lleno de silencios, de negaciones y de invisibilidades. Sostiene Elizabeth que ha quedado por fuera la enseñanza de las lenguas para quienes no son indígenas, la poesía indígena, la literatura, la otra cara de las historias de la independencia, entre otras ausencias. Y reafirma que cuanto más justo es un currículum, más se enfrenta con los racismos.

Elizabeth plantea tres apuestas que al traerse al campo de la educación se transforman en propuestas pedagógicas poderosísimas en tanto disminuyen injusticias:

La bandera de la *decolonización*: ésta, con pensadores latinoamericanos como Freire y Fals Borda, entre otros, quienes insistieron en resaltar el poder y el lugar de los currículos educativos en las políticas del conocimiento para formar una ciudadanía comprometida con su realidad. Un currículum justo apuesta por la decolonización.

Memoria y territorio: las injusticias que se han producido en los territorios del estado nacional no son exactamente las mismas en todos los casos. Por ejemplo, para la formación de maestros es fundamental abordar la perspectiva del reconocimiento de las injusticias históricas, así como desde el planteamiento de la posibilidad de reparación; podría hablarse, entonces, de pedagogías de la redistribución del conocimiento.

Identidades para la justicia educativa: una pregunta relevante es ¿quién soy yo y cuál es mi papel en estos procesos? la justicia educativa no puede ser a prueba de maestros, así que sus autobiografías son un punto de inflexión al hablar de currículos justos, nadie enseña lo que no sabe, no se puede enseñar una cultura que no se conoce y menos hablar de memoria cuando no he construido mi propia experiencia dentro de los territorios. Una gran tarea en la formación de educadores, tengan o no condición étnica, es el compromiso con la justicia curricular y el antirracismo.

En este primer momento del panel, Angie, nos habla acerca de lo que sucede cuando los niños indígenas llegan al contexto de ciudad, particularmente a Bogotá-Colombia, y también habla desde la educación universitaria y la formación de educadores. Ante la pregunta ¿De qué modo se evidencia el racismo en la educación? La invitada señala que se expresa en las relaciones de poder y dominación, en ese proceso de deshumanización que tiene lugar cuando se invisibiliza o se niega la existencia del otro. Nuevamente lo silenciado en las ciudades y en los currículos

pues, aunque las políticas han avanzado por ejemplo en la educación propia, en la cotidianidad de escenarios multiculturales se sigue desconociendo la presencia de lo étnico, de las otras identidades.

Por ejemplo, la educación ha olvidado el cuerpo y la memoria que está en nuestro cuerpo en pro de la transmisión de saberes hegemónicos; también, las instituciones educativas continúan con ideas como la de todos aprenden lo mismo y son evaluados de la misma forma pues, se adoptan tendencias externas o se imponen sistemas sin discusiones en relación con lo negado, lo invisibilizado, lo propio y los estereotipos que se siguen reproduciendo.

Angie invita, entonces, a situar y resituar en educación el cuerpo y la memoria, a analizar el acto amoroso de la enseñanza y del acercamiento a los sujetos y sus formas de aprender, también, a exaltar las pedagogías interculturales, críticas, populares y los maestros y maestras que las desarrollan como acto antirracista y justo pues rompen relaciones jerárquicas, sin olvidar que otros de ellos aún siguen con prácticas racializadas que niegan a los sujetos, los folklorizan y reducen en su ser y saber.

En tercer lugar, Daniel, desde una escuela de Buenos Aires (reafirma las ausencias y aquello que fue silenciado en los currículos como el argentino. Abre con un pequeño poema náhuatl que dice: *arrancaron nuestros frutos, cortaron nuestras ramas, quemaron nuestros troncos, pero no pudieron matar nuestras raíces.*

Plantea que si bien en el país, normativamente se reconoce la preexistencia étnica y a los pueblos originarios y se promulga la garantía de su identidad y el derecho a la educación intercultural bilingüe, desde su experiencia en la escuela es evidente la pérdida de la lengua, y con esta, la pérdida de la identidad, la cultura, la territorialidad. Aunque normativamente se habla de responsabilidades del Estado, y los maestros representan dicho Estado, concuerda que en las realidades al intentar incluir otras voces en los currículums se quedan así, como otras voces, y no como nuestras voces.

Como resistencia, resalta el valor que tiene en las prácticas docentes el recorrer los pasillos del barrio de sus estudiantes, sus olores, sus sabores, escuchar las músicas; particularmente su experiencia se ha dado con la lengua guaraní. Y es en función de este acto de reconocimiento que su escuela se define como intercultural y, en ese contexto el idioma guaraní encuentra un espacio curricular. Daniel resalta la presencia de un maestro a quien denomina “la cosmovisión guaraní andante”, quien es un motor cultural identitario, espiritual, es un corazón que late.

Con lo anterior, un elemento para adicionar a las reflexiones se relaciona con los avances, pero también las ausencias que el campo de la historia de la educación en América Latina ha mostrado respecto al papel de la escuela en materia de construcción de la nación y la nacionalidad. Puede proponerse como hipótesis de trabajo que estas construcciones se han realizado sin la problematización suficiente respecto al correlato racista y excluyente hacía las poblaciones y culturas que no fueron consideradas parte constitutiva de la nación en sus inicios: los pueblos indígenas y las comunidades negras o afrodescendientes.

Diferentes autores, como se describió en el apartado de antecedentes, muestran que, para el caso colombiano y argentino, así como para otros países de la región, la

exclusión, prejuicios y estereotipos hacia indígenas y afrodescendientes son legitimados a través de los textos de ciencias sociales y de otras áreas, también son visibilizados como seres exóticos, conflictivos o salvajes y de modo antagónico al nosotros nacional, al ideal de nación. A estos grupos, en general, no se los representa dentro de espacios de decisión, de progreso o de profesionalismo. Solo aparecen cuando se menciona la esclavización, o en relación con problemas de desplazamiento, discriminación, pobreza y subdesarrollo o por su desempeño en actividades deportivas siempre por fuera de la historia nacional (Soler, 2008; Balsas, 2011).

En la lectura que los textos escolares hacen de la historia africana esta pareciera ser solo la historia de la esclavización y de la manera como estos pueblos fueron inferiorizados. De la opresión a la que fueron sometidos y de la continuidad del racismo y la discriminación, heredados de ese proceso, poco se habla. Hay silencios, miradas parciales o tergiversadas como si la esclavización fuese su única historia, borrando la vida cultural, política y económica de estas poblaciones y sus aportes a la historia de la humanidad.

En Colombia existe la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, creada por la Ley 70 de 1993 y su concreción con el Decreto 1122 de 1998. Está establecido su carácter obligatorio en todos los establecimientos educativos estatales y privados que ofrezcan los niveles de preescolar, básica y media. Sin embargo, todavía se debate su real transversalización del currículo y su fuerza en transformaciones de imaginarios de docentes, estudiantes y sus familias, aunque no se pueden negar importantes experiencias pedagógicas principalmente en la ciudad de Bogotá.

En el caso de Argentina, desde el año 2013 existe la Ley 26.852 que instituye el Día Nacional de los afroargentinos y afroargentinas. En su artículo 3 le encomienda

al Ministerio de Educación de la Nación, a través del Consejo Federal de Educación y las autoridades educativas de las distintas jurisdicciones, acordar la incorporación a los contenidos curriculares del sistema educativo, en sus distintos niveles y modalidades, la conmemoración de dicho día y la promoción de la cultura afro”, sin embargo, poco se ha hecho por la aplicación de dicha ley. Por un lado, no todas las provincias han adherido a la normativa, y por otro, la Ley del Día Nacional de los afroargentinos y afroargentinas ha tenido muy poco desarrollo como política pública.

En un segundo momento del panel, los participantes ampliaron sus presentaciones con un nutrido repertorio de experiencias en pos de una educación antirracista. La profesora Angie comenta que en Bogotá conviven cerca de 23 pueblos indígenas, de los cuales 14 son reconocidos oficialmente. En su relación con las escuelas, ha sido partícipe del trabajo de un representante de cada pueblo que concurre a las instituciones educativas y oficia a modo de “dinamizador cultural”, este es un hombre o

mujer indígena que es reconocido por su comunidad porque es hablante de su lengua y porque ha sido líder. De este modo la Secretaría de Educación de Bogotá promueve el desarrollo de propuestas interculturales.

Por otra parte, desde la educación propia se dinamizan proyectos educativos comunitarios en los territorios ancestrales. Estos se relacionan con la cosmovisión de los pueblos indígenas; y han sido tan legitimados, que la Secretaría de Educación de Bogotá tiene proyectado apoyar la generación de estos proyectos educativos comunitarios en la ciudad, lo cual es todo un reto, por ejemplo, desde el trabajo de los maestros y desde el mismo lenguaje, hablar de “tejido de saberes” y no de currículos, y evaluación, entre otros aspectos.

En sus esfuerzos por ofrecer una formación antirracista, la profesora Angie ha desarrollado algunas propuestas tales como diferentes aproximaciones al arte o actividades en museos, donde se trata de evitar mostrar al indígena como un sujeto del pasado para pasar a mostrar la actualidad invitando a compartir sus actividades; los indígenas están vivos. Allí se realiza, por ejemplo, una práctica alrededor del fogón.

Asimismo, la profesora resalta las experiencias de educadores en formación en la Universidad Pedagógica Nacional y sus relaciones con la cátedra de estudios afrocolombianos. En estos espacios se ha podido reflexionar acerca de sus propias posiciones, menciona haber escuchado palabras de los educadores como: *no sabía que estaba siendo racista con mi discurso; no lo he tenido en cuenta al seleccionar los textos escolares.*

El profesor Daniel hizo referencia a una variedad de actividades, por ejemplo, un taller con estudiantes coordinado por el Museo del Hombre, talleres de narraciones de historias acompañados por la cátedra de etnolingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires que luego transitó al museo etnográfico y abonó al trabajo identitario de los estudiantes. Celebrar el Inti Raimi o el Tinku con su ronda de sikuris, entre otras actividades que ha abierto, en sus palabras, una *interculturalidad vivida, real, activa, comprometida.*

No podemos dejar de mencionar la experiencia que relató Daniel respecto a un estudiante de nueve años que quería aprender a leer y escribir guaraní para poder hablar mejor con su mamá, con esta experiencia nos dejó imágenes de la potencia de los motivos y expresiones del estudiante; mismo niño que cuando escuchó a un profesor saludar a los estudiantes en guaraní, de golpe dio vuelta y abrazó al profesor. Gestos mínimos, íntimos, que brindan toda la justificación para la experiencia.

En definitiva, señala Daniel *se trataría de tener una escuela abierta, aunque esto solo no alcanza, más bien se debería hablar de una escuela “enredada” que se siente parte de otros nodos que sostiene pero que a veces es sostenida.*

Estas propuestas hacia los antirracismos se sostienen en ese acto de corazonar, dicho por una de las invitadas, es decir, en ese ejercicio de amorosidad hacia el otro. En palabras de Patricio Guerrero Arias:

Corazonar constituye una respuesta política insurgente frente a la colonialidad

del poder, del saber y del ser, pues desplaza la hegemonía de la razón, y muestra que nuestra humanidad se erige a partir de la interrelación entre la afectividad y la razón, y que tiene como horizonte la existencia. De ahí que Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías pueda contribuir a la construcción, no solo de una distinta propuesta académica y epistémica sino, sobre todo, de sentidos otros de la existencia. (2010, p. 83)

Conclusiones

Las apuestas teóricas y los hallazgos investigativos en relación con la raza y los racismos en la educación de América Latina coinciden en su lugar estructural y naturalizado, pese a las desestimaciones y giros desde indagaciones biológicas, así como desde los discursos ético-políticos respecto a su construcción social y cultural. Desnaturalizar y visibilizar los espacios estructurales que sostienen el racismo, tales como el currículo y textos escolares, la formación de educadores, el lenguaje, el cuerpo, y también los museos y la memoria, han sido el inicio de rutas de trabajo de distintos educadores que en la región se acercan a las praxis antirracistas o bien, a las gramáticas alternativas al antirracismo.

Estas praxis se han nutrido y tienen correlato con los movimientos sociales de la región. Movimientos de grupos indígenas y afrodescendientes, de larga data como el caso colombiano o bien, recientes como el argentino, que dan continuidad a las luchas por la educación propia en sus territorios y también por su reconocimiento identitario en escenarios interculturales. Es claro que las experiencias de una educación antirracista siguen aumentando, aunque puede decirse que están dispersas y a veces aisladas, tienen diferentes desarrollos y sostenibilidad, algunas tienen incidencias en sujetos y subjetividades, otras en espacios micro como las aulas o instituciones y, otras en escenarios más amplios. Esto deja comprender la pluralidad de las experiencias, pero también su necesidad de continuar fortaleciéndose, tal vez, desde el diálogo y trabajo conjunto y en redes de maestros.

Las experiencias de maestros latinoamericanos compartidas en el último apartado de este capítulo abren posibilidades a un trabajo en clave intercultural y antirracista en universidades, escuelas, ciudades y territorios propios con apuestas por el trabajo con maestros comunitarios, lenguas originarias, conocimientos ancestrales y reivindicaciones culturales comúnmente desconocidas en nuestros currículos y de necesario abordaje con proyecciones hacia una justicia epistémica.

A partir de lo presentado se plantean nuevos retos para la investigación y para la práctica educativa. Investigaciones que den cuenta de nuevas formas de denunciar racismos y xenofobias en las instituciones educativas pero que también puedan constituirse en espacios para socializar experiencias antirracistas que expresen caminos ya recorridos y ejemplarizantes para otros maestros.

Referencias bibliográficas

- Almazán, S., Galli, G., Stoppani, N. (2020). Huellas de la educación popular en la escuela pública. Buenos Aires: Editorial Noveduc.
- Antolínez, I. (2011). Contextualización del significado de la educación intercultural a través de una mirada comparativa: Estados Unidos, Europa y América Latina. Papeles del Centro de Estudios sobre la Identidad Colectiva (CEIC) de la Universidad del País Vasco 73, 1-37. Recuperado de <http://www.identidadcolectiva.es/pdf/73.pdf>
- Balsas, S. (2011). Negritud e identidad nacional en los libros escolares: del surgimiento del sistema de educación al Bicentenario. *Estudios Sociológicos*, 29(86), 649-686. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59823584009>
- Banco Mundial (2018). Afrodescendientes en Latinoamérica. Hacia un marco de inclusión
- Beltrán, M. (2019). Racismo científico en los textos escolares de ciencias naturales en Colombia. Tesis para optar al grado de doctora en educación. Doctorado Interinstitucional en Educación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Bleszynska, K (2008). Constructing intercultural education. *Intercultural Education*, 6 537-545. doi: 10.1080/14675980802568335
- Calderón, E. (2019). Educación intercultural en el contexto Latinoamericano. Una mirada a la Etnomatemática. En *Autoctonía. Revista de Ciencias Sociales e Historia*, Vol. III, N°2, Julio-diciembre 2019, 244-267. ISSN 0719-8213. DOI: <http://doi.org/10.23854/autoc.v3i2.119>
- Carmichael, S y Hamilton, C V. (1967). *Black Power: the politics of liberation*. New York: Random House
- Cendales, L., Mejía, M., Buitrago, L., Muñoz. (2019). *Educación Popular desde los Territorios. Experiencias y reflexiones*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo
- Cimadamore, A., Eversole, R. y McNeish, J. (coord.) (2006). *Pueblos indígenas y pobreza. Enfoques multidisciplinares*. Buenos Aires: CLACSO. ISBN 987-1183-50-X
- CLACSO. (2020). *Boletín Ancestralidad, antirracismo y actualidades. #3, julio 2020. La pandemia racializada*. https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2020/07/V2_Ancestralidad_antirracismo_actualidades_N3.pdf
- Corbeta, S. (2021). *Políticas Educativas e interculturalidad en América Latina. Estado del arte 2015-2020*. UNESCO, IIEP-UBESCO Buenos Aires. <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/index.php/es/portal/politicas-educativas-e-interculturalidad-en-america->

latina

DANE. (2021). Pobreza multidimensional 2020. https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones_vida/pobreza/2020/presentacion-rueda-de-prensa-pobreza-multidimensional-20.pdf

DANE. (2021a). Caracterización de los migrantes y retornados desde Venezuela a partir del CNPV-2018. ISSN 28056345 <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/poblacion/informes-estadisticas-sociodemograficas/2021-10-01-caracterizacion-migrantes-y-retornados-desde-venezuela-CNPV.2018.pdf>

DANE, (2019). Población negra, afrocolombiana, raizal y palenquera. Resultados del censo nacional de población y vivienda 2018. DANE - Grupos étnicos información técnica

Decreto 1122 de 1998. Presidencia de la República de Colombia. “Por el cual se expiden normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en todos los establecimientos de educación formal del país y se dictan otras disposiciones” <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=1498>

Dirección nacional de población. (2021). Perfil demográfico y distribución espacial de afrodescendientes de y en Argentina. Ministerio del interior Argentina. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2021/11/perfil_demografico_y_distribucion_espacial_afrodescendientes_argentina.pdf

Freire, G., Díaz-Bonilla, C., Schwartz, S., Soler, J. y Carbonari, F. (2018). Afrodescendientes na América Latina. Rumo a um marco de incluso. Washington, DC.: Banco Mundial. <https://openknowledge.worldbank.org/entities/publication/a3b5c6a3-6b2d-52ada560-7f4817b235ca>

Freire, G., Díaz-Bonilla, C., Schwartz, S., y Carbonari, F. (2022). Inclusión afrodescendiente en la educación. Una agenda antirracista para América Latina. Washington, DC.: Banco Mundial. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/099056005022316092/pdf/IDU05497146208ea8042190919d0d27079d7a405.pdf>

Grosfoguel, R. (2011). Racismo epistémico, islamofobia epistémica y ciencias sociales coloniales. En: Revista Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.14: 341-355.

Guelman, A., Cabaluz, F. y Salazar, M. (2018). Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe. Buenos Aires: CLACSO http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181113022418/Educacion_popular.pdf

Guerrero, P. (2010). El sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia (primera parte) En: Revista

- Calle14. Universidad Distrital Francisco José de Caldas Bogotá, Colombia. Vol. 4, núm. 5, julio-diciembre. pp. 80-94
- Haro, I. (2021). Diversidad y discursos de odio en la escuela de educación básica. En Velasco, S., Gómez, M. y Morales, D. (coord.) (2021) Educaciones y racismos. Reflexiones y casos. México: Universidad de Guadalajara y Universidad Pedagógica.
- Hinestroza-Ramírez, J. y Roca-Servat, D. (2021). La etnoeducación en Quibdó, Colombia: ¿alternativa o reproducción del racismo? *Nodos y Nudos*, 7(50). ISSN: 0122-4328, ISSN-E: 2619-6069. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol7.num50-12547>
- IPMG-Indigenous people's major group for sustainable development. (2019). Global report on the situation of lands, territories and resources on indigenous peoples. <https://www.iwgia.org/images/documents/briefings/IPMG%20Global%20Report%20FINAL.pdf>
- Ley 70 de 1993. Congreso de la República. "Por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política. http://afrocolombians.com/pdfs/LEY_70_1993_AFRO%5B1%5D.pdf
- Ley 26.852. Día Nacional de los/as afroargentinos/as y de la cultura afro, 2013. Honorable Congreso de la Nación Argentina. Mayo 20, 2013.
- Linares, M., y Ricardes, M. (2011). El lado oscuro de la negritud: Las representaciones de los afroamericanos en los libros de lectura escolares (1895-2000). En Guzman, F. y Geler, L. (coord.) (2011) Actas de las Segundas jornadas de Estudios Afrolatinoamericanos del GEALA. Instituto Ravnani - Universidad de Buenos Aires. <https://geala.files.wordpress.com/2011/11/actas-ii-jornadas-geala.pdf>
- Lindquist, R. Y García, R. (2023). Descolonización de la educación en Latinoamérica. Una revisión sistemática de las tendencias investigativas en la actualidad. En *Utopía y Praxis Latinoamericana*. Año 28, No 100. ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9555 <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/e7535257/44625>
- Ocoro, A. (2015). Los afrodescendientes en Argentina: la irrupción de un nuevo actor en la agenda política y educativa del país. En *Revista Colombiana de Educación*, No 69, ISSN 0120-3916 segundo semestre de 2015. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n69/n69a07.pdf>
- Organización Internacional para las Migraciones (OIM). (2019). Condiciones de vida de migrantes en la República Argentina. Buenos Aires. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/caracterizacion_de_los_migrantes_ods1_0.pdf

- OIT-Organización Internacional de Trabajo. (2019). Aplicación del convenio sobre pueblos indígenas y tribales núm. 169 de la OIT hacia un futuro inclusivo, sostenible y justo. Suiza. ISBN: 978-92-2-134036-2 (web PDF) https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_735627.pdf
- PNUD. (2005). Informe sobre Desarrollo Humano. España, México: Mundi Prensa. <https://hdr.undp.org/system/files/documents/hdr05spcompletepdf.pdf>
- Piedrahita, J., Giraldo, Y., Guzmán, C., Pino, Y., Castaño, A., Salazar, M. y Ospina, H. (2018). Pedagogía crítica y educación popular. Polifonía de voces desde la periferia colombiana. En Guelman, A., Cabaluz, F. y Salazar, M. (2018). Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe. Buenos Aires: CLACSO http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181113022418/Educacion_popular.pdf
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World-Systems Research*. Summer/fall. Vol. VI, n° 2, p. 342-386.
- Rodríguez, J. (2008). Los movimientos indígenas en América Latina. Resistencias y alteridades en un mundo globalizado. En *Gazeta de Antropología*. 24 (2). Artículo 37. ISSN 0214-7564 https://www.ugr.es/~pwlac/G24_37Javier_Rodriguez_Mir.pdf
- Sánchez Arteaga, Juan Manuel. (2007). La racionalidad delirante: el racismo científico en la segunda mitad del siglo XIX. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 27(2), 111-126. Recuperado en 30 de mayo de 2023, de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0211-57352007000200011&lng=es&tlng=es.
- Segato, R. L. (2011). Racismo, Discriminación y Acciones Afirmativas: Herramientas Conceptuales. *Observatório Da Jurisdição Constitucional*, 1(1). Recuperado de <https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/observatorio/article/view/686>
- Soler, S. (2019). El discurso del racismo: estructuras y estrategias discursivas. *Colomb. Appl. Linguistic. J.*, 21(2), pp. 194-207. DOI: <https://doi.org/10.14483/22487085.13857>. <http://www.scielo.org.co/pdf/calj/v21n2/0123-4641-calj-21-02-194.pdf>
- Soler, S. (2009). La escuela y sus discursos. Los textos escolares como instrumentos de exclusión y segregación. *Sociedad y Discurso*. Número 15: 107-124. *Revista del Departamento de Lengua y Cultura de la Universidad de Aalborg*. www.discurso.aau.dk ISSN 1601-1686
- Soler, S. (2019a). “¡Mira, un negro!” Elementos para pensar el racismo y la resistencia. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. ISBN Digital: 978-958-787-159-3 https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/mira_un_negro_elementos_para_pensar_el_racismo.pdf

- Suárez, D. Hillert, F., Ouviaña, H. y Rigal, L. (2013). *Pedagogías Críticas en América Latina*. Argentina: Editorial Novedades educativas. ISBN: 09789875384521
- Villalta, M. (2016). Educación intercultural en Latinoamérica: Análisis de las investigaciones de campo en la región. En *Psicoperspectivas*, vol. 15, núm. 1. <https://www.redalyc.org/journal/1710/171043532012/html/>
- Villareal, M. (14 de diciembre de 2021). Somos una región desigual y discriminatoria. En *Latinoamérica21*. <https://latinoamerica21.com/es/somos-una-region-desigual-y-discriminatoria/>
- Viveros Vigoya, M. (2020). Los colores del antirracismo (en América Latina). **DOI:** <https://doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2020.36.02.a>
- Wade, P. (2000). *Raza y etnicidad en Latinoamérica*. Quito: Ediciones ABYA-YALA.
- Wade, P. y Moreno, M. (2021). Gramáticas Alternativas del Antirracismo en América Latina. En *Interface: a journal for and about social movements*. Volumen 13 (2): 20 - 51 (diciembre 2021). ISSN 2009-2431 <https://www.interfacejournal.net/wp-content/uploads/2022/07/Interface-13-2-Wade-Moreno-Figueroa-ES.pdf>
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Viaña, J., Tapia, L. y Walsh, C. (2009). *Construyendo Interculturalidad Crítica*. Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. ISBN: 978-99954-785-1-3
- Wu, B., Oxworth, C. (2022). Why aren't we there yet? A typology for evaluating resistant and counterhegemonic practices. *Contemporary Issues in Early Childhood* Vol. 0(0) 1–16. DOI: 10.1177/14639491221128290 journals.sagepub.com/h