

EDUCACIÓN, RACISMO Y TRANSFORMACIÓN SOCIAL:
territorios en disputa. contribuciones para el debate educativo en Argentina.

EDUCAÇÃO, RACISMO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL:
territórios em disputa. contribuições para o debate educativo na Argentina

EDUCATION, RACISM AND SOCIAL TRANSFORMATION:
disputed territories. contributions to the educational debate in Argentina

María Verónica Miranda

Magíster en Ciencias Políticas y Sociología; Departamento de Trabajo Social, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de la Patagonia, San Juan Bosco. Chubut, Argentina - mariavemiranda@gmail.com

Resumen

El presente artículo analiza las tensiones actuales del sistema educativo en Argentina, en base a la vigencia de ciertas concepciones y marcos ideológicos, que jugaron un rol fundamental en la conformación del Estado Nacional de matriz colonial, hacia fines del siglo XIX. A estos fines se explorarán los marcos teóricos-ideológicos, que tuvieron y tienen lugar en el sistema educativo, y que inciden en la constitución de las identidades nacionales y en los procesos de otrificación y racialización dentro de la estructura social en nuestro país, particularmente en relación a las poblaciones indígenas y afrodescendientes. Teniendo en cuenta que los dispositivos educativos juegan un rol fundamental en la generación y transmisión de conocimientos, valores, prácticas y sentidos, socialmente compartidos, se pretende contribuir al debate en torno a la función social de los mismos, como campos en disputa entre fuerzas desiguales, las cuales traccionan impulsos de reproducción de las estructuras racistas y su matriz histórica de desigualdad, o de transformación social hacia una educación emancipatoria, inclusiva, antirracista y basada en una justicia curricular como condición de justicia social.

Palabras claves: Educación, racismo, desigualdad, transformación social, emancipación

Resumo

O presente artigo analisa as tensões atuais do sistema educativo na Argentina baseado na vigência de certas concepções e marcos ideológicos que tiveram uma função fundamental na conformação do Estado Nacional de matriz colonial no século XIX. Serão explorados os marcos teóricos-ideológicos que tiveram e tem lugar no sistema educativo, e que incidem na constituição de identidades nacionais e nos processos de otrificação e racialização dentro da estrutura social no nosso país, particularmente em relação às populações indígenas e afrodescendentes. Considerando que os dispositivos educativos cumprem uma função fundamental na geração e transmissão de conhecimentos, valores, práticas e sentidos socialmente compartilhados, pretende-se contribuir ao debate em torno à função social dos mesmos, como campo de disputa entre forças desiguais, as quais tracionam impulsos de reprodução das estruturas racistas e sua matriz histórica de desigualdade ou de transformação social em direção a uma educação emancipatória, inclusiva, antirracista e baseada numa justiça curricular como condição de justiça social.

Palavras-chaves: Educação, racismo, desigualdade, transformação social, emancipação.

Abstract:

This article analyzes the current tensions of the educational system in Argentina, based on the validity of certain conceptions and ideological frameworks, that played a fundamental role in the conformation of a colonial matrix's National state, at the end of the 19th century. For these purposes, we will explore the theoretical and ideological frameworks that took and take place in the educational system, and also affects the National identity and the processes of otrification and racialization inside the social structure of our country, in particular regarding the natives and afro descendants populations. Taking into account that the educational system plays a key role in the creation and transmission of moral values, knowledge, social practices and senses, socially

shared, the intention is to contribute to the debate of the social function as disputed fields between unequal forces. Some of them, pull impulses of reproduction of racists structures and its historical matrix of inequality. Other forces look for a social transformation into a emancipatory, inclusive and anti-racist education, base on a curricular justice as a condition of social justice.

Keywords: Education – racism – inequality- social transformation –emancipation

Introducción:

En América Latina, el histórico sistema de desigualdades estructurales, constituye uno de los principales escollos para el fortalecimiento democrático y la consolidación de sociedades más equitativas. La dificultad de acceso a bienes, servicios y derechos, para determinados grupos poblacionales, históricamente vulnerados¹, tiene una fuerte incidencia en su calidad de vida, producto de la reproducción de lógicas y prácticas que operan desde la conformación de los Estados Nacionales y perviven hasta nuestros días.

La vigencia y naturalización de los principios y concepciones coloniales que sustentaron las bases de los proyectos nacionales del siglo XIX, funcionan desde entonces como marcadores de desigualdad, vinculados a jerarquías sociales, racialmente definidas.

Estos procesos, con sus variadas y complejas mutaciones, se inscriben en el entramado de relaciones sociales, sosteniendo cuotas diferenciales de poder, que por medio de un racismo estructural e institucional, inciden en la población a partir de la distribución racialmente desigual de privilegios y desventajas.

En Argentina, la historia en la producción de la raza tuvo, y sigue teniendo, un fuerte impacto en los procesos de otrificación. La instauración de un Estado Nacional cuyo sustrato ideológico estuvo anclado en la modernidad colonial, promovió la conformación de una sociedad cuya imagen de sí misma estuvo cimentada en la herencia europea y blanca; *progresista y civilizada*. Este proceso identitario se convalidó mediante la producción y reproducción de imaginarios, símbolos, creencias, relatos históricos, que reforzaron la construcción de un *nosotros nacional* a partir de diferencias racializadas. Los mitos fundacionales de aquel pacto social, legitimaron la negación, exclusión, opresión, despojo,

¹ El término *vulnerado/a* o *vulnerabilizado/a* implica relaciones asimétricas de poder, a partir de las cuales se explican las condiciones sociales, políticas, económicas, de *vulnerabilidad* de determinados grupos o personas, dentro de un sistema determinado. Nadie nace *vulnerable* (en términos socio-económicos) por naturaleza, sino que es una condición que instala a quien la padece en un lugar determinado en una estructura social jerarquizada, en función de un sistema de dominación, como resultado de procesos sociales, políticos, económicos, simbólicos, etc. La utilización de dichas categorías, despojadas de toda connotación, conlleva el riesgo de desligarlas de los procesos de construcción social, e implica la naturalización del sistema de dominación y relaciones de poder que las producen.

esclavización e intento de exterminio de las poblaciones consideradas *no blancas* de nuestro país. Es por ello que el genocidio fundacional de nuestro Estado Nacional es la base del racismo estructural, como lógica de origen, que aún nos habita, en tanto sujetos producidos por un sistema que no ha modificado substancialmente su construcción histórica de la alteridad. Hablar de desigualdades implica hablar de *desventajas* pero también de *privilegios*.

El análisis histórico de los conceptos nos auxilian en la comprensión del racismo y las desigualdades en América Latina y el Caribe, en la medida en que nos permiten comprender e interpelar determinadas concepciones y cuerpos teóricos, generalmente aceptados, que dieron lugar a la construcción de una realidad histórico-social, en la que se juegan relaciones asimétricas de poder, y en donde los complejos institucionales tuvieron, y tienen, un rol fundamental, sosteniendo la hegemonía de determinados grupos sobre otros, a través de la normalización y naturalización de su dominio (NERIS, 2019, pág. 7).

Los sistemas educativos tienen un lugar de privilegio en la producción, difusión y transmisión del conocimiento socialmente producido. Los marcos conceptuales e interpretativos inciden en los modos de organización política, económica y social, contribuyendo a la transmisión de narrativas que se constituyen en historias colectivas, e impactan en la conformación de las identidades individuales y *nacionales*. Implican también determinados proyectos de sociedad, los cuales incluyen ciertas concepciones y excluyen otras. Así, la producción y transmisión del conocimiento occidental/moderno/eurocentrado, jugó un rol fundamental en las estructuras organizativas y subjetivas de nuestras sociedades, normativizando y naturalizando formas de pensar, sentir, concebir y transitar el mundo. Formas, que al no ser interpeladas, se inscriben en el *inconsciente colectivo* y se transmiten como valores socialmente compartidos. El análisis de los hechos y contextos históricos en los que surgen determinados marcos conceptuales es fundamental para comprender y develar las *otras historias* no contadas o invisibilizadas, en función de los intereses de quienes ostentan los discursos hegemónicos.

En este sentido, pensar a la educación como territorio en disputa, implica analizar su función social en la reproducción de los relatos hegemónicos, pero también considerar su poder transformador, apelando a un accionar comprometido en línea con las demandas que los diversos movimientos sociales de reivindicación de derechos de las afrodescendencias y

pueblos indígenas vienen planteando, ante la persistencia de desigualdades sociales, que perpetúan los sistemas de opresión, explotación y subalternización.

Las políticas e instituciones educativas tienen hoy la posibilidad histórica de generar transformaciones profundas en pos de sociedades más igualitarias, justas y equitativas, asumiendo un rol protagónico en la lucha contra todas las formas del racismo. La función del Estado y de los movimientos sociales, será insoslayable en este camino.

Identidades coloniales: otrificación y racialización

La construcción de nuestras identidades, individuales y colectivas, están estrechamente vinculadas a las historias que se cuentan sobre nosotros mismos, como sociedad y como sujetos particulares. Es por ello que las maneras de historizar los hechos tienen una influencia importante sobre nuestras vidas, las formas que miramos el mundo y sobre nuestras acciones cotidianas. Las historias contienen narraciones y relatos, pero también silencios y negaciones. Así, la construcción de la identidad nacional argentina estuvo ligada a determinados marcos teóricos- ideológicos que influyeron en la conformación del Estado y de la sociedad. Algunos de ellos se remontan a la época de la conquista.

El autor Aníbal Quijano ha analizado estos marcos y principios a la luz de los conceptos de Colonialidad/Modernidad/Eurocentrismo, y las relaciones de poder y dominación a partir de la creación de la idea de *raza*. El mismo sostiene que la raza es una invención propia del proceso de colonización que tuvo lugar en América, con la conquista europea.

El sistema de dominación imperante, al que dio lugar ese proceso, estuvo sustentado en la clasificación de la población mundial a partir de diferencias fenotípicas, culturales, y espirituales, establecidas por los conquistadores, quienes determinaron su superioridad en relación a los conquistados. El conocimiento científico occidental, y la iglesia católica, se encargarían de instalar la certeza de *subhumanidad* e inferioridad de las poblaciones indígenas y afrodescendientes, basadas en consideraciones biológicas, culturales y religiosas. Los estatus y roles establecidos dentro de esta estructura, dieron lugar a relaciones de opresión, en función de la *validación natural de las jerarquías de las diferencias*. (QUIJANO, 2000)

A través de este *sistema de validación natural de diferencias jerarquizadas*, grupos poblacionales se reconocen *diferentes*, y a su vez *superiores* a otros.

El orden mundial a partir de la idea de raza convulsionó las relaciones sociales globales:

La formación de relaciones sociales fundadas en dicha idea, produjo en América identidades sociales históricamente nuevas: indios, negros y mestizos y redefinió otras. Así términos como español y portugués, más tarde europeo, que hasta entonces indicaban solamente procedencia geográfica o país de origen, desde entonces cobraron también, en referencia a las nuevas identidades, una connotación racial. (QUIJANO, 2000 pág. 1).

El desarrollo y difusión de estas corrientes teóricas permitieron la naturalización de los sistemas esclavistas, la subalternización de las poblaciones indígenas y afrodescendientes, y la distribución de roles y funciones en la estructura de trabajo, legitimando los sistemas de dominación/explotación de la población europea para con la población indígena y afrodescendiente, determinando los lugares que *por naturaleza* iban a corresponder a cada uno de ellos, dentro de la estructura socio-laboral global.

La lógica dominante de la generación del 1880 en Argentina, aquella que diseñó un proyecto de Estado Nacional mediante el avance militar sobre las tierras de las poblaciones indígenas

en su expansión territorial y capitalista, y que proyectó una nación única blanca y *civilizada*, cuyos códigos civiles, constituciones, estructuras laborales, comerciales y culturales, miraban a Europa como ejemplo y aspiración, tiene un profundo sustrato en las ideas coloniales, implantadas e impulsadas a lo largo de los siglos de ocupación territorial, del mundo europeo en nuestro continente. Ideas que fueron permeando la acción estatal en nuestra región y que impactaron en el devenir de las formaciones nacionales, identidades, negaciones y prácticas sociales de racismo y discriminación, que aún hoy se reproducen.

A este respecto, Segato señala que en el propio movimiento de su emergencia e instauración idiosincrática “el sistema crea sus otros significativos en su interior: todo estado - colonial o nacional- es otrificador, alterofilico, y alterofóbico simultáneamente.” (2007, pág. 138).

Las ideas de raza, clase y género, habilitaron formas de opresión interseccionadas que se inscriben en las experiencias particulares de las poblaciones indígenas y afrodescendientes.

Problematizar la raza implica pensar en qué lugar ubica a los sujetos este proceso de otrificación y los lugares de enunciación, entendiendo que la *blanquitud* también se produce en las relaciones coloniales de poder, como subjetividad que se construye relacionamente, y

desde donde se ejerce la violencia racial (CATELLI, 2017). Así, la colonialidad, instaura un sistema de asimetrías de poder que ha significado históricas desigualdades sociales.

La raza opera, como “signo, (como) trazo de una historia en el sujeto, que le marca una posición y señala en él una herencia de una desposesión.” (SEGATO, 2007, pág.23).

A pesar de que la idea de raza, como invención colonial, dejó de ser considerada un concepto científicamente válido, el *racismo* sigue operando como sistema ideológico de diferenciación y jerarquización de las diferencias, y fundamenta relaciones sociales de poder/dominación a nivel global:

El racismo es un conjunto de prácticas, estructuras, creencias y representaciones que transforman ciertas formas de diferencias percibidas, generalmente consideradas como indelebles e inalterables, en desigualdades. El racismo trabaja a través de la desposesión, lo que incluye la subordinación, la estigmatización, la explotación, la exclusión, varias formas de violencia física y, en algunas ocasiones, el genocidio (...) El racismo está —en varios grados, así como en temporalidades y espacialidades específicas— entrelazado con otras formas de desigualdad, particularmente de clase, de género, de sexualidad y de nacionalidad. (MULLINGS, 2013, pág. 360)

La construcción del *racismo* como ideología, se inscribe en la historia de los Estados, las naciones y las subjetividades individuales, legitimando y/o perpetrando prácticas inhumanas, de opresión, segregación, discriminación e indiferencia. Esto fue dando lugar a ciudadanías de la exclusión, a través de la validación de mecanismos que naturalizan y/o legitiman diversas formas de estigmatización, violencias físicas, económicas y simbólicas.

La construcción de la realidad a partir de la matriz colonial implica la *no existencia* de todo aquello que es producido por fuera de esta lógica (DE SOUSA SANTOS, 2010). Por ello, el monopolio del conocimiento científico occidental moderno no implica sólo la negación de cualquier otra forma de producción y transmisión de conocimientos, sino que lleva en sí, como condición primera, la negación de los *otros*, de la diversidad de toda otra forma de existencia, comprensión del mundo y del ser. Esto genera circuitos de exclusión e instala a lo excluido en el *no ser*.

El sistema educativo, mediante su capacidad de socialización-escolarización, se constituyó históricamente, en uno de los dispositivos más efectivos en la reproducción de la colonialidad del poder, del ser y del saber (MIGNOLO, 2006).

Las narrativas histórico-culturales nos constituyen, a partir de *una historia común* (contada generalmente como única historia) que establece un *nosotros* y un *ellos*, y determinadas formas de mirarnos y pensarnos como comunidad de destino o grupo social de

pertenencia, produciendo y reproduciendo representaciones sociales en relación a nosotros mismos.

En Argentina, el *carácter nacional* surgido del *crisol de razas* opera en los ciudadanos hasta nuestros días, construyendo identidades nacionales vinculadas al *ser nacional* argentino y euro-descendiente, transmitido de generación en generación mediante la experiencia educativa, cultural y por diversos dispositivos institucionales de poder, que utiliza el Estado para sostener aquel relato del *nosotros* nacional. Ahora bien, esta pretensión totalizadora en la construcción de la identidad argentina, conlleva también formas específicas de entender y abordar la *diferencia*.

Las imágenes creadas de los pueblos a partir de los relatos históricos juegan un papel fundamental en las formas de percibirlos, representarlos socialmente, en la conformación de pre-juicios (o juicios previos) y expectativas que, aún de forma inconsciente, se manifiestan en las relaciones intersubjetivas.

Es por ello que las formas en que se producen y reproducen las historias nacionales, regionales, comunitarias y de los pueblos, a través de relatos, cuentos, iconografía, *mitos*, etc, influyen indefectiblemente en las subjetividades (propias y ajenas), y en las formas que asume la relación social. Las representaciones sociales, son entendidas como imágenes que condensan significados, que se recrean en base a un sistema de normas y valores, en permanente construcción, pero vinculadas a un *sentido común* socialmente compartido.

En Argentina, la estructuración de las políticas educativas, estuvieron inspiradas en la ciencia política, jurídica, económica y sociológica de Europa y de EEUU, con un claro proyecto de sociedad, *progresista y civilizada*; un proyecto de ciudadano, *blanco y cristiano*; y un proyecto cultural *moderno y eurocentrado*. Así, los grupos poblacionales que no se ajustaban a dichos parámetros de *civilidad* eran considerados inferiores y bárbaros, plausibles de ser eliminados y deshumanizados. El autor Chucho García (2018), refiere que la acción articulada entre la religión (católica) y el conocimiento científico occidental darían lugar a una *filosofía del desprecio* como práctica de descalificación hacia los otros pueblos, instaurando un *geo-euro-narcisismo*, que desconfía de toda otra forma de humanidad, que universaliza prácticas y saberes, y que elimina a los grupos poblacionales no *blancos*, y por tanto, no *deseados* del pacto social constitutivo de la sociedad.

El autor señala que la escuela sirvió como dispositivo para la estructuración e introyección psicológica de la inferioridad, y ello mantiene vigencia a través de *prácticas pedagógicas de la reproducción*, cuando las mismas sostienen una única y hegemónica forma de comprender, explicar y transitar la realidad, *castrando así la diversidad del pensamiento*.

En Argentina la *blanquitud* fue central en la estructuración de un sistema educativo que no albergó la diversidad de orígenes, y cuyas prácticas pedagógicas vehiculizan valores y actitudes como si fueran *neutros* y no producto de una historia (REGIS, 2020).

Esta práctica pedagógica que anula la posibilidad de incorporación de otras perspectivas epistémicas y metodológicas, también encubre los conflictos y tensiones, que las resistencias imponen, a fin de mantener y preservar las relaciones de dominación y las formas históricas de negación de la alteridad, que mantuvieron a las afrodescendencias e indígenas, y a sus conocimientos ancestrales, culturales, políticos, espirituales e ideológicos, relegados, invisibilizados y degradados. Sin embargo, el sistema educativo tiene un enorme potencial transformador.

La práctica educativa, entre el racismo y la emancipación: un camino posible

Los contenidos curriculares que se imparten mediante el sistema educativo, constituyen una práctica social compleja, y son producto de “un conjunto de prácticas políticas, económicas y sociales, que determinan las decisiones curriculares”. (REGIS, 2020, pág. 2). Los sistemas educativos se convierten así en poleas de transmisión de un conjunto de conocimientos que condensan intencionalidades, intereses, valores, e implican proyectos de sociedad, de sujetos, y de lo que de ellos se espera.

Los contextos de producción de los conocimientos impartidos, contienen disputas ideológicas, en permanente tensión con las miradas hegemónicas.

En los escenarios educativos actuales se inscriben no sólo las pujas al interior de los Estados nacionales, sino también las imposiciones de un sistema globalizado, que demanda la conformación de subjetividades *aptas* y *dóciles* para la funcionalidad y reproducción del propio sistema. Las estructuras educativas, en tanto producto de políticas públicas, muchas veces condicionadas por los intereses del neoliberalismo global, inciden también en las metodologías de enseñanza-aprendizaje, en la selección y jerarquización de los conocimientos destinados a la formación de ciudadanos *útiles* y *necesarios* para la perpetuación de la

distorsión histórica, cultural, económica y social, que sostiene intacta la estructura de desigualdades, que distribuye desventajas y privilegios según los criterios de jerarquía y selección social, propios de la relación colonial.

En este sentido, Santomé (2016) refiere que el currículum escolar responde a la necesidad de “formar individuos con las competencias determinadas por la competición globalizada”. Para este autor, los saberes y tecnologías desarrollados por el sistema neoliberal, van configurando y reconfigurando nuestro sentido común, mediante sutiles estrategias de coacción, logrando consentimientos, los cuales se traducen en prácticas educativas, sociales y socio-culturales que, (con las acotadas y sesgadas herramientas adquiridas), educan luego en la reproducción de contenidos hegemónicos, naturalizados y no interpelados. Santomé refiere que los estudiantes, (y habría que agregar, muchos otros actores de la estructura educativa) “carecen de recursos conceptuales, metodológicos y actitudinales para desde marcos de justicia curricular analizar cuestiones de clase social, sexo, sexualidad, nacionalidad, capacidades, ni la toma en consideración de procesos como la colonización, neocolonización, descolonialidad y decolonialidad” (Santomé, 2016, pág. 3).

La generación de marcos metodológicos, conceptuales y actitudinales que contribuyan a analizar en profundidad los procesos de la modernidad/colonialidad, se tornan fundamentales para interpelar el *sentido común* introyectado mediante prácticas sutiles de coacción y consentimiento, para la supervivencia del sistema, que tiende a mantener intactas las estructuras de racismo, discriminación y desigualdad, que el mismo genera. Como sostiene Mena García, hay que “considerar que el conocimiento oficial y legítimo, sostenido por la propia institución escolar, actúa como un narcótico social al no contribuir a esclarecer actuaciones de discriminación racial que surgen de la esclavitud.” (2019, pág. 361.)

Cabe destacar que si bien, a partir de 1990 Argentina incorporó a su Constitución Nacional tratados internacionales en relación a la eliminación de diversas formas de racismo, y que en la reforma constitucional de 1994, en su artículo 75, inciso 17, hace explícito el reconocimiento de la pre-existencia étnica y cultural de los pueblos originarios, en la misma no se hace referencia a la población afrodescendiente. En el año 2013, y como resultado de las luchas de las afrodescendencias en Argentina, se sancionó la ley N° 26.852, la cual establece el 8 de noviembre como el *día nacional de las/os afroargentinas/os y de la cultura afro*, en honor a María Remedios del Valle, mujer afrodescendiente que luchó por la

independencia Argentina, hoy considerada capitana del ejército y madre de la Patria. Si bien la ley encomienda al Ministerio de Educación incorporar a los contenidos curriculares esta conmemoración y la promoción de la cultura afro, el impacto en la práctica ha sido casi nulo. Sigue primando el silencio en las aulas respecto al tema, dejando en evidencia las prioridades educativas del sistema. Los diseños curriculares argentinos tampoco contemplan la historia de la diáspora africana, la trata transoceánica de personas, ni las luchas y demandas, pasadas y actuales, por la reivindicación de sus derechos. La declaración de la ONU respecto del Decenio Internacional para los Afrodescendientes en las Américas (2015-2024), y su plan de acción, tampoco tuvieron repercusiones significativas en materia de políticas públicas y/o educativas.

Nuestras formas de pensamiento y conocimiento están fuertemente influenciadas por las filosofías europeas, desconociendo los importantísimos aportes que las poblaciones afrodescendientes e indígenas hicieron, y aún realizan, al sistema socio-cultural Argentino. La negación de estos conocimientos, aportes y riqueza cultural implica la deshumanización de los sujetos, dado que negar la posibilidad de construcción de historias, conocimientos y filosofías propias implica negar la humanidad de los pueblos. El epistemicidio como forma de eliminación y/o devaluación del conocimiento de los pueblos indígenas y afrodescendientes, contribuye a la negación e invisibilización de su existencia, y está vinculado al exterminio de los pueblos como proyecto genocida moderno (WANDERSON, BOTELHO, 2010).

Si bien la conquista de derechos es un importante logro de las luchas sociales que las preceden, suele considerarse que el reconocimiento de la pre-existencia étnica de la población indígena en la reforma constitucional de 1994 inaugura un cambio de paradigma en materia de derecho indígena, y que la ley 26.852 lo hace en relación a las afrodescendencias. En los hechos se observa que las reformas constitucionales y educativas, han funcionado como instrumentos de políticas públicas, direccionadas a grupos poblacionales considerados con déficits sociales históricos, en el intento manipulador de *administrar las diferencias* entre *sectores sociales* sin producir ni promover transformaciones profundas de carácter estructural, en las relaciones de poder, el reconocimiento de los *derechos de los pueblos* y sus históricas demandas. En esta dirección Campoalegre alerta sobre “la buena voluntad del poder”, la cual suele incorporar “acciones compensatorias de impacto desmovilizador” (2017 pág. 32). Así,

las estrategias estatales apuntan al control del conflicto étnico-racial, y la conservación del orden social estatal instituido, mediante la “asimilación pacífica” (RINCÓN, 2018, pág. 32).

En el proceso de formación académico-escolar, se suele encontrar aún a la población indígena y a las afrodescendencias representadas a partir de imágenes esencialistas (taparrabos, lanzas, toldos) que refuerzan las concepciones que las ubican en un tiempo pasado, remoto, y *salvaje*, como única historia posible. También expresiones populares naturalizadas en nuestros lenguajes cotidianos, tales como “trabajé como un negro”, “no hagas cosas de negro”, “negro cabeza”, “corren como salvajes”, “no seas indio”, etc., que refuerzan y reproducen imágenes peyorativas, fundadas en estereotipos, que sostienen en los imaginarios la idea de inferioridad de determinados grupos sociales, devaluando así sus capacidades e identidades. Éstas y otras frases, al ser consideradas *normales* operan desde nuestras formaciones (sociales) inconscientes y nos dejan cautivos en las formas (racistas) del lenguaje. Las formas del lenguaje también delimitan y reafirman lugares sociales, pocas veces interpelados al ser *naturalizados* por las prácticas cotidianas. En relación a los dispositivos de asimilación/homogeneización que han jugado un rol fundamental en los procesos de construcción de identidades y estereotipos en nuestro país, se observa por ejemplo (como práctica común) la naturalización del uso del (único) *lápiz color piel* con el que los niños pintan a las personas *en general*, como consenso tácito en la comunidad educativa.

Estas prácticas educativas y subjetivas se juegan en la reproducción de imaginarios sociales y en la posibilidad, o no, de un diálogo intercultural, dado que “no hay diálogo posible si creemos que la otra persona no puede entender lo que decimos (porque es poco o nada desarrollado) o si creemos que lo que tiene que decir no es relevante. El silencio es una de las herramientas más efectivas y actuales del esquema colonial. Parte del silenciamiento implica internalizar la dinámica colonial” (WANDERSON; BOTELHO, 2010).

Los procesos formativos de los docentes, son fundamentales. La fragilidad de la formación docente para el tratamiento de la temática implica la perpetuación del racismo en los ambientes escolares, las representaciones estereotipadas de estas poblaciones, preconceitos y silenciamientos de la historia. (BAPTISTA DA SILVA; REGIS; MIRANDA, 2017, pág. 660)

Estas visiones, una vez aceptadas y naturalizadas, coadyuvan a la internalización de estructuras racistas que se manifiestan en el hacer cotidiano, haciendo sutil e imperceptible

“cómo las diferentes matrices de opresión se imbrican para generar distintos lugares de ubicación de los sujetos en las redes de poder” (MUELLE; BELLO, 2014, pág. 22). De esta forma se legitiman y reproducen prácticas discriminatorias, que sostienen procesos de otrificación y racialización, mediante la reproducción de imaginarios sociales también racializados.

Esta práctica curricular responde al sistema capitalista, racista y patriarcal, que se presenta como aséptico y neutral y se transmite, muchas veces, sin ser interpelado por agentes educadores, los cuales son educados a su vez en el mismo sistema que reproducen. Cuando este modelo no es interpelado la práctica educativa se vuelve socia y cómplice de un sistema que sostiene el “poder racializado y jerarquizado, con los blancos y blanqueados en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores”. (WALSH, 2010, pág. 78).

Lo antes mencionado tiene un inexorable impacto educativo, social y subjetivo en las poblaciones que lo sufren. Pero las trayectorias educativas son indisociables de las trayectorias vitales e institucionales.

Según los datos arrojados por el informe del Banco Mundial (2018), la población afrodescendiente constituye la minoría excluida más grande de la región:

Constituyen alrededor de un cuarto de la población de América Latina, pero están sobrerrepresentados entre los pobres en todos los países. En Brasil, con la población afrodescendiente más grande fuera de África, aún tienen dos veces más probabilidades de ser pobres que los blancos. En Uruguay, uno de los países más igualitarios de la región, los afrouuguayos tienen tres veces más probabilidades de ser pobres. (pág. 10).

El informe de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2019), da cuenta de la incidencia de la pobreza y la pobreza extrema en las poblaciones indígenas y afrodescendientes de la región, y cómo las mismas afectan de manera diferencial a las distintas poblaciones, según su condición étnica y racial. Así, se observa que la tasa de pobreza para la población no indígena ni afrodescendiente, es del 22,1% y la de pobreza extrema es del 5,2%, mientras que para la población indígena la tasa de pobreza asciende al 48,8% y la de pobreza extrema llega al 17,9%, afectando a más del doble de la población anterior, y ubicándose en los porcentajes más altos de la población considerada según criterios de: área de residencia, sexo, edad, condición étnica y condición de actividad.

Los mismos indicadores según condición racial, indican que en los países seleccionados (Brasil, Ecuador, Perú, Panamá y Uruguay) para el período 2014/2018, la población afrodescendiente tenía entre 1,5 y 3 veces más de posibilidades de encontrarse en los sectores de pobreza, y extrema pobreza, que la población no indígena ni afrodescendiente.

Los resultados dan cuenta de la vigencia de una matriz de desigualdades que constituye grandes obstáculos para el bienestar y calidad de vida de estas poblaciones. Las desigualdades sociales, relacionales y multidimensionales (KESSLER, 2014), se traducen en desigualdades raciales, de clase y de género, que impactan en un circuito de derechos, interdependientes e interrelacionados. En este sentido, la educación juega un rol fundamental en la calidad de vida de las personas, en la disminución de las brechas de ingresos, en la inserción laboral formal, en el acceso a bienes y servicios, y a la efectivización de los derechos.

En relación al acceso a la educación, el Banco Mundial (2018, pág. 86) señala que:

La población afrodescendiente tiene niveles significativamente más bajos de escolaridad en la mayoría de los países. En promedio, alrededor de 64 por ciento de los miembros de hogares afrodescendientes han completado la educación primaria, frente a 83 por ciento de la población no afrodescendiente. Para niveles más altos, sólo 30 por ciento ha terminado la educación secundaria (frente a 46 por ciento) y 5 por ciento ha completado la educación terciaria o más (frente a 14 por ciento).

En Argentina podemos observar que la dificultad de acceso al mundo laboral por parte de las poblaciones afrodescendientes e indígenas, se asocia no sólo a la dificultad de acceso a la educación, sino también a representaciones sociales negativas, por cuestiones fenotípicas, de género, culturales, etc. A ello se suma el desconocimiento de los derechos específicos que los asisten (contemplados en el plexo normativo nacional e internacional), y la indiferencia o ignorancia de los funcionarios públicos que deben garantizarlos, lo cual conlleva la falta de acceso a ciertos bienes y servicios para una vida más autónoma y autodeterminada.

essa desigualdade na oferta de oportunidades e de bens e serviços em relação a outros grupos populacionais, repercute na idade adulta, desde o ingresso no mercado de trabalho, no acesso à moradia digna, nos elevados índices de violência que afetam essa população, na participação política, até a desigualdade de gênero. (NERIS, 2019 pág. 5)

En el actual contexto de crisis sanitaria, impuesto por la pandemia del Covid-19, que está afectando a la población mundial en su conjunto, el racismo estructural, pero también el sistémico e institucional (MATO, 2020) ponen de relieve las inequidades sociales que inciden en las posibilidades de supervivencia de las poblaciones indígenas y las afrodescendencias.

Se observa de manera descarnada cómo las desventajas acumulativas antes mencionadas, afectan la vida de estas poblaciones, dado que las posibilidades de enfrentar individual y colectivamente esta enfermedad son más críticas en contextos de mayor precariedad. La población indígena y afrodescendiente que vive en zonas urbanas (muchas veces por migraciones forzadas en función de los despojos territoriales, y avasallamiento de sus derechos comunitarios), se encuentran en situación de segregación territorial, ubicándose en los sectores más pobres y por tanto también más vulnerables en términos de acceso a la salud. A este respecto cabe agregar que muchas veces el sistema sanitario funciona también como marcador de desigualdad, al operar con un prejuicio racial, que se manifiesta en una atención inadecuada, de maltrato o destrato que repercute en la atención y/o en el acceso al mismo. Si analizamos los sistemas educativos, esta situación pone de relieve las desigualdades de acceso a la educación, producto de la brecha digital por uso de Tics y disponibilidad de dispositivos y redes de conectividad apropiadas, como así también a condiciones habitacionales y vitales que permitan el adecuado desarrollo de estas nuevas modalidades educativas.

En relación al mercado laboral vemos que muchas veces, estas poblaciones se ubican en los sectores más precarizados, con trabajo informal, menos remunerados y en zonas habitacionalmente más desfavorables. El actual contexto imprime una situación de adicional angustia frente a la posibilidad de pérdida de trabajo, y por lo tanto a la imposibilidad de sostén familiar. Ello refuerza los *circuitos de daño* acentuando los circuitos de vulnerabilidad psico-social y de vulnerabilidad psico-penal.

Los efectos de la pandemia impactarán en las trayectorias vitales de las poblaciones con desventajas estructurales, coadyuvando a procesos de deterioro social, inherentes a las formas de organización social y distribución de bienes y servicios por parte del Estado mediante políticas públicas. Por tanto se considera que la desigualdad constituye una decisión política con base ideológica.

De ello se desprende la importancia que reviste la responsabilidad que asuman los Estados Nacionales y el accionar de los movimientos sociales frente al actual contexto, para redefinir escenarios políticos verdaderamente más equitativos.

A nivel mundial la pérdida de trabajo afectará más a las poblaciones hispanas (como en el caso de EEUU y Europa), lo cual acentuará las desigualdades estructurales y raciales.

Pero el racismo no sólo se manifiesta por acción directa, como la discriminación explícita, negar o precarizar el trabajo de las poblaciones afrodescendientes e indígenas, sino también por la inacción, la indiferencia de la gente frente a situaciones que constituyen discriminación racial, da cuenta de una naturalización en la deshumanización de estos cuerpos.

Las formas de racismo en América Latina no se agotan en las más visibles y explícitas, como las desigualdades materiales, laborales, educativas, habitacionales, alimentarias, territoriales, judiciales, sanitarias, acoso policial, múltiples violencias, abandono estatal, etc. Las formas ocultas del racismo estructural (que muchas veces operan desde las estructuras inconscientes) son igual de importantes dado que sostienen, legitiman y hacen posibles a las primeras.

La falta de datos estadísticos de calidad en relación a estas poblaciones, que hagan visibles la estructura de desventajas y privilegios de los distintos sectores sociales, están ligadas a la falta de políticas públicas para la reparación y restitución de derechos, lo cual constituye una deuda social e histórica de los Estados Nacionales.

Lo mismo ocurre en los circuitos educativos, donde, a pesar de la heterogeneidad presente en todos los niveles, la homogeneización de personas y saberes se traduce en una forma particular del tratamiento de las diferencias, reproduciendo prácticas y concepciones del sistema monocultural y monolingüe, hegemónico y colonial. Ello obstaculiza el desarrollo de políticas y/o acciones educativas afirmativas, en relación al acceso, permanencia y egreso de las poblaciones afrodescendientes e indígenas en nuestro país. La dificultad para el autorreconocimiento de las poblaciones afrodescendientes e indígenas está asociada a la desvalorización y estigmatización histórica de estas identidades. En los establecimientos educativos todavía existen criterios de heteroidentificación y heteroclasificación, por apellidos, lugares de procedencia y/o rasgos fenotípicos. La falta de sensibilidad social y formación de los tomadores de decisión en esta materia sigue siendo funcional al sistema.

Cabe mencionar que existe un área de vacancia en relación a investigaciones que exploren en profundidad las desigualdades raciales y el racismo estructural, lo cual invisibiliza la problemática. El activismo indígena y de las afrodescendencias en Argentina vienen denunciando que gran parte de lo que se investiga en el ámbito académico tiene un impacto prácticamente nulo en sus comunidades, como así también la lógica de saqueo

cultural *extractivista* que no les reporta ningún beneficio, y no los asume como interlocutores válidos en este proceso (OCORÓ LOANGO, 2019).

La redistribución del poder en la estructura social, implica el acceso a espacios de toma de decisión y gestión por parte de los grupos *no blancos*, para quienes dichos espacios han estado históricamente vedados. La presencia de intelectuales indígenas y afrodescendientes en los espacios académicos, hablando en primera persona, es un eslabón indispensable en la lucha contra el racismo, en la disputa de sentidos y de las jerarquías.

Poner al racismo en el centro del debate, implica no sólo impugnar la construcción de identidades racializadas, sino también, hacer visible “la dinámica de inclusión/exclusión”, como proceso relacional, los privilegios vinculados a las jerarquías, la blanquitud como “posición sin marcas”, y el mestizaje como ideología piramidal (WADE, 2017).

Todas estas complejas nociones traccionadas por una cultura pretendidamente *neutral*, son formas de manifestación del racismo estructural, sistémico e institucional, menos explícito, más sutil, pero que coadyuvan a la existencia y reproducción del mismo.

Los sistemas educativos tienen una incidencia fundamental en la formación de profesionales, referentes políticos y tomadores de decisiones, en materia de política económica, social e institucional. Los profesionales (médicos, docentes, fuerzas públicas, etc.) empresarios y funcionarios, que tienen a su cargo la responsabilidad de dar respuesta a determinadas demandas sociales, inmediatas (como la atención médica, o educativa) y mediatas, como la elaboración de programas y proyectos, egresan de nuestras universidades, colegios y escuelas. Es por ello que la formación académica tiene una responsabilidad insoslayable en la reproducción o lucha contra las formas de racismo, la discriminación y la xenofobia en nuestras sociedades, sistemas e instituciones.

En este sentido, uno de los primeros desafíos de la sociedad argentina, es reconocer la problemática de la discriminación racial como base estructural de las desigualdades sociales. La auto-imagen que la sociedad argentina proyecta sobre sí misma, es constitutiva y positivamente inclusiva, con una identidad forjada en base a la idea de *amalgama cultural* como herencia de las migraciones europeas transoceánicas. Esta representación social del *país inclusivo* y respetuoso de las diferencias, encubre un racismo por denegación (GONZÁLES, 1988), y sus efectos en las formaciones inconscientes de nuestras sociedades, desde donde se

ejerce la discriminación racial de manera encubierta (en el mejor de los casos). En el imaginario social general, el racismo es un problema de otros países.

Muestra de ello es el tratamiento dado por los medios masivos de comunicación, y de la opinión pública en general, ante las movilizaciones masivas en el mundo por el brutal asesinato de Jorge Floyd, estrechamente vinculadas al racismo *estructural e histórico de EEUU*, sin mencionar o cuestionar el racismo en Argentina. Aquí de eso no se habla, y para muchos, no existe. Entonces: ¿Cómo abordar un problema en una sociedad que no lo percibe como tal? En una sociedad que no se hace cargo del mismo.

El accionar comprometido del sistema educativo, tiene un rol (y deuda) fundamental en la transformación de las condiciones subjetivas de la interacción social, y por tanto en la lucha contra todas las formas del racismo (tensionando paradigmas, políticas educativas, estrategias pedagógicas, etc.). Ello supone un impacto decisivo en la estructura social, las formas de percibirnos, representarnos y valorarnos, pero también, en las posibilidades de acceso efectivo y equitativo a los bienes y servicios socialmente producidos, para toda la población, en tanto sujetos de derechos, y no como sujetos pasivos frente a la asistencia paternalista del Estado.

Pensar a la educación como territorio en disputa abre la posibilidad de considerar a la misma no sólo como un instrumento de reproducción de las desigualdades sociales, sino también desde su potencial transformador. La disputa por el qué enseñar y cómo, los contenidos impartidos por el sistema educativo y las prácticas pedagógicas, vienen de la mano de las preguntas de ¿qué sociedad queremos? ¿cómo formarlas? ¿con qué valores? ¿qué conocimientos son necesarios para vivir (dignamente) en ese mundo y para la construcción de otro mundo posible? (PONCE, 2018, pág. 794).

La práctica curricular, la elección de contenidos y las metodologías pedagógicas, implican necesariamente un proyecto de sociedad, de ser humano y de cultura. La incorporación de los conocimientos silenciados de los pueblos afro e indígenas, apuntará a una educación con calidad, con pertinencia cultural, con perspectiva emancipatoria. La adopción de prácticas y propuestas, acordes al contexto y a la realidad de las comunidades donde el conocimiento es creado e impartido, implica concebir al currículum como experiencia subjetiva.

La búsqueda de esta *justicia curricular* como construcción colectiva, basada en las experiencias históricas significativas, en la dignificación de los sujetos de la escuela, en la promoción de una vivencia productiva y de un currículum que emancipe a los sujetos y promueva la alegría (PONCE, 2018, pág. 796), constituye el nudo neurálgico de una educación antirracista, inclusiva y plural.

El camino hacia la transformación social y educativa implica interpelar las lógicas de la estructura curricular, del sistema educativo y de la matriz de desigualdades que generan sociedades de la exclusión. En este sentido, las políticas públicas deben promover la generación e incorporación de conocimientos válidos y situados en las estructuras curriculares e institucionales, teniendo en cuenta las variables de sus contextos, la realidad de los sujetos de conocimiento y el lugar donde se produce el proceso de enseñanza aprendizaje, estimulando la construcción de conocimientos para la vida, en función de las necesidades, problemas, posibilidades y potencialidades del lugar donde ese proceso se desarrolla.

La condición de posibilidad de una verdadera justicia epistemológica, está estrechamente vinculada al desarrollo de la justicia política y social. La incorporación de nuevos paradigmas en materia de política pública es fundamental en la lucha contra las desigualdades sociales, la promoción y defensa de los derechos humanos (de todos los pueblos y naciones), en un proceso verdaderamente emancipatorio e intercultural.

El rol de los movimientos sociales, en tanto agentes educadores y socializadores, en este proceso es insoslayable. A este respecto las luchas sociales de las afrodescendencias y de los pueblos indígenas ponen de manifiesto que no basta con reconocer las estructuras de poder, sino que es preciso comprender las formas en que operan, para intervenir en ese complejo mecanismo de relaciones jerarquizadas, y producir transformaciones.

En Latinoamérica, actualmente, existen muchos movimientos de resistencia, entendidos como movimientos educadores, emancipatorios y de carácter identitario (GOMES, 2011), que crecen en importancia y que han logrado instalar sus demandas y reivindicaciones en las agendas públicas, en tanto espacios de debate, visibilidad y conflicto, de temas de interés social, generando adhesiones, propuestas, reflexiones, tensionando las relaciones de poder y presionando a los poderes políticos para que asuman dichas demandas en las agendas de gobierno, para su efectivo tratamiento.

El activismo creciente de las afrodescendencias, en Argentina ha instalado en el centro del debate la relación del movimiento afro con el Estado, como sujeto político y de derechos, y no ya a la inversa, como objeto de tutela y asistencia. Pero la conquista en materia de derechos, y las claves de su pleno ejercicio, radica en la posibilidad de articulación con otros movimientos (locales, regionales e internacionales), su progresivo empoderamiento y su capacidad multiplicadora, cuyo accionar se torna urgente en el actual contexto.

Los movimientos contra-hegemónicos, locales, territoriales, regionales y globales, impactan y tensionan la realidad áulica, desde abajo hacia arriba, y exigen un cambio estructural político, cultural y epistémico, proponiendo, un diálogo intercultural y emancipatorio al interior de las escuelas (GOMES, 2012). Estos cambios culturales y epistemológicos dependerán también del tratamiento por parte del Estado, de los conflictos, tensiones y divergencias que plantean los diferentes actores sociales, y la consecuente transferencia de recursos, necesarios y suficientes, para satisfacer estas demandas y producir verdaderas transformaciones.

Los espacios de educación formal e informal, se constituyen en campos de disputa entre fuerzas desiguales, donde intervienen actores diversos, con sus propios intereses y valores.

En Argentina conviven 36 pueblos nación, con sus historias, idiomas, estructura social, política, espiritual y cultural. Sin embargo, los conocimientos ancestrales de la población indígena y de las afrodescendencias sigue siendo desestimado e inferiorizado en relación a los contenidos curriculares *tradicionales* propios de la ciencia occidental, imposibilitando la diversidad del pensamiento, negando las historias propias, los derechos territoriales e identitarios y la posibilidad de aprendizajes significativos para una vida plena, dentro de sus territorios. En este sentido, el silencio opera como ritual pedagógico a favor de la discriminación racial (CONCALVES, 1985, en GOMES, 2012 pág. 104). Ello incide en las subjetividades y en las formas de interacción social, dentro y fuera del sistema educativo.

Acompañar la reivindicación de los derechos culturales, económicos, políticos, lingüísticos, espirituales y territoriales de las poblaciones indígenas y afrodescendientes de nuestra región es una deuda pendiente por parte de las instituciones estatales, entre ellas las educativas. La estructura de educación se constituye en el espacio por excelencia para el debate amplio y plural en torno a la justicia social. La formación de ciudadanos y

profesionales, que promuevan una vida digna y el respeto por la diversidad social que nos constituye, dependerá de los consensos construidos en torno a la necesidad de superar las condiciones desiguales, y opresivas de existencia.

La justicia curricular es el resultado de analizar el currículo que se legisla, diseña, pone en acción, evalúa e investiga, tomando en consideración el grado en el que todo lo que se decide y hace en las aulas es respetuoso y atiende a las necesidades y urgencias de todos los colectivos sociales; les ayuda a verse, analizarse, comprenderse y juzgarse en cuanto personas éticas, solidarias, colaborativas y corresponsables de un proyecto más amplio destinado a construir un mundo más humano, justo y democrático. (SANTOMÉ, 2016, pág. 2)

La justicia curricular y social, demanda interculturalizar instituciones y perspectivas, asumiendo la heterogeneidad como riqueza sociocultural e incorporar otras lógicas, diferentes a las enseñadas históricamente mediante estrategias y prácticas pedagógicas homogeneizantes, transmitidas por el conocimiento *uni-versal* y mediante la validación de una única historia. Habilitar diálogos interculturales críticos dentro de las instituciones de educación, exige poner en valor los conocimientos ancestrales y su resignificación en los actuales contextos, como condición de posibilidad de desarrollo de sus comunidades y pueblos, pero también como respuestas posibles a las encrucijadas que encuentra hoy la cultura occidental, que se debate a nivel mundial entre la exclusión y el exterminio.

En este camino existe hoy un intenso trabajo de articulación y cooperación entre, afrodescendientes, pueblos indígenas e instituciones de educación, principalmente en el nivel superior, en América Latina.

Según los casos estos procesos de interculturalización se expresan en diversas formas de vinculación entre universidades y otras IES con comunidades, intelectuales y organizaciones de esos pueblos, como en la incorporación de contenidos y modalidades de investigación y aprendizaje que les son propios, así como de sus demandas y propuestas y, también, en la incorporación de estudiantes, investigadores, docentes y funcionarios de esos pueblos. (MATO, 2017, pág. 15).

Más allá de las diversas dificultades que puedan encontrarse en este proceso, allí pueden encontrarse algunas claves para la transformación curricular en pos de una justicia social.

Modificar prácticas sociales implica modificar marcos conceptuales, que se traducen en formas específicas de interacción social. Repensar estas formas de interacción social facilita una convivencia de un *nos-otros* percibido desde una diferencia valorizada.

Consideraciones finales

Los silencios y negaciones históricas en los procesos de identidad colectiva, han implicado a su vez silencios y negaciones que sostienen subalternidades e inferiorizaciones. Los dispositivos educativos, formales e informales, como transmisores de valores sociales, son centrales en las matrices de sentido desde donde pueden ser interpretados los núcleos de negación, aceptación, rechazo que imperan en las prácticas y representaciones sociales.

El desafío será entonces encontrar las formas de deconstruir los procesos históricos de negación, negativización y exclusión, que fueron forjando relatos hegemónicos en relación a los hechos y acontecimientos de *la* historia nacional oficial, dando lugar a la emergencia de sociedades con imágenes distorsionadas de sí mismas.

Aceptar que existe más de una historia posible nos permite ampliar nuestro horizonte comprensivo, pensarnos a nosotros mismos, ensayar formas y caminos de desaprender lo impuesto por mandatos sociales hegemónicos, aprender a ver y escuchar desde otras perspectivas, problematizando el propio lugar socialmente asignado y asumido (no como algo rígido, sino como formas relacionales coloniales, formateadas por el sistema).

Cabe decir que la revisión de las historias colectivas implicaría también la posibilidad de auto-reconocimiento de toda una población, dado que permitiría *volver* a conocer/nos mediante aquellos acontecimientos silenciados. Muchos de ellos poco felices. Reconstruir esa historia (asumiendo que no es la única), es un acto de reparación colectiva, que nos permitirá recuperar la memoria social y reconstruir la identidad de un país, distorsionada por negaciones, manipulaciones y tergiversaciones. En ese reconocimiento tal vez sea posible la emergencia de procesos interculturales que enriquezcan nuestras sociedades, en el pleno reconocimiento de la diversidad que nos constituye.

Por ello es preciso indagar acerca de los procesos históricos estructurales (actuales y coyunturales) en los cuales aún persisten dichas lógicas coloniales, que de la mano de las lógicas de la modernidad siguen moldeando nuestras subjetividades. También comprender que incorporar otras matrices de pensamiento (no europeo) habilita la posibilidad de enriquecimiento recíproco, asumiendo la diversidad, no como amenaza, sino como riqueza social, que contribuye a democratizar nuestras instituciones y organizaciones.

Interpelar las estructuras racistas, en nuestras sociedades e instituciones, implica un proceso de transformación paulatino que conlleva la modificación de estructuras ideológicas

arraigadas en narrativas y prácticas sostenidas en el tiempo. Por lo cual es necesario revisar el rol que históricamente han desempeñado los dispositivos educativos monoculturales y monolingües, y las formas de enseñar y aprender, en la búsqueda de “epistemologías para la vida y mundos mejores, (en) el conocimiento intencional del cambio consistente”. (FREIRE MACHADO, 2014, pág. 16).

Allí radica la importancia de recuperar y poner en valor las historias no narradas por los dispositivos de poder en nuestro país, las historias de las identidades negadas, los conocimientos de nuestros pueblos no europeos, sus epistemologías y pedagogías, y sus formas actuales de ver, sentir y pensar el mundo. Ese es el camino hacia la posibilidad de construir una historia *pluri-versal* que interpele los soportes ideológicos de las desigualdades sociales, las estructuras racistas, internalizadas y naturalizadas, y que habilite procesos de reconstrucción de nuestras identidades sociales, múltiples y heterogéneas.

En línea con lo establecido por la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe, (2008 y 2018.), se considera a la educación como un bien público, un derecho humano fundamental y una responsabilidad de los Estados para su garantía en condiciones de calidad y equidad. En tal sentido, “el reto no es sólo incluir a indígenas, afrodescendientes y otras personas culturalmente diferenciadas en las instituciones tal cual existen en la actualidad, sino transformar a éstas para que sean más pertinentes con la diversidad cultural.” (CRES, 2008, pág., 12).

Las políticas e instituciones educativas, en tanto ámbitos de interacción, tienen el profundo desafío de articular actores y visiones para el diseño de contenidos curriculares y metodologías de enseñanza que incorporen la realidad política, social, económica e histórica-territorial-identitaria, de sus contextos locales y comunitarios.

La acción estatal y el activismo social son piezas claves en este proceso. Sin embargo, repensar el rol docente se torna un imperativo, en su compromiso y apuesta a una educación contextualizada y realmente emancipatoria. En esta dirección la educación, toda, pero sobre todo la Educación Superior tiene una deuda histórica que debe asumir, atendiendo a que muchos de los representantes de nuestros pueblos e instituciones egresan de las mismas. Es primordial formar profesionales capaces de asumir un compromiso ético-político con la comunidad en la que van a desarrollar su intervención.

La formación docente estará vinculada a las reformas de tipo estructural. Modificar las bases del sistema educativo como condición urgente y necesaria, requiere incorporar el análisis de las relaciones asimétricas de poder, las cuales se inscriben en los contenidos y prácticas curriculares, pero no sólo se manifiesta en las aulas sino también en las estructuras jerárquicas de nuestras instituciones y sociedades. Las jerarquías de poder implican la posibilidad o restricción al acceso a los espacios de toma de decisiones, de investigación, generación y transmisión de los conocimientos considerados socialmente válidos, a la visibilidad de las múltiples identidades re-valorizadas y al goce pleno de los derechos. La cada vez mayor presencia de intelectuales indígenas y afrodescendientes en los espacios universitarios y educativos tensiona la lógica académica exclusiva y excluyente, donde la población blanca (y mayoritariamente masculina) ha sostenido una histórica hegemonía en los espacios de investigación y poder. La interculturalidad crítica requiere de un rol protagónico por parte de las poblaciones afrodescendientes, indígenas y otros grupos históricamente discriminados, en la producción de los conocimientos vinculados a sus propias historias, desde sus propias perspectivas y en función de sus demandas específicas. También en los cargos políticos de gestión, dirección institucional, elaboración y ejecución de políticas, programas y proyectos que involucren su bienestar y calidad de vida, y a la de la sociedad en su conjunto. Para ello se requiere construir voluntad política y conciencia social, pero también la responsabilidad del Estado en la asignación de recursos económico-financieros e institucionales, que posibiliten y garanticen estos procesos.

Producir conocimientos, análisis reflexivos y críticos en relación a las matrices de poder que han imperado e imperan en nuestras sociedades, permitirá dilucidar la génesis de las desigualdades sociales, el racismo y la discriminación, como formas históricas de tratamiento desigual. Pero también los intereses que las generan, sostienen y reproducen, desentrañar los tejidos macro y micro sociales de poder que, una vez internalizados operan desde las estructuras subjetivas, individuales y colectivas, impactando las relaciones sociales, políticas y económicas. Comprender el racismo como proceso histórico, político y social, permitirá avanzar en el camino de su deconstrucción para re-construir prácticas que pongan en valor las experiencias, conocimientos, pedagogías y aportes de las poblaciones afrodescendientes, indígenas, y de otros grupos poblacionales también discriminados, racializados, estereotipados y negativizados por las estructuras hegemónicas del poder/saber.

La experiencia educativa se inscribe en la subjetividad de las personas y muchas veces lo hace a través de un sistema cultural que naturaliza los procesos de racialización, y por lo tanto naturaliza la injusticia.

Profundizar en el análisis histórico de los conceptos nos sirve, no sólo para comprender las formas opresivas de manera pasiva, sino para activar formas de resistencias contra-hegemónicas a partir de otras matrices de sentidos a las instituidas. Comprender el racismo como flagelo permite repensar, cuestionar y disputar las jerarquías de poder que se reproducen en instituciones y estructuras sociales, desnaturalizando las inequidades e injusticias que afectan negativamente la vida de grandes sectores poblacionales.

Son estos espacios de lucha y resistencia los que nos permiten ver y entender “las prácticas como pedagogías”, las cuales “permiten aprender, desaprender, reaprender, en la reflexión y acción” y “como formas de lucha para transformar los patrones de poder y que se inscriben en la resistencia, la afirmación – re-existencia y re-humanización” (WALSH, 2010 pág. 28).

El difícil contexto mundial planteado por la crisis sanitaria actual abrirá nuevas posibilidades para el diseño de los escenarios post-pandemia. Las nuevas proyecciones deberán contemplar algunos interrogantes básicos para re-fundar un nuevo régimen civilizatorio orientado a mantener y respetar los equilibrios funcionales de los sistemas vitales de nuestro mundo, y del accionar humano, que forma parte del mismo. Nuestras instituciones actuales reproducen lógicas productivistas basadas en una mirada dicotómica entre lo natural y lo humano, lógicas capitalistas de explotación y apropiación de la naturaleza al servicio de la humanidad. Este modelo se muestra agotado y con serias dificultades para garantizar la continuidad de la existencia humana y de otras formas de vida.

Repensar el orden social implicará preguntarnos: ¿hasta cuándo el color de la piel funcionará como un marcador diferencial de jerarquías?, ¿hasta cuándo nuestras sociedades reproducirán de manera pandémica violencias discursivas, policiales, mediáticas, políticas, económicas, raciales, ecológicas, que también producen dolor y conducen a la muerte?, ¿hasta cuándo se ejercerán prácticas depredatorias y extractivistas que amenazan la sustentabilidad de la vida en nuestro planeta?.

Sin dudas, proyectar nuevos horizontes sociales posibles, implicará nuevas formaciones profesionales y humanas, también posibles. Para ello el acto de enseñar y

aprender debe constituir experiencias vitales agradables, positivas y significativas. Por tanto la apuesta seguirá siendo generar procesos educativos que aporten a la dignidad humana, a saberes para la vida, al fortalecimiento democrático y a espacios escolares inclusivos, atentos y solidarios, comprometidos en la construcción de sociedades más respetuosas de sí mismas.

Referencias bibliográficas

BANCO MUNDIAL. Afrodescendientes na América Latina: Rumo a um Marco de Inclusão. Washington, DC: World Bank. Licença: Creative Commons Attribution 16 CC BY 3.0 IGO. 2018 Disponível em https://dgmbrasil.org.br/media/publicacoes/Relatorio_Port_JH4BjdV.pdf.

BAPTISTA DA SILVA, Paulo Vinicius; REGIS, Katia; MIRANDA Shirley. Educação das Relações Étnico-Raciais: o Estado da Arte. Universidade Federal do Paraná. Brasil 2018.

CAMPOALEGRE Septien, Rosa. Más allá del decenio de los Pueblos Afrodescendientes. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Clacso. 2017

CATELLI, Laura. Lo racial como dispositivo y formación imaginaria relacional. En *Revista intersticios de la política y la cultura... 12*: 89-117. 2017. Disponible en: https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/65787/CONICET_Digital_Nro.7590ecc1-f2d2-46e4-9d24-b493be88545b_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y

CHUCHO GARCÍA, Jesús. Afroepistemología y pedagogía cimarrona en Afrodescendencias, voces en resistencias Rosa Campoalegre Septien (editora). CLACSO. 2018

COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE (CEPAL), Panorama Social da América Latina, 2019. Resumo executivo (LC/PUB.2020/1-P), Santiago, 2019. Disponível em: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45090/S1900909_pt.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

DECLARACIÓN Y PLAN DE ACCIÓN DE LA CONFERENCIA REGIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CRES), (2008). Cartagena, Colombia. Unesco.

DE SOUSA SANTOS, Boaventura. Para descolonizar Occidente. Más allá del pensamiento abismal. Buenos Aires, CLACSO: Prometeo. 2010

FREIRE MACHADO Adilbênia. Filosofia Africana para descolonizar olhares: perspectivas para o ensino das relações étnico-raciais. Revista Educação, Ciencia e Tecnologia #TEAR. Canoas V.3, Nº 1. 2014

GOMES, Nilda. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. Dossiê. Política y Sociedad. Volume 10. Nº 18. 2011

GOMES, Nilda. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012

GONZÁLES, Lelia (1988), en Pensadores negros – Pensadoras negras. Brasil, Séculos XIX y XX. Organizadores Ana Flavia Magallanes, Pinto – Sidney Chalhoub. Volume 11. UFRB. Belo Horizonte. Brasil. 2016.

KESSLER, Gabriel. Controversias sobre la desigualdad. Argentina 2003 – 2013. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica. 2014

MATO, Daniel. Racismo, derechos humanos, y educación superior en América Latina. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 20, n. 65, p. 630-652, abr./jun. 2020

MATO, Daniel. Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Instituto Internacional de Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), 2017 Educación Superior y Sociedad (ESS) Nueva etapa Colección 25.º Aniversario Vol. 20

MENA GARCÍA, María Isabel. El lugar del racismo y de la discriminación racial en las memorias de la Afroeducación. Perspectiva. REVISTA DO CENTRO DE CIENCIAS DA EDUCAÇÃO Volume 37, n. 2 – p. 359 – 377, abr./jun. Florianópolis. 2019

MIGNOLO, Walter. El desprendimiento: pensamiento crítico y giro descolonial. En: Walsh Catherine, García Linera Álvaro, Mignolo Walter, *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento*. Bs. As.: Del Signo. 2006

MUELLE ESGUERRA Camila; BELLO RAMIREZ Jeisson Alanis. Interseccionalidad y políticas públicas LGBTI en Colombia: usos y desplazamientos de una noción crítica. 2014

MULLINGS, Leith. Interrogando el racismo. Hacia una Antropología antirracista. CS No. 12, 325–375, julio–diciembre. Cali, Colombia. 2013

NERIS, Cidinalva S. C. Clase 2: Introdução aos conceitos de racismo e desigualdade. In. Racismo, Desigualdades Sociais e Educação Especialización y Curso Internacional En estudios afrolatinoamericanos y caribeños CLACSO Virtual. 2019

NERIS, Cidinalva S. C. Aula 3: Racismo: um processo histórico-social de exclusão na América Latina e no Caribe. In. Racismo, Desigualdades Sociais e Educação Especialización y Curso Internacional En estudios afrolatinoamericanos y caribeños CLACSO Virtual. 2019

OCORÓ LOANGO, Anny. Emancipación y descolonización: tensiones, luchas y aprendizajes de los investigadores/as negros/as en la educación superior. Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista - Bahia - Brasil, v. 15, n. 32, p. 53-68, abr./jun. 2019.

PONCE, Branca Jurema. O Currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da justiça curricular. *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, n. 3, p. 785-800, set./dez. 2018

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina” en: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Perspectivas Latinoamericanas. Edgardo Lander (comp.). CLACSO Buenos Aires, Argentina. 2000

REGIS, Kátia. Aula 7 – Currículo. In: Educação, Racismo e Desigualdades Sociais - Especialización y Curso Internacional en Estudios Afrolatinoamericanos y caribeños. CLACSO Virtual, 2020.

REGIS, Kátia. Aula 8 – A perspectiva eurocêntrica nas práticas curriculares. In: Seminário 2008 Educação, Racismo e Desigualdades Sociais – Especialización y Curso Internacional en Estudios Afrolatinoamericanos y caribeños. CLACSO Virtual, 2020.

RINCÓN GARCÍA, Jorge Enrique. Interculturalidad y racismo en el circuito centro- periferia: aporte crítico en la perspectiva de la negritud. *Revista da ABPN* • v. 10, n. 26 • jul – out 2018

SANTOME Torres Jurjo. Justicia curricular y la urgencia de volver a repensar el currículum escolar. Intervención en el Coloquio: CURRICULUM – SOCIEDAD. VOCES, TENSIONES Y PERSPECTIVAS Organizado por IISUE (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación). UNAM (Universidad nacional Autónoma de México), México DF, 11, 12, 13 y 14 de Octubre, 2016. Disponível em: <https://jurjotorres.com/?p=5127>.

SEGATO, Rita, La nación y sus otros: raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad. Buenos Aires. Editorial Prometeo. 2007

WADE, Peter. Estudios afrodescendientes en Latinoamérica: racismo y mestizaje. *Tabula Rasa*. Bogotá - Colombia, No.27: 23-44, julio-diciembre 2017.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIANA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. *Construyendo Interculturalidad Crítica*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010, p. 75-96. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/tiagovarges/construyendo-la-interculturalidadcritica>

WANDERSON Flor do Nascimento, BOTELHO Denise (Spivak, SPIVAK, Gayatri. Can the Subaltern Speak? In: WILLIAMS, Patrick; CHRISMAN, Laura. (eds.) *Colonial Discourse and Postcolonial Theory*. New York: Columbia University Press, p. 66-111, 1994