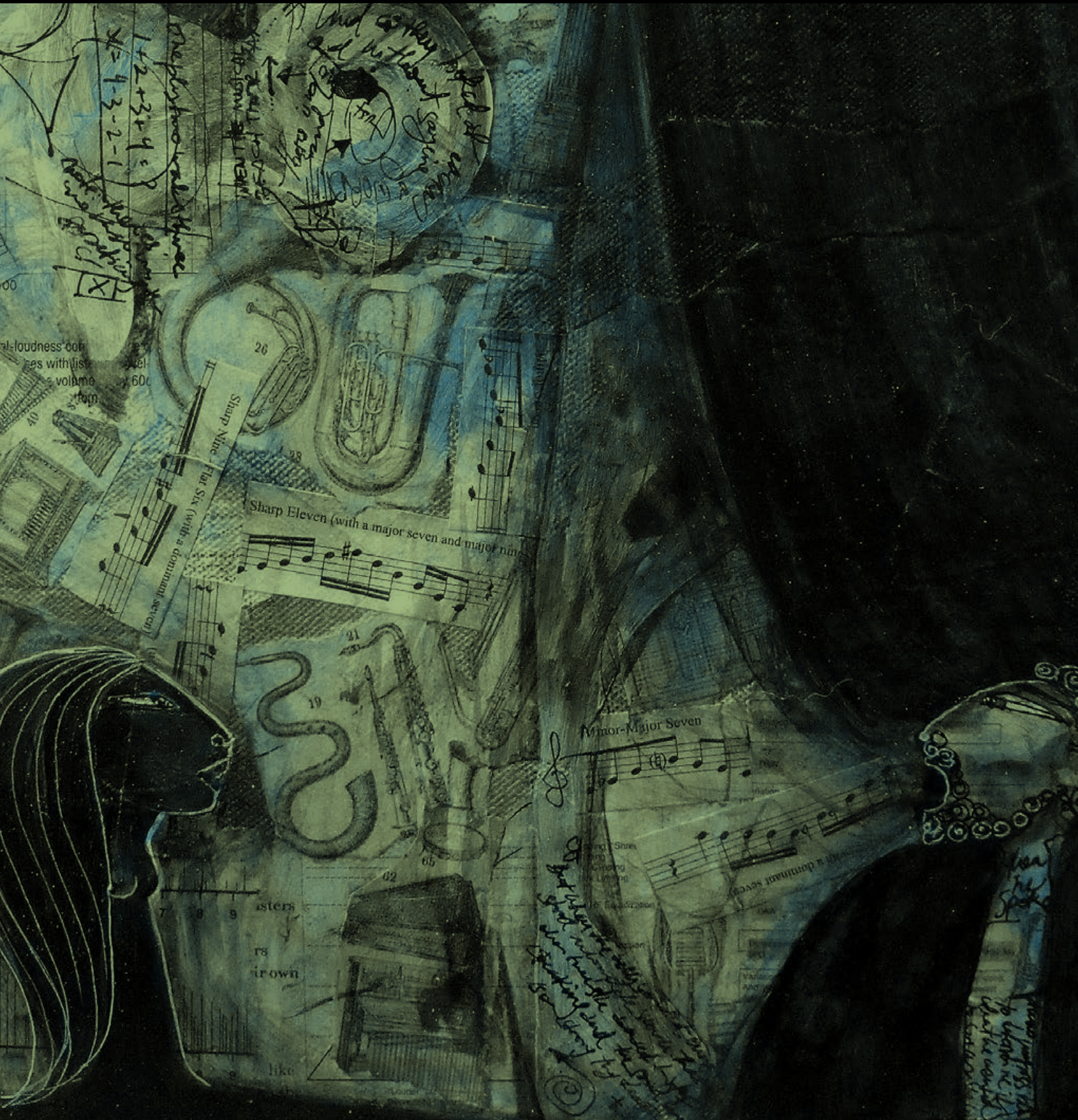




nodos y nudos

Temas de la Red





autora : Patricia Krebs
título : Decir o no decir
año : 2012

Blanquitud y educación antirracista: experiencias y reflexiones desde la enseñanza de la biología y las ciencias sociales



Volumen 7 N.º 50
 enero - junio de 2021
 ISSN: 0122-4328
 ISSN-E: 2619-6069
 pp. 15-32

Whiteness and
 Antiracist Education:
 Experiences and
 Reflections from the
 Teaching of Biology
 and Social Sciences

Branquitude e
 educação anti-
 racista: experiências
 e reflexões a partir do
 ensino da biologia e
 das ciências sociais

Yonier Alexánder Orozco-Marín*
 Jeisson Andrés Certuche-Martínez**

Fecha de recepción: 28-09-20

Fecha de aprobación: 26-03-21

PARA CITAR ESTE ARTÍCULO

Orozco-Marín, Y. A. y Certuche-Martínez, J. A. (2021). Blanquitud y educación antirracista: experiencias y reflexiones desde la enseñanza de la biología y las ciencias sociales. *Nodos y Nudos*, 7(50). <https://doi.org/10.17227/nyn.vol7.num50-12559>

- * Docente de Biología en Educación Básica, magíster en Enseñanza de las Ciencias y las Matemáticas por la Universidad Federal do Acre (Rio Branco, Brasil), doctorando del Programa de Posgrado en Educación Científica y Tecnológica de la Universidade Federal de Santa Catarina (Florianópolis, Brasil).
 Correo electrónico: apmusicomano@gmail.com
 Orcid: orcid.org/0000-0002-4095-4875
- ** Docente de Ciencias Sociales en Educación Básica, licenciado en Ciencias Sociales por la Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá, Colombia).
 Correo electrónico: Acertuche.m@gmail.com





Volumen 7 N.º 50
 enero - junio de 2021
 ISSN: 0122-4328
 ISSN-E: 2619-6069
 pp. 15-32

RESUMEN

Este trabajo, de tipo reflexivo, tiene como objetivo tejer discusiones y debates alrededor de las posibilidades de una educación antirracista desde la perspectiva de una blanquitud crítica, debate que se ha nutrido de las experiencias de dos profesores en un colegio de Bogotá: uno de biología, el otro de ciencias sociales. Para ello, se aborda la cuestión del racismo en la escuela colombiana desde una mirada que trasciende la discriminación a sujetos subalternizados, la cual se extiende en la comprensión del racismo como la concesión de privilegios simbólicos y materiales a sujetos blancos y/o sin pertenencia étnica. Posteriormente, abordamos las legislaciones que movilizan posibilidades de educación antirracista en Colombia, desarrollando el concepto de blanquitud y su influencia en los ámbitos educativos. Finalmente, materializamos esas reflexiones presentando dos propuestas pedagógicas y didácticas implementadas en un colegio de Bogotá, mostrando que es posible abordar críticamente la blanquitud, en una perspectiva antirracista, tanto en disciplinas de las ciencias denominadas sociales o humanas como en las llamadas ciencias exactas o naturales, como la biología, por ejemplo. El texto constituye una invitación a construir la agenda antirracista en las escuelas problematizando la blanquitud como dispositivo de poder que naturaliza, reproduce y refuerza el racismo

Palabras clave: cátedra de estudios afrocolombianos; educación crítica; estudios críticos de la blanquitud; racismo; relaciones interétnicas

ABSTRACT

This paper, of a reflexive type, aims at weaving discussions and debates around the possibilities of an anti-racist education from the perspective of critical whiteness, a debate that has been nourished by the experiences of two teachers in a school in Bogota: one of biology, the other of social sciences. The issue of racism in the Colombian school is approached from a viewpoint that transcends discrimination against subaltern subjects, which extends to the understanding of racism as the granting of symbolic and material privileges to white subjects and without ethnic belonging. Subsequently, we approach the legislations that mobilize possibilities of anti-racist education in Colombia, developing the concept of whiteness and its influence in educational environments. Finally, as a result, two pedagogical and didactic proposals were implemented in a school in Bogota, showing the possibility address whiteness in an anti-racist perspective, both disciplines of the so-called social or human sciences and in the so-called exact or natural sciences, such as biology, for example. The text is an invitation to build an anti-racist agenda in schools by problematizing whiteness as a power device that naturalizes, reproduces, and reinforces racism.

Keywords: chair of Afro-Colombian studies; critical education; critical studies of whiteness; racism; interethnic relations

RESUMO

Este trabalho, de tipo reflexivo, tem como objetivo tecer discussões e debates em torno das possibilidades de uma educação anti-racista desde a perspectiva da branquitude crítica, debate que tem sido nutrido das experiências de dois professores de uma escola de Bogotá: um de biologia, o outro de ciências sociais. Para isso, a questão do racismo na escola colombiana é abordada a partir de uma perspectiva que transcende a discriminação contra sujeitos subalternizados, a qual se estende à compreensão do racismo como a concessão de privilégios simbólicos e materiais a sujeitos brancos e/ou sem pertença étnica. Posteriormente, abordamos as leis que mobilizam possibilidades de educação anti-racista na Colômbia, desenvolvendo o conceito de branquitude e sua influência nos ambientes educacionais. Por fim, materializamos essas reflexões apresentando duas propostas pedagógicas e didáticas implementadas em uma escola de Bogotá, mostrando que é possível abordar criticamente a branquitude, a partir de uma perspectiva anti-racista, tanto em disciplinas das chamadas ciências sociais e/ou humanas, como nas chamadas ciências exatas e/ou naturais, como a biologia, por exemplo. O texto constitui um convite à construção da agenda anti-racista nas escolas problematizando a branquitude como dispositivo de poder que naturaliza, reproduz e reforça o racismo.

Palavras-chave: cátedra de estudos Afro-Colombianos; educação crítica; estudos críticos da branquitude; racismo; relações interétnicas

Introducción

Este trabajo tiene como objetivo tejer reflexiones alrededor de las posibilidades de una educación antirracista desde la perspectiva de una blanquitud crítica. Para ello, en primer lugar problematizamos la cuestión del racismo en la escuela colombiana, considerado como

El conjunto de prácticas simbólicas y discursivas orientadas a subvalorar a los niños afrocolombianos a través de todos los dispositivos que la escuela provee —textos en su acepción más amplia, lenguajes, políticas de conocimientos y pautas de socialización—, así como las interacciones de la vida cotidiana que se manifiestan en chistes, apodos y rechazo hacia los niños afrodescendientes e indígenas. (Castillo, 2016, p. 63)

Queremos llamar la atención también a la necesidad de ver el racismo en las escuelas como el acto de concepción de privilegios simbólicos y materiales a las poblaciones de pieles más claras, ya que si el racismo se mantiene y refuerza en la sociedad es porque un grupo social saca provecho de este, asegurando privilegios mediante mecanismos institucionales y estructurales de la sociedad, entre ellos las instituciones escolares. Como menciona Castillo (2016) "en el mundo escolar, el racismo hace parte de la historia de la escuela y la escuela hace parte de la historia del racismo" (2016, p. 76).

En segundo lugar, abordamos la potencia de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) para la educación antirracista, ya que esta se ha desarrollado de manera más efectiva en lugares con mayor presencia de poblaciones étnicas. Se destaca la necesidad de construir relaciones más explícitas entre la CEA y los espacios escolares habitados mayoritariamente por poblaciones blancas/mestizas. Por tal motivo, en tercer lugar presentamos una breve discusión sobre el concepto de blanquitud y sus desdoblamientos en contextos educativos como los colegios privados de las grandes ciudades del país, dominados por la blanquitud privilegiada simbólica y materialmente.

Finalmente, en el trabajo presentamos una síntesis de dos experiencias pedagógico-didácticas desarrolladas en un colegio privado de Bogotá, desde las áreas de Biología y Ciencias Sociales, abordando algunas aproximaciones de integrar la lucha antirracista en el currículo de estas materias.

Racismo en la escuela colombiana

Es importante comenzar reconociendo que "nuestra larga historia colonial de relaciones de poder basadas en la clasificación de razas, culturas y clase produjo una tremenda asimetría entre la sociedad denominada mestiza y los pueblos y culturas considerados indios y negros" (Castillo, 2016, p. 65). La educación formal y todas las prácticas institucionales del país se relacionan con la profundización de esta asimetría.

Según Loango (2016) el racismo en Colombia no es novedad; por el contrario, forma parte fundante de la historia y la sociedad colombiana. La autora afirma que en comienzos del siglo xx ciencias como la genética y la geografía fueron utilizadas para justificar la exclusión de personas racializadas, naturalizando una jerarquía de la región andina en contraposición con los llanos, las costas y los trópicos, con mayor presencia indígena y negra. Sin embargo, la racialización en América Latina es un proceso histórico, iniciado y fortalecido desde el periodo de invasión europea (o colonización) y se encuentra directamente asociado a la naturalización del modo de producción capitalista globalizado, teniendo como base la división racializada del trabajo. Es decir, la racialización de grupos sociales no se trata de una lectura neutra de características biológicas previas, sino de un proceso histórico y estructural fuertemente asociado al proyecto capitalista colonial en la región hoy conocida como América Latina, que asoció características fisionómicas a otras morales, intelectuales y emotivas, naturalizando lugares asimétricos de las personas, sus saberes y culturas en la estructura social. Como destaca Rita Segato,

[La racialización] Tiene dos estratos que es importante reconocer: por un lado, sobre todas las sociedades nacionales del continente latinoamericano pesa una marca racial, y todas ellas, a partir de la mirada generalizadora y tipificadora de los países que dominan el mundo, son vistas como sociedades no-blancas. Por otro lado, en cada una de estas naciones, a lo largo de su historia, se ha instalado una matriz de construcción de alteridad racialmente marcada al interior, que sirve de base para los mecanismos de exclusión por parte de las élites que controlan el Estado y sus recursos. (2006, p. 7)

Estas relaciones jerárquicas aún continúan reforzándose, inclusive en los espacios educativos, en los cuales, cuando se reconocen contribuciones de las poblaciones indígenas y afrocolombianas, se reducen a elementos folclóricos, de la danza, la gastronomía, los bailes, y de actividades físicas y deportivas. Esto tiene que ver con una herencia colonial que instala el binario mente/cuerpo, comprendiendo que la actividad mental es una característica de las personas blancas/mestizas; por lo tanto, la producción de conocimiento se asocia únicamente a estas personas, mientras que los trabajos pesados y relacionados a la actividad del cuerpo se relacionan con las personas racializadas. Esto representa una herencia colonial asociada al interés colonial de las burguesías blancas por acumular capital, a costa de la explotación de la mano de obra esclavizada de los pueblos indígenas, africanos y afrodiáspóricos.

Estas relaciones jerárquicas y asimetrías se materializan de diversas maneras en la escuela colombiana. Una de ellas es a través de los libros didácticos. Loango (2016) destaca que

Estos no han sido neutros, muy por el contrario, han propuesto una lectura eurocéntrica de las sociedades latinoamericanas, en las que el desarrollo, los avances tecnológicos, la democracia y el conocimiento siguen siendo presentados como un atributo del hombre blanco, civilizado. Contrariamente, los indígenas y afrodescendientes aparecen relegados de los imaginarios de desarrollo y de las actividades productivas. (Loango, 2016, p. 43)

Beltrán (2017) destaca que este aspecto también se presenta en los libros de ciencias naturales de Colombia. Y aunque sería imposible ahondar aquí en la amplia historia de los pueblos africanos y afrodiáspóricos antes de la invasión europea y sus resistencias durante el periodo violento de la esclavización, tarea para lo cual no alcanzarían centenas de libros, no podemos desconocer, como menciona Pinheiro (2020), que una breve lectura muestra que el antiguo Egipto (3200 a. C.-332 d. C.) nació mucho antes que la antigua Grecia (1200 a. C.-529 d. C.) y que la propia humanidad surge en el continente africano. Por lo tanto, ¿cómo imaginar que esos pueblos se mantuvieron improductivos material e intelectualmente por milenios, y que solo merecen un capítulo en la

historia de la humanidad a partir del episodio de la diáspora africana esclavizada?

El pretexto para estos silenciamientos en escuelas bogotanas, por ejemplo, consiste en que en esta ciudad (supuestamente) la mayoría de la población es mestiza/blanca y por lo tanto no son necesarios estos abordajes. Esta apreciación es errada por dos motivos. El primero, porque esa postura implica desconocer el histórico de violencia interna y conflicto armado en Colombia, cuyo fruto es el desplazamiento interno de comunidades campesinas, indígenas y afrocolombianas de sus territorios para vivir en las ciudades. Castillo destaca que "las estadísticas son contundentes, en Bogotá, Medellín y Cali la presencia étnica ha crecido de modo significativo en lo que lleva el siglo *xxi*" (Castillo, 2016, p. 60).

El segundo error se refiere al imaginario de que el combate al racismo es tarea única de personas racializadas, o que este debe ocurrir únicamente donde la mayoría de los habitantes pertenezcan a la población étnica y/o racializada. La verdad, siendo las poblaciones mestizas, y especialmente las blancas, quienes recogen en la actualidad los frutos y privilegios simbólicos y materiales de siglos de explotación de grupos humanos racializados, estas poblaciones deberían ser quienes más cuestionaran su papel en la mantención y el refuerzo de las estructuras racistas, así como su papel en el combate de este legado colonial. Este aspecto cobra especial relevancia en las instituciones educativas privadas de la ciudad de Bogotá, donde por causa del racismo estructural y el privilegio económico que las personas blancas/mestizas han acumulado de generación en generación, estas son frecuentadas principalmente por estas poblaciones.

En una investigación realizada con profesoras y profesores de 18 localidades de Bogotá, Mena (2010) encontró que 76,80 % se autorreconocieron como mestizos y 11,80 % como blancos, lo cual refuerza que en el campo de la docencia en la capital, la presencia de profesoras y profesores que se autorreconocen como blancos o mestizos es predominante. Sin embargo, 98,10 % de ellos respondieron que no se consideran racistas. Según la autora, "los docentes no se reconocen como sujetos activos ante el tema racial en tanto no lo explicitan como fenómeno social importante" (Mena, 2010, p. 35). En este mismo estudio,

los profesores manifestaron que sus estudiantes afrocolombianos se destacan principalmente en las áreas de Danzas, Deportes, Música y Artes. Este imaginario se materializa en prácticas pedagógicas y didácticas de refuerzo de estereotipos racistas, marcando las subjetividades de niñas, niños y jóvenes racializados y no racializados.

Es de destacar que el racismo en la escuela no es un problema que pueda ubicarse únicamente en el plano moral e individual, como patología de unos pocos. Si bien pasa por el nivel individual, el propio funcionamiento de las instituciones y la estructura de la sociedad están marcadas por el racismo. De hecho, promover una educación antirracista implica la necesidad de no ver el racismo únicamente como actos discriminatorios individuales, y reconocerlo también en la operación de la sociedad de manera estructural, al otorgar privilegios materiales y simbólicos a personas de pieles más claras a costa de la exclusión y opresión de las poblaciones racializadas. Castillo ilustra esto con un ejemplo, al mencionar que

Creemos que en Colombia existen ciudades negras y ciudades blancas o mestizas. Bogotá representa una de las últimas, y esta imagen que se ha transformado por la fuerza de los acontecimientos, hace que todavía predomine la idea de la capital como ciudad del mestizaje, por el cual las políticas públicas para la primera infancia están diseñadas para niños mestizos como paradigma de homogeneidad, dejando de lado la presencia de un número cada vez más amplio de niños afrocolombianos o indígenas en los jardines y en las escuelas. (Castillo, 2016, p. 63).

Ante esta realidad, también es importante destacar la lucha y resistencia por medio de algunas prácticas antirracistas, que son abordadas en contextos colombianos de mayor presencia afro e indígena. Este aspecto lo abordamos a continuación.

Educación antirracista en Colombia

La ley general de educación en Colombia (Ley 115 de 1994) no aborda de manera explícita el racismo, pero en el capítulo tres propone la etnoeducación, como aquella dirigida a comunidades de la nación que poseen cultura, lengua, tradición y estatutos jurídicos propios. Un gran marco para la educación

antirracista en Colombia consiste en la formulación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA), Decreto 1122 de 1998. Todos estos procesos legislativos fueron producto de luchas intensas e históricas de las comunidades negras del país, tanto de los movimientos sociales como de los intelectuales. Según Castillo y Caicedo:

Esta Cátedra de Estudios Afrocolombianos la reconocemos como un hecho que se articula históricamente con los eventos que hemos descrito anteriormente, cuando militantes, intelectuales, profesionales, estudiantes universitarios y líderes negros, habían propuesto tres décadas atrás, la necesidad de combatir el racismo epistémico que se ejercía sobre las culturas negras de América y del África en todos los sistemas educativos. (2015, p. 105)

Los objetivos de la CEA incluyen desde la valoración de la historia y cultura actual y ancestral de las comunidades afrocolombianas la relectura de la identidad nacional; nuevas posibilidades pedagógicas y didácticas; la contribución al fortalecimiento de la identidad y autoestima de los colombianos, no apenas los afrodescendientes, sino todos los colombianos; y la formación del profesorado, entre otros (Dos Santos, 2017). Sin embargo, como destaca Mena (2010), en lugares como Bogotá muchas instituciones escolares y docentes siguen desconociendo la CEA, lo cual ha impedido que sus objetivos puedan concretarse, aun después de más de dos décadas de su formulación.

Si bien no es una tendencia nacional ni homogénea, la CEA ha hecho contribuciones significativas a la transformación de la educación del país, especialmente en regiones habitadas en su mayoría por población considerada étnica. Castillo y Caicedo presentan dos grandes contribuciones de la CEA en estos contextos:

- » La construcción de pedagogías centradas en el reconocimiento de la identidad étnica/racial de quienes participan en el proceso educativo (Castillo y Caicedo, 2015). Consideramos que este aporte es fundamental en contextos predominado por poblaciones mestizas y blancas, pues precisamente una de las marcas de la blanquitud es que los sujetos que se enmarcan en ella no se reconocen como blancos ni mestizos, sino como personas o sujeto universal. Racializando a los otros. Esta gramática

racial funciona de tal manera que se considera que quien tiene raza es el otro, desconociendo los mecanismos subjetivos y los privilegios de la racialización mestiza y blanca en Colombia.

- » Sus contribuciones van más allá de lo que se ha establecido jurídicamente; han permitido la incorporación de prácticas educativas enmarcadas en las pedagogías de la afrocolombianidad (Caicedo, 2011), y han renovado los modos de representar, enseñar y comprender las culturas afro en los ámbitos escolares, con lo cual se ha llenado un vacío epistémico que oculta la historia simbólica e intelectual de los afrocolombianos (Castillo y Caicedo, 2015).

De esa manera, la CEA ha contribuido a las dimensiones pedagógica (contenidos y prácticas de enseñanza), política (afirmación positiva de la identidad) y epistémica (construcción de conocimientos de las comunidades afro por las comunidades afro) (Dos Santos, 2017). Esto ha demostrado su potencia para la transformación educativa.

En ese sentido, es importante preguntarse cuál es el papel de la CEA y de una educación antirracista en contextos educativos habitados en mayoría por poblaciones mestizas y blancas. Hasta el momento, parece que estas poblaciones se han protegido de los cuestionamientos y problematizaciones que la CEA puede promover. Esto no quiere decir que en estos espacios no ocurra una educación racializada; por el contrario, la blanquitud se hace presente allí como estrategia para reforzar los privilegios simbólicos y materiales de las poblaciones blancas y mestizas. Por ello, a continuación problematizamos brevemente el concepto de blanquitud y sus desdoblamientos para la educación.

Blanquitud y educación

El primer aspecto por destacar es que la escuela colombiana "controla y administra un tipo de cultura específica que se erige como universal y, por ende, define que es legítimo enseñar y que se debe ocultar y negar" (Castillo y Caicedo, 2010, p. 110). En nombre de esa universalidad y aparente neutralidad con la que se presenta, se esconde un silenciamiento de otras historias y epistemologías que coinciden

con las producciones y luchas de pueblos indígenas, afrocolombianos, las mujeres, la población LGBTI, entre otros. Y al mismo tiempo, se alimentan mitos de la superioridad blanca como ejemplo de modernidad, civilización, avance tecnológico, en paralelo al atraso de los demás grupos.

Los procesos de blanquitud se materializan de diversas maneras en diversos contextos. En el caso colombiano, lo hace en un imaginario de nación mestiza a pesar de que recientes legislaciones propongan la cuestión multicultural del país. Para Vásquez y Hernández (2020) referenciando a otros intelectuales del país, en el contexto colombiano:

La blanquitud, por lo tanto, no solo se refiere a las características fenotípicas de los individuos sino también a sus comportamientos sociales y culturales en contextos geopolíticos diversos. La estrategia social del blanqueamiento sirve de ventana de escape a las carencias materiales y como un ideal para "asegurar una mejor forma de existencia en un entorno social que valora lo blanco como sinónimo de progreso, civilización y belleza". Como forma de escape, el blanqueamiento se materializa a través del mestizaje (visto como un proceso intergeneracional), y "la integración en redes sociales no negras" (Viveros, 2015, p. 497). (Vásquez y Hernández, 2020, p. 68)

En ese sentido, es importante diferenciar entre los conceptos de blancura y blanquitud. Mientras el primero se refiere a la presencia de características fisionómicas asociadas al sujeto blanco, la blanquitud se refiere a un sistema de dominación y concesión de privilegios a esos sujetos, con la finalidad de mantener y reforzar la estructura racista (Nascimento, 2020) que sirve de base al capitalismo global. Es decir, cuando nos referimos a blanquitud en este trabajo, no nos referimos exclusivamente a personas "blancas", sino al sistema de relaciones culturales, económicas, políticas, sociales y afectivas que garantizan la concepción de privilegios materiales y simbólicos a personas fisionómicamente blancas, en especial a aquellas que forman parte de la burguesía, colocándolas como modelo de humanidad, reafirmando el lugar de vulneración de derechos, humanidad e intelectualidad a las personas racializadas.

Como concepto, la blanquitud no tiene una definición única. De hecho, se plantea que esta puede

abordarse desde diversas dimensiones interconectadas. Pérez (2017), citando a Frankeberg (1993) destaca tres dimensiones de la blanquitud: 1) como posición de ventaja estructural colocando lo blanco como superior y deseable; 2) como punto de vista de autoridad para observar a otros y determinar sus realidades sin interlocución, y 3) como prácticas culturales y corporales naturalizadas, pero no marcadas.

La blanquitud es construida socialmente y ha sido instalada en los contextos latinoamericanos de manera histórica por un legado violento en el proceso de colonización y en sus formas actualizadas en la sociedad. Como destacan Carr y Rivas:

Con este concepto se infiere que, por lo general, los privilegios y el poder de influencia que gozan las personas de piel blanca en nuestras sociedades no son naturales, sino que han sido históricamente impuestos por un conjunto de mecanismos sociales a través de los cuales la blanquitud ha logrado construir una hegemonía en el mundo social. Este liderazgo pigmentista explica por qué las personas de piel blanca han sido históricamente colocadas en una posición de poder por encima de las personas "de color", como se les dice en Canadá y en Estados Unidos a las personas "no blancas". Estos mecanismos sociales a través de los cuales el privilegio y el dominio blanco que se ha implantado por todo el mundo: la guerra, el imperialismo, la expansión colonial, la esclavitud y el genocidio. (2019, p. 145)

La instalación de la blanquitud como norma social y de deseo de todos los sujetos está fuertemente relacionada con intereses económicos y el fortalecimiento de una sociedad capitalista/colonial. El racismo y el mito de la supremacía blanca han provocado una estratificación social que enriquece a pocos y empobrece a una gran mayoría (Carr y Rivas, 2019). La blanquitud también opera en la dimensión de las subjetividades moldeando, inclusive, los comportamientos de los sujetos si quieren ser incluidos y/o merecedores de respeto. Carr y Rivas (2019) destacan que la blanquitud también opera subjetivamente cuando coloca valores considerados blancos como modelo de ciudadano ideal, reflejado, por ejemplo, en la medida del comportamiento y del lenguaje, la devoción al trabajo y al orden productivista, el orden pragmático racional y calculado, la idea de higiene, pureza, limpieza, orden y pulcritud.

Siguiendo esa línea, nos atrevemos a mencionar que la blanquitud también opera como forma de alineación de la clase trabajadora, pues mientras el avance del proyecto capitalista racializado en América Latina beneficia a pequeñas élites burguesas blancas, al mismo tiempo su imposición de valores y de un modelo de sociedad condiciona que sujetos blancos, mestizos, y en algunos casos negros e indígenas, que no poseen medios de producción, se identifiquen "culturalmente" con sus opresores y hasta crean que pertenecen a su clase, distanciándose de las poblaciones negras e indígenas y contribuyendo a las exclusiones históricas a las que estas han sido sometidas. La blanquitud también opera como estrategia que impide la construcción de conciencia de clase. Ya que Castillo y Caicedo (2010) reconocen el origen de la escuela colombiana al servicio del proyecto colonizador, es posible pensar que el refuerzo de la blanquitud forma parte de las estructuras escolares en el país.

Siendo así, consideramos que la blanquitud opera en los sistemas educativos de diversas maneras, de las cuales destacamos tres. Reconocerlas implica que estas pueden ser problematizadas en la enseñanza, en el marco de una educación antirracista. La blanquitud opera en los espacios escolares mediante:

- » **La negación de la propia posición racial.** Si bien en la escuela se refuerza constantemente la superioridad blanca al colocar a Europa como modelo de sociedad fruto de un progreso en la historia de la humanidad, o al presentar avances científicos contruados por personas blancas exclusivamente, los individuos de piel clara pocas veces deben problematizar su pertenencia racial en la escuela, mientras que las personas afro e indígenas son permanente marcadas de manera peyorativa. Sospechamos que no se marca a la blanquitud o identidad mestiza, porque esto implicaría que las personas mestizas/blancas tendrían que reconocer que su posición social no se debe estrictamente a una cuestión de mérito, sino a una acumulación histórica de privilegios a costa de la violencia contra otros grupos.
- » **La universalización de la historia blanca.** En la escuela se niegan las oportunidades de conocer

otras historias, otras epistemologías y formas de hacer ciencia y lucha. Los logros de las poblaciones blancas se presentan como los logros de la humanidad. Un gran trabajo de la educación antirracista es retirar al sujeto blanco de su lugar universal y dueño de la historia, y mostrarlo también como sujeto y narrativa situada.

- » **La lectura de las historias, conocimientos y luchas de las poblaciones afrocolombianas e indígenas desde el discurso blanco.** Las pocas veces que estas historias son reconocidas en la escuela, esto ocurre desde la lectura blanca, que normalmente es de sufrimiento, las muestra como víctimas pasivas y las reduce al periodo de la esclavización. Es necesario descentralizar la historia blanca y reconocer otras historias, saberes y epistemologías nutridas por las voces de sus autores y autoras, alterando currículos y contenidos abordados en los procesos pedagógicos.

Considerando que las dos personas que escribimos este texto nos autorreconocemos como mestizos y somos profesores en una escuela privada de Bogotá, donde tanto profesores y profesoras como estudiantes son en su mayoría blancos y mestizos, pensamos que la educación antirracista en estos espacios debe ser pensada desde una perspectiva crítica de la blanquitud. Deben ser varios los abordajes para este fin, pero en el contexto de nuestras prácticas reconocemos especialmente los tres previamente mencionados:

- » Abordaje 1 (A1): La necesidad de marcar la blanquitud como pertenencia racial construida desde el privilegio;
- » Abordaje 2 (A2): Problematizar y desmentir el mito de la universalidad de las narrativas, historias y saberes blancos;
- » Abordaje 3 (A3): Realizar lecturas de otras historias y epistemologías nutridas de las voces afrocolombianas, indígenas y, en general, de las poblaciones históricamente racializadas.

El abordaje de estos principios en la educación hace eco de conceptos como los de justicia curricular. Para Raewyn Connell (2009), son tres los principios

que orientan una búsqueda de justicia a partir de los currículos: 1) plantear las problemáticas sociales desde la perspectiva de los menos favorecidos; 2) fomentar la participación efectiva de las y los sujetos involucrados en el proceso de aprendizaje como ejercicio democrático y no solo como depositarios de propuestas; 3) comprender el currículo como producto histórico, y por tanto, como parte de la historia, no como algo estático.

De esta manera, propuestas didácticas fundamentadas desde la problematización crítica de la blanquitud también contribuyen en el ejercicio antirracista y necesario del reconocimiento positivo de las identidades negras, afros e indígenas. Pinheiro (2019) destaca que reducir en la escuela el imaginario de las poblaciones racializadas únicamente al periodo de la esclavización, negando su historia anterior a ese momento, su producción intelectual histórica y contemporánea y sus luchas, opera como crimen racial en las escuelas, que justifica la actual situación de desigualdad de estas poblaciones. Por ello, el abordaje 3 de realizar lecturas de otras historias y epistemologías nutridas de las voces afrocolombianas, indígenas y, en general, de las poblaciones históricamente racializadas, también constituye un mecanismo de reconocimiento positivo y necesario en la escuela.

A continuación, resaltamos de manera muy breve y general dos experiencias pedagógicas en nuestra institución como intentos de problematizar estos aspectos para una educación antirracista, no sin antes reconocer que se trata de aproximaciones en sí mismas limitadas que pueden, y deben, ser fortalecidas con el tiempo.

Posibilidades en experiencias pedagógico-didácticas en un colegio de Bogotá

Las experiencias ocurrieron en un colegio privado del sur de Bogotá, frecuentado por población de renta económica media-baja (estratos 2, 3 y 4) de la capital. A pesar de que se podría mencionar que la situación económica de las familias y estudiantes del colegio es bastante distante de las élites económicas del país, es una situación favorable cuando se compara con la de la inmensa mayoría de la población colombiana,

considerando que Colombia es uno de los países más desiguales del mundo. Esto se refleja en el hecho de que durante la situación de pandemia en el 2020, las y los estudiantes y sus familias se adaptaron con relativa facilidad a las necesidades de internet en casa, equipos adecuados e individuales de conexión y sustento económico para el pago de los estudios con una deserción casi nula durante el año (lo que en sí mismo refleja un privilegio garantizado para la blanquitud en el país), manteniendo los procesos educativos a distancia con debido acompañamiento de los profesores y las profesoras. Tanto el equipo directivo, como los y las docentes de la institución se reconocen como mestizos y/o blancos. Lo mismo ocurre con las y los estudiantes que participaron de las experiencias, quienes en su gran mayoría se autoidentificaron como mestizos y/o blancos.

A pesar de que los abordajes decoloniales, de la blanquitud crítica o de la educación antirracista, no integran explícitamente el Proyecto Educativo de la Institución (PEI), este se enmarca en una perspectiva humanista que de alguna manera permite la autonomía de profesoras y profesores para incluir abordajes de temas críticos y progresistas en sus propuestas. Como gran parte de los colegios de Bogotá, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos no ocupa un lugar protagónico en el PEI del colegio (Mena, 2010), y es integrada especialmente en celebraciones de fechas folclóricas o en mayo durante el mes de la afrocolombianidad, pero no de manera estructural y transversal en el currículo.

En ese sentido, los dos profesores autores de este trabajo, uno de Ciencias Naturales, y el otro de Ciencias Sociales en el ciclo de Educación Básica Secundaria, específicamente de los grados sexto, séptimo y octavo, en un diálogo permanente construyeron e implementaron las propuestas didácticas desde sus áreas. Con la intención de superar el imaginario de que los asuntos relacionados con la afrocolombianidad deben abordarse únicamente en fechas específicas o actos folclóricos, se pensó la integración del componente antirracista a la enseñanza de los propios contenidos de estas áreas. Se aprovechó la relativa autonomía otorgada por la institución para promover una educación con compromiso de transformación social, inspirados en las posturas de Paulo

Freire (1970), quien resaltó la importancia de que la educación permita que los seres humanos se transformen en sujetos de la realidad histórica de la que hacen parte, humanizándose, luchando por la libertad y enfrentando una clase política que por la violencia, opresión, explotación e injusticia intenta perpetuarse. Como profesores y autores de este trabajo partimos del reconocimiento de que toda práctica educativa y, por lo tanto, de enseñanza, es política y se insiere en una sociedad con desigualdades históricas en las cuales esa enseñanza puede contribuir a la superación de esas desigualdades o, por el contrario, profundizarlas. De esa manera, con las limitaciones propias de cualquier trabajo pedagógico y didáctico, presentamos brevemente el desarrollo de las experiencias.

Entre melanocitos y otras epistemologías: una experiencia en la enseñanza de la biología

Uno de las tareas más emblemáticas de la enseñanza de la biología es enseñar y aprender sobre la célula como unidad de la vida, con su típica división en célula eucariota y procariota. Es difícil pensar un proceso escolar en el cual no se trate este tema. Es común que este se presente desde la elaboración de maquetas, dibujos, observación de videos, entre otros. Pero, ¿será posible enseñar contenidos como el de la célula eucariota en una perspectiva antirracista? Ese fue el propósito de esta experiencia, realizada con cincuenta estudiantes del grado sexto de la Institución, por medio del legado del científico senegalés Cheikh Anta Diop (1923-1986).

Pinheiro (2020) señala que las ciencias naturales, entre ellas la biología, se han fundado sobre un mito ficticio de la génesis griega. En los contextos académicos y las escuelas se refuerza el mito de que todos los campos del saber, incluyendo las ciencias naturales y exactas, sin excepción, nacieron en Grecia. Suponiendo una humanidad quieta y sin producción científica antes de este periodo y desconociendo el robo epistémico de Grecia a diversos pueblos, entre ellos los africanos. La autora afirma que reforzar este mito en la escuela, así como reducir la presencia afro en el currículo al periodo de la esclavización afecta directamente la autoestima de niñas, niños y jóvenes racializados creando una justificación psíquica para

su situación actual de desigualdad. Al mismo tiempo, reforzar este mito naturaliza a la blanquitud como posición epistémica de privilegio.

Para Dutra *et al.* (2019), la educación científica presenta una tradición colonial y de violencia epistémica que es necesario combatir. Pocas veces en la enseñanza de las ciencias se reconocen las contribuciones de científicos y científicas afro, indígenas e inclusive, de las mujeres blancas o la comunidad LGBTI. Quebrar ese mito fundacional y realizar un abordaje antirracista en la enseñanza de la biología es un gran desafío y una

deuda histórica. Trabajos como el de Marin y Cassiani (2021) permiten reconocer que en la enseñanza de la biología también pueden trabajarse abordajes antirracistas. Por tales razones, y con la intención de descentralizar la blanquitud como corporalidad única a la que se le acredita el desarrollo científico, se diseñó e implementó una secuencia de actividades de enseñanza y aprendizaje alrededor de los melanocitos, que son células eucariotas en la piel humana que determinan su coloración y protegen contra los rayos ultravioleta. Las actividades se detallan en el cuadro 1.

Cuadro 1. Actividades realizadas en el desarrollo de la propuesta didáctica y los posibles abordajes antirracistas que permean las actividades, de acuerdo con los abordajes A1, A2 y A3

Actividad	Posible abordaje antirracista para permear la actividad
El estudiantado dibujó una persona científica. En este ejercicio se reconoció que el estudiantado relaciona la ciencia como una actividad masculina y de personas blancas, ligada principalmente a la actividad en laboratorio. Se identifica la importancia de cambiar ese imaginario en las próximas clases.	A1
Junto al estudiantado se revisó el libro de ciencias trabajado en el colegio, para analizar las personas que aparecen en él, su género, color de piel y actividad. El estudiantado se posicionó críticamente frente al libro, ya que personas blancas aparecen en actividades científicas, mientras que personas no blancas aparecen en situaciones de pobreza o estereotipadas.	A1-A2
Leímos algunos fragmentos de la obra de Cheikh Anta Diop en la cual propuso métodos no invasivos para estudiar las pieles de momias y poder definir el color de estas a partir de los residuos de sus melanocitos. Se reconoció la lucha de su trabajo y la dificultad y demora que se presentó para que fuera reconocido.	A2-A3
Analizamos la estructura de los melanocitos, células eucariotas de la piel en las cuales se produce la melanina responsable por la coloración de la piel. Fue una oportunidad importante para que el estudiantado reflexionara sobre su propia identidad y de cómo una célula del cuerpo puede estar relacionada con la creación de jerarquías por el racismo.	A1
A partir de las evidencias encontradas en los estudios de Cheikh Anta Diop se discutió el imaginario reforzado por Hollywood de que habitantes del antiguo Egipto eran de piel clara. Reconocer la producción científica y los avances tecnológicos de las poblaciones negras a pesar de la negación cultural de nuestra sociedad sobre ese aspecto.	A1-A2
Se realizó un laboratorio en casa en el cual el estudiantado experimentaba diversos productos de maquillaje en su piel, contrastando colores y sus componentes. La actividad permitió identificar la poca disponibilidad de maquillaje para pieles oscuras, y cómo la industria del maquillaje opera al servicio del blanqueamiento y la construcción de subjetividades blanqueadas. Esta actividad también permitió reforzar la importancia de los melanocitos como células eucariotas en las cuales se produce la melanina.	A1

Actividad	Posible abordaje antirracista para permear la actividad
Esta actividad consistió en una charla que juntó a las familias, el estudiantado, profesor, y la maestra afrobrasileña Suellen Fonseca y el geógrafo afrocolombiano Juan Macuace para conversar sobre la herencia africana en las ciencias naturales, enfocándose cuestiones del racismo religioso o el saber sobre la partería de las mujeres afrocolombianas en contraposición a los saberes occidentales.	A3
Como cierre de la secuencia, el estudiantado produjo un cuento en el cual debían imaginar que viajaban al pasado y se encontraban con Cheikh Anta Diop para ayudarlo en sus investigaciones y lucha. Este ejercicio fue importante para que estudiantes de piel oscura que se autorreconocían como mestizos, pensarán en la negritud como posibilidad.	A1-A2-A3

Fuente: elaboración propia.

La secuencia se fundamentó en los estudios del científico senegalés Cheikh Anta Diop, quien fue historiador, antropólogo, físico y político responsable, entre muchas otras cosas, de construir métodos no invasivos para estudiar momias y determinar su color de piel. Sus trabajos fueron indispensables para desmentir el mito circundante en la época (y aún en la actualidad) de que los habitantes del antiguo Egipto tenían la piel clara. Su tesis de doctorado fue negada inicialmente y solo fue aprobada siete años después. Hoy en Senegal existen institutos y una Universidad con su nombre.

La propuesta fue fundamentada como un proceso de investigación escolar en el cual las y los estudiantes debían responder a la pregunta "¿Cuál era el color de piel de las y los habitantes del antiguo Egipto y que evidencias pueden respaldar mi respuesta?". Aprovechando la situación de pandemia, se vinculó a los familiares de las y los estudiantes que pudiesen participar de los encuentros. Abordar el legado de Cheikh Anta Diop fue importante en esta experiencia por mostrar que la ciencia puede tener una función activista, que no es una actividad exclusiva de personas blancas y que puede contribuir a desmentir mitos históricos.

Algunas reflexiones consignadas por las y los estudiantes durante el desarrollo de la experiencia, y plasmadas en diario de campo por el profesor, dan muestra de que abordajes desde la blanquitud crítica permiten mover reflexiones sobre la propia identidad y la conciencia sobre violencias históricas, que

en un modelo justo de sociedad no deberían ocurrir más. Estos aspectos son relevantes desde el marco de la decolonialidad, como propuesta educativa que supone un combate al legado eurocéntrico, capitalista, patriarcal y racista como modelo civilizatorio (Dutra *et al.*, 2019). En un debate acerca de mitos actuales sobre el continente africano y su relación con la ciencia, un estudiante mencionó:

La clave de la herencia africana en la ciencia es que gracias a ellos pudimos conseguir medicamentos artesanales, tuvimos nuevos saberes como formas de hacer los partos que no se hagan esa violencia que generan los mismos doctores, la herencia africana también nos dio nuevos científicos. (Fragmento de diario de campo del profesor)

En otro momento, en medio de un debate salió una cuestión que estaba en auge en ese momento: dos científicos blancos franceses sugirieron públicamente que las pruebas para la vacuna del COVID-19 se realizaran en África porque, según ellos, allí no habría que seguir todos los procedimientos éticos, una estudiante se manifestó respondiendo:

Les diría que las personas del continente africano no son conejillos de Indias y merecen respeto. Además les haría caer en cuenta que [sic] en África existen muchos científicos que le aportan a la ciencia y más bien buscaría con ellos voluntarios en todo el planeta. Les diría que a pesar de que son muy inteligentes y han estudiado mucho, tienen mucha ignorancia en el tema de los afrodescendientes y que sufren de racismo. (Fragmento del diario de campo del profesor)



autora : Patricia Krebs
título : Para Curar Nuestro Corazon Roto
año : 2011

Fue posible observar que la experiencia contribuyó no únicamente al aprendizaje de conceptos científicos asociados a la estructura y fisiología celular, sino también, a la formación política, al entender el racismo como un factor determinante en la desigualdad social. Tanto las familias como las y los estudiantes se mostraron interesados en el proceso de la experiencia y respaldaron su realización. Sin embargo, esa apertura no implica que durante el proceso no se expresaran diversos posicionamientos problemáticos y manifestaciones discriminatorias fueran. Es importante entender que el cuestionamiento de la blanquitud genera resistencias pues implica observar privilegios propios, y que la decolonialidad representa, antes que todo, un proceso de larga duración. De esa manera, esta experiencia se considera el primero de muchos pasos por dar y re-pensar en la praxis pedagógica y didáctica.

Las comunidades afro en la emancipación de América Latina: experiencia desde las ciencias sociales.

La historiografía oficial y las ciencias sociales desde su concepción academicista han condicionado una narrativa encarnada en las miradas de la blanquitud, en las cuales el hombre blanco se ha posicionado como el determinante y motor de los cambios sociales, el avance y el progreso, tal como ya se señaló. Dichas versiones se han afianzado a tal punto, que el tratar de deconstruir estas narrativas desde una perspectiva diferente de los fenómenos sociales resulta extraño, e inclusive en algunos momentos produce desazón e incertidumbre, sobre todo cuando se habla desde el campo educativo.

Este desconcierto por el distanciamiento de las narrativas oficiales se representa en el momento en el que se abandona el encuadramiento consolidado históricamente que privilegia la versión eugenésica de la historia, estableciendo el currículo oficial que representa solo a una porción de la población (blanca/mestiza). En este sentido, se reproducen dinámicas de racismo estructural en los contenidos escolares, que no articulan de manera directa propuestas antirracistas ni posturas fijas sobre dichas problemáticas.

Aunque, tal como mencionamos, la vinculación de las temáticas planteadas desde la CEA ha permitido enriquecer potencialmente la discusión frente al

papel de las comunidades afro en los procesos históricos y sociales, existe una falencia en su aplicación y hasta en su articulación con los planes de estudio de las ciencias sociales convencionales. Esto se debe a varios factores, entre los cuales resaltamos dos:

» Las instituciones educativas en contextos urbanos donde la población blanca/mestiza predomina no consideran explícitamente dentro de su PEI una educación que busque la eliminación del racismo y las formas de exclusión social; asumen que dichas dinámicas están implícitas en los componentes de la CEA y las dejan a la deriva, para que las asuman los docentes de áreas tales como las humanidades.

Los docentes en su mayoría plantean el discurso de las ciencias sociales, siguiendo elementos oficializados, los cuales han universalizado a un sujeto transformador a partir de gestas, sucesos y luchas de la totalidad de los grupos sociales. Por ejemplo, casos como la Revolución francesa son enmarcados en el deseo y beneficio de la totalidad de las comunidades de la sociedad, sin tener en cuenta los disímiles contextos en los cuales los valores de libertad, igualdad y fraternidad, simplemente no fueron acogidos o aplicados, ni mucho menos representaban a la población.

Estos dos factores obedecen a una directriz en la cual las instituciones privadas y los docentes de urbes como Bogotá, no dan un enfoque distinto a los hechos sociales, ya que en la práctica la población blanca/mestiza está condicionada desde una posición de superioridad simbólica y material; por supuesto, a los ojos del entramado escolar, los sujetos inmersos en la práctica educativa (docentes y estudiantes) no afrontan hechos de racismo directo en su cotidianidad o en su realidad próxima.

Sin embargo, el promover una educación antirracista a partir de un ejercicio totalmente crítico, en los diversos espacios escolares, nos ha llevado a replantearnos la enseñanza de las ciencias sociales a partir de un distanciamiento de la mirada oficial y situando en el centro de la discusión la lucha en contra del racismo simbólico y estructural inmerso en el currículo de las mismas ciencias sociales. Entendemos que fenómenos tales como el racismo no solo se presentan

a nivel del individuo, cuando se ejercen actitudes y prácticas de discriminación, sino también cuando se invisibiliza a los sujetos inmersos en los fenómenos sociales. En este sentido, Cajiao señala que

El objetivo de la enseñanza de las ciencias sociales es lograr que la persona sea capaz de hacer una reflexión comprensiva acerca de su acontecer individual, inmerso en su entorno social, resultado de un proceso histórico a lo largo del cual los grupos humanos han construido formas de organizarse, relacionarse, ubicarse, amarse, defenderse, expresarse, producir e interpretar la realidad, proceso que tiene sentido en cuanto permite intervenir como persona y como colectividad en la modificación de las condiciones de la vida heredadas, con el fin de protagonizar la construcción de nuevos modelos sociales y culturales. (1989, p. 143)

En ese sentido, lograr que un grupo de estudiantes blanco/mestizos de un colegio privado de Bogotá estableciera reflexiones comprensivas, así como buscar la modificación de condiciones de vida heredadas se convirtió en un reto, teniendo en cuenta que fue necesario desvincular prejuicios tales como el determinismo geográfico y cultural asociado a los grupos afro, en el cual el ejercicio educativo y la narrativa oficial ha condenado a las comunidades afros a simples sujetos coartados de su libertad durante la colonización del continente

americano, reduciéndose a descripciones de las trágicas y absurdas condiciones del esclavismo. Por ende, una educación que tienda a proponer reflexiones antirracistas debe establecer cambios en la perspectiva frente a los grupos afros como partícipes fundamentales de cambios sociales y estructurales. García (2015) define esta oposición al sistema colonial dentro del campo educativo como *insumisión epistémica*, la cual debe ser entendida como las prácticas del pensamiento afro que subvierte y confronta el proyecto colonizador europeo occidental y el campo epistémico que lo sostiene.

Por lo tanto, la dinámica que se buscó desde la clase de ciencias sociales con los estudiantes de grado octavo giró en torno al reconocimiento de los grupos afros en los procesos de emancipación de América Latina y su potencialidad en contra de las prácticas de invisibilización desde las ciencias sociales, enfocando las dinámicas tanto culturales como raizales en el centro epistémico de las luchas emancipadoras. Para ello, la primera actividad fue devaluar dichos juicios de valor *a priori* considerados por los estudiantes blancos/mestizos de grado octavo (derivados de años anteriores) sobre el papel de los grupos afros en los países latinoamericanos en la transición del colonialismo al republicanismo. Las actividades realizadas se detallan en el cuadro 2.

Cuadro 2. Actividades realizadas en el desarrollo de la propuesta didáctica y los posibles abordajes antirracistas que permean las actividades, de acuerdo con los abordajes A1, A2 y A3

Actividad	Posible abordaje antirracista que permea la actividad
El estudiantado indagó y profundizó sobre los diferentes procesos emancipatorios de los grupos afros en la historia de la humanidad identificando categorías analíticas en las cuales los personajes principales no fueran hombres blancos/mestizos. Dicha actividad apuntó a generar reflexiones frente a la historiografía en las narraciones emancipadoras.	A1
El estudiantado analizó diferentes textos sobre el papel de personajes partícipes de los procesos de emancipación en Latinoamérica, lo cual permitiera la superación de los estereotipos relacionados con la indefensión y la subyugación de las comunidades afros frente a los procesos de emancipación.	A2-A3
Aproximación al proceso de independencia de Haití, desde la mirada de la <i>insumisión epistemológica</i> , en la cual se planteó el ejercicio, a partir de interpretaciones de los sujetos afros evitando la perspectiva hegemónica de la historiografía, reduciéndolo como producto de procesos del hombre blanco.	A2-A3

Actividad	Posible abordaje antirracista que permea la actividad
<p>Analizamos diferentes perspectivas de determinismo geográfico, en el cual los estudiantes daban sus ideas sobre los personajes que habían liderado los principales procesos de emancipación (Bolívar, San Martín, Franklin, O'Higgins, Sucre, entre otros) distanciándonos del imaginario sobre el hombre blanco/mestizo burgués como ejecutor de todos los procesos de emancipación.</p>	A1
<p>En una sesión posterior, se llevó a cabo un conversatorio junto a dos mujeres descendientes directas de ciudadanos haitianos (Polin Doresty, trabajadora social, y Fleurete Doresty, magister en Física de partículas), quienes profundizaron acerca del papel de la revolución haitiana dentro de la diáspora africana, desmitificando las versiones oficiales, según las cuales los grupos afros asumen un papel secundario en los procesos de emancipación y no son quienes generan dichos cambios sociales.</p>	A2-A3
<p>Como cierre de la secuencia, el estudiantado produjo un texto argumentativo en el cual debían aproximarse al papel de los grupos afros en el proceso de emancipación de América Latina, tomando como postura el distanciamiento de los elementos de determinismo geográfico y cultural, posicionando a los grupos sociales como ejecutores y constructores de sus propias realidades.</p>	A1-A2-A3

Fuente: elaboración propia

En un segundo momento, se trabajó la historia de hombres y mujeres desde la *insumisión epistémica* planteada por García (2015), en la cual las narrativas expresan la contraposición al proceso discursivo occidentalizado y universalizado. Los estudiantes, en medio de sus conclusiones, señalaron con sorpresa que en los contenidos vistos en años anteriores no habían mencionado sujetos y colectividades partícipes en los procesos emancipatorios. A raíz de ello, la concepción por parte de los estudiantes blancos/mestizos sufrió alteraciones *a posteriori*, tal como señala Benejam:

el alumnado establece una confrontación entre lo que sabe y lo que aprende, generando un proceso de acomodación y de asimilación que aporte a la captura de un concepto nuevo, que afine o complete un concepto previo, que establezca nuevas relaciones entre conceptos, o que corrija un concepto erróneo, cosa que implica una reestructuración de la red conceptual. (1998, p. 59)

Con el objetivo de lograr establecer reflexiones críticas, se planteó la formulación de textos argumentativos. La mayoría de estos apuntaban a describir el papel y la importancia de los grupos afros en los sucesos de movilidad social en América Latina, otros señalaban reflexiones en torno a la importancia de saber

acerca de dichos procesos en los cuales los protagonistas no son hombres blancos, así como enfoques de género, entre estos el papel de lideresas en los procesos de emancipación. Dichos resultados evidenciaron posturas completamente distintas a las encontradas al inicio de la secuencia didáctica; esta vez, los estudiantes mencionan la importancia del papel de los grupos afros como protagonistas en las transformaciones históricas, que no solo deben ser resaltadas en espacios de personas no blancas. Esto evidencia la posibilidad de construir justicia curricular (Connell, 2009), no únicamente como un acto declarativo en documentos, sino más bien como una experiencia vivida colectivamente desde las prácticas pedagógicas y didácticas en la escuela.

Consideraciones finales

Consideramos que la blanquitud crítica es una perspectiva relevante para una educación antirracista en el contexto latinoamericano, especialmente en contextos donde esta se expresa de manera más marcada, tales como las grandes capitales y, particularmente, las escuelas privadas. Pensar el fin del racismo como horizonte de sociedad pasa necesariamente por un

trabajo conjunto de todas las personas, no únicamente las afrodescendientes y/o indígenas. La acumulación colonial e histórica de privilegios simbólicos, estructurales y materiales por parte de las poblaciones de piel más clara en América Latina sugiere que estas deben asumir responsabilidades explícitas en su papel de refuerzo y/o combate al racismo. La educación desempeña un papel muy importante en este proceso, pues precisamente ha sido una estrategia de la blanquitud asociar el abordaje de una educación antirracista como cosa de los racializados y las racializadas, protegiéndose de estas responsabilidades.

En Colombia, particularmente, un elemento por discutir es el del imaginario de nación mestiza. La identidad mestiza como identidad no marcada en el país se alinea con los intereses de la blanquitud. El mestizaje en el país constituye un deseo permanente de blanqueamiento y un apagamiento de las posibilidades de valorar y construir identidades afros e indígenas. A la vez, con la afirmación de la identidad mestiza se permite que personas de piel clara/blanca no tengan que reconocer sus privilegios. Las experiencias pedagógicas y didácticas aquí relatadas ejemplifican que este abordaje es posible y necesario con poblaciones mestizas/blancas, descentralizando el imaginario universal del conocimiento eurocentrado y corporificado por personas blancas que constituye la propuesta hegemónica de las escuelas colombianas.

Finalmente, destacamos que la educación antirracista, fortalecida por el recorrido vivido de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en el país no es una tarea extra o complementaria del currículo oficial; por el contrario, puede integrarse de maneras interesantes a este. No solo en la enseñanza de las ciencias sociales o consideradas "humanas", también en las ciencias conocidas como "exactas" y "naturales", las artes, los deportes y la formación matemática. Invitamos a instituciones de formación de profesoras y profesores a integrar de manera más contundente los elementos de la educación antirracista en sus propuestas. De la misma manera, extendemos la invitación a las instituciones escolares de todo el país para sumarse al ejercicio urgente y necesario de combatir el racismo vivido en la escuela y la sociedad como un todo.

Referencias

- Beltrán, M. (2017). Racismo científico y textos escolares de ciencias naturales (1979-2015). *Voces y Silencios*, 8(1), 37-59.
- Benejam, P. (1998). Las aportaciones de la teoría sociocultural y constructivista a la enseñanza de las ciencias sociales. Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria. En P. Benejam y J. Pages (coords.), *Cuadernos de Formación del Profesorado. Educación Secundaria* (pp. 71-95). Universidad de Barcelona: ICE/Horsori.
- Caicedo, J. (2011). La Cátedra de Estudios Afrocolombianos como proceso diaspórico en la escuela. *Pedagogía y Saberes*, 34, 9-21.
- Cajiao, F. (1989). *Pedagogía de las ciencias sociales*. Fundación Fes y TM Editores.
- Carr, P., Rivas, E. (2019). Blanquitud y racismo en la educación: Algunas ideas para ayudar a construir escuelas para sociedades más democráticas. En M. Narváez, *Justicia e interculturalidad: Análisis y pensamiento plural en América y Europa* (pp. 143-168). Tribunal Constitucional del Perú.
- Castillo, E. (2010). Del racismo y la discriminación racial en la escuela colombiana. En M. Mena (coord.), *Si no hay racismo, no hay Cátedra de Estudios Afrocolombianos* (pp. 75-80). Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo AECID, Secretaría de Educación Distrital SED, Ketzakapa.
- Castillo, E. (2016). Las niñas y los niños del destierro. Indígenas y afrodescendientes en la ciudad. *Nodos y Nudos*, 5(41), 57-66.
- Castillo, E. y Caicedo, J. (2015). Las batallas contra el racismo epistémico de la escuela colombiana: un acontecimiento de pedagogías insumisas. En P. Medina (Coord.), *Pedagogías insumisas: Movimientos político pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina* (pp. 93-117). Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas-Juan Pablos Editor.
- Connell, R. (2009). *La justicia curricular*. LPP, Laboratorio de Políticas Públicas. <https://core.ac.uk/download/pdf/35147106.pdf>
- Dos Santos, W. (2017). Legislações educacionais e antirracismo: Brasil e Colômbia. *Poiésis*, 11(19), 22-39.
- Dutra, D., Castro, D. y Monteiro, B. (2019). Educação em ciências e decolonialidade: em busca de caminhos outros (pp. 1-18). En B. Monteiro, D. Dutra, S. Cassiani, C. Sánchez y R. Oliveira (Orgs.), *Decolonialidades na educação em ciências*. Livraria da Física.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Edições Paz e Terra.

- García, J. (2015). Pensamiento educativo afrocolombiano: De los intelectuales al movimiento social y pedagógico. *Revista Colombiana de Pedagogía*, 69, 159-182.
- Loango, A. (2016). La nación, la escuela y "los otros": Reflexiones sobre la historia de la educación en Argentina y Colombia en el imaginario civilizatorio moderno. *Nodos y Nudos*, 5(41), 35-46.
- Marin, Y. y S. Cassiani. (2021). Enseñanza de la Biología y lucha antirracista: Posibilidades al abordar la alimentación y nutrición humana. *Revista de Educación en Biología*, 24(1), 39-54.
- Mena, M. (2010). *Si no hay racismo, no hay cátedra de Estudios Afrocolombianos*. Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo AECID, Secretaría de Educación Distrital SED, Ketzakapa.
- Nascimento, C. (2020). *Educação das relações étnico-raciais: Branquitude e educação das ciências* [tesis de doctorado]. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Pérez, A. (2017). "Eres muy blanca para ser de allá": Racialización y blanquitud en instituciones de educación superior, Colombia. *La Manzana de la Discordia*, 12(1), 49-60.
- Pinheiro, B. (2019). Educação em Ciências na Escola Democrática e as Relações Étnico-Raciais. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 19(1), 329-344.
- Pinheiro, B. (2020). O período das artes africanas: A química ancestral africana. *Redequim*, 6(1), 4-15.
- Segato, R. (2006). *Racismo, discriminación y acciones afirmativas: Herramientas conceptuales* (vol. 404). Universidad de Brasilia. <http://blog.utp.edu.co/etnopediatria/files/2015/03/Rita-Laura-Segato-Racismo.pdf>
- Vásquez, D. y Hernández, C. (2020). Interrogando la gramática racial de la blanquitud: Hacia una analítica del blanqueamiento en el orden racial colombiano. *Latin American Research Review*, 55(1), 64-80.

Diálogo del conocimiento

A raíz del colonialismo moderno, la blanquitud se ha establecido como norma social hegemónica, en particular, en la esfera de las élites económicas y culturales. También en la educación el racismo es permanente a través del ejercicio de la supremacía blanca, la cual está contribuyendo a legitimar discriminaciones racializantes a raíz de la explotación de poblaciones originarias o emigradas provenientes del Sur, pero también en los proyectos de naciones mestizas o mestizofilicas. Por ello, la blanquitud moldea las subjetividades, las actitudes y los roles sociales en función de los prejuicios vinculados a los atributos raciales de los sujetos, en medio de procesos de alienación, inferiorización y violación de derechos humanos. El enfoque de la blanquitud crítica representa una perspectiva relevante para construir una agenda de educación antirracista en el contexto latinoamericano, en particular el colombiano, donde personas de pieles claras no tienden a reconocer sus privilegios; en especial, a través de experiencias pedagógicas y didácticas que ilustran en el artículo de Orozco Marín y Certuche Martínez que este abordaje de blanquitud crítica no solo es posible, sino que necesario implementar con poblaciones de alumnos mestizos y blancos.

El artículo "Blanquitud y educación antirracista: Experiencias y reflexiones desde la enseñanza de la biología y las ciencias sociales en un Colegio de Bogotá", de Yonier Alexander Orozco Marín y Jeisson Andrés Certuche Martinez hace un aporte esencial en este nuevo abordaje del racismo que opera en la enseñanza de las ciencias escolares.

Bruno Baronet