



nodos y nudos

Rollos nacionales





autora : Patricia Krebs
título : Creciendo Juntos
año : 2021

Caleidoscopio del racismo escolar. Saberes, pedagogías, conmemoraciones e iconografías



Volumen 7 N.º 50
enero - junio de 2021
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
pp. 117-132

Caleidoscópio do
racismo escolar.
Saberes, pedagogias,
comemorações e
iconografias

Kaleidoscope of
School Racism.
Knowledge,
Pedagogies,
Commemorations,
and Iconographies

Jose Antonio Caicedo-Ortiz*
Elizabeth Castillo-Guzmán*

Fecha de recepción: 30-09-20

Fecha de aprobación: 23-06-20

PARA CITAR ESTE ARTÍCULO

Caicedo-Ortiz, J. A. y Castillo-Guzmán, E. (2021). Caleidoscopio del racismo escolar. Saberes, pedagogías, conmemoraciones e iconografías. *Nodos y Nudos*, 7(50).
<https://doi.org/10.17227/nyn.vol7.num50-12585>

* Sociólogo de la Universidad del Calle y Magister en Estudios Latinoamericanos de la Universidad Andina Simón Bolívar de Ecuador. Profesor Titular del Programa de Etnoeducación del Departamento Estudios Interculturales de la Universidad del Cauca.

Correo electrónico: joseortiz@unicauca.edu.co
Orcid: orcid.org/0000-0002-9917-9308

** Magíster en Psicología Social-comunitaria de la Pontificia Universidad Javeriana. Profesora Titular del Programa de Etnoeducación e investigadora del Centro de Memorias Étnicas del Departamento de Estudios Interculturales de la Universidad del Cauca, Colombia.

Correo electrónico: elcastil@unicauca.edu.co
Orcid: orcid.org/0000-0003-2463-9151





Volumen 7 N.º 50
 enero - junio de 2021
 ISSN: 0122-4328
 ISSN-E: 2619-6069
 pp. 117-132

RESUMEN

La escuela tiene un origen excluyente. Tal y como la hemos visto transitar en más de dos siglos, estuvo encargada de implantar el proyecto moderno civilizatorio fundando con ello las bases morales e ideológicas de nuestras sociedades nacionales blanco-mestizas. De este modo, como lo hemos dicho en diferentes momentos, la historia del racismo y la historia de la escuela en América Latina, son las dos caras de un mismo acontecimiento de profundo colonialismo interno y modernidad periférica. Con este artículo de reflexión, proponemos un caleidoscopio descriptivo del racismo escolar, con el fin de contribuir a develar su funcionamiento interno. Los estudios sobre este fenómeno en Colombia, se han concentrado en la última década en el análisis de los textos escolares y en estudios de caso sobre las relaciones de convivencia, representaciones y dinámicas discursivas. Nuestro objetivo es sumar a la comprensión del racismo en la escuela como un hecho constitutivo de la institución misma y no como un aspecto más de la cultura escolar. Hablamos entonces de formas del racismo para resaltar su existencia múltiple y diversa en su interior. Entendemos que esta moderna institución actúa por medio de dispositivos que racializan a las personas, y con ellos las culturas, las geografías, los saberes y las corporalidades que "representan". En tal sentido, las formas del racismo en la escuela se refieren también a los modos de la micropolítica con relación a los asuntos de la raza, la cultura y la denominada alteridad étnica.

Palabras claves: racismo; escuela; currículo; raza; pedagogía

ABSTRACT

The school has an exclusive origin. As we have seen it go through in more than two centuries, it was in charge of implementing the modern civilizing project, thereby founding the moral and ideological bases of our white-mestizo national societies. In this way, as we have said at different times, the history of racism and the history of the school in Latin America, with the two faces of the same event of deep internal colonialism and peripheral modernity. With this article we propose a descriptive kaleidoscope of school racism, to help reveal its inner workings. Studies on this phenomenon in Colombia have been mainly concentrated in the last decade on the analysis of school textbooks and case studies on coexistence relations, representations and discursive dynamics. Our goal is to add to their understanding a constitutive element of the school itself and not as just another aspect of school culture. We then speak of forms of racism to highlight its multiple and diverse existence in the school setting. We understand that this modern institution acts through devices that racialize people, and with them the cultures, geographies, knowledge and corporeality that they "represent". In this sense, the forms of racism in the school also refer to the modes of micropolitics concerning issues of race, culture and so-called ethnic otherness.

Keywords: racism; school; resume; curriculum; pedagogy

RESUMO

A escola tem origem exclusiva. Como o vimos percorrer em mais de dois séculos, foi ele o encarregado de implementar o projeto civilizador moderno, fundando assim as bases morais e ideológicas de nossas sociedades nacionais mestiças brancas. Desta forma, como já dissemos em diferentes momentos, a história do racismo e a história da escola na América Latina e na Colômbia, com as duas faces do mesmo acontecimento de profundo colonialismo interno e modernidade periférica. Com este artigo, propomos um caleidoscópio descriptivo do racismo escolar, a fim de ajudar a revelar seu funcionamento interno. Os estudos sobre este fenômeno na Colômbia concentraram-se principalmente na última década na análise de livros escolares e em estudos de caso sobre relações de convivência, representações e dinâmicas discursivas. Nosso objetivo é agregar à compreensão deles um elemento constitutivo da própria escola e não apenas mais um aspecto da cultura escolar. Falamos, então, de formas de racismo para destacar sua existência múltipla e diversa no ambiente escolar. Entendemos que esta instituição moderna atua por meio de dispositivos que racializam as pessoas, e com elas as culturas, geografias, saberes e corporalidade que "representam". Nesse sentido, as formas de racismo na escola remetem também aos modos de micropolítica em relação às questões de raça, cultura e a chamada alteridade étnica.

Palavras-chaves: racismo; escola; currículo; raça; pedagogia

Una discusión inicial. La raza como colonialidad fundante

La historia de América Latina ha estado condicionada por las diferentes formas de la colonialidad del poder, según lo ha señalado el sociólogo peruano Aníbal Quijano, quien resaltó el hecho que desde los tiempos de la colonización la raza se instauró como un patrón de poder mediante el cual se asignaron roles sociales por medio de jerarquías geográficas, culturales y de género. De este modo, los privilegios se establecieron con base en las categorías de blanco, indio y negro producidas en el contexto de la situación colonial (Batalla, 1995). El esquema civilizatorio de la colonialidad constituye el sustento de las relaciones de poder que se expresan tanto en las altas esferas institucionales como en las prácticas cotidianas a través de discursos, políticas e interacciones que conservan el modelo clasificatorio de la racialización con sus dispositivos modernos civilizatorios, dentro de los cuales sobresale el conocimiento como expresión de la colonialidad del saber.

La producción de *los hombres sin alma* (Zapata-Olivella, 1989) creó una nueva especie humana surgida en medio de las condiciones de sujeción coloniales, vigentes en los procesos de configuración republicana y las narrativas y políticas de nacionalización de las diferencias. La consecuencia de este proceso ha sido la formación de un "orden social" en el que las identidades raciales están altamente jerarquizadas, lo cual expresa la eficacia del proyecto moderno-colonial, cuyo efecto más complejo ha sido la construcción de subjetividades mediadas por las prácticas de inferiorización que sustentan formas de desigualdad y exclusión en diferentes ámbitos de las sociedades.

Las diferencias fenotípicas entre vencedores y vencidos han sido usadas como justificación de la producción de la categoría "raza," aunque se trata, ante todo, de una elaboración de las relaciones de dominación como tales. La importancia y la significación de la producción de esta categoría para el patrón mundial de poder capitalista eurocéntrico y colonial/moderno, difícilmente podría ser exagerada: la atribución de las nuevas identidades sociales resultantes y su distribución en las relaciones del poder mundial capitalista, se estableció y se reprodujo como la forma básica de la clasificación societal universal del capitalismo mundial, y como el fundamento de

las nuevas identidades geo-culturales y de sus relaciones de poder en el mundo. (Quijano, 2000, p. 374)

Los proyectos nacionalistas latinoamericanos en la primera mitad del siglo xx se consolidaron sobre la idea de la armonía racial como paradigmas de la identidad nacional, creando la fantasía de sociedades que conviven en democracia sin conflictos raciales, a pesar de que los indicadores de desigualdad económica evidencian que indígenas y afrodescendientes ocupan los niveles más bajos de pobreza, incluso entre los mismos pobres¹. Por lo tanto, no es posible analizar la vida de las poblaciones latinoamericanas sin los efectos del racismo como un hecho estructural, el cual ha permeado la vida cotidiana e institucional de sus estados nacionales.

Justamente, una de las formas más eficaces para el sostenimiento de las injusticias raciales es la del racismo institucional. Este se caracteriza por el arraigo de costumbres y creencias que naturalizan los comportamientos prejuiciosos y los sentimientos de antipatía frente a personas no blancas, limitando posibilidades de acceso a los derechos fundamentales a poblaciones racializadas (Segato, 2003). Se trata una matriz ideológica que ha configurado las instituciones y sus prácticas cotidianas en la historia social del continente. Sin embargo, uno de los síntomas más complejos del racismo en este lado del mundo es su negación, producto de instauración de la blanquitud como identidad hegemónica, relegando a "negros" e "indios" a la condición de subalternos. Los efectos de esta larga experiencia histórica colonial son las desigualdades materiales y psicológicas por cuestiones de raza.

El rasgo identitario-civilizatorio que queremos entender por "blanquitud" se consolida, en la historia real, de manera casual o arbitraria sobre la base de la apariencia

¹ Un solo dato permite constatar este hecho ya conocido. El informe *Afrodescendientes y la matriz de la desigualdad social en América Latina. Retos para la inclusión*, de la Cepal, indica que el nivel de escolaridad de la población afrodescendiente en la mayoría de países de la región tiende a disminuir a medida que aumenta el grupo etario.

Como se verá a continuación, los datos ponen de relieve una reducción intergeneracional de las brechas étnico-raciales. Entre los jóvenes, en cuatro de los seis países analizados, los afro descendientes tienen entre aproximadamente 1 año (Brasil, Ecuador y Uruguay) y aproximadamente 2 años (Perú) menos de escolaridad que sus pares no afro descendientes. En Colombia y Panamá esa diferencia es inferior a 1 año. Entre los adultos las brechas aumentan aproximadamente a 2 (Brasil y Uruguay) y 3.5 años (Perú), y entre las personas mayores a 3 (Brasil) y 4 años (Perú). (Cepal, 2020, pp. 154-155)

étnica de la población europea noroccidental, sobre el trasfondo de una blancura racial-cultural. A lo largo de tres siglos (del siglo xv al xviii), esa casualidad o arbitrariedad se fue convirtiendo poco a poco en una necesidad y pasó a ser codeterminante de la identidad moderna del ser humano como una identidad civilizatoria capitalista, en su variante puritana o "realista". (Echeverría, 2007)

Según Echeverría, la blanquitud se impuso bajo la idea del espíritu capitalista como una misión dada al conquistador puritano, generando un modelo paradigmático de civilización asociado al fenotipo y a la cultura europea santificada como símbolo del progreso. De ahí que la blanquitud se haya constituido como la identidad hegemónica de la modernidad y sus configuraciones estatales, nacionales y subjetivas se hayan fundado sobre sus creencias. No obstante, la construcción de la blanquitud como símbolo del progreso, la moral, la ciencia y el cambio tiene sus orígenes en los tiempos de la colonización, aun cuando la raza no constituía un discurso abiertamente definido. Quijano señala que las categorías raciales construidas a partir del siglo xvi no desaparecieron con la disolución del colonialismo, por el contrario, pese a cambios en el orden simbólico, institucional y económico, las jerarquías raciales siguen vigentes en medio de las banderas flotantes de la diversidad y con estrategias más sutiles, pero que no transforman el patrón de poder instaurado desde este periodo.

Los siglos de vigencia del racismo han naturalizado tanto el fenómeno que, a pesar de sus estragos, son pocas las políticas estatales para erradicarlo. Nos acostumbramos a vivir con el racismo y, lo más complejo, es que en la mayoría de escenarios institucionales las personas se indisponen cuando se presentan prácticas racistas, más si estas son denunciadas. El establecimiento de los modelos monoculturales instituidos en la diacronía moderna-colonial con sus aparatos ideológicos de blanqueamiento hace que el racismo sea visto como un asunto de ignorantes o como un mal menor que se puede "curar" con educación. Colombia no es ajena a esta experiencia con el racismo. Por el contrario, el fenómeno constituye un hecho histórico y estructural que se expresa en diferentes escenarios de la vida cotidiana e institucional, que ha generado tanto concepciones como prácticas de inferiorización respecto a las poblaciones indígenas

y afrodescendientes; las cuales afectan sus historias, sus culturas, sus territorios, así como las posibilidades para ascender socialmente, dadas las complejas relaciones de clase y raza que comprometen las formas del racismo a la colombiana.

En América Latina la problemática del racismo es muy compleja de abordar dada la variedad de expresiones que reviste en cada contexto nacional y, fundamentalmente, por la negatividad de sus sociedades y sus gobiernos a aceptar que este fenómeno existe. El manto de las ideologías del mestizaje (América Andina), el bricolaje y el criollismo cultural (el Caribe), la democracia racial (Brasil), el mito de la blanquitud (el Cono sur), hasta el indianismo (Centroamérica), entre otros paradigmas de la hibridez, sumados a las políticas institucionales de invisibilidad de las memorias afrodescendientes e indígenas han ocultado sistemáticamente el racismo en sus más variadas formas y contextos. Por lo general, en el continente se considera el racismo como un asunto de menor importancia dentro del amplio espectro de problemáticas sociales que aquejan a sus países. Para los Estados y para muchos sectores de las sociedades, las desigualdades materiales, la pobreza y la marginalización pocas veces se articulan a la variable racial. Por el contrario, tienden a negar de forma sistemática la relaciones entre pobreza y raza.

Aunque este fenómeno adquiere connotaciones específicas en cada nación, lo cual requiere de estudios contextualizados que trascienden el objetivo de este artículo, sus efectos como causa de desigualdades son comunes en las distintas geografías con presencia de gente racializada en el continente. Los índices de pobreza de la mayoría de las poblaciones afrolatinoamericanas, las pocas posibilidades de ascenso económico, la baja participación en instancias de poder político, las visibilidades estereotipadas en medios de comunicación y los bajos niveles en la implementación de políticas públicas orientadas a combatir el racismo, entre otros factores, reflejan el hecho de que en América Latina se convive con el racismo como parte de una práctica social naturalizada y legitimada.

Por su articulación con los proyectos nacionalistas del siglo xx, la escuela se convirtió en escenario central para la formación ciudadana y reproducción del racismo. Esto hace que la mayoría de los

sistemas educativos oficiales del continente formen a sus generaciones en el paradigma de la blanquitud y el mestizaje. Concretamente, en el nivel de la educación básica y media, tanto los currículos como las prácticas pedagógicas siguen ejerciendo las políticas del conocimiento oficial, al igual que los rituales escolares nacionalistas. Asimismo, la formación docente que se adelanta en facultades de educación, institutos de pedagogía y escuelas normales superiores, siguen regidos por modelos de homogeneidad cultural y la estandarización de sus conocimientos,

incluso en países como Brasil y Colombia que cuentan con leyes en favor de modelos educativos con pertinencia étnica y cultural.

Podemos afirmar que el racismo, como un hecho que se expresa de modo singular en el sistema escolar, es también consecuencia del impacto estructural de dos siglos de trata esclavista y el orden social que se reprodujo a partir de este modelo económico y político denominado por Wallerstein (2001) como sistema mundo moderno. De manera resumida podemos sintetizar esta dinámica de larga duración en el siguiente infograma.

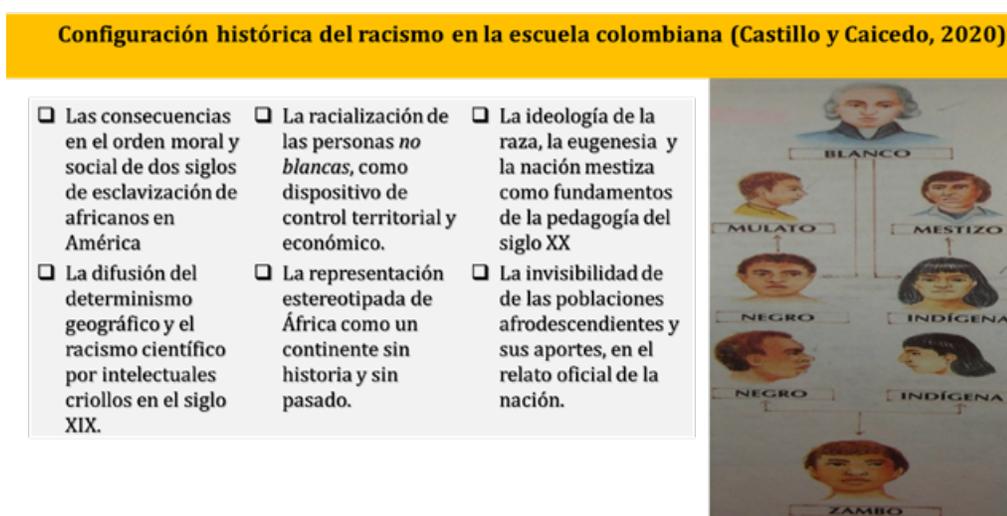


Figura 1. Configuración histórica del racismo en la escuela colombiana.

Fuente: elaboración propia

En ese sentido, entendemos el racismo escolar como el conjunto de prácticas pedagógicas, discursos curriculares, rituales cotidianos, celebraciones, iconografías, sistema de evaluaciones y organización que determinan las interacciones sociales en la cultura escolar. Estos ámbitos establecidos en formas de disciplinamiento de los sujetos, sus prácticas y sus saberes conciernen a lo que se conoce como “cultura escolar”, en la que confluyen los contenidos disciplinares organizados en el sistema educativo, cuya selección y estructuración del profesorado y el alumnado se orienta a transmitir conocimientos a través de libros de textos, recursos informativos y didácticos, así como la organización del espacio. Se trata

de una estructura disciplinar que organiza la mente de los estudiantes y del mundo que los rodea (Torres, 2001), dentro de la cual la discriminación racial se manifiesta como desigualdad simbólica, epistémica, moral y subjetiva. En consecuencia, el racismo escolar engloba todos los escenarios de la cultura institucional, motivo por el cual compromete la estructura misma de la escuela y su cotidianidad². Aunque es claro que su manifestación es más evidente en algunos

² Como lo señalan Caicedo y Castillo (2012), en la escuela se reproduce la ideología de la superioridad racial. Desde su origen como institución moderna hace casi dos siglos, sus procesos pedagógicos, curriculares, rituales, sistemas de evaluación, textos e interacciones están dinamizados por la vigencia de la blanquitud como símbolo de superioridad.

planos que en otros, su praxis social no se puede comprender de manera fragmentada. Desde lo que se enseña y cómo se enseña en los sistemas de evaluación, en las representaciones de mundo que promueve hasta la misma organización escolar, es posible constatar la vigencia del racismo a través de prácticas directas, sutiles y naturalizadas que hacen más compleja la concientización del carácter racista de esta institución. De ahí que:

En el mundo escolar, el racismo hace parte de la historia de la escuela y la escuela hace parte de la historia del racismo. Pues en su centralidad como institución del saber, de la moral y de la cultura, los procesos de escolarización hacen prevalecer unos valores y unas formas de organización social, que han conllevado en nuestro caso a ver como natural la exclusión. (Castillo, 2008b, p. 56)

Caleidoscopio del racismo escolar: saberes, pedagogías, rituales e iconografías

En lo que sigue describiremos los distintos ámbitos de desarrollo de prácticas racistas en la escuela, con la salvedad que se trata solo de un ejercicio metodológico para el análisis, dado que en la vida institucional todos estos elementos están imbricados por lo que es difícil establecer líneas divisorias de un fenómeno que opera articulado. En ese sentido, podemos hablar de las diferentes manifestaciones del racismo que acontecen en un mismo espacio, pero que tienen niveles diversos de impacto en la vida de los estudiantes, profesores, directivos y, por ende, diversas formas de aplicación. Este caleidoscopio *del racismo escolar* busca evidenciar las prácticas, discursos, saberes, rituales y representaciones que se dan al interior de las escuelas colombianas y que son asumidas como hechos naturales que no se deben cuestionar.

El racismo en la política del conocimiento oficial y la injusticia curricular

Cuando hablamos del racismo en la escuela, la expresión más evidente se localiza en las políticas del conocimiento, mediante el cual se legitiman las concepciones jerarquizadas sobre el saber que circula en los procesos de enseñanza. Este fenómeno se establece por lo

menos en dos dimensiones. Por un lado, en la organización del conocimiento por áreas producto de la hegemonía de las ciencias eurocéntricas y, por otro lado, en los contenidos que se legitiman sobre la relación entre conocimiento oficial y saberes que escapan a la racionalidad moderna occidental. Los textos escolares constituyen uno de los dispositivos que más instrumentalizan el conocimiento dominante en la escuela.

Los libros de texto son, en realidad mensajes sobre el futuro y dirigidos a éste. Como parte de un currículo participan nada menos que en el sistema de conocimiento organizado de una sociedad. Participan en la creación de lo que la sociedad ha reconocido como legítimo y verdadero. Ayudan a determinar los cánones de la veracidad y al hacerlo contribuyen también a crear un punto de referencia principal para saber lo que realmente es el conocimiento, la cultura, las creencias y la moralidad. (Apple, 1993, p. 110)

Esta política que funciona en varios niveles tiene en los discursos curriculares una de sus expresiones más eficaces en el sostenimiento de las visiones hegemónicas de sociedad (Apple, 1996), dado que tiende a reproducir las jerarquías de clase, raza, género y sexualidad. En ese sentido, el conocimiento oficial contribuye a la reproducción del racismo escolar como una política de consenso entre distintos grupos, pero donde los segmentos dominantes crean situaciones favorables a sus intereses. Por lo tanto, el conocimiento oficial produce injusticias curriculares como dispositivo de negación, invisibilización o subvaloración de saberes que respondan a necesidades de enseñanza de sectores subalternizados y, por ende, la subvaloración e inferiorización de tradiciones culturales, estéticas, intelectuales y científicas no eurocéntricas; lo que en suma constituye la expresión del racismo curricular. Asimismo, los sistemas de evaluación son resultado de las injusticias sociales, la insolidaridad y la reproducción de discriminaciones que opera como un mecanismo selectivo que promueve las desigualdades.

La injusticia inherente al currículo se impone desde la visión del conocimiento considerado legítimo (Connel, 2006) y funciona a través del diseño, la ejecución y las evaluaciones que perpetúan las injusticias cognitivas (Torres, 2014). En la misma línea, las políticas del conocimiento oficial no solo organizan

el currículo, su transmisión y evaluación, sino también su recepción y valoración por parte de los distintos actores del sistema —en este caso, profesores y estudiantes— para quienes lo que se enseña obedece a una sola matriz cultural, casi siempre relacionada con las visiones eurocéntricas y euroamericanas, claramente jerarquizadas desde el punto de vista racial, geográfico, cultural, lingüístico y humano. En este orden de ideas, al privilegiar la concepción eurocéntrica del conocimiento en los saberes disciplinares o áreas de estudio, se reproduce la fragmentación del conocimiento heredada del racionalismo científico, que sumado a los contenidos difunden como "verdad" los paradigmas universalistas de la memoria nacional, la ciencia occidental y la formación ética y religiosa del monoteísmo católico.

El eurocentrismo en la escuela no es un problema en sí mismo, dado que no se trata de negar su repertorio de conocimientos para la formación de los estudiantes en valores humanistas y científicos, lo complejo es su visión jerarquizada en la trama colonial del saber; dado que impone una visión hegemónica como "orden natural de las cosas", al punto que no se cuestiona su origen epistémico racista. Los currículos de las ciencias sociales, por ejemplo, están impregnados del eurocentrismo en los relatos geográficos, históricos y filosóficos que se enseñan como relatos de verdad universales, siendo estos la expresión particular de un espacio tiempo geocultural.

Como lo ha analizado Wallerstein (2001), las ciencias sociales expresan su eurocentrismo en: 1) su relato historiográfico teleológico; 2) en su provincialismo universalizante; 3) en su autodenominación como civilización; 4) en la elaboración de imaginarios de superioridad a través de la producción del orientalismo, aunque también deberíamos decir, de los africanismos, latinoamericanismos e indigenismos, así como en su imposición del relato y las políticas del progreso.

El efecto de las políticas del conocimiento eurocéntrico en la escuela, sin reflexionar sus estructuras de poder originales, es la legitimación de imaginarios basados en prejuicios raciales y culturales que no quedan solo en los libros de textos, sino que se trasladan a la vida de los sujetos. Del mismo modo, se reproducen distintas formas de invisibilidad y estereotipo, ambas constitutivas del racismo. El primer

plano se presenta cuando los currículos escolares transmiten conocimientos férreos, inflexibles y naturalizados, de tal forma que lo que proviene de tradiciones no eurocéntricas se deslegitima como manifestaciones de atraso cultural³. Cuando esto sucede, surge el otro lado del racismo, el estereotipo, una concepción que concibe que las personas deban realizar roles según su pertenencia cultural o racial determinados históricamente.

En el ambiente escolar, la mayoría de docentes tiene interiorizada la creencia de que los niños, niñas o jóvenes afrodescendientes son buenos para ciertas asignaturas, como educación física, y no son aptos para las matemáticas, por ejemplo⁴. El correlato de este tipo de prejuicios cognitivos es latente cuando los profesores asumen que los estudiantes son aptos para ciertas asignaturas según sus características fenotípicas o culturales. Esta forma de pensar y actuar es lo que llamamos estereotipo, que junto con la invisibilidad produce el entramado de ocultamiento y visibilidad prejuiciosa que sostiene al racismo. De ahí que el conocimiento oficial sea una expresión del racismo escolar toda vez que no posibilita la justicia curricular (Torres, 2001), en cuanto proceso de redistribución cognitiva y epistémica del conocimiento como una experiencia de equilibrio de saberes y valoraciones que dignifiquen a los estudiantes racializados.

El racismo de la "pedagogía oficial"

Toda política de conocimiento se desarrolla a través de prácticas pedagógicas que conciben los enfoques y dispositivos didácticos como métodos naturales que siempre se han implementado, sin pensar que la misma pedagogía tiene una historia. Pocas veces

3 Por ejemplo, la enseñanza sobre la naturaleza no concibe el respeto por la madre tierra de acuerdo con la concepción de los pueblos indígenas; igualmente, las prácticas de partería afrocolombianas no se enseñan como un conocimiento sobre la natalidad; al contrario, se conciben como supersticiones o cosmovisiones asociadas con el atraso cultural, cuando no son satanizadas como brujería o irracionalidad

4 El artículo de Luz Edith Valoyes "Los negros no son buenos para las matemáticas": Ideologías raciales y prácticas de enseñanza de las matemáticas en Colombia" (2015), constata este imaginario en los docentes de matemáticas en contextos marginales de la ciudad de Cali. Según la autora, hay una creencia arraigada de que los estudiantes afrocolombianos no son aptos para el álgebra, por lo que sus percepciones sobre el rendimiento escolar de los jóvenes en esta área se justifica con base en ideologías racistas. Esto genera acciones despreciativas y falta de comprensión por parte de los docentes sobre las condiciones materiales de donde provienen muchos de estos estudiantes, dado que se atribuye que el fracaso escolar en matemáticas se debe a su condición racial y no por los factores de desigualdad estructural.

los enfoques pedagógicos tradicionales son cuestionados por los y las docentes que los ejercen, debido a que están legitimados por las instituciones del saber escolar, además de que son considerados reglas básicas del oficio del maestro. La interacción entre lo que se enseña y el cómo se enseña puede definirse como prácticas docentes que, de acuerdo con Rockwell (1985), constituyen las relaciones profesor-alumno, las actividades de aula asociadas al tipo de conocimiento transmitido, así como al conjunto de actividades que acontecen en el tiempo y en el espacio escolar. Se trata de una praxis que articula el *habitus pedagógico* a la trasmisión de los conocimientos desde una sola concepción del tiempo y del espacio en el aula y en la vida institucional. Acudimos a una lógica instituida que define una única forma del ejercicio docente, y que responde a la concepción moderna del tiempo, regulada por las prácticas de normalización capitalistas e instrumentalizadas por las políticas educativas oficiales.

De esa manera, los procesos pedagógicos no escapan a las visiones prejuiciosas que la escuela reproduce en los métodos de trasmisión del conocimiento. Regularmente, el acto de enseñanza se ciñe a modelos universales justificados en las concepciones eurocéntricas de la pedagogía, con métodos, corrientes, autores y enfoques definidos como legítimos y exclusivos de la "razón pedagógica" occidentalizada. Tal como existe un conocimiento oficial, podemos decir que existe una pedagogía oficial⁵, que es transmitida bajo la idea de modelos universales a prueba de contextos geográficos, culturales, nacionales y étnicos. Esta actitud presente en muchas de las prácticas docentes lleva al desconocimiento de formas de enseñanza afincadas en otras tradiciones culturales y afectan fundamentalmente a miembros de grupos racializados, como indígenas o personas de territorios colectivos de comunidades negras, donde las relaciones con el entorno y la cultura no son valoradas por la doctrina universalista;

además de que se considera que la escuela es el único espacio donde tiene lugar el acto pedagógico.

Las experiencias de educación propia indígenas y de las afroeducaciones responden justamente a estos modelos universales de la pedagogía oficial, los cuales han creado fisuras al interior de la escuela bajo la óptica de las otras educaciones (Castillo, 2008a); por lo que es posible pensar el quehacer pedagógico por fuera de los modelos oficiales que se impulsan desde el saber experto, como las políticas institucionales del Estado y que contrastan con la visión unívoca de enseñanza. En consecuencia, las formas del racismo en el ámbito de la pedagogía se manifiestan en el complejo mundo de la práctica docente, teniendo en cuenta que la gran mayoría de los y las profesoras son formadas en las concepciones tradicionales, quienes las reproducen acríticamente, salvo algunas excepciones. De ahí que sus prácticas son el reflejo de los imaginarios aprehendidos en el sistema educativo oficial y su expresión en el micro espacio escolar y en las relaciones docentes-estudiantes con sus rutinas institucionalizadas dentro y fuera del aula.

Igualmente, los sistemas de evaluación mantienen los criterios de la estandarización escolar, mediante los cuales se generan prácticas de discriminación que acentúan las capacidades cognitivas en la valoración del rendimiento escolar, sin que estas tengan en cuenta las prenociones y los prejuicios que gobiernan las prácticas docentes y que, por el contrario, tienden a justificar el fracaso escolar de los estudiantes racializados bajo la óptica del prejuicio. Los estudios evidencian que la cultura escolar está determinada por prácticas, representaciones y saberes que privilegian el dominio de la blanquitud y el eurocentrismo como paradigmas educativos, lo cual tiene un efecto en indígenas, afrodescendientes y sujetos marginalizados, dado que los medidores y pruebas de evaluación se sustentan precisamente en las políticas del conocimiento oficial que, como vimos, son absolutamente desiguales.

El racismo iconográfico en la cultura escolar

Las escuelas son espacios donde las representaciones ocupan un lugar preponderante como prácticas significantes. Uno de los ámbitos pocos explorados con relación a la producción de significados sobre la

5 Esta concepción se traduce en el ideal de paradigmas pedagógicos definidos por corrientes y autores que se implementan como tipos ideales en los procesos educativos, muy a pesar de que las investigaciones provenientes de la corriente de la Práctica pedagógica han evidenciado que los docentes desarrollan un conjunto de acciones mixturadas que conjugan distintos enfoques, métodos y corrientes, motivo por el cual en realidad lo que se desarrollan son prácticas pedagógicas más que modelos pedagógicos puros.

diferencia racial es la iconografía que “engalana” las paredes de las instituciones educativas. Las prácticas significantes de las escuelas son un aspecto de nodal importancia para comprender una manifestación del racismo en doble vía; por un lado, la invisibilidad asociada al silenciamiento de símbolos representativos de las diversidades y, por otro, el estereotipo como visibilidades reductivas sobre la diferencia.

La iconografía escolar es otra de las manifestaciones del racismo escolar, en la medida que se trata de un fenómeno donde las imágenes moderno-coloniales y del mercado global gobiernan las aulas de clase. En ese sentido, entendemos esta forma *iconográfica del racismo* como el conjunto de imágenes, significados y símbolos mediante los cuales se enaltece la blanquitud colonial y eurocentrada como supremacía racial y cultural por la vía de la representación. Este concepto nos remite a una compleja simbiosis de imágenes que estructuran la iconografía escolar. Desde la educación inicial⁶ hasta la educación básica y media, la escuela promueve representaciones hegemónicas del patriotismo, el catolicismo

y el mercado contemporáneo. La mayoría de casos aluden a imágenes que propagan prejuicios culturales y fenotípicos que median en los procesos de autoidentificación de jóvenes, niños y niñas.

Las prácticas racistas que se expresan por la ausencia de una política de la diversidad iconográfica niegan las diferencias constitutivas del estudiantado, como del profesorado en escuelas multiculturales y multirraciales. En un sentido, se perpetúan los viejos esquemas del indio y del negro en la versión del catolicismo y los héroes patrios y, en otro sentido, se cultivan los imaginarios de la blanquitud como referentes estéticos, artísticos e intelectuales. En el mismo orden de ideas, la iconografía escolar rinde culto a los emblemas civiles y católicos y la veneración de los símbolos del capitalismo, desconociendo figuras representativas de las cosmovisiones afrodescendientes, indígenas, gitanas; incluso, esto ocurre en escuelas ubicadas en “territorios étnicos”. Un claro ejemplo de la *Waltdistneización* como racismo iconográfico es el que encontramos corrientemente en nuestras escuelas.

Murales en salones de educación inicial (Bogotá, 2011)



Figura 2. Murales escolares y Waltdistneización.

Fuente: registro propio.

6 Esta noción ha sido acuñada por Giroux (1996) y Torres para referirse al efecto ideológico del corporativismo de Walt Disney en la vida de las sociedades modernas y en las culturas escolares. En nuestro análisis sobre el racismo en la educación inicial, dimos un uso distinto a esta noción para resaltar especialmente el papel que juegan las imágenes inspiradas en los personajes de Walt Disney cuando ocupan paredes y murales escolares. En este caso aducimos su influencia en los procesos de identificación de niñas y niños que asisten a las salas de preescolar donde predomina este tipo de iconografías (Caicedo y Castillo, 2012). Esta reflexión se nutre también del trabajo *The Disneyization of Society* (2004) de Alan Bryman.

Las prácticas de representación se producen dentro de los discursos sociales que contribuyen a diezmar los procesos de autorreconocimiento racial. Cuando las escuelas adolecen de imágenes que enaltecen figuras que dignifiquen las diferencias raciales y culturales se produce la autonegación identitaria para quienes son objeto de racialización. No queremos decir que este

proceso sea automático, o que incluso tenga un efecto radical, solo señalamos que la iconografía es otro ámbito del racismo escolar naturalizado en las prácticas de representación. El efecto de estas representaciones es la falta de símbolos dignificantes para niñas, niños y jóvenes indígenas, afrodescendientes, gitanos, migrantes, etc. Indudablemente, la escuela cultiva el racismo iconográfico como un asunto normalizado y, con ello, legitima dinámicas simbólicas desiguales. De otro lado, cuando las culturas, sujetos y memorias de la diferencia racial son visibilizadas se cae en la reproducción de los estereotipos a través de la exaltación de figuras relacionadas con el deporte, el folclor, la gastronomía, entre otros asuntos cosificados en la imaginación social.

Las consecuencias de este racismo iconográfico son la negación simbólica de las y los estudiantes racializados, quienes tienen que relacionarse con los símbolos de la blanquitud, las memorias del mestizaje nacional; al igual que la inmersión de la subjetividad en los emblemas neoliberales del mercado que poco contribuyen a que los jóvenes se miren en el espejo de la dignificación de sus legados, héroes, tradiciones y culturas. Uno de esos aspectos recae en la simbología del cuerpo que tiene en la cromática de la blanquitud la representación del dibujo, cuyo espejo para niños, niñas y afrodescendientes e indígenas es la autoimagen del color piel.

Es tan grave la situación que en nuestra "cultura profesoral", prevalece la idea de un "color piel", que corresponde a la tonalidad del rosado, y entonces los niños y las niñas de casi todo el país, aprenden a colorear las siluetas corporales con un lápiz de color rosado, que heredó la sustancialidad cromática de la piel humana. El "rosado" gobierna como emblema de nuestra epidermis en este trópico colonizado por la vieja idea de la superioridad racial. Esto es un sesgo racista cultivado desde la Colonia, pasado por la instrucción pública del general Santander y madurado en las cartillas y textos escolares con los que se enseñó que lo "bonito es lo clarito. (Caicedo y Castillo, 2015, p. 144)

Las figuras de la estética escolar predominante corresponden a los modelos de belleza occidentales que están presentes en carteleras, dibujos, materiales educativos, diapositivas, periódicos escolares, murales y fotografías que "adornan" las paredes de las aulas y que se

exponen como parte de las prácticas y los saberes pedagógicos. Por ende, la cultura escolar también se tramita en el orden de la iconografía, dado que las decisiones sobre lo que se representa no son actos espontáneos, sino que están mediados por las concepciones e ideologías de quienes administran la cultura escolar, legitimando la identificación de los y las estudiantes con el poder racial, patriarcal, clasista y heterosexual.

Por último, otro de sus efectos es la autonegación identitaria, que funciona como una forma de velo que no permite a los niños, niñas y jóvenes racializados dignificar su presente, pues ningún rasgo de su pasado se promueve con dignidad. Por el contrario, a menudo la escuela promueve los viejos imaginarios de la derrota, la felicidad perpetua o la fuerza física. En resumidas cuentas, el racismo iconográfico no se puede entender como una praxis indefensa dentro de la cultura escolar. Lejos de esto, las decisiones sobre las imágenes son ideológicas y dicen mucho de la mentalidad colectiva presente en la escuela. Se trata, entonces, de la manifestación ideológica del racismo llevado al plano de la representación, el cual permite comprender las visiones de mundo y la sociedad en el "decorado" de sus paredes.

El Racismo de los rituales y celebraciones escolares

¿Qué tipo de conmemoraciones promueve la cultura escolar contemporánea en Colombia? Esta pregunta nos lleva a indagar en lo profundo del imaginario colectivo y de los procesos de socialización cultural presentes en el espacio-tiempo escolar. Aunque la escuela enfrenta la emergencia del discurso multicultural para la cual no fue creada como institución formadora de la identidad nacional, es evidente que este nuevo "visitante multicultural" todavía no logra tener un lugar desprovisto de las subvaloraciones históricas atribuidas a la diferencia racial, a las memorias disidentes y los símbolos del mercado global. La escuela se debate en la actualidad entre el mantenimiento de los viejos esquemas de la colonialidad y la modernidad, las políticas neoliberales que estandarizan sus rituales y los compromisos morales por parecer o querer ser pluricultural. Por un lado, mantiene los rituales tradicionales que legitiman las religiones civiles y católicas que históricamente definieron su nacimiento; por otro

lado, incorpora los emblemas del capitalismo global que incitan a las prácticas de consumo, pero también ha ido incorporado conmemoraciones que representan las memorias de pueblos sometidos a los designios globales del pasado y del presente. En medio de una simbiosis ritualista, las conmemoraciones se debaten entre celebrar el pasado sin crítica, adoptar el presente a través del mercado y posar de multicultural incorporando marginalmente las memorias subalternizadas.

Pero más allá de este crisol celebrativo, la escuela sigue siendo una institución heredera de la colonialidad de las memorias, en la medida que sus actos conmemorativos cultivan las viejas celebraciones nacionalistas como las fiestas patrias, el día del idioma y el día de la raza como proceso civilizatorio. La mayoría de los actos conmemorativos escolares que acontecen en la escuela honran a las figuras blanco patriarcal, al igual que las conmemoraciones patrias o las fiestas religiosas como sus tradiciones más importantes; mientras que conmemoraciones como el día de la afrocolombianidad se limitan a una puesta en escena folclorizada donde se abre la puerta un día del año a las culturas ajenas a la vida escolar cotidiana. Bailes, muestras gastronómicas, representaciones culturales y eventos deportivos copan el imaginario escolar que celebra, más que conmemorar una fecha "emblemática"⁷ del pueblo negro en Colombia, como lo es la abolición legal de la esclavitud.

Esta ritualidad celebrativa todavía vigente en el mundo escolar establece una jerarquización de las memorias, siendo que las fechas históricas de la población afro se reducen a celebraciones vaciadas de sentido crítico. Lo anterior significa que aprendemos que hay personas, eventos y hechos que tienen valor simbólico y otros no. Estos rituales escolares están cargados de prejuicios raciales y aunque parezcan insignificantes tiene un impacto en la formación de la conciencia crítica dado que no contribuyen a revalorar ni el pasado ni el presente. Por consiguiente, lo que se conmemora en la ritualidad escolar forma

parte de las políticas del conocimiento, de la pedagogía oficial y del racismo iconográfico como otro componente de la cultura escolar; en la medida en que la justicia curricular, en particular, y la justicia cognitiva, en general, no forman parte de la refundación de la estructura epistémica e institucional que ha predominado en la vida escolar desde sus orígenes, aun con algunos procesos que incorporan o incluyen la diferencia pero marginalmente y con estereotipos.

Esta manifestación del racismo conmemorativo es parte del proyecto de la escuela como institución moderna, y aunque hoy se enfrenta a las políticas educativas multiculturales, su funcionamiento sigue anclado en los patrones estructurales que la han definido como espacio de ruptura con las culturas no hegemónicas y sus valores simbólicos, estéticos, intelectuales, etc. Con los elementos expuestos hasta aquí podemos intentar visualizar la dinámica de procesos que alimentan de modo alterno las distintas formas del racismo escolar y le hacen operar como un fenómeno que transita a través de los diferentes dispositivos del aparato escolar tal como lo recoge el siguiente gráfico de planos y perspectivas.

Y la lucha continúa... ¿Una educación antirracista para empezar?

El racismo escolar no solamente es una experiencia de conocimiento, sino que tiene efectos nocivos en las emociones y dinámicas identitarias de las generaciones más jóvenes que ingresan a las escuelas. Este complejo fenómeno contiene una ideología que se produce y reproduce igualmente en las experiencias de formación docente inicial y universitaria; por tanto, pone a maestras y maestros en el rol de rueda de transmisión de prejuicios, sentimientos morales e incluso "teorías" sobre las personas racializadas, con lo cual aceitan a diario, por acción o por omisión, la terrible experiencia del racismo escolar. Así que la escuela de este siglo no tiene ya escapatoria a este debate y su responsabilidad en la tarea de reparar el daño que históricamente se ha producido en un amplio espectro de la población. La misión que se convoca hoy desde diferentes escenarios que incluyen los movimientos sociales étnicos, así como las

7 Se refiere al 21 de mayo, cuando se conmemora la firma de la Ley 2ª de 1851, con la cual se dio fin a la esclavitud en Colombia. Con la Ley 725 de 2001 se crea la celebración del Día de la Afrocolombianidad en esta fecha. A pesar de que la Ley firmada en 1851 fue sobre toda una indemnización de los esclavistas y no de una ley de abolición, lo cierto es que esta fecha se ha venido constituyendo en emblema libertario del pueblo afro en Colombia.



Figura 3. Planos y formas del racismo escolar.

Fuente: elaboración propia.

luchas intelectuales por el saber escolar, es llevar a la escuela y su estado docente a promover la dignificación de las poblaciones, culturas y memorias de los grupos denominados étnicos (etnizados). Esta tarea interpela la totalidad del sistema educativo desde los fundamentos de sus políticas nacionales, los programas de formación pedagógica, la producción de textos, la construcción de justicia curricular, hasta las regulaciones que cada centro escolar construye sobre lo que entiende como una "convivencia democrática".

Reconocemos que durante la primera etapa del siglo que corre se han dado pasos importantes en los cuales la concertación entre las entidades gubernamentales y las organizaciones étnicas ha sido esencial. Por ejemplo, destacamos las experiencias en Bogotá, Cartagena y Medellín, ciudades en las cuales se avanza en la construcción de política pública para erradicar el racismo, especialmente desde las Secretarías de Educación. A nivel nacional, algunos esfuerzos del Ministerio de Educación en cuanto a estudios, foros y publicaciones tendientes a la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos fueron especialmente significativos en la primera década del siglo XXI. Ahora se avanza, con el apoyo de expertas y líderes afrocolombianos e indígenas, en la construcción de herramientas que logren instalar el tema del racismo y la discriminación en el sistema nacional. Pero, sin lugar a dudas, la gran tarea que ha llevado al punto en el que nos encontramos actualmente, ha

estado en los hombros de líderes, docentes, investigadores y activistas del movimiento afrocolombiano e indígena, cuya tenacidad ha puesto el debate en muchos lugares, dentro y fuera del mundo académico e institucional, y animado a realizar campañas y acciones legales para mostrar que no podemos avanzar en materia educativa con un sistema educativo racista. El acumulado de este proceso organizativo e intelectual es inmenso en producción de ideas, publicaciones, proyectos de formación docente y movilización ciudadana.

El racismo escolar es un *hecho social total* que está inmerso en las ideas, en los comportamientos y en las relaciones, según lo enseñó Marcel Mauss refiriéndose a cualquier asunto de la vida. Si lo trasladamos a la escuela, esto significa que está presente en las políticas del conocimiento, en las prácticas docentes, en las iconografías, en los rituales y en las relaciones interpersonales. Uno de los efectos del proceso de disciplinamiento en la conformación de sentidos de mundo es la relación entre saberes, prácticas y sujetos que se articulan en el sistema educativo como expresión del racismo escolar, es decir, el funcionamiento de cada una de estas variables en los procesos de diferenciación y jerarquización racial legitimados institucionalmente al interior de la cultura escolar. Todo lo anterior tiene efectos en las interacciones entre maestros y estudiantes. Casi siempre, se trata de relaciones desarrolladas bajo los sesgos del racismo.



autora : Patricia Krebs
título : Equilibrio
año : 2012

Si es claro que el racismo está presente en todos los planos de la vida escolar es evidente que se requiere intervenirlo como un hecho social total. Esto significa que el racismo no es un problema nuevo en la escuela, por el contrario, es constitutivo del surgimiento del sistema educativo en América Latina y en Colombia. Erradicar el racismo escolar implica transformar la estructura misma de la escuela, sin desconocer los avances educativos. Es claro que se trata de paliativos marginales que no permiten confrontar una institución que nació negando la diferencia o incorporándola para asimilarla, domesticarla y borrarla definitivamente. Una alternativa a la vista es impulsar la implementación de una educación antirracista que, cuanto menos, permitiría ubicar la problemática del racismo en el centro de la cultura escolar; lo cual no garantiza su erradicación, pero sí significaría abrirle la puerta para conocerlo.

Referencias

- Apple, M. (1993). El libro de texto y la política cultural. *Revista de Educación*, (301), 109-126.
- Apple, M. (1996). *El conocimiento oficial*. Paidós.
- Batalla, G. (1995). *Obras Escogidas. Tomo I*. Instituto Nacional Indigenista/Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Bryman, A. (2004). *The Disneyization of Society*. London, Sage
- Caicedo, J. y Castillo, E. (2012, 21 de marzo). *Yo no me llamo negro... Racismo, primera infancia y educación en Bogotá*. [Ponencia]. Bogotá, Biblioteca Virgilio Barco.
- Caicedo, J. y Castillo, E. (2015). El racismo en la escuela se llama el lápiz "color piel". *Hexágono Pedagógico*, 6(1), 142-151.
- Castillo, E. (2008a). Historia y memoria política de las Otras educaciones. *Educación y Pedagogía* (52), 9-12. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9878>
- Castillo, E. (2008b). La Cátedra de Estudios Afrocolombianos es formación en valores. Del racismo en la escuela colombiana. En: *Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Aportes para maestros*. pp. 55-61. Ministerio de Educación Nacional.
- Cepal. (2020). *Afrodescendientes y la matriz de la desigualdad social en América Latina. Retos para la inclusión*. Naciones Unidas.
- Connel, R. W. (2006). *Escuelas y justicia social*. Morata.
- Echeverría, B. (2007). Imágenes de la "blanquitud". En: D. Lizarraso, B. Echeverría y P. Lazo. *Sociedades icónicas. Historia, ideología y cultura en la imagen*. Siglo XXI.
- Giroux, H. (1996). Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular. Paidós
- Quijano, A. (2000). Colonialidad y Clasificación Social. *Journal of World-Systems Research*, (2), 342-386.
- Rockwell, E. (comp.). (1985). *Ser maestro: estudios sobre el trabajo docente*. SEP-El Caballito.
- Segato, R. (2003) *Las Estructuras Elementales de la Violencia*. Prometeo.
- Torres, J. (2001). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Morata.
- Torres, J. (2014). Organización de los contenidos y relevancia cultural. *Cuadernos de Pedagogía*, (447), 50-53.
- Valoyes, L. (2015). "Los negros no son buenos para las matemáticas": Ideologías raciales y prácticas de enseñanza de las matemáticas en Colombia. *Revista cs*, (16), 173-210.
- Wallerstein, I. (2001). El eurocentrismo y sus avatares: los dilemas de las ciencias sociales. *Revista de Sociología*, (15), 27-39. <http://www.revistadesociologia.uchile.cl/index.php/RDS/article/viewFile/27767/29437>
- Zapata Olivella, M. (1989). *Las claves mágicas de América. Raza, clase y cultura*. Plaza & Janés.

Diálogo del conocimiento

La propuesta del artículo "Caleidoscopio del racismo escolar. Saberes, pedagogías, conmemoraciones e iconografías", de Jose Antonio Caicedo y Elizabeth Castillo Guzmán es visitar la cotidianidad en busca de huellas y marcas de racismo, olvido e invisibilización de personas y prácticas. A través de una exploración conceptual que va de la idea de colonialidad, blanquitud, jerarquías étnico-raciales y racismo, la autora nos presenta el surgimiento de una legión de hombres sin alma que han hecho de la raza un concepto jerárquico que promueve un canon. La escuela, en tanto institución reproductora de un orden establecido, no se aparta de esas pretensiones y, pese a que en su discurso promueve el reconocimiento de la diversidad, en sus prácticas cotidianas repite lo que ese orden manda y produce lo que la autora denomina: racismo escolar; una categoría conceptual, analítica y práctica que nos sirve de lente y rejilla para analizar las prácticas cotidianas en la escuela, al tiempo que explora en sus certámenes, eventos, actos, imágenes, formas de evaluación y decisiones curriculares las formas que toma el racismo y que producen lo que la autora nombra como una desigualdad que afecta aspectos cognitivos, morales, subjetivos, culturales. Con base en estas exploraciones de la cotidianidad escolar, la autora nos aproxima a la política del conocimiento, la pedagogía oficial y la injusticia curricular, como expresiones visibles del racismo en el ámbito de una institución que deberá cumplir una función crítica. Además, desnuda formas y planos del racismo escolar; una matriz enriquecida por el olvido, la desidia, la falta de voluntad política y pedagógica, el discurso políticamente correcto de los documentos institucionales. Esto le permite a Castillo enfatizar en la urgente tarea de la escuela de asumir la lucha contra el racismo en todos sus frentes de acción pedagógica y educativa.

Hilda Mar Rodríguez



autora : Patricia Krebs
título : Poder absoluto
año : 2020