

Presentación

ELISA MARTINA DE LOS ÁNGELES SULCA*
NAYRA EVA CACHAMBI PATZI**
MONICA SONIA CHACOMA***

doi: 10.31391/NELJ6289

Este dossier reúne un conjunto de producciones académicas que caracterizan las expresiones del racismo como cosmovisión ideológica dominante subalternizante de las poblaciones indígenas, afrodescendientes y migrantes. Desde una mirada crítica centrada en distintas instituciones educativas, los trabajos visibilizan los discursos, las prácticas cotidianas de la convivencia y la transmisión de saberes que encierran expresiones de racismo. Cada aporte ofrece una mirada situada de esta problemática, describe su forma de manifestación y los efectos que produce en términos de desigualdad, exclusión, segregación y desubjetivación. Bhabha (2002) sostiene que, para luchar contra el racismo, primero es necesario comprender cómo se construye, se camufla y se expresa. Conocer cómo está construido es el primer paso para desarmar tan complejo artificio social.

Entendemos al racismo como una herramienta biopolítica de clasificación y jerarquización de la existencia humana que legitima la construcción de distinciones entre sujetos considerados civilizados e incivilizados, dignos e indignos, subalternizados y no subalternizados. Su genealogía se vincula con posicionamientos eugenésicos que sostienen la idea del “buen nacer” (Galton, 1883) estableciendo criterios para determinar quiénes merecen ser parte de una sociedad “normal”. Aunque sus raíces pueden rastrearse incluso hasta Platón –quien en *La República* planteaba que la mejora de la sociedad dependía del nacimiento de seres “aptos”–, estas concepciones se consolidaron en proyectos modernos y contemporáneos que impulsaron políticas de exterminio y control poblacional: desde el holocausto nazi hasta programas de esterilización de mujeres indígenas y afrodescendientes en Estados Unidos y Perú, el etnocidio al pueblo de Napalpí en la Provincia de Chaco, Argentina, entre otros. En todos los casos, el racismo se justificó como una forma de “aliviar”, a través del exterminio, a la sociedad de quienes eran considerados inferiores.

* Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de la Plata. Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Salta (UNSa). Investigadora asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades de la UNSa. Líneas de investigación: desigualdad, racismo y estudiantes indígenas. Correo electrónico: elysulca@gmail.com/https://orcid.org/0000-0003-0405-0729

** Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Jujuy. Becaria doctoral del CONICET, con lugar de trabajo en el Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte Argentino de la UNSa. Líneas de investigación: formación docente, interculturalidad, diversidad cultural, racismo y pueblos indígenas. Correo electrónico: cachambi.nayra.fhycs@gmail.com/https://orcid.org/0000-0003-1012-3920

*** Doctora en Educación y magíster en Psicología Social por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo. Profesora en Sociología por la Facultad de Ciencias Sociales (FACSO) de la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ). Investigadora en el Instituto de Investigaciones Socio Económicas (FACSO/UNSJ). Líneas de investigación: educación escolar y formativa, racismo, otredad/es, interculturalidad. Correo electrónico: chacoma.unsj.cuim@gmail.com/https://orcid.org/0009-0003-2707-0834

En la actualidad, el racismo constituye una dimensión estructural y constitutiva de las sociedades latinoamericanas. A pesar de la abundante evidencia científica que demuestra la inexistencia biológica de las razas humanas, su vigencia persiste como ideología, como sistema de dominación y como forma cotidiana de interacción. Lo entendemos, por tanto, como un sistema ideológico y político que articula lógicas de diferenciación e inferiorización, y que opera en todos los espacios sociales posibles, incluido —y con especial intensidad y alcance— el ámbito de la educación formal.

Desde esta perspectiva, el racismo puede describirse como una práctica social y sistémica que, a través de discursos pedagógicos y culturales, ha sido históricamente enseñada, naturalizada y convertida en un régimen de poder. Como sistema de dominación, conjuga mecanismos de subordinación sustentados en categorías como raza, pertenencia étnica, clase social, religión, entre otros. Se expresa mediante prácticas sociales tanto explícitas como implícitas que legitiman procesos de desigualdad en los planos económico, político, social y educativo. Las prácticas racistas se producen, reproducen y se perpetúan a través de normas, comportamientos, discursos institucionales y estructuras de sentido común (Essed, 1991).

La diversidad pluricultural y plurilingüística que caracteriza a las sociedades latinoamericanas también está presente en los espacios de educación primaria, secundaria, superior universitaria y de formación docente. Sin embargo, esta diversidad se enfrenta a instituciones configuradas a partir de matrices uninacionales, monolingües y monoculturales, en las que se reproducen prácticas y discursos de discriminación, invisibilización y estigmatización con raíces históricas profundas (Van Dijk, 2016).

Reconocer estas tensiones implica asumir que la escuela no es un espacio neutral, sino un territorio en disputa donde operan múltiples formas de racismo y prácticas de racialización que afectan de manera directa a los sujetos pedagógicos culturalmente diversos. Es importante destacar que la educación formal —institucionalizada, ordenada, sistemática y duradera— ha sido por tradición presentada como una vía de ascenso social, progreso económico e integración cultural. Este relato meritocrático ha contribuido a que se la perciba solo como transmisora de conocimientos, ocultando su papel histórico en la normalización de jerarquías raciales y en la producción de subjetividades ajustadas a un modelo cultural dominante (Chacoma, 2020). Lejos de ser ajena al racismo, la educación formal participa en forma activa en la configuración de criterios de clasificación y jerarquización, pertenencia y legitimidad, que sitúan a ciertos estudiantes como “normales” y a otros como “diferentes”, “problemáticos” o “deficitarios”.

En este marco, las ideologías racistas y xenófobas se muestran de forma naturalizada en la vida escolar, organizando las relaciones pedagógicas. Estas lógicas se expresan en expectativas diferenciadas, en la corrección de modos de hablar y comportarse, en la omisión de saberes comunitarios, en la deslegitimación de lenguas y prácticas culturales no hegemónicas, en la patologización de la diferencia, en la vigilancia sobre ciertos cuerpos y en la minimización sistemática de experiencias de discriminación. Se trata de mecanismos que, aunque con frecuencia sutiles, producen formas de exclusión simbólica, existencial y material.

Así como en la sociedad el racismo adopta diversas formas, al interior de las instituciones educativas se manifiesta tanto mediante expresiones explícitas de odio

como a través de prácticas naturalizadas y sutiles, muchas veces legitimadas por el sentido común. Estas incluyen apodos, burlas, sospechas, gestos, expectativas, omisiones, segregaciones y tratos diferenciados que deshumanizan al otro (Sulca y Kaplan, 2024; Wieviorka, 2009). Este tipo de manifestaciones, a menudo encubiertas, constituyen uno de los mecanismos más eficaces de reproducción del racismo, porque suelen pasar inadvertidas y ser socialmente toleradas.

Para comprender la complejidad de estas expresiones, es necesario distinguir algunas de las dimensiones en las que se despliega el racismo dentro del sistema educativo. En la dimensión institucional, este se materializa a través de normas, procedimientos y culturas organizacionales que, bajo una aparente neutralidad, reproducen jerarquías étnico-raciales. También se expresa en criterios de admisión que favorecen determinados perfiles socioculturales, e incluso en la ausencia de mecanismos eficaces para denunciar situaciones de discriminación racial. La manera en que las instituciones gestionan —o ignoran— la diversidad sociocultural del estudiantado revela la persistencia de lógicas racistas.

En la dimensión curricular, el racismo se reproduce mediante contenidos monoculturales que invisibilizan —por decisión, error u omisión— los saberes, lenguas y memorias de comunidades indígenas, afrodescendientes y migrantes. La prevalencia de enfoques eurocéntricos y de lógicas monoculturales excluye “epistemologías otras” profundamente relevantes para los territorios donde se sitúan las instituciones educativas. Esta omisión no solo distorsiona la comprensión de la historia y la cultura, sino que también produce la idea de que dichos conocimientos carecen de valor académico y no tienen un lugar legítimo en el aula. La falta de representatividad en libros de texto, imágenes y referentes científicos refuerza esta exclusión simbólica.

De este modo, el racismo produce múltiples efectos en la transmisión de saberes. Se manifiesta en la selección y distribución arbitraria de los significados culturales que se consideran válidos y necesarios para construir una sociedad “de bien”, los cuales son legitimados a través de títulos y certificaciones monopolizados por instituciones monoculturales y uninacionales (Chacoma, 2020). En consecuencia, se excluyen los conocimientos producidos por grupos subalternizados y se imponen cosmovisiones que promueven una única forma legítima de entender el mundo. Palermo (2010) ha denominado a esta forma de exclusión como violencia epistémica, al referirse a la negación sistemática de otras culturas dentro de las instituciones educativas.

En la dimensión didáctica, el racismo se expresa en las prácticas de enseñanza y en las decisiones pedagógicas que asumen los docentes frente al grupo-clase. Estas prácticas regulan las formas de enseñar, las oportunidades de aprendizaje, la participación del estudiantado y los criterios de evaluación. Esto incluye un menor acompañamiento a estudiantes racializados, bajo la presunción de que carecen de las capacidades intelectuales para aprender; la patologización de sus características culturales; la selección de ejemplos, ejercicios y materiales que reproducen estereotipos; y la aplicación de instrumentos de evaluación que no consideran las desigualdades socioculturales de origen.

En términos simbólicos y subjetivos, el racismo no solo golpea al cuerpo racializado hasta la muerte o la agonía, “sino que, mediante una violencia lenta y prolongada de negación, provoca el descenso de lo humano a lo no humano” (Nayar, 2020, p. 223). Genera desafectos, desapego y distancia entre los grupos que se perciben a sí

mismos como superiores, y aquellos a quienes subordinan y consideran de menor valía social. Este muro simbólico, históricamente construido, refuerza una distancia afectiva que deshumaniza a los grupos inferiorizados y los priva de reconocimiento por parte de quienes sostienen creencias y sentimientos de superioridad.

Segato (2007) se refiere a un racismo emotivo, que se manifiesta mediante un lenguaje cargado de afectos negativos como odio, rechazo, desprecio, enojo, miedo, rencor o resentimiento hacia personas que exhiben trazos raciales a través de sus cuerpos, costumbres, valores o creencias. Esta forma de racismo se experimenta como humillación, desamparo, impotencia, invisibilización e inferiorización. En este sentido, el racismo se convierte en una experiencia “insostenible y frustrante” y, por lo tanto, desubjetivante (Wieviorka, 2009, p.126).

De este modo, podemos afirmar que los efectos del racismo se manifiestan como procesos de exclusión, autoexclusión y experiencias de dolor social. Para Fanon (2008), la marginación del Otro estigmatizado consiste en ubicarlo en el lado inferior de una línea divisoria que él denomina “zona del no ser”, mientras que el Yo dominante habita la “zona del ser” (p. 12). Así, el racismo conlleva inevitables procesos de deshumanización.

Esta deshumanización implica un complejo interjuego de poder en torno a la representación de los sujetos que se reconocen a sí mismos ante la ubicuidad de su ser, en territorios que les generan la sensación de estar dentro solo por momentos, y fuera casi de forma permanente. La pertenencia y la ajenidad, la adscripción y la desadscripción, se entrecruzan con el dolor de una fatalidad percibida: la idea de que nada puede hacerse frente a territorios educativos profundamente racistas y racializantes. Esto da lugar a la vivencia concreta de una existencia desde la marginalidad: desde la orilla, la exclusión, la expulsión social, la segmentación espacial y la segregación territorial, junto con un deseo profundo y doloroso de “no querer ser siendo” (Guaymás y Chacoma, 2023, p. 9).

En la escuela, este fenómeno incide en las trayectorias educativas del estudiantado racializado, afectando sus derechos, limitando su participación y oportunidades de aprendizaje, impactando su autoestima y, en muchos casos, obstaculizando su continuidad en el sistema educativo. Para las infancias y juventudes racializadas, las experiencias de racismo dejan marcas subjetivas profundas que no solo dañan su autoimagen escolar, sino que inciden en la permanencia, el rendimiento y la posibilidad de concluir sus estudios.

Según Wieviorka (2009), cada estudiante que sufren exclusión social suele padecer una forma de *apartheid escolar*. En este sentido, la escuela puede reforzar, consciente o inconscientemente, las lógicas del racismo; sin embargo, también puede constituirse en un espacio de resistencia, siempre que oriente sus prácticas a desnaturalizar el racismo y a reparar simbólicamente las heridas sociales que este produce. La figura docente desempeña un papel central en este proceso. Como agentes de socialización, sus prácticas pueden desafiar las desigualdades o, por el contrario, reproducirlas. Cuando operan la sospecha, la expectativa reducida, la condescendencia o el trato diferencial, el aula se transforma en un espacio donde el racismo escolar se normaliza (Castillo y Caicedo, 2022; Larrañaga, 1996).

La persistencia de estas representaciones genera lo que Aranda (2011) denomina un sistema circular difícil de quebrar sin intervenciones deliberadas. Considerar las

diversas formas de manifestación del racismo, en particular en el sistema educativo, resulta clave para comprender los obstáculos, desafíos y oportunidades que enfrentan quienes investigan, enseñan y aprenden desde territorios marcados por la desigualdad étnico-racial. Como plantean Baronnet y Morales-González (2018), preguntarse qué significa ser docente o estudiante en sociedades atravesadas por el racismo implica reconocer que no se trata de un problema del pasado, sino de una herida abierta que se reactualiza constantemente y exige ser atendida desde la investigación, la formación docente y las políticas públicas.

En el contexto de la modernidad reciente, el anudamiento traumático entre memoria y olvido no puede resolverse mientras no se reconozca la magnitud de lo perdido y destruido, condición básica para el reconocimiento de lo que aún permanece vivo en el interior del sujeto. De allí que el espacio intersubjetivo se configure como el lugar donde el acto de recordar adquiere una connotación siempre abierta a nuevas significaciones (Kovalskys, 2006, p. 13).

De esta manera, el desafío no radica solo en que las escuelas no sean racistas, sino en que asuman un compromiso activo con el antirracismo, educando activamente contra toda forma de discriminación racial. Resulta urgente pensar en una educación intercultural transversal que atraviese todo el sistema educativo, tanto obligatorio como no obligatorio, y que tenga como brújula una “geopedagogía” (Unda y Gutiérrez, 2015), entendida como una propuesta capaz de reconocer las características socioculturales y territoriales que configuran las formas y los ritmos con que los sujetos transitan sus trayectorias educativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aranda, V. (2011). Reflexión y análisis de políticas y prácticas innovadoras a la luz de las representaciones sociales y de la necesidad de una educación intercultural en la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos*, vol. XXXVII, núm. 2, pp. 301-314.
- Baronnet, B. y Morales-González, M. (2018). Racismo y currículum de educación indígena. *Revista Ra Ximhai*, vol. 14, núm. 2.
- Bhabha, H. K. (2002). *El lugar de la cultura*. Manantial.
- Castillo Guzmán, E. y Caicedo Ortiz, J. A. (2022). *El racismo escolar. Debates educativos y crónicas*. Editorial Universidad del Cauca.
- Chacoma, M. S. (2020). *Educación superior y pueblos originarios en San Juan. Representaciones sociales e interculturalidad*. Tesis doctoral, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo.
- Essed, P. (1991). *Understanding everyday racism. An interdisciplinary theory*. Sage Publications.
- Fanon, F. (2008). *Piel negra, máscaras blancas* (trad. R. Philcox). Grove Press.
- Galton, F. (1883). *Inquiries into Human Faculty*. Edic. 1907, reimpresión 1911. pp.17.
- Guaymás, A. y Chacoma, M. S. (2023). La constitución de las adolescencias indígenas en el marco de las experiencias traumáticas del recuerdo. En P. Vommaro y E. Pérez (comps.). *Las adolescencias en la Argentina*, volumen III. Un desafío necesario (pp.137-156.). Grupo Editor Universitario.

- Kovalskys, J. (2006). Trauma social, modernidad e identidades sustraídas: nuevas formas de acción social. *Psyche*, pp. 13-24.
- Larrañaga, O. (1996). *Prejuicio y discriminación: la construcción del racismo en la escuela*. Editorial Cuarto Propio.
- Nayar, P. K. (2020). Fanon y la biopolítica. En D. J. Byrd y S. Javad (eds.). *Frantz Fanon y la teoría social emancipadora: una perspectiva desde los desdichados* (pp. 217-230). Shine.
- Palermo, Z. (2010). Una violencia invisible: la colonialidad del saber. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, núm. 38, pp. 79-88.
- Segato, R. (2007). Racismo, discriminación y acciones afirmativas: herramientas conceptuales. En J. Ansion y F. Tubino (eds.). *Educación en ciudadanía intercultural. Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas* (pp. 63- 90). Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Sulca, E. M. y Kaplan, C. V. (2024). Mi compañero se parece a un animal. Lecturas sociológicas sobre el acto de apodar en el ámbito escolar. *Revista Educa UMCH*, núm. 23, pp. 99-112
- Unda, M. y Gutiérrez, A. (2015). Viajes y encuentros pedagógicos como experiencias de formación de maestros. *Nodos y Nudos*, vol. 4, núm. 39, pp. 7-26.
- Van Dijk, T. (2016). *Racismo y discurso en América Latina*. Gedisa.
- Wieviorka, M. (2009). *El racismo: una introducción*. Gedisa.