

“¡Mira, un *negro!*”

Elementos para pensar el racismo y la resistencia

Sandra Soler Castillo

No. 14 Serie Grupos



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS



“¡Mira, un negro!”

Elementos para pensar el racismo y la resistencia

Sandra Soler Castillo

Grupo Estudios del Discurso

Doctorado Interinstitucional en Educación

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Serie Grupos



**UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS**



No.14

© Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Primera Edición 2019

ISBN Digital: 978-958-787-159-3

Sección de publicaciones

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

www.udistrital.edu.co

Carrera 24 No. 34 - 37

PBX: (57+1) 3239300, ext.6201

publicaciones@udistrital.edu.co

Preparación editorial

Doctorado Interinstitucional en Educación

<http://die.udistrital.edu.co/publicaciones>

Sede Universidad Distrital Francisco José de Caldas

www.udistrital.edu.co

Aduanilla de Paiba, Edificio de Investigadores, calle 13 No. 31-75

Asistente editorial

Elban Gerardo Roa Díaz

eventosdie@udistrital.edu.co

PBX: (57+1) 3239300, ext.6330-6334

Corrección de estilo

Carlos Arturo Guevara Amórtegui

Fotografía

Sandra Soler Castillo

Diseño, diagramación e impresión

Fundacion Común Presencia

Esta edición 2019 y sus características son propiedad de la Universidad Distrital José Francisco Caldas, por lo que queda prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio, sin la autorización previa por escrito de los editores.

Impreso en Bogotá, Colombia, 2019

Soler Castillo, Sandra

“¡Mira, un *negro!*” Elementos para pensar el racismo y la resistencia. / Sandra Soler Castillo. -- Bogotá : Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2019.

124 páginas ; 25 cm. -- (Colección Doctorado Interinstitucional en Educación)

ISBN Digital: 978-958-787-159-3

1. Negros - Condiciones sociales 2. Discriminación racial 3. Racismo 4. Racismo y educación intercultural 5. Identidad cultural I. Tít. II. Serie.

305.8 cd 21 ed.

A1653155

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango

UD
Editorial

Este libro fue sometido a un proceso de evaluación por pares.



**UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS**

Comité Editorial CADE

Harold Andrés Castañeda-Peña
Presidente CADE

Adela Molina Andrade

*Representante grupos de investigación:
Investigación en Didáctica de las Ciencias,
Interculturalidad, Ciencia y Tecnología-
INTERCITEC, GREECE y del Grupo Didáctica
de la Química-DIDAQUIM, del Énfasis de
Educación en Ciencias*

Juan Carlos Amador Baquiro

*Representante de los grupos de investigación:
Moralía, Estudios del Discurso, Filosofía y En-
señanza de la Filosofía, Grupo de investigación
Interdisciplinaria en Pedagogía de Lenguaje y
las Matemáticas-GIIPLyM y Jóvenes, Culturas y
Poderes, del Énfasis en Lenguaje y Educación*

Rodolfo Vergel Causado

*Representante de los grupos de investigación:
Grupo de Investigación Interdisciplinaria en
Pedagogía de Lenguaje y las Matemáticas
GIIPLyM, Matemáticas Escolares Universidad
Distrital-MESCUUD y EDUMAT, del Énfasis en
Educación Matemática*

Diego Hernán Arias Gómez

*Representante del grupo de investigación:
Formación de Educadores, Emilio, Educación
y Cultura Política, del Énfasis de Historia de la
Educación, Pedagogía y Educación Comparada*

Pilar Méndez Rivera

*Representante de los grupos de investigación:
Aprendizaje y Sociedad de la Información y
Formación de Educadores, del Énfasis en
ELT Education*

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Ricardo García Duarte
Rector

William Fernando Castrillón Cardona
Vicerrector Académico

Comité Editorial Interinstitucional-CAIDE

Henry Giovany Cabrera Castillo
Director Nacional

Augusto Maximiliano Prada Dussán
Director DIE
Universidad Pedagógica Nacional

Harold Andrés Castañeda-Peña
Director DIE
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Henry Giovany Cabrera Castillo
Director DIE
Universidad del Valle



Tabla de contenido

Tabla de contenido	7
Prólogo	11
Referencias	17
Introducción	21
Racismo, una pasión	27
La raza otra vez	27
Memorias del racismo	28
Los nuevos otros: inmigrantes, desplazados, refugiados	34
“El Racismo, una pasión”	35
Racismo, identidad y éticas de la otredad	36
De las identidades a las intersubjetividades	37
Identidad	37
Igualdad y diversidad	40
Diversidad y diferencia	41
Subjetividad	43
Éticas y políticas de la alteridad en Occidente	46
Racismo y educación	51
Aproximaciones al racismo y la educación	54
Primer multiculturalismo o multiculturalismo liberal	54
La educación antirracista	55
Educación Multicultural Crítica, EMC	61
Elementos para pensar la praxis educativa	63
Agencia y reposicionamiento de los maestros	63
Desarrollo de una conciencia crítica	65
Cuestionar el privilegio blanco	68
Autodeterminación como praxis educativa	69

Racismo y discurso	74
Raza y racismo: ¿cuestión de palabras?	74
Performatividad del lenguaje: palabras que hieren	76
Elementos para una 'gramática' del racismo	77
La nominación: si digo negro	78
La pronominalización: nosotros versus ellos	79
La adjetivación. Las cualidades que se atribuyen al Otro	81
La predicación	82
Retóricas del discurso racista: ¿por qué digo lo que digo?	83
Concesión aparente	86
Metáforas del discurso racista	87
Más allá de las palabras	88
La narración de sí y del otro	90
Discurso antirracista. Maneras de resistir	95
Negro soy, negro no soy	96
Diferentes sí, pero también humanos	99
¿Qué hacer frente a la diferencia? Propuestas éticas y políticas para resistir	103
Cesaire: La pluralidad	104
Fanon: lucha, sublevación, insurrección	105
Mbembe: estética y política	106
Consideraciones Finales	109
Raza y racismo	109
Racismo, identidad y políticas de la otredad	110
Racismo y educación	112
Racismo y discurso	113
Discurso antirracista. Maneras de resistir	115
Referencias	117

A

Teun A. van Dijk
Maestro, inspirador, amigo

Siempre que se escribe un libro es como si se abriera una ventana o la puerta de una casa. Acudo a esta metáfora porque la casa contiene los recursos necesarios para alimentar la experiencia de vivir la morada; es decir, de existir recurriendo a los soportes que brinda y que constituyen la *seguridad ontológica* (Giddens, 2000) de quien se pregunta por los aspectos, mínimos o máximos, de aquello que se requiere para hacer significativo un recorrido, una forma de ver e interpretar el mundo. Considero que la relación con los libros es así y, en ocasiones, encontramos en ciertos contenidos aspectos que entran a aportar en desarrollos necesarios para abrir, limitar, acoger, inducir la comprensión de los fenómenos. Dicha comprensión se hace evidente en la historia social del libro, en la que se proyecta el papel significativo que este ha cumplido en el largo camino de posicionamiento de lo humano; en algunos momentos centralizados en la tarea de conducir la conciencia, y en otros, banalizados por la *representación intencional* (Hall, 2014), es decir, actuando en relación con un sentido intencionalmente sesgado, para configurar, troquelar o armar modos de conducción del pensamiento.

La publicación de un nuevo libro sobre lo negro o lo afro permite mirar la historia social de los saberes que han actuado en la configuración de un campo emergente que se caracteriza por su complejidad y en el que lo común ha sido la instalación de unas *políticas de afonía* (Villa, 2018) en las que se vuelve una y otra vez sobre la negación de los otros. Negación de los cuerpos resultado de una *colonialidad del ser* (Maldonado-Torres, 2007) que instala lenguajes cuyo fin es aislar o apartar los contenidos necesarios para transformar la base del pensamiento y orientada a acentuar las prácticas de dominación y explotación de los otros y otras, racializados por medio de lo que Quijano (2001) denominó un *patrón de configuración* que naturaliza y reactualiza su inferiorización.

En este orden de ideas, es muy conocida, en el mundo académico de las ciencias sociales en Colombia, la experiencia que vivió una destacada investigadora en Bogotá hace unas décadas, en la que se refleja el problema que vengo abordando:

Hace ya casi veinte años, en el Instituto Colombiano de antropología cuando yo buscaba algún eco de opinión frente al rumbo de mi trabajo entre grupos de negros, un respetable y ya famoso colega me ofreció el concepto más insólito que he recibido a lo largo de mi vida profesional: “estudiar negros no era antropología”. Pero en el Instituto la antropología se enseñaba como una disciplina que estudiaba el hombre, aunque valga mencionarlo indios arqueológicos y contemporáneos eran la preocupación primordial de la institución y sus investigadores. No obstante, la óptica de ese colega a mi modo de ver era un exabrupto (Friedemann, 1984, p. 509).

A este ocultamiento, Nina S. de Friedemann lo denomina *invisibilidad académica del negro* (1984). Hecho que se puede analizar a partir de otros sucesos notables a lo largo de la historia nacional, como la misma Friedemann lo relata:

La invisibilidad del negro perpetuada en las cátedras de la Normal Superior y continuada en el Instituto Etnológico Nacional sería reconocida como tal por Aquiles Escalante, uno de los estudiosos de negros en Colombia. En 1980 y frente a la asamblea magna del II Congreso de Antropología celebrado en Medellín, este antropólogo afirmaría que, durante su entrenamiento en las citadas instituciones, ningún profesor le había mencionado el tema de los negros como sujeto de ciencia antropológica. Al terminar sus estudios, Escalante se devolvió a Barranquilla y acatando el diseño del Instituto Etnológico que impulsó la formación de filiales (...), encabezó con Carlos Angulo un instituto de investigación regional dentro de la Universidad del Atlántico. En ese marco, Escalante emprendió el estudio de la comunidad de Palenque, utilizando los cuestionarios que para hacer investigación entre indios había elaborado el Instituto en Bogotá y con las cuales trabajaban los antropólogos en terreno (Friedemann, 1984, p. 537).

Estos pequeños casos llevan a pensar que el problema de la *invisibilidad académica del negro* ha sido una constante histórica. La *colonialidad*, en sus diferentes maneras de funcionar, se reactualiza y reproduce constantemente a partir de los lenguajes que se creían superados. Es una transmutación enriquecida y mimetizada a lo largo del tiempo en la que las personas que la ponen en funcionamiento, desde un campo específico de interacciones subjetivas, naturalizan el *desprecio ontológico* hacia el otro u otra racializada como *ser en carencia* (Memmi, 1969).

Todo lo anterior me lleva a recordar que en la primera década de siglo XXI, yo mismo, como académico negro, fui víctima de una burla por parte de colegas de la Universidad. En esa ocasión, se trató de una broma o chiste de mal gusto que fue formulado y celebrado por quienes comparían este tipo de práctica; al exponer mis argumentos de por qué ese tipo de actuar era racista, la repuesta de las personas incluyó comentarios como *que no debía coger las cosas así de ese modo, que lo que pasaba era que yo era un negrito educado, con mucha teoría en la cabeza. -Tú debes de relajarte en la interacción con los demás.* Alguien más dijo: *El problema con ustedes los morochos es que en todo están viendo el bendito racismo.* Entonces, otra persona concluyó: *-Sí, dejen de ser acomplejados y no pongan problemas por cosas como estas del pasado, ahora aquí somos diferentes (...).* Esta experiencia personal que quiero recordar como un claro ejemplo de la reactualización de los lenguajes racistas me lleva a establecer una relación directa con lo señalado por Carlos Moore, quien sostiene al respecto lo siguiente:

Tanto o sexismo quanto o racismo compartilham a singularidade de serem dinâmicas determinadas e construídas historicamente e não ideologicamente. Por isso, a gênese desses dois fenômenos não parte de elaborações intelectuais conscientes, mas de conflitos longínquos, cujas origens se perdem no fundo do tempo, persistindo na consciência contemporânea sob forma fantasmática, simbólica e temporal. A dinâmica própria do racismo se desenvolve dentro do universo de atitudes, valores, temores e, inclusive, ódios –mesmo quando inconfessos–, infiltrando-se em cada poro do corpo social, político, econômico e cultural. Ambos os fenômenos surgiram historicamente de uma só vez, a partir de situações e condições sui generis e irreproduzíveis, mas que se replicaram ao longo dos tempos (Moore, 2007, pp. 280-281).

Frente al racismo y el problema de *la colonialidad del ser*, entonces, se hace necesario señalar que existen discursos sin prácticas, es decir, aquellos en que la producción se sustenta solo en el conjunto de palabras que se articulan para poder hacer existir algo en lo que se dice, en lo que se presenta sobre el otro; pero también existen prácticas racistas que no tienen discursos; éstas hacen parte de lo kinesico-corporal, es decir, haceres con ausencia de palabras; gestos, señales de un cuerpo que pasa a inferiorizar a las y los otros, considerados racialmente deficientes. Así mismo, existen discursos con prácticas que son abiertamente racistas, pero que se hacen difíciles de abordar porque es usual que la gente que ejerce este tipo de acción,

materializada cotidianamente a partir de un tipo de mecanismos de naturalización, lo haga a partir de los modos de producción que se desprenden de la *sociogenia*, que viene a ser: “Los modos como las estructuras de inferiorización, desprecio, negación y condena de las otras y otros racializados son internalizados a partir de los espacios de aprendizaje social y cultural” (Villa y Villa, 2018, p. 163). Es claro que esto se relaciona con los espacios de socialización y los espacios de sociabilidad en los que los lenguajes a los que acceden las nuevas generaciones perpetúan este tipo de producción que se naturaliza en los escenarios sociales como la familia, la escuela, los medios de comunicación, los lugares de trabajo, las prácticas deportivas, así como en las dinámicas de representación en los espacios de interacción virtual como la Internet, por ejemplo. Todas estas formas de producción se encuentran alojadas en las estructuras-estructuralizantes del pensamiento de la gente que los reproduce cotidianamente y no ven ningún problema en afectar o desalojar la vida de quienes padecen este tipo de producción cotidiana que impide la escenificación de unas prácticas sociales que pasen por lo que Boaventura de Sousa Santos ha denominado la *justicia cognitiva*, por la consideración de una *epistemología de la visión* (2004), e igualmente por la superación de los problemas que se derivan de la operación histórica de lo que hemos denominado las 3D: las construcciones que pasan por el *descrédito*, la *deformación* y el *desalojo* de los cuerpos a los que se les enseña desde la escuela a tener un profundo autodesprecio (Villa y Villa, 2014).

Desde estas situaciones que enmarcan una realidad ligada a la presencia de cuerpos ausentes en un tiempo presente, es que se hace pertinente el texto de la doctora Sandra Soler Castillo. Una investigadora que ha venido actuando para visibilizar el vínculo de las prácticas discursivas con otras prácticas cotidianas; entendidos los discursos como prácticas sociales que direccionan los modos como la gente asume su ser y estar en el mundo, para, desde este presupuesto, comprender que *quien controla los discursos incide en lo que piensa la gente*. Valga la pena recordar que lo que la gente piensa desde los discursos racistas es que los cuerpos que históricamente han sido representados por medio de etiquetas raciales son inferiores y pertenecen a seres carentes de razón y de rasgos distintivos de lo humano; por lo que la pregunta sería entonces: ¿qué es lo humano en aquellos seres que se afirman en unas técnicas de la adjetivación que le impiden a los demás ser y estar en el mundo desde su existencia plena que no es la centralizada en los procesos de representación de una geografía de la razón? Pregunta compleja y difícil de afrontar en este análisis, pero a la que, muy posiblemente, el lector podrá obtener algunos referentes desde el libro “¡Mira, un negro!”.

Elementos para pensar el racismo y la resistencia, de la doctora Sandra Soler Castillo; referentes de acción y comprensión para asumir, desde los contextos de la educación y la formación, el problema del racismo, así como las posibilidades que se derivan de *una política de la alteridad*.

Este libro tiene en el título la frase que Frantz Fanon escuchó en sus primeros momentos al enfrentarse en Francia a una sociedad diferente a la que él estaba acostumbrado en el Caribe francoparlante, “¡Mira, un *negro!*”, que se convierte en indicadora del desarrollo del contenido del libro. Fanon, al pasar por esta experiencia, señala: “¡Sucio Negro!” o, simplemente, ‘¡Mira, un *negro!*’ Yo llegaba al mundo deseoso de desvelar un sentido a las cosas, mi alma plena del deseo de comprender el origen del mundo y he aquí que me descubro objeto en medio de otros objetos” (2009, p. 111). Reflexión que permite ampliar la comprensión para abordar el problema del racismo como una dinámica que se produce a partir de los discursos que actúan en el posicionamiento de las diferentes maneras de ver, nombrar, actuar, proyectar y transformar las prácticas de naturalización de la inferioridad racial.

El problema que se desprende, parece, entonces, la cuestión de las formas de ver, nombrar y actuar o, en otras palabras, el problema de la mirada que se forja desde los ámbitos de la clasificación racial, que lleva a no ver gente en los demás, sino a ver lo que las trayectorias racistas han forjado a lo largo de la historia. A este respecto, David Theo Goldberg afirma que “una de las consecuencias de las experiencias occidentales bajo el imperialismo es que las formas occidentales de ver, hablar y de interactuar con el mundo tienen fuerte arraigo en los discursos raciales” (citado en Smith, 2017, p. 5).

El libro de la doctora Soler se convierte en una oportunidad para que desde esa ventana, o esa puerta (metáforas empleadas al inicio de este texto) se puedan explorar los desarrollos que componen su contenido y que se encuentra estructurado de la siguiente forma: Una primera parte titulada “Racismo, una pasión”, en la que se instalan los aspectos que actúan en la búsqueda de las razones para comprender la dinámica del racismo; una segunda parte: “Racismo, identidad y éticas de la otredad”, en la que se abordan los aspectos de las configuraciones identitarias a partir de discursos que se despliegan desde o sobre la humanidad de alguien. Una tercera parte: “Ética y política de la alteridad en Occidente”, en la que se desarrollan las posibilidades que se trazan al momento de afrontar la problemática. Una cuarta parte: “Racismo y discurso” en el que se entablan las conexiones con

los aspectos de la construcción desde el lenguaje, más específicamente con los discursos y los procesos que respaldan la producción de unas relaciones afectadas o incididas desde el racismo. Posteriormente se encuentra el quinto apartado: “Discurso antirracista. Maneras de resistir”, en el que reflejan las reacciones que se ponen en escenarios, todo esto, desde las posiciones que se pueden identificar como parte de una escuela de acción militante y en la que la apuesta de los pensadores afros se entra a considerar como indicadora de una manera de reaccionar a la problemática. Y, por último, el apartado: “Consideraciones Finales”, en el que se hace la parte concluyente del libro y se presentan los aspectos que permiten ir cerrando el desarrollo que conllevó al tratamiento del problema considerado a lo largo del texto.

Finalmente, tengo que decir que este es un texto que busca abrir camino, pero que también busca responder a una de las problemáticas que se evidencian en el contexto local, regional, nacional e internacional: el problema del racismo y la configuración de modos de producción que continúan o reproducen un estado de cosas que niega la existencia de los otros-otras. El lector tiene en sus manos el resultado de un proceso de investigación que buscó interrogar esos modos imperceptibles de confirmar una producción *desde la colonialidad del ser racializado*. Desde esta apuesta, el libro contribuye a “destapar los silencios que se prolongan” (Villa, 2018). Un libro como este se convierte en fuente obligada para quienes actuamos en los procesos de formación en las facultades de educación, y en los procesos de formación más amplios que generan un resorte en el tiempo de lo que pudiera denominarse como más de lo mismo a partir de la refuncionalización de los lenguajes que creíamos superados, pero que aún están aquí con nosotros.

Wilmer Villa¹

1 Doctor en Estudios Culturales Latinoamericanos, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Quito Ecuador. Profesor Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Proyecto Curricular en Humanidades y Lengua Castellana. Doctorado en Estudios Sociales, línea en Subjetividades, Diferencias y Narrativas.

Referencias

- Fanon, F. (2007). *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: Akal.
- Friedemann, N. S. (1984). Estudios de negros en la antropología colombiana. En J. Arocha y N. S. de Friedemann (Eds.). *Un siglo de investigación social en Colombia* pp. 507-572. Bogotá: Etno.
- Giddens, A. (2000). *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Península.
- Hall, S. (2014). El trabajo de la representación. En S. Hall (Ed.). *Representation: cultural representations and signifying practices*, pp. 13-74. London: Sage. Disponible en: http://metamentaldoc.com/14_El_trabajo_de_la_representacion_Stuart_Hall.pdf
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la decolonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.). *El giro decolonial*, pp. 127-166. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Quijano, A. (2001). Colonialidad del poder. Cultura y conocimiento en América Latina. En W. Mignolo (Comp.). *Capitalismo y geopolítica del conocimiento*, pp. 201-245. Buenos Aires: Signo.
- Mammi, A. (1969). *Retrato del colonizador*. Buenos Aires: Flor.
- Moore, C. (2007). *Racismo & Sociedade*. Belo Horizonte: Mezza.
- Santos, de S. B. (2004). *Una epistemología del sur*. México: Siglo XIX.
- Smith, T. A. (2017). *Descolonizar las metodologías*. Navarra: Txalaparta.
- Villa, E y Villa, W. (2019). Sociogénesis en las víctimas de la trata del mercado cautivo: una orientación existencial de vidas negadas. *Tabula Rasa*, 28, 1-33.
- Villa, W. (2018). *De quién son las palabras: El nombrar en las fronteras desde el Caribe Seco colombiano*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar Sede Quito Ecuador.
- Villa, A, E., & Villa, W. (2014). Los saberes de la negación y las prácticas de afirmación una vía para la pedagogización desde una perspectiva otra en la escuela. *Praxis*, Vol. 10, 21-36.

“¡Mira, un negro!”

Fanon

... el europeo no ha podido hacerse hombre sino fabricando esclavos y monstruos.

Sartre

No es en la resignación en la que nos reafirmamos, sino en la rebeldía frente a las injusticias.

Freire

Las instituciones educativas colombianas están marcadas por las diferencias: de género, étnicas, raciales, de clase social, de estilos de aprendizaje, de condición física, etc. Las recientes políticas de la diversidad celebran estas diferencias y resaltan que aprendemos de y en la diversidad. De hecho, hoy las escuelas nos acercan a ese otro “desconocido” del sistema educativo que se nos presenta extraño, peligroso y hasta amenazador: ocupa nuestro espacio, se sienta a nuestro lado, nos mira y nos habla de manera diferente. Pero la cuestión no es un asunto de celebraciones, como pretenden las políticas públicas; las diferencias por sí solas no crean solidaridades; las exclusiones históricas, menos aún. El “blanco” es y ha sido educado para ver e interpretar el mundo desde los ojos del privilegio.

La institución educativa, desde su instauración por Santander y la entrega a la Iglesia, lo mismo que desde la instauración del Lancasterismo, ha fallado reiteradamente en proporcionar una educación equitativa, en la que quepan todos; no solo los ciudadanos hombres, blancos, cristianos, heterosexuales y de cierta clase social. La escuela arrastra una deuda histórica con las mujeres, los afrodescendientes y los indígenas, y con las personas con condiciones físicas y mentales diferentes: las personas sordas, las personas ciegas y una larga lista de excluidos.

Las nuevas políticas educativas centradas en la celebración de la diversidad, como un bien abstracto, fallan al promover cambios “ingenuos” y superficiales. Tras la máscara de la diversidad se ocultan enfoques aditivos, que suman y no integran, y que no examinan críticamente la escuela como una institución mediada políticamente en la que hay una implicación de factores sociales, históricos, culturales y económicos, que históricamente han generado un sistema profundamente desigual y opresor.

¹ Libro de investigación en el área de lenguaje y comunicación, del proyecto titulado: *Desarrollo didáctico y tecnológico en escenarios didácticos para la formación de profesores que acogen la diversidad: factores para su implementación y su validación en la UDFJC (Universidad Distrital Francisco José de Caldas)*, registrado con el número (2014-0401 COLCIENCIAS), Convocatoria 661 (2014). Proyecto que hace parte del Programa Arquitectura, Pedagógica, Didáctica y Tecnológica para la formación de profesores en y para la diversidad, de la alianza AIDECT- Colciencias (vigencia 2015- 2018).

El cambio educativo que se plantea desde la década de los ochenta por una educación más igualitaria y equitativa escasamente ha considerado en qué terreno ético se compromete con la otredad y la diferencia. Los discursos de la filosofía han ido por un lado y los de la pedagogía por otro. La praxis educativa no ha logrado una comprensión que permita a los profesores transformar verdaderamente sus prácticas, más allá de sencillas celebraciones de la diferencia.

En épocas recientes, sin embargo, ha habido un resurgimiento del pensamiento crítico en educación, especialmente desde enfoques como la Educación Multicultural Crítica, EMC o la Educación Antirracista, EA, que cuestionan las políticas culturales de la identidad, la diferencia y la representación (May, 1999). En especial, la crítica se ha centrado en las perniciosas políticas de la diversidad cultural, que llegan a las escuelas mediante enfoques multiculturalistas y que, como resaltara Bhabha, solo buscan asimilar, controlar y representar la diferencia cultural, contenerla y convertirla en “objeto de conocimiento”. Diversidad por demás que siempre se busca afuera, en los Otros, a quienes hay que observar y evaluar (May, 1999).

Una de las desigualdades e inequidades más evidente en relación con la Otredad y su representación ha sido la constituida a través del concepto de raza, que ha marginado a cerca de un tercio de la población mundial y que condujo y sigue conduciendo a prácticas racistas generalizadas en distintos órdenes de la vida social. El racismo, como práctica, ha estado presente de diversas maneras, unas más soterradas que otras, en el corazón del sistema educativo. En el acceso, la permanencia y los logros en el sistema; en la práctica educativa en la que ha primado la violencia simbólica y de los cuerpos; o en el currículo, donde se niega el papel como agente histórico a cualquier Otro que no sea blanco o que pertenezca a las denominadas “mayorías”.

En estos tiempos de cambios tan rápidos, en que los investigadores e intelectuales dan por terminados ciertos debates y se adentran en problemáticas cada vez más efímeras, pareciera que hablar de racismo fuera anacrónico y repetitivo. Pero el racismo sigue siendo una realidad en las aulas y en las instituciones educativas, amén de la vida social donde la exclusión, la marginación y la violencia imperan. Solo baste con mirar los noticieros en los que a diario se presenta el abuso de la policía frente a las personas negras, se analice la composición étnica de los presos de las cárceles del mundo entero o se mire la situación económica y social de poblaciones de mayoría negra.

La idea de raza es compleja y conflictiva. Hoy día algunos investigadores tratan de minar su fuerza para restarle importancia y negar su impacto en la sociedad y la escuela. Aspectos como la forma de enunciación, al ponerla entre comillas - “raza”-, y referirla a asuntos biológicos, intentan deslegitimar la raza y el racismo como fenómenos reales, conocidos y sociales. Como señala Dei (2005), nada de lo que se hubiera dicho o hubiera sucedido en el pasado podría mantener vivo este concepto si no se hubiera reinventado y revitalizado en nuestros días. Si este concepto permanece es porque requerimos un término social que permita darle sentido no solo a lo que se hizo en el pasado, sino a lo que continuamos haciendo en la actualidad. La idea de raza es real, al igual que lo son las prácticas de violencia racial (simbólica, física, material y psicológica). Reales son también los sujetos que padecen el racismo, que lo enfrentan y resisten. En ese sentido, aunque las cicatrices del racismo son obvias se requiere un enfoque de aproximación al racismo que puntualice su naturaleza perversa y el impacto de la opresión en las experiencias de vida de los sujetos marginados y sus comunidades.

De allí que desentrañar el vínculo entre racismo y poder sea un imperativo, al igual que ahondar en la necesidad de validar el uso que hacemos de este concepto en la actualidad. Se requiere entonces una mirada crítica que permita leer la raza en las narrativas sociales de manera que emerja ese otro pedazo del *iceberg* que oculta, opaca y legitima este sistema de dominación y de desigualdades que enmarca la sociedad y en particular, la escuela.

Es necesaria una comprensión crítica de la educación y de las diferencias que se comprometa con una *política de la raza* (resaltamos este concepto porque la propuesta es política, como político es todo lo que pasa en la educación). Un enfoque centrado en la equidad, que haga un balance entre lo colectivo y lo individual, entre deberes y derechos, que ofrezca alternativas de posibilidades de cambio y que, como señala Freire, lleve a la libertad y a la esperanza.

Habría que pensar una educación que comprometa el desarrollo de una mayor capacidad crítica. Una educación en la que los profesores sean conscientes de su propio privilegio racial y puedan interrogar sus prácticas de aula, los recursos didácticos, los enfoques pedagógicos, los contenidos curriculares, y las actividades culturales, de manera que acerquen a los estudiantes a una comprensión crítica del lugar que ocupan en el sistema educativo en relación con las estructuras de poder y puedan empoderarlos y empoderarse a sí mismos como sujetos de los procesos educativos.

Una educación para la equidad racial debe hacerse de manera contextualizada y, en consecuencia, estar relacionada con la experiencia de los estudiantes marginalizados y minorizados que han sido excluidos por las estructuras de dominación orientadas desde la educación. De allí la importancia de precisar cómo orientan las diferencias nuestras maneras de ver, conocer y actuar en el mundo, para proponer alternativas que den cuenta de cómo conocen las personas, cómo entienden y cómo se experimentan ellos mismos como sujetos, como miembros de una comunidad y como ciudadanos de una nación.

Históricamente, el discurso, como práctica social, y las instituciones han trabajado para construir una relación de poder entre opresor/oprimido que subyuga los márgenes; sin embargo, esta relación no es fija, sino que cambia y se transforma, generando un flujo continuo. Las pedagogías centradas en el Otro, pedagogías de la alteridad o la diferencia, deben comprometerse con la agencia de los estudiantes y los profesores. Una agencia discursiva que rete el poder racial y el privilegio blanco, y una agencia que deconstruya las identidades como identidades performativas, que ofrezca modos de resistencia y se juega en el día a día en los sitios sociales en una relación de intersubjetividad, pues como señala Karumanchery (2005²) “afirmar la existencia de un poder hegemónico fijo, que recaerá verticalmente sobre los individuos y frente al cual éstos tienen poca posibilidad de acción, implica negar la agencia del sujeto y la posibilidad de cambio social y resistencia” (p.5).

Estas ideas, que nutren el texto, se desarrollan en cinco capítulos. El primero retoma los conceptos de raza y racismo. Plantea que estos conceptos, si bien han sido cuestionados, transformados y minimizados, siguen operando en el mundo contemporáneo como principio de gestión de la vida y de las relaciones sociales y como dispositivo de orden político. El segundo capítulo avanza sobre la comprensión de la relación raza e identidad. Allí se discuten y problematizan conceptos como identidad, subjetividad y diferencia para ubicarlos en un plano mayor de las políticas culturales de la identidad, la diferencia y la representación. Presenta las perspectivas teóricas de quienes se han preguntado por estos temas, pero también rescata la voz de quienes han sido víctimas de este proceso de representación. El tercer capítulo aborda las implicaciones de estos conceptos en el campo de la educación y la enseñanza. Analiza las primeras propuestas de inclusión de la diversidad desde el multiculturalismo liberal, como también se ha llamado, y las enfrenta a lo que se conoce como educación multicultural crítica y educación

2 Todos los textos de la bibliografía en inglés han sido traducidos al español en versión libre de la autora.

antirracista. Ofrece además un panorama de nuevas pedagogías que podrían llamarse pedagogías de la alteridad o pedagogías de las diferencias. El cuarto capítulo se detiene en el lenguaje como práctica que produce y reproduce el racismo, pero también como posibilidad de agencia para la resistencia y el cambio. El quinto y último capítulo se propone escuchar la voz de aquellos que han estado siempre detrás del telón, aquellos que han sido representados sin importar su condición como sujetos que también tienen algo que decir. Intenta rescatar la experiencia de los sujetos racializados, oprimidos históricamente, pero que también levantan su voz, resisten.

Ex libris: El título de este libro es tomado del Capítulo V del libro *Piel negra, máscaras blancas*, de Frantz Fanon (2009), denominado “La experiencia vivida del negro”, en el que el autor escribe una conmovedora y profunda narrativa de su experiencia como negro en París, en la que la interpelación de la gente blanca al verlo y señalar “¡Mira, un negro!”, significó su descubrimiento como sujeto negro objetivado en París y marcó su experiencia como un eterno “ser para el otro”.

De otra parte, el texto que aquí se presenta ofrece una mirada a la complejidad del racismo como fenómeno social ampliamente arraigado en los individuos que lo practican, lo padecen y lo resisten. Pretende convertirse en texto de referencia para profesores y estudiantes interesados en el tema. En ese sentido, maneja un lenguaje sencillo y claro. En algunos apartados es explicativo e intenta ofrecer luces sobre conceptos que en ocasiones revisten enorme complejidad y dificultan su comprensión, sea el caso de las identidades, subjetividades y demás términos conexos. Como todos los libros, tiene sus limitaciones. Frente al tema del multiculturalismo en educación revisa básicamente lo escrito en el mundo angloparlante. En cuanto al antirracismo y la posibilidad de pensar un discurso de resistencia, retoma el pensamiento negro desarrollado en las colonias francesas, y que tiene como epicentro París, donde buena parte de los intelectuales negros estudiaron y recibieron gran influencia. Una segunda etapa prevista, supone ahondar en los enfoques educativos desarrollados en América Latina y Colombia desde lo que en este contexto se denomina educación intercultural, etnoeducación o educación propia, y ahondar, de igual manera, en el pensamiento negro latinoamericano y colombiano.

Racismo, una pasión

El racismo es la amenaza más grave del hombre hacia el hombre: el máximo de odio con el mínimo de razón

Barbujani

Nuestras almas bellas son racistas

Sartre

La raza otra vez

El concepto de raza ha sido un concepto impreciso y problemático basado en una lógica de clasificación y categorización que ha buscado encasillar los individuos en estancos lo más precisos y cerrados posibles de acuerdo con rasgos fenotípicos y características culturales. Es una forma de división y de organización social, de fijación y distribución dentro de una jerarquía en espacios estancos, que responde a lo que Mbembe (2010) denomina una "lógica del cercado" (p. 80). La raza permite identificar grupos sociales o poblacionales y determinar o fijar, con bastante precisión, los límites dentro de los cuales pueden estar y circular, razón por la cual para algunos la raza sería a la vez una ideología, pero también una tecnología de gobierno. Es también un conjunto de prácticas y discursos que fabrican al otro, -negro, indígena, gitano- como sujeto de raza con una exterioridad salvaje; detenido en un momento de la evolución, sin moral, incluso con una humanidad en cuestión, desde dicho conjunto de prácticas y discursos se han permitido y legitimado formas de explotación, de dominio y de muerte.

El racismo se apropia de la idea de raza y bajo la jerarquía propuesta por ésta, traza fronteras arbitrarias, alimenta miedos y genera odios. Como señala Du Bois, la raza se convierte en una especie de velo, que genera una

segunda mirada, la del racismo; es “una delgada, aunque horriblemente tangible, lámina de cristal a través de la cual la gente puede ver, pero no sentir o tocar” (citado en Barbuji, 2016, p. 77). Bajo esta óptica, se piensa que no pueden tratarse de igual manera personas que no poseen las mismas características. Lo que no es idéntico a sí, es, en consecuencia, anormal, defectuoso, incompleto, peligroso. Algunos individuos tienen derechos, dada su superioridad moral o racial, si se quiere; otros, “los otros” aún deben demostrar que son dignos y merecedores de derecho.

Sin embargo, poco sabemos en realidad de ese Otro, y lo que es peor, poco queremos saber. El desconocimiento del Otro genera sentimientos de miedo y odio hacia ese Otro, encerrado en su estanco diferencial; sentimientos que, como diría Bataille, conllevan un cierto grado de bajeza, estupidez y cobardía por parte del individuo que: “da a cierto signo exterior un valor que no tiene otro sentido que sus temores, su mala conciencia y la necesidad de cargar a otros, en el odio, con un peso de horror inherente a nuestra condición” (citado en Mbembe, 2016, p. 81).

Memorias del racismo

Sobre la idea de raza, Occidente construyó el proyecto moderno de conocimiento y de gobierno. Históricamente, la emergencia de lo blanco, que dio cabida al concepto de raza, como valor cohesivo y universal, si bien se remonta al nacimiento mismo de la cultura occidental con los griegos, se configura de manera particular con la Ilustración europea y con el discurso centrado en la racionalidad. Desde entonces, y de manera particular como comprensión de la naturaleza humana, la razón se ató al hombre blanco y a partir de allí se establecieron jerarquías sociales en las cuales la civilización y la esclavitud fueron posibles y legítimas. Se creó una retórica de la superioridad basada en la “razón”, la “verdad”, el “orden” y la “normalidad”, en la que la “mente” imperó sobre el cuerpo, el “intelecto” sobre la experiencia y la “abstracción mental” sobre la pasión; sin embargo, esta retórica requería de otra retórica que diera cuenta, a su vez, de la otra cara de la moneda: la invención de lo no blanco. En principio, lo africano, que rápidamente se convirtió en “irracional”, “ignorante”, o “salvaje” y se asoció con la “maldad”, la “fealdad”, el “desorden” la “irracionalidad”, la “sensualidad”, la “superstición” o la “espontaneidad”. De esta manera, la raza no se entiende como un hecho etéreo o teórico, sino que se constituye en un complejo

sistema de gestión de la presencia de los Otros, en general y de los negros, en particular. Con ella se sentaron las bases para una empresa política que terminó legitimando a Occidente para esclavizar, invadir, saquear y exterminar pueblos y países enteros por más de cinco siglos.

El discurso de pretensión científica se encargó durante decenios de levantar toda suerte de teorías variopintas que hablaban de una supuesta superioridad racial de las personas blancas, de sujetos con unas capacidades intelectuales heredadas superiores, de unas mayores habilidades para las artes, la política o la filosofía; de la influencia del clima de ciertas regiones en el carácter de las personas y, por supuesto, los climas europeos fueron considerados, por supuesto, los más aptos para desarrollar civilizaciones superiores. Todas estas ideas predominaron y fueron determinantes durante años y constituyeron lo que se reconoce como el racismo clásico, cuyo apogeo es el texto de Gobineau (1853) quien sostenía que el factor biológico de los individuos determina su psicología y sus comportamientos morales y que existen razas superiores a otras debido a su pureza. La raza, como asunto biológico, redujo al ser vivo y el cuerpo a una cuestión de apariencias, de piel y color. “Negro”, “amarillo” y “raza” corresponden a una misma equivalencia y en ocasiones se sustituyen.

Innumerables son las teorías científicas o seudocientíficas que caracterizaron las poblaciones de acuerdo con el color de la piel. La antropóloga Friedemann, destaca a Edward Long como uno de los pensadores más influyentes en Europa. Señala esta autora que a comienzos del siglo XVIII:

Long trató de asociar a los negros con los animales, sosteniendo que éstos, como los niños negros, maduraban más rápidamente que los blancos, que las mujeres negras daban a luz sin dolor, que el sistema nervioso del negro era generalmente menos sensible en tacto y gusto [...]. [En fin, representó al negro como] más vigoroso, menos sensible al dolor, más apto para reproducirse y desempeñar faenas fuertes [...y así mismo con unos] “vicios” [los cuales, citando a Long, consistían en] “piel oscura, rasgos peculiares, cuerpos cubiertos de una especie de lana, en vez de pelo, olor bestial y fétido, cuando tenían piojos, eran negros, diferentes a los de los europeos que eran piojos blancos” (Friedemann, 1984, pp. 514 - 515).

Una de las primeras y más influyentes clasificaciones de las razas en el mundo moderno se atribuye a Buffon a mediados del siglo XVIII; en ella se establecen polaridades que van de lo blanco a lo negro. La figura del negro

se representa como una criatura prehumana atada a una cierta animalidad, degradación y bastante alejada del ideal de humanidad, que correspondería a su opuesto: el hombre blanco europeo. Posteriormente, bajo la influencia de las ideas evolucionistas de Darwin, se expanden por el mundo toda suerte de estrategias eugenésicas y se asiste a una obsesión generalizada por la degeneración de las razas. De esta manera las clasificaciones raciales resultan un elemento fundamental para intentar mejorar la raza humana. Países completos apuestan por crear políticas en ese sentido (véase Soler, 2008). Por más de dos siglos, investigadores ofrecieron diversas clasificaciones raciales, algunas supremamente detalladas que alcanzaron incluso las 200 razas. En el fondo de estas clasificaciones subyacía la idea de fijar grupos homogéneos y reconocibles de tal manera que el concepto raza fuera aplicable y así poder establecer jerarquías entre los pueblos.

Sin embargo, en términos políticos, para otros autores, como Mbembe (2016), el racismo es un fenómeno que se inicia con la construcción de la idea de “negro” en el siglo XVII, con la racialización de factores centrales como el trabajo, la reducción de la movilidad de los esclavos, la prohibición del sexo interracial, y el desarrollo de un sistema penal que dio origen a la esclavitud. De esta manera, se redujo el cuerpo y al ser humano a un asunto de apariencia, piel y color; una ficción en apariencia biológica que permitió a Occidente transformar el negro en objeto- mercancía; el cuerpo negro puesto en la dinámica de intercambio de trabajo y de valor; una suerte de excedente de las sociedades modernas.

Durante el siglo XX, el racismo de corte biologicista se expandió por el mundo, aunque con ciertas resistencias desde el punto de vista de la reivindicación de derechos, la igualdad y la solidaridad y también desde el campo de la ciencia. En 1962, la misma ciencia que había especulado durante casi un siglo con las clasificaciones raciales, genera un punto de quiebre a la teoría. En ese año, Frank Livingstone publica el artículo “Sobre la inexistencia de las razas humanas”. En él explica que no puede hablarse *stricto sensu* de razas, solo de diferentes “gradientes”. Y resalta que, si bien no puede decirse que todos los seres humanos sean biológicamente iguales, las diferencias no se adaptan “a los paquetes distintos llamados razas” (citado en Barbuji, 2016, p. 40). Desde entonces la mayoría de los científicos abandonó el estudio de las clasificaciones raciales que buscaba fundamentalmente señalar diferencias, y se centró en encontrar aquello que tienen en común las diversas poblaciones y qué fenómenos demográficos e históricos pudieron causar cambios fenotípicos. Se ha encontrado que los seres humanos difieren una

media de uno por mil de su genoma. O lo que es lo mismo, que, de acuerdo con el ADN, cada individuo es igual 99.9% a cualquier otro ser humano, de cualquier continente; es decir que las diferencias corresponden al 0.1% del total del genoma.

En el campo sociopolítico, podría decirse que el racismo del siglo XX alcanza un punto de quiebre con la caída del régimen político del Apartheid en la década de 1990, que fue la expresión máxima del racismo blanco legitimado política y legalmente. Según Arendt, en Sud-África, Europa recurre por primera vez durante la Modernidad a la raza como principio de cuerpo político –sustituto de la nación– y a la burocracia como técnica de dominación (citado en Mbembe, 2016, pp. 106 -107).

No obstante, como ya lo han demostrado los estudios críticos en general, y los estudios del discurso en particular, los discursos no desaparecen con facilidad, sino que se transforman, se sofistican, se hacen cada vez más sutiles y soterrados de manera que es más difícil su identificación. Así, aunque la raza quedó por fuera del discurso científico, no así el racismo. Lo que demuestra, como señala Aime (2016), que “es el racismo el que invita a seguir teorizando sobre la idea de raza y no a la inversa... la raza no es la causa del racismo sino su pretexto, su coartada” (p. 76). En la actualidad asistimos a lo que algunos autores como Amselle (2001) y Bauman (2006) denominan nuevos racismos o ideologías de la tribu (citado en Aime, 2016).

La globalización, los inhumanos efectos del neoliberalismo, la privatización, el veloz desarrollo de las tecnologías y su cada vez mayor auge y la amenaza de la militarización y los acontecimientos del 11 de septiembre marcan un nuevo racismo en el que la idea de raza se desplaza del campo de lo biológico a lo simbólico, adopta otros nombres y se ancla en otros marcos de referencia que enfatizan y radicalizan los rasgos culturales o bio-culturales. Los recurridos rasgos visibles como la piel o los rasgos somáticos son ahora reemplazados por etnias, nacionalidades, civilización, religión o cultura. Sin embargo, el espíritu clasificatorio y jerarquizante sigue intacto: quién, sin importar por qué razón, tiene más o menos derecho, quién pertenece más o menos a este sitio, quién es más o menos radical o extremista, etc. En tiempos de lo políticamente correcto, los nuevos racistas se esconden y evitan acusaciones de racismo y bajo el ropaje de lo cultural se convierten en defensores de las tradiciones, las lenguas, las particularidades étnicas o culturales y los derechos adquiridos como pertenecientes a un pueblo: “nuestro” pueblo.

Vivimos un racismo sin razas, como lo señala Mbembe (2016); un racismo en el que la raza ha sido sustituida por conceptos como pueblo, tradición o autoctonía, que hacen que, como señala Aime (2016), aunque se diga cultura, se piense raza. Perviven representaciones problemáticas que albergan en su interior resquicios de esa idea de unidad, impermeabilidad y diferencia constitutiva de la raza. Bajo la idea de pueblo se recurre a una entidad compuesta por personas autóctonas de un lugar que comparten una serie de costumbres y tradiciones. Poseen una cultura porque han nacido en un pueblo. Allí echaron raíces; metáfora recurrente que expresa la semejanza de los seres humanos con los árboles, para los que la raíz es lo fundamental, la base de la existencia, pero que resulta problemática al referirse a un cierto tipo de determinismo al momento de nacer, que, como la raíz, no le permite cambiar y lo ata a un territorio. Se naturaliza la cultura y se ancla a los individuos o determinadas formas. De allí la necesidad de repensar el concepto de cultura (como muchos otros conceptos), de desligarlo de esos listados fijos de conocimientos y prácticas atribuidos a una o varias personas. Una idea de cultura que la saque del innatismo y enfatice el hecho de que la cultura es adquirida por los individuos que pertenecen a una sociedad, que se construye en la interacción y, por tanto, es susceptible de cambio y transformación. La cultura se moviliza, a diferencia de la idea de “raíz” que apegas e inmoviliza.

La raza también se ha sustituido por la tradición. Este concepto supone que las sociedades tienen cimientos o raíces en el pasado, lo antiguo, y a partir del cual avanzan hacia el futuro o lo moderno. Plantea la idea de autenticidad originaria, absoluta y legítima. Sin embargo, como lo señala Aime (2016), recurrir a esta idea es más una cuestión política de los tiempos actuales que trae consigo reclamos retrospectivos camuflados en función de necesidades presentes, ya sea peticiones de autonomía, intereses locales, nacionalismos, etc. En este proceso, en realidad, lo que se hace es un proceso inverso a la tradición: se proyecta en el pasado imágenes o necesidades que pertenecen más al presente.

Otra manera de decir raza en términos culturales es mediante el uso de lo autóctono o la autoctonía. Se trata de un mito inaugural muy potente que refiere a un “primer hombre”, el autóctono, el que pertenece, el nacido allí. Tal como ocurre con los conceptos anteriores de cultura y tradición, el concepto de autoctonía tiene también un uso político estratégico que es base de posiciones nacionalistas y de xenofobias porque niega la posibilidad de contacto y de co-construcción, porque representa una concepción tribal en

la que el sujeto nace y no deviene y porque constituye la base de la ideología que establece la separación entre Nosotros y Ellos: Nosotros dueños, legítimos, merecedores versus Ellos, advenedizos, ilegales, usurpadores de la tierra y los derechos. “Nosotros” como la medida del bienestar que “ellos” amenazan con acabar porque no pertenecen aquí. Bajo el amparo de una supuesta ancestralidad, Europa, y en general los individuos blancos, proponen nuevas identidades territoriales homogéneas, fijas y cerradas. Así, como señala Aime (2016): “La cultura es la nueva frontera sobre la que construir un nuevo relato” (p. 91).

En los actuales tiempos posmodernos, en los que temas fundamentales como la solidaridad, la igualdad y los derechos de los ciudadanos se han vuelto nebulosos o han desaparecido por completo, los localismos son los nuevos criterios de juicio y legitimación. La idea de lo universal, lo social o de lo en-común, cada vez se difumina más en lo particular y lo local. La igualdad social y la idea de democracia se ven resquebrajadas con el auge del capitalismo salvaje que impulsa un nuevo individualismo del “sálvese quien pueda”. El descontento social producido por la globalización y la pérdida del estado de bienestar de aquellos que durante décadas se ubicaron en una situación de privilegio, en “sociedades de la abundancia”, da hoy paso a los etno-nacionalismos que convierten cualquier problema social en étnico. Se ve en Italia, en España, en Francia, en el Reino Unido, en Estados Unidos y en general en todo lugar donde haya dos pueblos unidos con desigualdades socio económicas. La interacción, la movilidad, el intercambio, la com-uni6n entre individuos se convierte en un problema étnico.

De esta manera, la raza, con o sin variantes, continúa operando en la actualidad como principio de orden político. Se asiste en la actualidad a un nuevo racismo que como el anterior establece categorías y jerarquías análogas, aunque no biológicas sino culturales o bioculturales. Pero a diferencia del racismo biológico que tendía a someter, a explotar o gobernar, este racismo cultural tiende a separar y a alejar. Bajo el principio de diferenciación rechaza cualquier contacto con el otro racializado. No hay espacio para la puesta en común, para la interacción, para relacionarse. No hay matices. Solo quedan la distinción y la exclusión. Aunque como señala Aime (2016), en la práctica no es que existan dos formas de racismo separadas, no hay una línea temporal que las separe, ambas lógicas se mezclan, se nutren y se complementan, solo que esta última busca “cerrar el recinto”, tomar distancia del Otro. En esta nueva retórica fundamentalista continúa existiendo

la idea de amenaza de contagio o contaminación solo que ya no biológica aplicada a los individuos sino cultural, de los pueblos y las tradiciones.

Los nuevos otros: inmigrantes, desplazados, refugiados

Impulsados por los acontecimientos del 11 de septiembre, han aparecido en el panorama mundial pueblos e individuos poco deseables y peligrosos ante los ojos de la mayoría blanca, o al menos buena parte de esta mayoría, exacerbada por los medios de comunicación y producto de la cultura del miedo que ha venido generando el mercado. La idea de culturas amenazadas e identidades nacionales en peligro toma fuerza por doquier y resultan particularmente peligrosas por la facilidad con que se esparcen y se aceptan en la población debido a la poca capacidad crítica y de análisis de las personas y a la influencia de los medios de comunicación. Sin mencionar, además, que existen otras razones como la propia crisis del modelo económico imperante que produce cada vez más personas pobres en los países del primer mundo y que evade su responsabilidad inculcando al Otro. Políticos extremistas y medios de comunicación trabajan la psique de la población con argumentos en apariencia legítimos como la defensa de las tradiciones y las costumbres o incluso de la vida misma. Estas ideas son culturales o bioculturales en el sentido que se estaría apelando a cierto instinto de conservación que se pretende está en los genes de los individuos.

Las teorías bioculturales han desplazado la idea de raza, atada a la idea de “negro”, hacia el Otro: el extranjero, el inmigrante o el refugiado. Así se busca defenderse de acusaciones de racismo, con el argumento de que no se considera al Otro inferior en términos biológicos, sino “culturalmente inadecuado” o indeseable por sus comportamientos, su escasa adaptabilidad a las costumbres occidentales o su carácter vengativo. De esta manera, conceptos como xenofobia, discriminación, o islamofobia remplazarían al concepto de raza. Lo que hace que sea necesario pensar nuevamente qué se entiende por raza y por racismo, cómo tratar de entender las inequidades de manera más “interseccional” o interrelacional con otras variables como la clase social el género, la inmigración, etc., y qué implicaciones políticas tienen la inclusión de esta nueva terminología, como lo señalan Grosfoguel *et al.* (2015), sobre todo, frente a las actuales situaciones de migración y desplazamiento.

“El Racismo, una pasión”

La historia parece darle la razón a Sartre cuando afirma que el *racismo* es una *pasión*. A pesar de las evidencias científicas que niegan la existencia de las razas, algunos científicos continúan insistiendo en diferencias humanas debidas a las razas. En 1994, Richard Herrnstein y Charles Murray publicaron un influyente libro que actualizó muchas de las anteriores discusiones. En su estudio *The Bell curve* pusieron sobre la mesa las nuevas retóricas del racismo: los test de inteligencia. De esta manera mediante sofisticados instrumentos se revive la idea de que la población negra presenta déficit cognitivo innato en comparación con la población blanca. Enorme fue el despliegue que dieron las revistas científicas a este estudio, como enorme fue también su despliegue en los medios de comunicación norteamericanos e ingleses. Su influencia fue tal que incluso en estos países se tomaron decisiones de políticas educativas basadas en el estudio. No se trató, en todo caso, de un asunto aislado de investigación; con cierta frecuencia, existe serio interés de algunos sectores sociales de revivir estas teorías; así, notoria fue también la divulgación que se hizo de los trabajos de Jensen (1972 y 1973), premio Nobel de Física y de las investigaciones de Shockley y Wilson (1980). Sin embargo, como señalan algunos teóricos críticos, lo que hay detrás de todo esto, son intereses de los políticos más conservadores de intentar minar y acabar con algunas de las Acciones afirmativas que habían emprendido los Estados con estas poblaciones, en especial en lo relativo al acceso a la educación y otros servicios de bienestar social (Torres, 2014 y Giroux, 2005).

El racismo constituye una pasión para Occidente, un discurso que se renueva constantemente y que a pesar de los avances de la ciencia permanece, se recrea, se camufla.

Racismo, identidad y éticas de la otredad

Todos nosotros somos culpables de todo y de todos ante todos, y yo más que los otros.

Dostoievski

El rostro es lo que no se puede matar, o, al menos, eso cuyo sentido consiste en decir: "No matarás"

Levinas

La raza ha sido la unidad de medida de la identidad y la diferencia; principio de categorización, de comunión o segregación. El mundo actual sigue siendo un mundo de razas. La narrativa racial constituye aun el discurso del relato de sí, del Otro y del mundo. Históricamente el pensamiento occidental europeo ha tendido a entender la identidad no como una característica de pertenencia mutua al mundo (co-pertenencia) sino como una relación entre elementos idénticos. No ve la humanidad en aquello que la une a los Otros, sino en la diferencia. Lo que Mbembe (2016) llama "el ser y su espejo", que obedece a una lógica auto-contemplativa en la que el Otro no tiene lugar o no al menos en su condición de diferencia. El racismo ha consistido, de esa manera y fundamentalmente, en la práctica de sustituir una realidad por aquello que es otra cosa. Aunque la identidad del individuo a la que se le atribuye una raza se encuentra en otra parte más allá de las apariencias o el color de la piel, es continuamente objeto de constitución mediante la asignación. Y lo que es peor, por ella, se condena a la violencia física y psicológica, a la indiferencia, al abandono e incluso a la muerte.

Desde el multiculturalismo crítico se ha propuesto deconstruir las ideas de raza e identidad de manera que se dé cuenta de los cambios de las relaciones de poder y de los complejos sitios discursivos de la formación de las identidades y a partir de allí se generen formas otras de relacionarse en las que sea posible un encuentro ético con la otredad y un compromiso ético político en la transformación de las prácticas excluyentes.

De las identidades a las intersubjetividades

Identidad. Identidad es ese tipo de concepto que circula libremente en el lenguaje cotidiano y en el discurso teórico y que todos creemos saber qué significa; sin embargo, conlleva fuertes dosis de complejidad. En primera instancia, alude a algo idéntico, es decir que hay una equivalencia entre una cosa y otra. Pero también alude a características que definen una cosa, es decir que la identidad es el conjunto de características que definen algo. La experiencia nos ha enseñado que hay que desconfiar de aquellas palabras que parecen evidentes, sobre todo de aquellas que pueden hacer parte de diferentes registros lingüísticos.

Para referirse a las personas, la identidad, de entrada, es un concepto equívoco: no existen personas idénticas a otras. Nadie es exactamente igual a otro, aunque compartan características innatas como tener un género, un tipo de piel, una inteligencia, etc. De igual manera, en su segunda acepción, es decir, como conjunto de características que conforman una cosa, también es problemática. Existe la tendencia a creer que los elementos del conjunto constituyen la identidad. En un proceso rápido y fácil de equivalencias soy mujer, soy negra, soy activista, soy musulmana, etc. De igual manera, valdría la pena preguntarse, ¿dentro del conjunto de características todas son iguales y tienen el mismo peso?, ¿pertenecen al mismo nivel características como el color de la piel, que es innato y que no elegimos, que características como ser feminista o ambientalista, que son elecciones?

Desde que se nace se produce una sobrecarga de identidad en los individuos. Se los identifica con un nombre, una fecha de nacimiento, unos padres o la ausencia de estos, un sexo y un lugar de nacimiento; y luego se les asigna una lengua, un grupo étnico, una religión, una profesión, unos gustos, unas costumbres, un partido político, y un interminable etcétera. Son tantos y tan complejos los elementos con los que se quiere fijar en los individuos la identidad, que ésta termina por diluirse y no significar casi nada. En este proceso, además, las pocas características innatas se asumen como determinantes y se olvida que el contexto es fundamental y las relativiza. Nacer con la piel negra no es lo mismo en Nigeria que en Brasil. El entorno social da sentido a algo que inicialmente era una característica innata.

Sin embargo, con el paso del tiempo nos damos cuenta de que no todos los elementos tienen el mismo valor social. Aprendemos que unos son más importantes que otros, que hay una jerarquía de los elementos constitutivos

de la identidad y que no siempre soy yo quien elige. Para algunos será el color de la piel; para otros, el género; para otros, la religión; para otros, sus habilidades cognitivas; para otros sus rasgos físicos, y así sucesivamente. En ocasiones las características que importan más a los individuos no son las que para otros son fundamentales. Mi profesión como docente puede ser más importante que mi condición de ser hombre, o mujer u homosexual. De acuerdo con el contexto, un rasgo de la identidad puede adquirir mayor o menor relevancia en un momento determinado. Pero, aunque la identidad está compuesta por diversos elementos, los individuos la viven como una totalidad unitaria. En ocasiones basta con tocar uno de los elementos para que el individuo reaccione como una unidad.

Los individuos tienden a reconocerse y a definirse, por lo general, a partir del elemento que perciben más vulnerable y atacado. Allí donde las personas se ven amenazadas es donde una determinada característica cobra sentido: el género, la etnia, la religión, la lengua, etc. El individuo puede actuar en defensa, si tiene la fuerza y lo considera pertinente; puede afirmar su identidad, esconderla o intentar transformarla; también pueden juntarse con otros individuos que compartan ese rasgo, buscar solidaridades o autoafirmarse, o puede entrar en conflicto, en disputas e incluso en guerras.

Aunque las identidades poseen componentes diversos, las personas tienden a encasillar a los individuos, los grupos o los pueblos a partir de un único rasgo, y desde allí atribuirles comportamientos y características particulares. “Los musulmanes son terroristas”; “los inmigrantes son ilegales”; “las mujeres son débiles”; “los negros son perezosos”, etc. Se asigna una identidad por siempre y se deja poco margen de acción para transformarla. Esto es lo que Maalouf denomina *identidades asesinas* y define como: “la que reduce la identidad a la pertenencia a una sola cosa, instala a los hombres en una actitud parcial, sectaria, intolerante, dominadora, a veces suicida y los transforma a menudo en gentes que matan o en partidarios de los que lo hacen” (2016, p. 40).

La identidad es un proceso que comienza temprano en los individuos; inicia con los primeros gestos a que es expuesto el individuo: la mirada, el tacto, el susurro y posteriormente se desarrolla a través de los procesos de enculturación, se adquieren la lengua, las costumbres, las actitudes. Como piensa Maalof (2016) muy pronto se aprende a establecer juicios, valoraciones y se adquieren prejuicios; se desarrollan sentimientos, miedos y temores; y se entablan procesos de identificación y/o diferenciación. Pronto se dan

las primeras heridas en el amor propio. En casa, el colegio, la calle, y con la mirada o las palabras, los demás nos hacen saber que somos negros, gordos, feos, torpes, lentos, etc. Se producen las primeras heridas que en ocasiones no se curan nunca y dejan cicatrices permanentes. Heridas que van condicionando en cada etapa de la vida la actitud de los individuos en relación con sus elementos identitarios y su jerarquía y que no se olvidan con el paso del tiempo.

En la base de la identificación está el proceso de diferenciación. Quienes comparten algunos elementos pertenecen y conforman un *Nosotros*; son nuestros semejantes; poseen unos rasgos comunes, comparten unos valores. Los Otros constituyen un *Ellos*, son diferentes. No tienen nada en común con *Nosotros*, no comparten nuestros valores. *Nosotros* es la medida del bienestar; *Ellos* amenazan nuestro bienestar. *Nosotros* siempre será el portador de rasgos positivos. *Ellos*, estará asociado con lo negativo. *Nosotros*, con lo positivo. Lo que constituye el cuadrado ideológico que según van Dijk (1999) conforma las relaciones de poder. Esta retórica diferencialista no prevé diferencias internas en el grupo de *Nosotros*, pero tampoco en el de *Ellos*. No deja espacios a los matices y supone una rápida y acrítica adhesión al *Nosotros*. Tal como se ve en la actualidad con el surgimiento de los nuevos nacionalismos en el mundo entero.

Aunque, como señala Aime (2016), la apelación a cualquier tipo de identidad no es de por sí violenta o racista, ni tendría por qué serlo; cuando lo es, se debe a su carácter diferencial y a su capacidad para conllevar diversos tipos de violencia. Lo diferencial está en el hecho de que el resultado es la prolongación de una particularidad vivida como instancia biológica, natural, como marca de una diferencia irreductible, que corta de tajo la posibilidad de poner algo en común, algo que no sea más que la distancia.

Sin embargo, la identidad puede ser vista de otra manera. No como rasgo diferencial de los Otros, sino constituida por diferentes elementos pertenecientes o desligados de diferentes tradiciones. Es posible identificar en nuestros orígenes y trayectorias elementos confluyentes, mestizajes; diversas aportaciones, en diversas direcciones. Dicho reconocimiento permitirá establecer relaciones diferentes con los miembros del mismo grupo y los demás. Las líneas entre *Nosotros* y *Ellos* pueden moverse o cruzarse. *Ellos* no tienen por qué ser nuestros enemigos. Yo puedo tener algo en común con los Otros; también puedo no tener algunos elementos comunes con los miembros de mi grupo. En últimas, puedo ubicarme en las fronteras, en esos espacios de

enlace y conjunción donde se desdibujan los límites y se favorecen las relaciones y los intercambios.

Igualdad y diversidad. La diversidad es la característica más relevante de las sociedades modernas. Siempre lo ha sido, en realidad, solo que hoy existe mayor movilidad de las poblaciones y con el desarrollo tecnológico y la globalización hay mayor contacto físico y virtual entre personas de todas partes del mundo. Históricamente, las relaciones entre los individuos están marcadas y, en ocasiones, determinadas por las diferencias en el estatus social, cultural y económico de las personas o grupos que entran en contacto. Esto genera diversos tipos de tensiones. Los siglos XIX y XX marcaron la tensión libertad-igualdad. El siglo XXI llama la atención sobre el reconocimiento de la diversidad y la igual dignidad de las personas a partir de sus opciones vitales y sin importar sus características o estatus social.

La tensión libertad-igualdad siempre ha sido problemática. Preguntas como las siguientes históricamente han tenido diversas respuestas: de dónde a dónde va mi libertad, es lo mismo igualdad que homogeneidad, qué hacer con la diversidad, incluirla, integrarla, tolerarla, asistirla, alejarla. La constante ha sido la confusión entre igualdad y diversidad y sus opuestos. Pocas veces se ha tenido claro que lo contrario de la igualdad es la desigualdad y lo contrario de la homogeneidad es la diversidad. De donde se desprende que igualdad y diversidad han de ser valores perseguidos de manera simultánea, y que la desigualdad y la homogeneidad deben superarse.

El racismo es una consecuencia histórica de la confusión igualdad-diversidad. Es la práctica de división y de organización de la diversidad, de su fijación y distribución a partir de una línea jerárquica. Es la creencia generalizada de que no pueden tratarse de igual manera personas con características diferentes y de que algunos poseen características y valores superiores a los otros. En general, las personas blancas han sido asociadas a la condición de superioridad por su uso de la razón. Los Otros, en especial, los negros y los indígenas, apenas si alcanzan la condición de humanidad. Por lo que su estatus de ciudadanos con derechos y deberes ha estado históricamente en discusión. ¿Son aptos para gobernarse ellos mismos o es necesario que aprendan de aquellos que han alcanzado el estatus de civilizados y han logrado establecerse en democracias libres y participativas?

De esta manera, la idea de razas se posicionó en el centro de las relaciones entre los individuos. Se articuló como un principio de orden histórico-político y como unidad de medida de las diferencias. Se convirtió en un cuidadoso

trabajo de abstracción, clasificación, división y exclusión que terminó por generar todo tipo de violencia sobre el otro diferente, particularmente sobre el negro. La raza en ese sentido ha sido fundamentalmente una demostración del ejercicio del poder de unos sobre otros. Como señalan Gago y Obarrio: “la raza es la negación de la idea de lo común” (En Mbembe, 2016, p. 19). En el fondo, la idea que subyace es la tendencia de Occidente de entender el mundo como una relación de sujetos idénticos: Yo como la medida de todas las cosas. De donde se desprende que la diversidad es un excedente a todas luces problemático.

Diversidad y diferencia. Algunos autores consideran problemáticas las teorías que tienen como base el concepto de diversidad cultural y prefieren sustituirlas por propuestas más abarcadoras y políticamente más pertinentes como políticas de la identidad, la diferencia o la representación (May, 1999 y Sharma, 2010). Homi Bhabha (1994) construyó las bases para este tipo de teorías al discutir y repensar la idea de “diferencia cultural”. Este autor sostiene que el término diversidad es problemático porque busca controlar y representar la diferencia y porque trata la cultura como un objeto de conocimiento empírico, estático, totalizable y limitado históricamente; como algo que debe ser valorado, pero no necesariamente vivido. La diversidad construye la cultura como una categoría a ser descubierta, observada y evaluada. Por el contrario, ve la diferencia como el proceso de enunciación de la cultura, como algo cognoscible, como adecuado a la construcción de sistemas de identificación cultural, lo que supone una concepción dinámica de la cultura que reconoce e incorpora la fluidez y el cambio constantes que busca su articulación en el mundo moderno.

Bajo preceptos como la diversidad cultural, la apreciación y el conocimiento de las culturas otras, se fundamentó un marco de conocimientos legitimados por la tradición occidental que se expresó en el currículo escolar tanto explícito como oculto. Como resultado, las características del otro etnizado terminaron por reducirse a folclor, la comida, la vestimenta, o los rituales. Las normas de la cultura blanca hegemónica nunca se pusieron en discusión ni se analizó cómo llegaron a convertirse en dominantes.

Bhabha (1994) por el contrario, saca la cultura de ese lugar de comodidad y estabilidad y ubica el asunto de las culturas en lugares fronterizos; en puntos de conflicto político y de crisis. Este autor ata el tema de la cultura, a la representación y a sus posibilidades. Para él, la articulación de la cultura solo es posible si ésta es vivida a través de formas infinitas de representación. Las fronteras son el lugar donde estas prácticas culturales son contestadas.

Como una forma de diferencia, las fronteras dan inicio a algo diferente... una nueva área de negociación de significado y representación. Bhabha resalta la idea de la necesidad de remarcar las condiciones en las que una cultura particular e identidad emergen, no sus contenidos o características. Se entiende así la cultura como un proceso en el que las negociaciones, los intercambios disonantes y las luchas por el poder son los factores que enmarcan esas condiciones de emergencia, e inscriben los discursos particulares que pueden informar de la práctica multicultural. La pregunta que debe ser aclarada, en consecuencia, es cómo las culturas vienen a ser conocidas y representadas como "otras", no cuáles son sus características.

Se observa entonces, que en el trasfondo de conceptos como identidad y raza se encuentra el problema de la representación; es decir, ¿es posible tener más de una interpretación de los sujetos y los acontecimientos?, ¿es posible tener una lectura que dé cuenta de las híbridas diferencias de identidad? Hall (1997) interroga las prácticas de representación de la otredad racial que se manifiestan en los discursos contemporáneos y advierte que la pregunta por la cuestión de la representación es problemática porque genera en los espectadores sentimientos y actitudes que movilizan miedos y ansiedades. Para este autor, en términos de representación, el significado del imaginario racial nunca puede fijarse de manera definitiva. En ese sentido plantea una transcodificación como contra-estrategia para retar las representaciones raciales existentes con la creación de nuevos posibles significados, lo que se entiende en términos de la idea de plasticidad del significado. Sostiene Hall que la indeterminación del significado se ubica en las luchas sociales existentes.

La pregunta que surge es cómo conocer al Otro y cómo dar paso a su encuentro sin que ello implique algún tipo de violencia, como ha sucedido históricamente. Said (2013) plantea que frente a la pregunta de si es posible conocer al Otro, la respuesta es que no es posible conocer totalmente la alteridad dentro de los regímenes existentes de poder-conocimiento occidentales. El encuentro con el Otro solo es posible cuando se abandonen las lógicas de apropiación, dominación y asimilación, cuando el Otro sea percibido como un agente social cuya diferencia o alteridad no se entienda desde la subordinación, cuando se entienda que las formas actuales de conocer no son absolutas sino configuradas históricamente, porque en esencia han emergido de encuentros con los Otros.

En Occidente, el conocimiento del Otro ha estado marcado por la tendencia a convertirlo a uno mismo. Yo, ha sido el fundamento y origen de la existencia de uno mismo y de la relación sintética con el Otro. Un Yo como ser

autogenerado por completo, autor de la voluntad y el conocimiento propio, que niega la constitución a partir de Otro diferente. Se trata en últimas, de los que Irigaray denomina un *círculo cerrado del sujeto*, en el que la relación con la alteridad, se reduce al Yo. Una especie de monólogo auto-referencial.

Subjetividad. Butler (2016) plantea que no es posible referirse a la propia singularidad sin comprender el modo en que ésta se implica con las singularidades de los demás y produce un modo de ser más allá de la propia singularidad. En su libro *La formación del sujeto*, (2016), Judith Butler desarrolla una teoría en la que sostiene que la formación del sujeto está condicionada por fuerzas previas. Que sentimos cosas y experimentamos impresiones antes de formar cualquier tipo de pensamiento, incluidos los pensamientos sobre sí mismo. La formación del sujeto está entonces afectada por algo exterior a sí mismo, *un a priori*, que activa y da forma al sujeto, una suerte de normas que circulan en el mundo antes de recaer sobre los sujetos y que, al caer, actúan de diversas maneras, a veces contradictorias. Dejan sobre los sujetos una marca que da inicio a un primer registro afectivo. Las normas condicionan y forman; sólo entonces, los sujetos comienzan a emerger como seres pensantes y hablantes. Según Butler (2016): “yo no llego al mundo al margen de un grupo de normas que están ahí esperándome, orquestando mi género, mi raza y mi estatus, trabajando sobre mí, incluso como potencial antes de mi primer llanto” (p. 16). Sin embargo y como resalta la autora, no hay nada que determine los sujetos de antemano, ni tampoco se está formado de una vez y por siempre sino de manera continua o repetitiva.

Entender la formación del sujeto es fundamental para comprender la emergencia de la relación con el Otro. El Otro o el conjunto de Otros me afecta, pero también lo hacen el mundo y las instituciones. El sujeto nace dependiente y es arrojado a un mundo de estructuras, organizaciones, contextos y discursos que necesita para sobrevivir, lo que constituye la condición de posibilidad de su explotación. Sin embargo, las relaciones no tienen necesariamente un carácter causal sino una suerte de transitividad. Soy tocado por el Otro, pero a la vez también lo toco. Estas relaciones con el Otro, y con muchos Otros, ubica al sujeto en el terreno de la alteridad y conforman la matriz para la formación del sujeto. Para Butler (2016), “la matriz de relaciones que conforman el sujeto no es una red integrada y armónica sino un campo de desarmonía potencial, antagónico y en disputa” (p. 20). La pregunta entonces es por la agencia del sujeto y la posibilidad de salir de esa matriz de formación. Butler sostiene que es posible romper con algunas normas, pero solo con la intervención de otras normas compensatorias.

Existen momentos de ruptura o quiebre que dejan al sujeto desorientado y amenazan su sobrevivencia. Esto ocurre cuando el Yo se separa del Tú o del Ellos y queda a la deriva sin saber quién es ese Yo o en qué puede convertirse, si es que puede hacerlo. Pero el Yo no se puede separar con facilidad de las condiciones que lo formaron; la reiteración de las relaciones y la posibilidad de ruptura se integran como parte constitutiva de su historia, y dan lugar a la apertura de un futuro.

La autoafirmación implica la afirmación del mundo sin la cual el Yo no podría ser, por lo que se afirma aquello que no se eligió, es decir, lo que acontece al margen de la voluntad, que precipita los sentidos y el conocimiento del mundo. La interpelación es fundamental en la constitución del Yo; antes de cualquier tipo de individuación, el ser humano es llamado por un nombre e interpelado como Tú. En este proceso repetitivo comienza la constitución del sujeto que se dirige a sí mismo en estos mismos términos que aprende a intercambiar con el Tú y el Él o Ellos. Pero en este proceso se puede dar una alteración; la autorreferencia, posibilitada por la interpelación, puede excederse en significado de acuerdo con las intenciones de quienes introdujeron los términos de la relación y el discurso. De modo que cuando alguien, el Yo, se dirige a alguien como Tú, puede pasar que esté solicitando reconocimiento de que esa segunda persona se refiera a un “Yo”, pero el “Yo” también puede rechazar, resistir o modificar los diversos sentidos que van asociados a ese Tú. Como señala Butler (2016), puede ser que ocurra que el Yo señale: “sí, soy Yo, pero no soy quien crees que soy” (p, 24)

Para esta autora y desde su perspectiva de género, este reconocimiento fallido de la interpelación se intensifica cuando se trata de género. Sin embargo, también podría decirse aquí que es central para la raza. Si el yo no se reconoce, por ejemplo, como “negro” o como “Él” o “Ella”, podría actuar como que no soy “Yo” o no es a mí a quien se dirige mediante ese nombre o pronombre y podría aclarar qué interpelación prefiere en su lugar; pero haga lo que haga, es claro que se entiende que se refiere a mí. La variedad en las interpelaciones y sus significados hace que la confusión siempre se manifieste en el reconocimiento.

La relación entre la interpelación y la impresionabilidad primaria, que forma al sujeto, que plantea Butler, supone una escena de interpelación e incluso un discurso precedente a cualquier acto de enunciación. Por lo que la interpelación, inicialmente, se da a través de otro tipo de mecanismo significativo como el tocar, el mirar, el agarrar, generando o perdiendo contacto

visual y táctil. La presencia del Otro genera la pregunta por mi presencia, en una suerte de transitividad. Presencia y ausencia se constituyen en zonas intermedias entre individuos diferentes y aparece una gran vacilación como respuesta a la pregunta de si hay un Yo que sea diferente y a la vez dependiente o si éste surge en el proceso mismo de diferenciación en la dependencia. De allí la importancia de entender lo que Merleau-Ponty llamó fenomenología del cuerpo y la carne, y de allí su relevancia en cualquier tipo de pedagogía centrada en la alteridad, en la que ésta se convierte en el escenario de la interpelación entre Yo y el Otro.

Un aspecto fundamental en la comprensión de la formación del sujeto, es el discurso y su relación con la corporeización (*embodiment*). Si bien, como ya se mencionó, el discurso como norma, precede al sujeto, esto no anula su papel en la formación del sujeto. La escena de la interpelación, aunque no es necesaria o primariamente lingüística, implica procesos primarios de los lenguajes relacionados con el cuerpo; semióticos, si se quiere. Pero no es posible diferenciar estos niveles como si cada uno constituyera una estructura separada y tuviera una ontología propia. El cuerpo significante se sustenta en diverso tipo de tecnologías, entre ellas el discurso. Como señala Butler, las dimensiones corpóreas de la significación no desaparecen cuando comienza el habla, a pesar de que los cuerpos puedan significar de una manera y hablar de otra. En ausencia de habla, el cuerpo aun significa.

La filosofía occidental siempre ha distinguido entre cuerpo y alma, entre pasión y razón, de allí que sucumba a la cuestión del cuerpo. De la mano del feminismo, estas dicotomías se han puesto en entredicho y se ha planteado la idea de si con los sentidos ya no está obrando el pensamiento. No se trata en todo caso de relaciones causales o de buscar orígenes, sino de conocer que actúa cuando actúa el sujeto. No en una línea temporal y constante, sino en el encuentro que confronta al sujeto con el Otro y el mundo, y que da lugar a la presencia de los Otros como condición de relacionalidad, y a la posibilidad de un encuentro ético.

Intersubjetividad. Desde distintos campos de conocimiento también se ha insistido en hablar más de intersubjetividades que de identidad y formación del sujeto. Este concepto supone la interrelación entre los elementos constitutivos de las subjetividades: raza, género, religión, clase social, etc. Sin embargo, la idea de encuentros intersubjetivos no resuelve el problema de la Otredad, solo resalta su carácter relacional, es decir, la dependencia entre Yo y Otro, como señalara Butler. De manera que la identidad se configura

a partir de la Otredad o en la negación de la diferencia: “soy heterosexual porque no soy gay” diría Brown (1995, citado en Sharma, 2010, p. 119). Esta idea ha permitido un avance en la comprensión de que las identidades están en constante negociación con otras diferencias y no tienen el carácter de completud en sí mismas. A las diferencias de identidad como el género, la clase, la raza, la etnia o la religión les sigue un interminable etcétera que conduciría a un *exceso de diferencia*, como resaltara Sharma (2010). Una suerte de incompletud, una carencia de totalidad. La Otredad se requiere para que el sujeto “Yo”, se complete. Pero como esto no es posible por el exceso de diferencia, esta carencia supuestamente estructura todas las formas de identidad. Lo que hace necesario definir la identidad de otra manera, más allá de la negación de lo Otro, que puede conducir a un resentimiento antes que a un verdadero encuentro con el Otro.

Además, como crítica Sharma (2010), parece haber un presupuesto implícito que, al problematizar la representación de la diferencia, se tienen las herramientas necesarias para explorar y contestar al imaginario racializado dominante. Se presupone cómo y por qué toma lugar un determinado conocimiento, pero también qué “puede hacer” este conocimiento del Otro. Eve Sedgic sostiene que las prácticas críticas están gobernadas por un excesivo énfasis en la eficacia del conocimiento *per se* (citado en Sharma, 2010). Así, analizar por qué y cómo las ideologías dominantes son contradictorias, con significados inconclusos o decir que las identidades se construyen discursivamente, no da garantía de producir conocimiento emancipatorio. Los estudios críticos requieren mayor atención a la acción, la generación de compromisos éticos alternativos para con la otredad, que superen los marcos de conocimiento y representación existentes; requieren en últimas, un compromiso ético y político.

Éticas y políticas de la alteridad en Occidente

Frente a la ética que gobernó buena parte de la modernidad y que continúa siendo fundamento del capitalismo y el neoliberalismo marcada por un fuerte individualismo que negó siempre una buena parte de la humanidad, en épocas recientes, se han propuesto formas alternativas de ver el mundo que aproximan a los individuos en una relacionalidad ética. En ese sentido, la pregunta filosófica ha girado en torno a cómo se ha concebido y puede concebirse la “diferencia” como “otredad”. En la búsqueda occidental por el conocimiento fuera de sí, el proceso de incorporación del Otro ha estado

marcado por una violencia epistémica. De allí que se requieran nuevas formas para pensar el encuentro con el Otro.

Las diferencias en las posturas éticas radican en definir si el sentido de la vida se trata de perseverar como individuo, como singularidad, en una suerte de auto-conservación o si, por el contrario, se trata de perseverar en relación con el Otro. Es decir, de éticas del individualismo o éticas de la alteridad. Éticas basadas en el Yo o éticas centradas en el Otro. Éticas que consideran que nuestra acción y deseo son independientes, o éticas que consideran que somos el efecto de fuerzas otras poderosas.

Butler sostiene que la denominada “independencia” de la acción y el deseo del hombre –existencialismo- no se sustenta teóricamente. La independencia sólo se establece en relación con un conjunto de vínculos formativos que desaparece cuando tiene lugar la acción. De modo que, si puedo tocar, experimentar y sentir el mundo es porque al Yo, antes de poder denominarlo Yo, lo agarraron, lo sintieron o se dirigieron a él. Ese primer momento que la autora denomina impresionabilidad es el que convierte al Yo en un ser sensible y pensante. Momento que ocurre justo antes de la acción.

En ese sentido, para Butler (2016) frente a la relación con el Otro es necesario desarrollar una ética y una estética, entendidas como:

Una forma de relación en la que cierta demanda u obligación incide sobre mí, y la respuesta depende de mi capacidad para afirmar el hecho de que hayan actuado sobre mí, formándome como alguien que pueda responder a tal o cual llamado, y una relación estética: algo me impresiona y yo desarrollo impresiones que no se pueden acabar de separar de aquello que actúa sobre mí. Solo se puede conmover o dejar de conmover algo exterior que me afecta de un modo más o menos involuntario (p. 23).

Butler (1997) plantea además la necesidad de repensar las identidades en relación con lo que denomina *agencia performativa y discursiva*. Propone que la noción de *performatividad de identidad de género* puede también aplicarse a la formación identitaria racial y lingüística. Al estudiar el discurso del odio, esta autora plantea que el lenguaje tiene una agencia, un poder para herir, y que nos posicionamos a nosotros mismos como objetos de esas trayectorias de heridas. Para esta autora afirmar que el sujeto es constituido y no determinado permite pensar en la posibilidad de la agencia. El sujeto puede desarrollar performance discursiva que tiene el potencial de ser

constitutiva. Carbado y Gulati (2001) retoman este concepto y lo aplican a lo que denominan *Identidad performativa*, (*Identity performance*), que sirve para describir las elecciones que los sujetos realizan cotidianamente frente a su apariencia, su comportamiento, sus formas de asociarse y otros elementos. Se refiere a “cómo traer a ser” alguno o algunos de los elementos de la identidad performativa. De esta manera en binarismos como normal/otro, deseable/abyecto, etc., por ejemplo, dos individuos del mismo grupo minorizado pueden “performar” o desarrollar estas identidades de modo diferente. Señalan Carbado y Gulati (2001) que en resumen “la teoría de la identidad performativa se refiere a las experiencias de una persona con y en vulnerabilidad de discriminación; se basan no solo en una marca de estatus de diferencia (llamada como la identidad de estatus de la persona) sino también en las elecciones que la persona hace respecto a cómo presentar su diferencia (llamada la identidad performativa de la persona)” (p. 701)

Sin embargo, para autores como Merleau-Ponty (2010), la pregunta de las relaciones con el Otro no debe plantearse desde quién eres tú o quién soy yo. El Otro siempre ha de estar en el centro y, de esta manera, plantea una filosofía de lo que denomina el *entrelazo*. Señala que al estar el ser de uno implicado con el Otro, está entrelazado desde el comienzo. Sin que esto quiera decir que haya una suerte de reductibilidad o intercambiabilidad entre uno y otro. Estar implicado sugiere que el sujeto es básicamente un sujeto intersubjetivo. Que es otro y que su sociabilidad primaria está dada por la relación con el Otro. Se aleja de esta manera de toda forma de individualismo y atomismo características de la filosofía cartesiana. En su fenomenología del cuerpo, o de la carne, sostiene que los sentidos de la vista y el tacto son reversibles. Aquel que toca puede ser tocado y aquel que ve puede ser visto. Lo objetivo y lo subjetivo se confunden, pero están ligados por “una carne de las cosas conectiva”.

Para autores como Levinas (2012), el individuo y su auto-conservación no pueden ser la base de la ética, como lo plantearan autores como Espinoza y que dio lugar a buena parte de la filosofía occidental. La objetivación de Otro por el Yo o por Mismo, como lo denomina Levinas, ha sido la característica del conocimiento occidental. Objetivación que ha generado toda suerte de violencias en las que la “violencia no consiste en herir y aniquilar cuanto en interrumpir la continuidad de las personas; en hacerles representar papeles en los que no se reconocen; en hacerles traicionar no solo sus compromisos, sino su propia sustancia” (p. 14).

La relación de Mismo con Otro está en la base de los procesos de subjetivación, en las que el ser *se revela* y realiza. Para Levinas (2012) no hay subjetividad sin *acogimiento* del Otro, como forma de *hospitalidad*. Así la relación de Mismo y Otro no se limita al conocimiento de Otro por Mismo, ni al des-velamiento de éste, sino a su *revelación*; al “dejar ser” que constituye la verdad. Otro aparece con un carácter metafísico, como infinitud hacia el cual Mismo realiza un movimiento, en su búsqueda. Movimiento en el que la alteridad se vuelve *deseo* y que lo impulsa hacia ese “algo totalmente otro”. Otro, extranjero de mí, libre, sobre el cual no es posible ejercer poder. Con quien establezco una relación como Mismo y Otro. No una relación de poder en la que se neutraliza a Otro para entenderlo o cogerlo, es decir, reducirlo y en la que Otro se tematiza y conceptualiza. En la sección I del libro *Totalidad e infinito*, titulada Mismo y Otro la conjunción “y” no señala adición ni poder o posesión, sino que está dada fundamentalmente por el lenguaje: “El lenguaje, en efecto, cumple una relación de tal tipo que los términos no son límites, en esta relación; que Otro, a pesar de la relación con Mismo, permanece trascendente a Mismo.” (Levinas, 2012, p. 34). Se trata de una relación *cara a cara* irreducible a los términos, en la que el recorrido, como alteridad, parte de mí, y es su condición. Levinas planea una ética en la que Mismo tiene en cuenta a Otro, irreducible y en la que en el discurso se establece una relación “no alérgica” con Otro y en la que el deseo, es deseo del Otro: consideración, imposibilidad de crimen y justicia. Señala Levinas (2012): “Nuestro esfuerzo consiste concretamente en mantener, en la comunidad anónima, la sociedad de Yo con el Otro: lenguaje y bondad” (p. 44).

En la relación cara a cara no se trata de que Yo se pregunte por Él, sino de que se LE pregunte. Que Otro se establezca como interlocutor. Yo se establece como “una presencia cara a un rostro”, cuya orientación a Otro implica una mirada que se aproxima “transformándose en generosidad incapaz de abordar al Otro con las manos vacías” (Levinas, 2014, p. 48). De donde surge la idea de *rostro*, entendida como “la manera en que se presenta Otro sobrepasando la idea de Otro en mí. De manera que Otro no se des-vela ante Mí, sino que se *expresa* y su expresión es la condición de verdad de todo conocimiento, es enseñanza. Para Levinas (2012), “abordar a Otro en el discurso es acoger su expresión, en la cual desborda él a cada momento la idea que de él se llevaría un pensamiento. Es, pues, recibir de Otro, más allá de la capacidad del Yo; lo cual significa exactamente tener idea de lo infinito y que también significa ser enseñado. La relación con Otro o el

Discurso es una relación no-alérgica, una relación ética; pero este discurso acogido es una enseñanza” (p. 49).

Se trata, en últimas, de una ética en la que la comunidad es entendida como pluralidad irreductible y opuesta a toda intención que desee olvidar esa condición de una sociabilidad no totalizable. Una ética que manifiesta el deseo de vivir, pero que reconoce que este deseo significa desear la vida para Otro. Que asume que este deseo conlleva generar las condiciones políticas para una vida que dará alianzas que no tienen una forma final en la que los cuerpos se invitan mutuamente a vivir.

Racismo y educación³

El racismo es una presencia compleja, a veces soterrada pero siempre poderosa en el corazón de los sistemas educativos.

Gillborn

Históricamente la educación ha estado marcada por relaciones desiguales que generan exclusión, opresión y racismo tanto en las prácticas institucionales como en las relaciones interpersonales. El racismo, en el campo de la educación, ha sido reflejo y lugar privilegiado de experimento de las ideas preponderantes de cada época. Durante el siglo XX, las teorías biologicistas de las razas, que venían desarrollándose el siglo XVIII, fueron la base para trazar políticas educativas en Europa y América que constituyeron a la escuela en uno de los principales centros de producción y reproducción del racismo. Las formas más corrientes de racismo y discriminación en la educación se presentan fundamentalmente en la administración, la gestión, el currículo y las prácticas de aula, y generan desigualdades e inequidades en el acceso, en la supervivencia en la escuela, en los logros en el aprendizaje y los resultados y en el desempeño social. Estas prácticas correspondientes, *grosso modo*, a lo que se denominaría el racismo del siglo XX han sido documentadas ampliamente.

Después de la segunda guerra mundial, Estados Unidos y el Reino Unido, consolidados como imperios, crearon y exportaron al resto del mundo un modelo educativo basado en una supuesta meritocracia de corte universalista, sustentados en un modelo de Estado-nación monocultural que en apariencia ofrece iguales oportunidades a todos los ciudadanos, pero con sociedades ampliamente jerarquizadas en términos raciales y en las que organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional tienen una enorme injerencia en temas políticos y sociales. Este sistema deja por fuera a millones de ciudadanos que no tienen acceso a derechos básicos, incluso a derechos fundamentales como la educación, y de base, niega todo tipo de discriminación o racismo. Dado que las condiciones están dadas para que cualquier individuo, por mérito propio, alcance el éxito, la discriminación

³ Apartes de este capítulo fueron publicados en la Revista Educação em revista, 2018, Vol. 34.

y el racismo son vistos más como una aberración de individuos particulares que como problema estructural.

Las décadas de los años 70 y 80 del siglo XX estuvieron marcadas políticamente por las luchas sociales contra el colonialismo y el activismo por los derechos civiles. La dependencia económica y el racismo se convirtieron en razones políticas para la acción social. También fueron tiempos fértiles para la academia y las ciencias sociales y humanas que empezaron a cuestionar sus propios objetos de estudio a la luz de las problemáticas sociales provenientes de los embates del neoliberalismo y la globalización, y de realidades históricas que habían permanecido invisibles a los investigadores. En estas décadas se proponen nuevos campos de conocimiento con fuerte contenido contra-hegemónico como los estudios de los negros o los chicanos. El post-estructuralismo surge y se proyecta como crítica a las teorías marxistas que, al centrarse únicamente en la clase social, dejaron por fuera otras realidades sociales como el machismo y el racismo que tenían sumida en la exclusión y la marginación a buena parte de la población mundial. La educación no fue ajena a estos conflictos sociales que evidentemente en las instituciones escolares adquirirían matices particulares y preocupantes. La exclusión de poblaciones, la deserción escolar de colectivos que no se veían reflejados en los currículos, los conflictos raciales y la violencia, dieron la alerta de que algo que pasaba en la sociedad y se estaba reflejando en la escuela.

Ideas como la homogeneidad de la población y la igualdad de derechos empezaron a cuestionarse. La diferencia apareció entonces como una realidad y su reconocimiento implicó que no todas las diferencias se encuentran en igualdad de condiciones y de derechos. En la escuela no todos están incluidos ni ostentan el mismo poder. Grupos completos son excluidos, marginados e inferiorizados históricamente.

El reconocimiento de la diferencia, de la mano de los movimientos sociales, dio inicio a la aparición de políticas públicas educativas de atención a la diversidad. Educación inclusiva, etnoeducación, educación para la diversidad cultural, interculturalidad y multiculturalismo entraron a formar parte del vocabulario educativo. En las décadas de los ochenta y noventa, algunos países cambiaron sus antiguas constituciones nacionales por nuevas, más acordes con los tiempos y más incluyentes socialmente; también se implementaron reformas y políticas educativas como respuesta a los reclamos de colectivos indígenas y afrodescendientes fundamentalmente, que con base en análisis críticos del pasado re-direccionaron siglos de injusticia social y de inequidades. En Estados Unidos y Europa se reclama igualdad de condiciones

educativas y sociales para la población afrodescendiente y los inmigrantes. En América Latina se reclama un mayor acceso a la educación de indígenas y afrodescendientes, pero sobre la base de una mayor pertinencia: que se tengan en cuenta sus formas de conocimiento, su sabiduría ancestral y sus tradiciones. Se reclama igualmente el derecho a una educación propia. Diversas denominaciones educativas aparecen de acuerdo con los contextos geográficos y políticos.

Sin embargo, no pocas resistencias se dieron y continúan dándose frente a la idea de una educación que preste atención a las diferencias. La tendencia primera, propia de administradores, directivos, profesores y estudiantes en el mundo, es negar el racismo, adjudicárselo a los otros o justificarlo mediante diverso tipo de argumentos. Vavrus (2010) ofrece una síntesis de las ideas más relevantes esgrimidas por líderes educativos de 21 colegios y universidades de Estados Unidos para justificar el racismo y la discriminación:

1. El racismo es un artefacto histórico que se manifiesta solo a través de un comportamiento individual aberrante, antes que como experiencia regular para muchos niños y jóvenes negros.
2. Las escuelas y las aulas son sitios de justicia, no de racismo institucional.
3. El currículo eurocentrista ofrece experiencias académicas superiores.
4. Los logros académicos son independientes de las historias de vida, incluso para aquellos que experimentan formas de subordinación por racismo, clasismo o sexismo.
5. Los estudiantes negros y los blancos pobres vienen a las escuelas con déficit cognitivos y carencia de competencias para sobresalir académicamente.
6. La causa de las fallas académicas de los estudiantes reposa en la familia y la comunidad no en el ambiente de aprendizaje de la escuela ni en la disposición de los profesores en pro de la justicia social.

Aproximaciones al racismo y la educación

Primer multiculturalismo o multiculturalismo liberal. Los primeros intentos de enfoques educativos multiculturales atendiendo a la diversidad de poblaciones y a la discriminación latente por cuestiones raciales y étnicas se desarrollan en las décadas de los 60's y 70's, principalmente en países como Estados Unidos, Inglaterra, Canadá y Australia⁴. Estos enfoques comenzaron por desmontar las teorías racistas de corte biologicista que dominaban la ciencia y el imaginario colectivo y que estaban atadas a acciones fuertemente discriminatorias en el contexto escolar. Torres señala que entre los directivos y profesores circulaban ideas como las expresadas en el *Washington Research Project* (1974) que aconsejaba que:

Si un niño o niña no es de raza blanca, o es blanco pero no de clase media, no habla inglés, es pobre, necesita ayuda especial debido a problemas de visión, audición, motricidad, lectura, escritura, de conducta, de crecimiento, o es una chica embarazada o casada de 15 años, no está suficientemente aseada o muy poco, entonces, en muchos lugares, las autoridades académicas decidirán que la institución escolar no es el lugar para ese niño o niña (citado en Torres, 2014).

En este contexto, se desarrollan propuestas de educación compensatoria de atención a poblaciones marginadas. Estas acciones, de corte asistencialista, intentaron establecer cursos compensatorios en lectura, escritura y matemáticas para niños y niñas en peligro de ser excluidos del sistema escolar. Sin embargo, estas propuestas -algunas veces bien intencionadas; otras no tanto-, poco se preocupaban por entender el marco sociocultural en el que se desenvolvían los estudiantes, y las causas que llevaban a estas poblaciones a un supuesto bajo rendimiento escolar.

Es importante reconocer que desde su aparición la educación multicultural, EM, reconoce que en los lugares habitados por personas de diferentes procedencias existe una herencia cultural que hay que respetar y mantener y que cada estudiante trae consigo unas costumbres y tradiciones que deben tener cabida en el contexto escolar. Sin embargo, este último punto constituye uno de los quiebres fundamentales de la propuesta, pues después

4 En el contexto latinoamericano, las propuestas educativas para la diferencia se orientaron más hacia la interculturalidad que hacia el multiculturalismo. El prefijo "inter" supone no un hecho dado, sino una realidad que se construye en la interrelación de las culturas, que requiere el diálogo y la interacción desde donde se construye la diferencia.

de décadas no se ha podido pasar más allá de la inclusión parcial de ciertos grupos marginalizados, de ciertos contenidos en el currículo, o la mayor parte de las veces fuera de él, en celebraciones ocasionales de la diversidad en términos de vestimenta, música y danza, comidas, deporte y poco más; lo que los convirtió en currículos celebracionistas o conmemorativos, que, como señala Da Costa (2010), reducen la diversidad a un asunto “algo nada más que piel, ornamentos (ropas coloridas) y cosmética” (p. 201). No hubo una propuesta clara que, primero, llevara a la escuela la discusión crítica de cómo se establecieron las jerarquías sociales y cómo se instaló a las personas blancas en un lugar de privilegio desde el cual se entendió el mundo y sus relaciones, y cómo desde allí se oprimió, marginalizó y pauperizó a buena parte de la población del mundo. Por otra parte, tampoco se logró construir un currículo con contenidos que dieran cuenta de la realidad social en la que existen multiplicidad de pueblos y comunidades cada uno con su historia, tradiciones, desarrollos, costumbres, religiones, etc., y donde las personas blancas constituyeran solo una parte de la población.

La educación antirracista. Frente a los sesgos que asumieron las primeras propuestas de educación multicultural, a la trivialidad en que cayó en algunos contextos escolares debido, entre otros factores, a su poca conexión con aspectos estructurales del problema, a la escasa formación que se dio a los profesores para incorporar estas ideas a su praxis pedagógica, y a los cada vez más frecuentes hechos de racismo hacia a la población negra, en los años ochenta se inician diversas propuestas de educación con un fuerte carácter crítico que se conoce como *educación antirracista*.

Después de algunos años de implementación poco exitosa, el primer multiculturalismo reconoció sus errores y debilidades. El propio Banks (1984), uno de sus iniciadores y máximo representante, reconoció a mediados de los años 80 que el multiculturalismo había caído en la trivialización, en prácticas celebracionistas y en lecciones de autoestima que escondían las inequidades étnicas de que habían sido víctimas algunos grupos sociales.

Sin embargo, las críticas más fuertes provinieron de pensadores de la educación antirracista. Este movimiento tuvo sus orígenes en Inglaterra y, desde una perspectiva claramente neomarxista, cuestionó al multiculturalismo al que tachó de ingenuo e incluso perjudicial para los reclamos de justicia social. Para la educación antirracista, el multiculturalismo sobreestimó el papel del cambio curricular; creyó que con incluir algunos contenidos estereotipados de las culturas era suficiente y desestimó por completo las limitaciones

estructurales como el racismo, el sexismo y la discriminación que afecta a la mayoría de los estudiantes minorizados por las instituciones, entre ellas la escuela.

En la base de la educación antirracista está la idea de que vivimos en una sociedad racista, sustentada en estructuras económicas, políticas y culturales que privilegian a las personas blancas, lo que se ha venido a llamar “el privilegio blanco”. La educación anti-racista otorga a la educación un papel fundamental para desvirtuar los discursos y las prácticas que producen y reproducen el racismo, y para generar posibilidades de cambio que ofrezcan una esperanza de transformación hacia la equidad. Busca corregir la principal deficiencia del multiculturalismo liberal: su renuncia a trabajar por la equidad, al pensar que la falta de comprensión de las diferencias era el problema y no las inequitativas relaciones de poder en la sociedad (May y Sleeter, 2010)

Las teorías antirracistas se afianzaron en las décadas de 1980 y 1990 y de Inglaterra se extendieron y tuvieron mucha influencia en Canadá, Nueva Zelanda, Australia y los Estados Unidos, donde se desarrollaron más bajo la denominación de multiculturalismo crítico, fuertemente emparentado con la Teoría racial crítica, que desde años atrás venía cuestionando el paradigma multicultural celebracionista de las diferencias sin cuestionar críticamente las tensiones entre y al interior de estas diferencias y lo que es peor, sin ofrecer cambios radicales al actual orden social, como lo señalan sus creadores Ladson-Billings (1994, 1995) y Tate (1995) (citado en May y Sleeter, 2010, p. 8).

La Teoría crítica racial ha proporcionado interesantes argumentos a la teoría anti-racial y ha servido de base para la comprensión del racismo en general y del racismo en la escuela. Ha examinado el racismo estructural y la persistencia histórica del poder blanco en la sociedad que le ha garantizado la tenencia de los recursos materiales. Esta teoría ha creado y desarrollado el concepto de “raza política”, que ubica la raza en el campo de lo social y los requerimientos políticos, que dan origen a las agendas inclusivas, fundamentalmente para asuntos raciales pero que se puede ampliar a otros reclamos como el género, la clase y otro tipo de inequidades.

La educación antirracista comienza por plantear una crítica al concepto de cultura, base de la teoría multicultural. La propuesta inicial del multiculturalismo se centró en la idea de cultura y cómo llevarla a las instituciones educativas; sin embargo, este concepto es más complejo de lo que parece y

muchas equivocaciones se cometieron en su nombre. Cultura se equiparó a etnicidad y se asignó a los “Otros”, a aquellos con rasgos físicos diferenciales, hablantes de otras lenguas y con costumbres diferentes a la hegemónica, que pocas veces se concibió como otra cultura más dentro de una amplia variedad y riqueza. Así, la cultura vista como etnicidad se asignó a los individuos y se entendió como una serie de prácticas estables que podían ser fácilmente identificables, descritas y por tanto enseñables. La escuela pasó a ser entonces el lugar donde se enseñan las culturas, no donde se viven.

El concepto de cultura como prácticas concretas fue el correlato de buena parte de los primeros discursos antropológicos de fuerte base colonial. Según Geertz (citado en May y Sleeter, 2010, p. 43), la idea que subyace a esta postura es que: “ellos tienen una cultura “allá afuera” y el trabajo es regresar y contarnos como es”. La escuela se basó en este principio: algunos estudiantes, los “otros”, tienen cultura y el papel de la escuela es estudiarla a través de sus productos o artefactos: el folclor, la vestimenta, la comida. Se crearon así culturas imaginarias y artificiosas que obedecían más a los estereotipos que a la realidad y que poco ayudaron a la comprensión de las diferencias. En el trasfondo de esta idea de cultura se encuentra el liberalismo político, con su énfasis en el individualismo y la racionalidad y la manera en que supuestamente se deben dar las relaciones individuo sociedad, lo mismo que las formas de juntar la unidad y la diversidad. Para esta ideología los individuos deben ser tratados todos como ciudadanos iguales, sin importar la raza, el género, la religión o su etnicidad. De esta manera la consigna es ignorar las diferencias. Todos somos iguales.

Etiquetar a todos como “ciudadanos iguales” enmarca primero a las personas como individuos y dirige la atención fuera de las inequidades materiales y de las diversas relaciones de poder entre los grupos sociales. Este tipo de enfoques que esencializan y despolitizan la cultura y las relaciones humanas son limitados y limitan. Se centran en celebraciones banales de la diferencia y dejan por fuera a todos aquellos que están más allá de la norma blanca, la clase media, o que no son varones, y que con frecuencia padecen falta de poder, violencia, pobreza y exclusión.

La educación antirracista plantea una comprensión crítica de la diferencia, que compromete una política de la raza, en la que la equidad establece puentes entre lo individual y lo colectivo, entre Yo y Otro y crea complicidades y responsabilidades para ofrecer estrategias prácticas para el cambio, según considera Dei, (2005). Se trata de una propuesta que ve y entiende la

escuela como una experiencia políticamente mediada en la que lo social, lo político, lo histórico y lo económico están fuertemente relacionados.

Para la educación antirracista, el sistema educativo falla en ofrecer apoyo y capacitación a los maestros con el fin de que se vinculen con mayor propiedad a la construcción de una educación equitativa y un currículo apropiado en el que todos los estudiantes se vean reflejados y del que hagan parte los estudiantes más vulnerables y oprimidos. Dei (2005) postula que se requiere que el profesorado reflexione y cuestione sus prácticas de trabajo para que pueda comprender por qué fallan las buenas intenciones y cuáles son las causas para que se continúe minorizando a los niños, niñas y jóvenes lo mismo que a sus comunidades. Se trata de que profesores y estudiantes tengan claridad de que, como diría Nietzsche, lo que sabemos y decimos sobre el mundo y las cosas que lo forman es siempre cuestión de perspectiva; perspectiva que informa no solo cómo podemos pensar sino, y lo que es más importante, lo que podemos pensar. La realidad dependerá siempre del prisma con el que se mire. Y hasta ahora solo ha imperado una mirada: la que mira desde el lugar del privilegio, la mirada blanca, lugar desde el que se tiende a negar al opresor y negar la opresión de que otros son víctimas.

La educación antirracista se ha embarcado en un programa investigativo radical de las diferencias, que explora cómo se forman nuestras maneras de ver, actuar y conocer el mundo. Esta educación antirracista igualmente propone alternativas de cómo conocen las personas, de cómo entienden y experimentan ellos mismos como sujetos y como miembros de comunidades. Como señalan May y Sleeter (2010), desde este enfoque, el rol de la escuela es comprender el papel que han desempeñado las diferentes culturas en la formación de la sociedad y el mundo en el que habitan los niños y las niñas.

Las anteriores propuestas educativas fallaron al suponer que reconocer las diferencias conllevaba en sí la generación de solidaridades. Para la Educación antirracista, es necesario llevar la diferencia al plano de las acciones y las experiencias; de allí la necesidad de distinguir entre diversidad y diferencia, donde el primer término se reduce a la mera verificación y puede aplicarse a cualquier cosa mientras que el segundo permite establecer conexiones e identificaciones, siendo en sí su fundamento relacional, tal como lo señalara Lefebvre (1972) en su *Manifiesto diferencialista*.

La educación antirracista propone conciencia y conocimiento del racismo. En un primer momento es necesario que las personas involucradas *bajen a e identifiquen* un cierto nivel de vulnerabilidad en relación con sus

posiciones relativas de privilegio inherentes o marginalización (Dei, 2005), que se hagan conscientes de él. Pero también señalan que la conciencia del racismo, no libera de él. No basta con ser conscientes de nuestro lugar de privilegio o marginación. Se requiere un conocimiento que permita mirarnos reflexivamente como sujetos, entender los porqués de nuestros lugares. Por qué estamos aquí, y por qué estamos lejos de los “otros”. De allí que, como señala Dei (2005), sea tan importante una educación crítica, pues el oprimido no resistirá sin el conocimiento de a qué se resiste y por qué se resiste a ello. La educación antirracista propone una agenda educativa en la que se estudien la génesis histórica y las trayectorias políticas del racismo, las especificidades de las prácticas racistas en sus contextos y en sus interrelaciones con otras formas de diferencia, y, finalmente, que muestre cómo se institucionalizó y normalizó el racismo en la sociedad.

Desde una lógica colonial, las líneas del color continúan estando presentes en los sistemas educativos actuales. Se notan en la manera como ciertos cuerpos y sus conocimientos son validados o invalidados. Los valores, las prácticas que hay que seguir y la “excelencia” se atan a los cuerpos dominantes. La norma blanca del eurocentrismo es el presupuesto tácito que los estudiantes deben adquirir y referenciar para buscar la validación y la aceptación en el sistema educativo (Kincheloe y Steinberg, 1998), sistema que, sin embargo, dispone de diferentes espacios de conocimiento y pone diferentes expectativas en los estudiantes de acuerdo al color de la piel. El conocimiento es para las personas blancas; las personas negras y otros grupos minorizados son los expertos en raza y equidad. Como ha sido ampliamente documentado, para los negros han sido diseñados cursos vocacionales, diferentes de los cursos académicos conducentes a la universidad asignados a los cuerpos blancos (Dei, 2005, 2010; Brown, 1995; Lea, 2010). De igual manera, resulta relevante que la mayoría del profesorado en Estados Unidos sea blanca. Según Lea (2010), en Estados Unidos, el 83% de los profesores son blancos. Hecho que agrava el problema de la exclusión en que la medida que los profesores no tienen idea de qué se siente pertenecer a un grupo minorizado y en su mayoría no poseen habilidades culturales diversas como por el ejemplo el conocimiento de otras lenguas.

La escuela no debe caer en las ideologías racistas impulsadas y sostenidas por las pseudociencias que insisten en mantener teorías biologicistas de la raza. Como se mencionó con anterioridad, la idea de inteligencias blancas innatas superiores ronda las políticas educativas y se actualiza bajo ideas como la “medibilidad” y la “excelencia”, que siempre terminan por

encontrar déficit en los Otros marginalizados, y colocan el individualismo y la meritocracia en el centro de las relaciones sociales. Como señala Da Costa (2010): “habrá beneficios en la medida en que se demuestren competencia y autologros” (p. 210)

La escuela antirracista propone no seguir en el juego perverso de intentar medir la inteligencia en términos estadísticos y logros cuantificables. La noción de competencia se ha tomado el sistema escolar y resulta trascendental cuestionarla porque es la base de las políticas actuales de educación y porque se asume como una cualidad relativamente fija, que es medible y que se relaciona con un potencial académico generalizado, independiente de cuestiones más amplias acerca de las oportunidades educativas, las desventajas sociales o la inequidad social (Gillborn, 2004). El maestro debe desmontar la cultura perversa de la evaluación de la que él ha sido víctima por parte del sistema y la cual de manera acrítica aplica también al estudiantado, en un círculo vicioso que no le permite hacer un alto y reflexionar sobre la interconexión que va entre habilidad e inhabilidad. Debe problematizar cómo se producen, legitiman y privilegian ciertos tipos de contenidos y cómo se devalúan y deslegitiman otros y cuestionar las dinámicas mediante las cuales ciertos conocimientos se constituyen como “válidos” y se convierten en hegemónicos. Debe, además, ofrecer una lectura válida de la noción de pluralismo que entienda las relaciones de poder basadas en las diferencias raciales.

Dei (2005) propone algunos retos a la educación antirracista:

- ¿Cómo asegurar que nuestros colegios respondan a la multiplicidad de necesidades y asuntos de una política de cuerpos diversos?
- ¿Cómo crear escuelas donde todos los estudiantes sean valorados, sientan un sentido de pertenencia y tengan acceso a una educación que dé respuesta a las necesidades de aprendizajes diversos?
- ¿Cómo ayudar a los estudiantes a dar sentido a sus identidades y a construir seguridad y confianza que eliminen el miedo de la posibilidad de confirmar las bajas expectativas?
- ¿Cómo incorporar más allá de lo material, los asuntos emocionales, afectivos y psicológicos en el aula?
- ¿Cómo hacer que los estudiantes desarrollen una voz que rete el orden establecido y normalizado y en particular cuestionen el establecimiento del conocimiento occidental como dominante?

- ¿Cómo hacer que el estudiante vea cómo las identidades forman sus experiencias y entiendan la diferencia como lugar de fuerza, poder y agencia?
- ¿Cómo conectar las identidades con la producción del conocimiento y cómo aprender del conocimiento diverso producido por cuerpos diversos?

Educación Multicultural Crítica, EMC. El Multiculturalismo Crítico, MC, también tuvo sus orígenes en la década de 1980, pero a diferencia de los enfoques anteriores, es más abarcador al ofrecer una perspectiva de análisis a las diversas maneras de opresión, entre ellas la raza, pero también el género, la etnia o la clase social. El MC no centra su análisis en el concepto de cultura, sino en las desiguales relaciones de poder que han dejado los factores sociales, económicos y políticos por fuera de la comprensión de los problemas sociales y educativos y que históricamente han favorecido el mantenimiento del *status quo*. El MC ha desarrollado un amplio cuerpo teórico; sin embargo, solo recientemente ha comenzado a desarrollar propuestas prácticas de aplicación, especialmente en el campo de la educación, desde lo que se denomina Multiculturalismo Crítico Educativo, MCE.

El aspecto crítico es fundamental en esta perspectiva y tiene que ver con lo que según Popkewitz (1999) “problematiza las estructuras de la historia que encarnan quiénes somos y cómo hemos llegado a ser” (citado en Vavrus, 2010, p. 22). Pero el fin no se queda allí; la idea es, mediante el mecanismo de la agencia, transformar las condiciones imperantes y generar oposición; ideas que comparte este enfoque con la Pedagogía crítica. En ese sentido, el pensamiento de Freire está en la base del MC. Se trata de analizar cómo las instituciones educativas y el aula en particular son reflejo y escenario donde se ponen en juego relaciones de poder, sociales, políticas e históricas. Mediante la comprensión de las relaciones de los macro y micro niveles sociales, el profesorado, como actor fundamental del proceso educativo, puede cuestionar las ideologías sociopolíticas y económicas que informa de su vida y de la del estudiantado. Según Vavrus (2010), siguiendo a Freire, la educación debe implicar un proceso de concientización que permita remplazar una concepción ingenua de la vida y el mundo por una comprensión más rigurosa de la realidad. Estas propuestas críticas, apuestan por una pedagogía del empoderamiento en la que el currículo tenga una mayor pertinencia, en la que se rechacen las imposiciones autoritarias del conocimiento y en la que se dé un proceso dialógico que ponga al profesor a la par con el estudiante

y le ayude a examinar crítica y políticamente el mundo mediante el método de problema-solución que se inicia con la propia experiencia del estudiante y su ubicación histórica (Giroux, 1990).

Autores como Sleeter y Bernal (2004) sostienen que el MCE enfatiza más que otros enfoques la agencia individual de profesores y alumnos. Trabaja sobre qué pueden hacer los profesores para mejorar las prácticas y acabar con la discriminación y el racismo en las aulas, pero también da voz a los estudiantes para se opongan y resistan las prácticas excluyentes. En el fondo del problema educativo subyace la relación teoría y práctica: ¿Cómo llevar al aula ese cuerpo sofisticado de teorías que la mayor parte de las veces el profesorado no comprende y los directivos rechazan? Para Bishop (2010), el problema radica en crear la manera adecuada para identificar cómo las enormes diferencias de poder se ponen en juego en las aulas, en el día a día escolar, y reconocer el papel que desempeñan los administradores de la educación, los líderes educativos, los profesores y los practicantes en la perpetuación de los desbalances de poder y las disparidades educativas. Sin embargo, el MCE ha centrado su atención en el rol del maestro y su agencia. Para autores como Freire (2012), McLaren (2003), Kincheloe y Steinborg (1997) y Valencia (1997), el producto de los desbalances de poder debe ser analizado por los educadores de todos los niveles en términos de sus propios presupuestos culturales y la consideración de cómo ellos pueden estar participando en la marginalización sistemática de sus estudiantes en su aula de clase, sus colegios y el sistema más amplio (Bishop, 2010).

Desde la perspectiva del MC, Ukpokodu (2003) define la educación multicultural como:

Un paradigma en el que los profesores y los estudiantes se comprometen conscientemente en la construcción de un conocimiento, critican las diversas formas de inequidad e injusticia inmersas en los sistemas educativos y luchan por lograr el empoderamiento necesario para comprometerse en prácticas culturales responsables y proactivas (p. 199).

Sin embargo, para la EMC es fundamental centrar los temas del racismo y el privilegio blanco. May (1999) explica que:

El MC necesita reconocer e incorporar los diferentes conocimientos culturales que los niños traen con ellos a la escuela, a la vez que dirige y responde a las diferencias de capital cultural atribuido a ellos, como resultado de amplias relaciones de poder hegemónico" (p. 32).

Para Banks y Banks (2004) el objetivo fundamental de la EMC es lograr equidad en la educación. Cumple un papel importante en la sociedad al ayudar a los estudiantes a cultivar el conocimiento, la disposición y la actitud necesarios para trabajar de modo productivo entre personas de grupos diversos para crear una comunidad cívica y moral comprometidas con el bien común. Resaltan además que no se trata de una pedagogía para los estudiantes negros, como ha tendido a considerarse en los Estados Unidos, sino que las habilidades y actitudes en la EMC, son esenciales para todos los estudiantes, blancos y negros para funcionar efectivamente en una sociedad democrática y pluricultural (Banks y Banks, 2004).

Elementos para pensar la praxis educativa

Agencia y reposicionamientos de los maestros. En los últimos años, el MC se ha interesado por trabajar en propuestas que desde la praxis pedagógica ofrezcan soluciones a las desigualdades. Como ya se mencionó, la figura del profesor es central en este enfoque. El MC sostiene que los seres humanos construyen activamente los significados que sustentan el mundo y le dan sentido a la vida, y si bien es cierto que existen narrativas hegemónicas que perpetúan el *status quo* y están al servicio de unos pocos que ostentan el poder, el MC apuesta por la agencia de los sujetos en la creación de prácticas y discursos que respondan a estas fuerzas institucionales y las reten. El MC busca transformar las representaciones que los maestros tienen de las prácticas, los estudiantes y sus familias de manera auto reflexiva y crítica, ya que estas concepciones se relacionan con cómo han sido y son socialmente situados (Lea, 2010).

La investigación MC ha mostrado que los estudiantes y las familias consideran al profesorado como factor determinante en el proceso educativo (Bishop et al., 2003, 2007; Hattie, 2003). Sin embargo, las investigaciones también relevan que las y los maestros se sienten frustrados y en ocasiones fracasados al intentar alcanzar el aprendizaje con algunos estudiantes minorizados (Bishop, 2010). En ese sentido resultan particularmente relevantes los aportes de Bruner (1997) quien señala que el proceso de enseñanza es reflejo directo de las creencias y presupuestos que el profesorado mantiene sobre el aprendizaje, y que las relaciones con los otros están profundamente afectadas por nuestras teorizaciones intuitivas cotidianas acerca de cómo funciona la mente de los otros (citado en Bishop, 2010, p. 66). De esta manera,

sin importar las supuestas buenas intenciones de las y los maestros, si el estudiantado percibe que los maestros piensan que ellos son deficientes o no tienen las habilidades, pueden actuar en consecuencia. Así, los profesores resaltan con frecuencia sus frustraciones, y los estudiantes sienten que los profesores han asaltado sus identidades. Como señala Bishop (2010) esta comprensión tiene profundas implicaciones para las esperanzas del profesorado como agente de cambio en sus clases y como reformador educativo. Para este autor, sin embargo, no se trata de problemas en las actitudes o personalidad del profesorado: cuando los maestros hablan de sus experiencias utilizan imágenes y discursos que hacen parte de los discursos de la educación. Es decir que, siguiendo las ideas de Foucault (2009), al trazar un discurso particular para explicar y dar sentido a nuestras experiencias, nos posicionamos nosotros mismos dentro de esos discursos y actuamos de acuerdo con ellos. El problema de los discursos existentes es que han sido desarrollados a través de la historia y están con frecuencia en conflicto en un juego de lucha de poderes. Las implicaciones de estos discursos, en términos educativos, residen en que algunos de ellos conducen a la solución de problemas, otros a afianzarlos.

Desarrollar prácticas de enseñanza equitativas en el aula de clase requiere de profesores provistos de agencia, con posibilidades y oportunidades de evaluar, de decidir, de posicionarse discursivamente, de construir sus propias imágenes y de diseñar sus prácticas en relación con los estudiantes en el aula. Esta actividad permitirá al profesorado dar un paso adelante y reflexionar sobre el juego de poderes más amplio que se da en la sociedad y que media la participación en los beneficios que la educación tiene para ofrecer a todos y cada uno de los y las estudiantes. El profesorado debe comprometerse en la comprensión de cómo se manifiesta la dominación en la vida de sus estudiantes, cómo la cultura dominante mantiene el control sobre los diferentes aspectos de la educación y qué papel pueden desempeñar ellos en la perpetuación o no de la dominación (Bishop, 2010).

La idea de la agencia en el MC va más allá de la intervención de sujetos dentro de un sistema. De lo que se trata es de retar los discursos imperantes y de moverse más allá del posicionamiento discursivo actual hacia discursos alternativos que ofrezcan a los docentes la oportunidad de actuar como agentes de cambio. Por diversas causas, los maestros tienden a ubicarse en los discursos hegemónicos; discursos que limitan su agencia y por tanto son poco eficaces; discursos que les han dicho que los problemas sociales y de las inequidades se escapan a su accionar y a su incumbencia. En consecuencia,

la agencia propuesta por el EMC va más allá del posicionamiento discursivo y plantea la necesidad de un *re-posicionamiento discursivo* (Davies y Harre, 1997). Re-posicionamiento que les dé la posibilidad de crear explicaciones desde discursos alternativos y que ofrezca soluciones en lugar de reforzar los problemas y ampliar las barreras. Para Burr (1995), el reposicionamiento es una habilidad que todos poseemos y que nos permite cambiar de un discurso a otro porque somos producto del discurso, pero también productores de discursos. El reto consiste en entender que hay discursos que limitan nuestra agencia y que se requiere reposicionarnos discursivamente para pensar y hablar de nuestro lugar en el mundo y para actuar como agentes de cambio. En ese sentido, y desde una perspectiva contestataria, el MC apuesta por la formación de los profesores y su empoderamiento.

Un profesor o profesora que reconoce la importancia de su rol en la educación y su papel político en la transformación de las inequidades es capaz de transformar sus prácticas y de ayudar a modificar las estructuras de las escuelas. Acciones que, para autores como Sidorkin (2002), Fullan (2003), Elmore (2007), Hargreaves y Fink (2005) y Bishop (2010), están en la base del mejoramiento del desempeño del estudiantado y conducen a la reducción de las disparidades persistentes en sus logros educativos.

Desarrollo de una conciencia crítica. Para lograr sus objetivos, la EMC apuesta por una perspectiva crítica y la pone en el centro de su teoría. Mediante lo crítico se busca generar maneras de responder y resistir el poder y la opresión o abuso de poder tal como se presenta en la sociedad actual pero como resultado de una historia de narrativas hegemónicas de la raza, la clase social, el género, la orientación sexual, la lengua y la cultura en términos generales. Lo crítico permite identificar los discursos que producen y reproducen el poder y las prácticas hegemónicas, a la vez que ofrece estrategias para enfrentar y transformar las injusticias sociales, donde sea posible (Sleeter y Bernal, 2004). Como señala Shor (1999), lo crítico reta el *status quo* al conectar lo político y lo individual, lo público y lo privado, lo global y lo local, lo económico y lo pedagógico para de esta manera repensar nuestras vidas y para promover la justicia en vez de la inequidad (citado en Lea, 2010, p. 36). La educación se ve entonces como un asunto de poder e ideología (Freire, 2007, 2009; Giroux, 2005); como envuelta en un complejo nexo de relaciones sociales, culturales, económicas y políticas que rodea a los estudiantes, los profesores y los teóricos en diferentes posiciones de poder (Macedo, 2006).

En ese sentido, el MC, siguiendo a Freire, sostiene que el profesorado y el estudiantado requieren una formación política, que debe desarrollar una profunda conciencia sociopolítica de sus contextos inmediatos y los más amplios a fin de transformarlos. Esta conciencia les permitirá aprender a “leer” el mundo política y críticamente. De esta manera, lo político se relaciona con cuestionar el *status quo*, las desiguales relaciones de poder, las causas de la injusticia, a la vez que con la posibilidad de tomar acción. Para Freire (1998) “ningún orden opresivo puede evitar que el oprimido se haga la pregunta ¿por qué?” (citado en Lea, 2010, p. 134). La educación y la conciencia política constituyen factores determinantes para que el individuo pueda participar de una sociedad democrática. Para autores como Giroux (1990, 2005), en el diálogo entre MC y pedagogía crítica, la pedagogía al ayudar a los oprimidos a rescatar su historia, su experiencia y su voz, se mueve de su énfasis administrativo y se convierte en una forma de ética y política. En ese sentido, autores como Gutstein (2010) sostienen que más allá del aprendizaje, el objetivo de la ECM es preparar a los estudiantes para que se vean a ellos mismos como espacios de la lucha política en relación con las fuerzas opresivas y se muevan hacia el reconocimiento de las fuerzas que forman sus identidades hacia las diferentes etapas de la autoconciencia reflexiva y generen las estrategias que demanda el empoderamiento personal.

La historia también hace parte fundamental del pensamiento crítico. Asegura la presencia en el tiempo de experiencias y discursos pasados que normalizan las prácticas culturales particulares. Freire (2009), definió la historia en relación con la educación como una *posibilidad*, no como un determinante. Para este autor, los humanos están condicionados no determinados. La historia arroja luces y ayuda a comprender el presente, pero está en las manos del ser humano hacerse a sí mismo (Freire 2009). Para superar las inequidades sociales y educativas, debe construirse una fundamentación histórica que contrarreste las narrativas hegemónicas que han construido una historia triunfal del opresor del Estado-nación. La escuela debe ser capaz de historiar los hechos actuales, los individuos y los acontecimientos. La educación debe desarrollar condiciones teóricas y prácticas para que los individuos puedan ubicarse a sí mismos en sus propias historias y al hacerlo ampliar las posibilidades de vida y libertad, como menciona Freire y Macedo (1987, citado en McShay 2010, p. 142).

El análisis de los temas relacionados con el poder, las desigualdades sociales y su relación con la raza ha hecho que autoras como Bartolomé propongan incluir el tema de la ideología de manera directa en los currículos de escuelas y de colegios. Si como asumió Gramsci (2009), el papel de la escuela y otras instituciones es perpetuar las ideologías dominantes y legitimar el orden existente manteniendo las masas creyendo que por su propio bien deben aceptar el orden dominante, para autores como Darder *et al* (2003) estudiar la ideología ayuda:

A los profesores a evaluar críticamente sus prácticas y a un mejor reconocimiento de cómo la cultura de la clase dominante se empostra en el currículo oculto que silencia a los estudiantes y reproduce de manera estructural los presupuestos de la clase dominante y las prácticas que imposibilitan una educación democrática (citado en Bartolomé, 2010, p. 48).

Las escuelas han de verse como espacios ideológicos de lucha y como espacios no neutrales, y la manera más natural de desarrollar claridad política en los profesores es desarrollando currículos de formación de maestros que exploren cómo funciona la ideología y cómo oculta las asimetrías de las relaciones de poder y de la distribución del capital cultural e económico (Bartolomé, 2010).

Bartolomé (2010) propone tener en cuenta en los currículos dos principios pedagógicos críticos:

1. Una comprensión crítica de cómo trabajan las ideologías dominantes para producir y reproducir relaciones asimétricas de poder a lo largo de las líneas de la cultura, la etnicidad, el género y el lenguaje. Y,
2. Conocimiento de la literatura relacionada con la teoría de la resistencia, en particular de la resistencia cultural y lingüística que explore estrategias para subvertir las prácticas antidemocráticas.

Para esta autora no se trata de jalonar al profesorado y al estudiantado hacia ideologías particulares o “de partido”, sino de retarlos a analizar conceptos y perspectivas contra-hegemónicas serias, no para que las acepten de manera dócil sino para que puedan luego construir sus propias posiciones, comparando y contrastando los diversos puntos de vista (Bartolomé, 2010). Esta autora propone un método para alcanzar dicho objetivo a partir de las ideas de Freire de: *Construcción del problema, deconstrucción del mismo y reconstrucción*.

- i. Construcción del problema. Contextualizar socio históricamente el problema de manera que el estudiante descubra las ideologías inherentes en las estructuras sociales, políticas y económicas que influyen en los procesos educativos.
- ii. Deconstruir el problema. Analizarlo críticamente.
- iii. Reconstruir el problema. Diseñar posibles alternativas e imaginar realísticamente la implementación de soluciones más humanas y democráticas que las actuales.

Cuestionar el privilegio blanco. De la mano de la Teoría racial crítica, se plantea traer a los programas curriculares marcos teóricos nuevos que permitan comprender el funcionamiento de la raza y el racismo. Antes que negar el racismo generalizado y el racismo en las aulas y verlo como una práctica ajena y externa a las instituciones educativas, la EMC propone que los estudiantes reconozcan prácticas excluyentes y las problematicen, entre ellas lo que se conoce como “privilegio blanco”. Se trata de no olvidar que la idea de raza que se enquistó en el imaginario de Occidente posicionó al blanco en un lugar de privilegio a través de conceptos como razón, normalidad y verdad, y que esta lógica continúa existiendo y metamorfoseándose en una retórica cada vez más fina en la que el poder blanco se redefine y reposiciona como la medida verdadera contra la que se mide la diferencia, la normalidad, y la disidencia. Como señalan Dei *et al* (2003): “es a través del privilegio blanco que la “diferencia” continúa definiéndose y articulándose” (citado en Kincheloe, 2005, p. 149). Esta retórica busca negar la naturaleza cada vez más opresiva de la democracia tal como se expresa y manifiesta en la actualidad y que ha llevado a autores como Henry *et al* (1995) a hablar de un “racismo democrático” como un marco teórico que intenta dar cuenta del conjunto de valores binarios que permiten que la opresión racial florezca junto a los principios de la democracia liberal (citado en Kincheloe, 2005, p. 151).

La inclusión del concepto de *privilegio blanco* en el aula de clase permite al estudiantado blanco reconocer y comprender el papel que han desempeñado sus culturas en las inequidades sociales al igual que los privilegios no ganados que recibieron como resultado de su color de piel (McIntosh, 1990). Las narrativas hegemónicas han convencido a quienes se benefician del estado de cosas actual, e incluso a las personas oprimidas, que se trata de estados de cosas naturales. Que así pasó y así debía ser. En principio, debido a la naturaleza sensible de los temas de la raza, en ocasiones resulta

complicado que los estudiantes blancos entiendan la lógica del privilegio blanco; sin embargo, es un paso necesario para comprender las dinámicas raciales y por qué el racismo es un hecho en el que no hay posibilidades de decir frases como: “yo no tengo nada que ver con eso”, “yo no soy racista”.

Emparentada con la lógica del “privilegio blanco” está también la teoría del *Color Blindness* -negación del color- que ha sido adoptada por muchos maestros en las aulas de clase, quienes consideran problemático traer los temas raciales al aula sobre todo cuando piensan que hay problemas más importantes que afectan las aulas y el día a día escolar. La teoría del “*Color blindness*” o *negación del color* supone la creencia de que pertenecer a un grupo racial y las diferencias basadas en la raza no deben tenerse en cuenta ni ser traídas al aula de clase. May (1999) y Bonilla-Silva (2003) sostienen que la negación del color se enmarca dentro de los nuevos racismos que sustituyen la diferencia racial por la diferencia cultural, término que consideran más neutro y aceptable y menos problemático. Esta teoría se ha generalizado y ha tomado mucha fuerza en contextos escolares donde existe población negra, latina u oriental sobre todo en Estados Unidos e Inglaterra. Bajo este filtro, se banalizan y ocultan la opresión y las maneras como opera en los sistemas escolares y la sociedad.

Autodeterminación como praxis educativa. Dentro de la EMC, hay una corriente, sobre todo aquella que trabaja con poblaciones autóctonas y con culturas ancestrales, que sostiene que, para explicar las diferencias étnicas, no son suficientes las relaciones causales señaladas por los enfoques estructurales. Plantean que la explicación más plausible está en la interacción entre los valores, las actitudes y las motivaciones del contexto escolar y los valores, las actitudes y las motivaciones de la cultura del hogar y los contextos comunales. Harker (2007) (citado en Bishop, 2010) sostiene que debe haber diálogo y sustento entre estos dos contextos. Esta teoría relacional es resaltada por Bishop (2010) quien sostiene que las aspiraciones de autodeterminación de determinados pueblos o culturas debe ponerse en el centro de la teoría, de manera que capture un sentido de propiedad de los pueblos y ofrezca un control activo sobre el futuro. Sin embargo, con base en su estudio sobre el pueblo maorí, este autor concluye que en todo caso no se trata de una autodeterminación absoluta sino de una autodeterminación en relación con los Otros; por lo que no se trata de un llamado a la separación, el aislamiento o la no interferencia, para que los otros se hagan a un lado y los dejen solos a su suerte. La filosofía Kauppa de los maorís llama a quienes están involucrados en el proceso educativo a repositonarse ellos mismos

en relación con las aspiraciones emergentes del pueblo maorí de tener una voz autónoma y una participación exitosa en la sociedad dominante en sus propios términos. (Bishop, 2010)

Una teoría relacional que busca la autodeterminación de los pueblos requiere que las relaciones entre las partes no sean dominantes y que haya diálogo y negociación. Es decir, requiere una forma de política que medie en las posibles tensiones mediante la minimización de los problemas, la resolución de los conflictos, las acciones coordinadas y la negociación de las relaciones. Se trata de compartir el poder entre las partes, sin pretensiones de dominación. Además, para Bishop (2010), también deben cumplirse condiciones de apoyo en las que: “la cultura cuente, el aprendizaje sea interactivo, dialógico y espiral, y los participantes estén conectados y comprometidos entre sí a través del establecimiento de una visión común de lo que constituye la excelencia en los logros educativos” (p. 66). Para este autor, esta visión de la pedagogía es similar a lo que Gay (2000) y Villegas y Lucas (2002) llaman “Pedagogía culturalmente relevante (Culturally responsive Teaching) o lo que Sidorkin (2002) y Cummins (1995) denominan “Pedagogía de las relaciones” (Pedagogy of relations).

La pedagogía culturalmente relevante es formulada en Estados Unidos en la década de los años noventa por Ladson-Billings (1994, 1995). Esta pedagogía reconoce la importancia de incluir las referencias culturales de los estudiantes en el aula de clase. Propone una educación mediada culturalmente, en la que la cultura sea el eje articulador, y la familia y la comunidad sean igualmente importantes. En ella, el maestro es un facilitador y un reformador del currículo y quien establece procesos efectivos de comunicación con el estudiantado en los que no hay cabida para las bajas expectativas ni para el fracaso, y en la que se elogia y estimula constantemente a los estudiantes para la obtención de logros, por pequeños que estos sean.

En un estudio de las prácticas de un número considerable de profesores de estudiantes afroamericanos, considerados exitosos, Ladson-Billings (1994, 1995) encuentra que ellos adoptan una pedagogía culturalmente relevante, que se basa en tres características fundamentales:

- i. habilidad para que los estudiantes se desarrollen bien en términos académicos,
- ii. deseo de alimentar y favorecer la competencia cultural de los estudiantes. Y,

iii. desarrollo de una conciencia sociopolítica o crítica (1995, 483).

Educación corporeizada (*Embodied education*). La educación corporeizada, EC, se interesa por el conocimiento, en particular por cómo los estudiantes logran conocer. Para los autores que siguen este enfoque, la respuesta está en la experiencia, como postulara Merleau-Ponty (2010). El conocimiento a partir de la experiencia reta la epistemología dominante con claro enfoque deductivo; es decir el *behaviorismo* que sostiene que el aprendizaje ocurre cuando se da un cambio en el comportamiento de los individuos. La EC, por el contrario, sostiene que el mundo social del aprendiz y su experiencia subjetiva constituyen partes fundamentales del inicio del conocimiento (Ollis, 2012).

Las emociones son aspecto central de la EC. Esta teoría critica el hecho de que la razón haya siempre dominado el pensamiento educativo occidental como lo describe Beckett y Morris (2003) citado en Ollis (2012, p. 166). La comprensión del aprendizaje desde el racionalismo se entiende fundamentalmente como una actividad intelectual y deja de lado, en el proceso de aprendizaje, la relación mente, emociones y cuerpo. En consecuencia, toda posibilidad de un aprendizaje somático ha sido negada o subvalorada. El sustento teórico de esta teoría está inicialmente en el pensamiento de Freire (1972) y su propuesta de una pedagogía del amor, y en las ideas de Dewey (2010) de que el aprendizaje ocurre a través de la experiencia.

Pero sin lugar a dudas, en la base de esta teoría está el pensamiento del filósofo francés Merleau-Ponty (1962). Merleau-Ponty (1962), desde una fenomenología del cuerpo, sostiene que nuestra percepción de las cosas influye en la manera como interpretamos el mundo social. Pone el cuerpo en el centro de discusión, como lugar de movilidad y espacialidad que nos permite relacionarnos con el mundo. Sostiene que estas relaciones corporales delimitan y estructuran la intencionalidad de la conciencia. Además, desarrolla el concepto de *carne*, entendida como una relación y posibilidad de tactilidad que precede y conforma las relaciones intersubjetivas. Para este autor, el tacto y la vista son sentidos reversibles en el sentido de que aquél que toca puede ser tocado y que aquél que ve puede ser visto. El polo subjetivo y objetivo de esta experiencia está ligado por una “carne de las cosas” conectiva. Para este autor, “Mi campo de percepción es constantemente llenado con un juego fugaz de colores, ruidos y sensaciones táctiles que no puedo relacionar precisamente con el contexto de mi mundo claramente percibido, que yo inmediatamente “coloco” en el mundo” (Merleau-Ponty,

1962, xi). Entender la carne y cómo funcionan los sentidos es entender cómo se forman los sujetos. Pero no se trata entonces del acto de tocar, sino de la condición en virtud de la cual se asume una existencia corporal en la que se pone en juego la capacidad de los sujetos de sentir y su emergencia como seres cognoscentes y agentes (citado en Butler, 2016, p. 86). En ese sentido, desde la *Fenomenología de la percepción*, Merleau-Ponty nos dice que al experimentar el mundo desarrollamos conocimiento. Nos convertimos en lo que somos a través de nuestra incorporación de las experiencias vividas de las estructuras sociales, el lenguaje, los hábitos y la acción de estar-en-el-mundo (citado en Ollis, 2012, p. 167).

La EC, de la mano con algunos enfoques decoloniales, se compromete con la incorporación en la escuela de nuevas epistemologías (valores, prácticas y formas de conocer) que muestren la variedad de formas de ser y conocer producidas por las comunidades y que permiten entender otras formas de ver la historia, el progreso y la colectividad. Maneras de pensar que se originan dentro de la experiencia histórica y generan conocimiento y que han permitido cuestionar el orden mundial del conocimiento y visibilizar y hacer frente a la devaluación que Occidente ha dado a “otras” formas de conocer y a otras prácticas de formación distintas a las suyas. Esta idea de epistemologías otras incluye una enorme reserva de conocimiento ancestral recreado y transmitido oralmente por prácticas corporales (*embodied*) como la danza, la percusión, las artes plásticas, que estimulan el aprendizaje a través de los sentidos, y por la experiencia de vida específicas de sujetos subalternizados (Da Costa, 2005).

Desde el pensamiento crítico, es importante hacer aquí un alto en el camino y un llamado a la manera como se instauran en apariencia nuevos conocimientos a través de nuevas denominaciones, como es el caso de la llamada *Embodied education*, que en apariencia aparecen como novedosos pero que históricamente hacen parte de las tradiciones formativas de comunidades ancestrales y de grupos culturales. De lo que se trata aquí es de rescatar esas maneras de generar conocimientos, de visibilizarlas y de reconocerles un estatus dentro del campo de la educación. En ese sentido, la educación corporizada no es un enfoque educativo o un tipo de práctica que proviene de los centros hegemónicos, es una tradición ancestral de los pueblos afrodescendientes e indígenas.

En resumen, y a manera de cierre de este apartado, se puede decir que la educación multicultural crítica desarrolla y se compromete con una agenda

colectiva anti-opresión que, sin debilitar la relevancia de la raza, trabaja a lo largo de las fronteras entre raza, género, clase social, etc., de manera que se junten fuerzan contra las variadas formas de opresión. La Educación multicultural crítica reconoce que las divisiones de fuerzas y los particularismos propios del posestructuralismo minaron la lucha social y la posibilidad de acción, además de que reconoce la complejidad y las intersecciones necesarias en la explicación de los fenómenos sociales. También resalta que no pueden separarse las políticas de la diferencia (intersección raza, género, clase social, etc.), de las políticas de la raza (conocimiento de la relevancia de la raza), lo que garantiza que no se pueda negar el racismo ni negar las realidades experienciales de los cuerpos de color. Finalmente, propone extender la visión de lo que constituye lo educativo, y trabajar entre instituciones formales y no formales, con colectivos y agrupaciones y con las comunidades escolares en explicaciones más amplias de la organización social del aprendizaje.

Racismo y discurso

Todo movimiento del infinito se afecta por la pasión y ninguna reflexión puede producir un movimiento.

Kierkegaard

Según Bruner (1997), el lenguaje es la herramienta más poderosa para organizar la experiencia y, lo que es más importante, para constituir realidades. El lenguaje es lo que nos hace humanos, pero también el lenguaje puede quitarnos tal condición. Tiene una doble particularidad: es un elemento constitutivo de la identidad y un medio de comunicación. Nos permite representar el mundo y la vida, simbolizarla y comunicarla. Pocas cosas sería la humanidad sin el lenguaje. Sin embargo, como señalara Weber: “el hombre es un animal suspendido entre telas de arañas de significados que él mismo ha tejido” (citado en Geertz, 1993, p. 20). Construye significados sobre bases caprichosas y arbitrarias que se tornan realidades y que producen consecuencias.

Hablar de raza y racismo, en consecuencia, es hablar de lenguaje, y requiere también una revisión crítica. Requiere pensar cómo se han construido realidades raciales a través de la nominación y bajo ciertas lógicas argumentativas que se han ido renovando a través del tiempo. Pero también requiere pensar que el racismo, como hecho social, producto de condiciones históricas y relaciones sociales de poder y dominación, conlleva en sí mismo la posibilidad de su quiebre. Lo que es producido socialmente, también puede retarse y transformarse socialmente. Así, se admite la posibilidad de la agencia y la resistencia a través del lenguaje.

Raza y racismo: ¿cuestión de palabras?

Después de que la ciencia demostró que no existen las denominadas razas, como expresión biológica de la especie humana, la pregunta que surge en esta denominada era post-raza –no post-racista–, es si es válido seguir

hablando de razas y de su consecuencia: el racismo (Subirats, 2016). Durante más de un siglo de teorías y debates sobre la raza, su uso se generalizó y llevó a ser parte de casi todos los ámbitos sociales (educativo, periodístico, legal, científico, cotidiano). El problema ahora pareciera ser cómo nombrar la violencia si se prescinde del término raza. Innumerables debates se han dado al respecto, desde distintos campos de acción y de conocimiento. El debate político es quizá el más conocido por su difusión en los medios de comunicación y porque tiene consecuencias en el plano jurídico. Francia después de acalorados debates, en el año 2013 decidió eliminar el concepto raza de su Constitución nacional y de los textos jurídicos. Otros países, entre ellos Colombia, optaron por definir jurídicamente racismo y discriminación y crear leyes contra éstos.

Castigar el racismo legalmente es un paso importante en la reivindicación de los derechos de las personas, sin embargo, no hay el debate suficiente y no es claro qué constituye racismo y qué es susceptible de penalizar. Así, por ejemplo, pareciera ser que es racismo prohibir el ingreso de personas negras a ciertos establecimientos públicos, como restaurantes o discotecas, pero no lo es proferir discursos ofensivos en el parlamento. Hecho este último que tiene una enorme gravedad por su carácter de discurso público, por ser escuchado por mucha gente, ser repetido y aceptado. Los políticos y los medios de comunicación reclaman el derecho a la libertad de expresión, pero la pregunta que surge entonces es si se asume que la libertad de expresión es un derecho fundamental; esto quiere decir que los derechos fundamentales son derechos absolutos.

La respuesta parece, entonces, estar en otra parte. Se requiere definir claramente qué se entiende por racismo. Establecer sus ámbitos de uso y sus alcances, para así evitar que el término se convierta en ese tipo de palabras abstractas y neutras que terminan por perder su poder de significación, aunque la realidad que representan sigue vive y quizá fortalecida. Además, porque, como señala Falappa, no hay que tener miedo a llamar las cosas por su nombre. Antes de imponer cambios verticales desde arriba, se requiere conocer el contexto de uso de las palabras, si aún se usan, cómo y cuánto se usan; de lo contrario, caeremos de nuevo, en esa práctica generalizada de los intelectuales de lo “políticamente correcto” o de lo que es peor “lo políticamente correcto retroactivo”, en la que no solo se censura la lengua de hoy sino también la del pasado a partir de las sensibilidades actuales, que imponen categorías y definiciones totalmente anacrónicas, cómo critica este autor (Falappa, 2016)

Performatividad del lenguaje: palabras que hieren

En 1997, Judith Butler, en su libro *Excitable Speech. A Politics of the Performative*, se preguntaba qué entendemos cuando afirmamos haber sido heridos por el lenguaje, qué clase de afirmación era esta. Y atribuye una agencia al lenguaje, un poder para herir en el que nosotros mismos somos el objeto de esa trayectoria de heridas. Para esta autora, ser llamado por un nombre es una de las primeras heridas lingüísticas que se aprenden, aunque ciertamente no todos los llamados por un nombre son injuriosos o hieren. De hecho, ser llamado por un nombre –interpelado– es una de las condiciones por las que el sujeto se constituye en el lenguaje. Se pregunta entonces si el poder de herir del lenguaje está en su poder de interpelación. De allí postula el surgimiento de la agencia lingüística a partir de esta escena de vulnerabilidad posible y primaria.

El problema del discurso del odio o discurso injurioso (para resaltar mejor su carácter performativo), plantea la pregunta de qué palabras pueden herir y qué tipo de relaciones ofenden. Su respuesta parece estar en esos elementos del lenguaje que se pronuncian como totales y totalizantes. Por lo que la herida no es solo producto de la palabra con la que se es nombrado, sino por la acción en sí de nombrar. Un modo –una disposición o soporte convencional– que interpela y constituye al sujeto en ese acto no solo se es nombrado, al ser interpelado por un nombre injurioso, también se es derogado y disminuido (Butler, 1997).

Aunque nombrar conlleva otra posibilidad: la posibilidad para una existencia social en la que se es iniciado en la vida temporal del lenguaje que excede el propósito inicial que anima ese llamado. Por lo que el llamado injurioso puede fijar o paralizar a la persona sobre quien recae el llamado, pero de igual manera genera la posibilidad de una respuesta posible e inesperada. Así, si ser nombrado, es también ser interpelado, entonces el llamado ofensivo puede inaugurar un sujeto en el discurso que usa el lenguaje para contrarrestar dicho llamado. Recurre a lo que, en términos de Butler, podría denominarse *supervivencia lingüística*, que da origen a un tipo de *habla insurrecta* como respuesta al lenguaje injurioso. Un riesgo asumido ante el hecho de haber sido puesto en riesgo. Una repetición en el lenguaje que fuerza y da lugar al cambio.

Para entender la fuerza del acto lingüístico injurioso; para comprender qué es lo que lo hace efectivo y lo que establece su carácter performativo.

Butler, siguiendo a Austin, plantea considerar la *situación total del discurso*. Distinguir entre actos ilocutivos y perlocutivos. Los primeros, son actos que al decirlos hacen lo que dicen. Los segundos, son actos que producen ciertos efectos como consecuencia de la enunciación. En los actos ilocutivos hay una equivalencia entre el acto y el efecto. Por el contrario, los actos de habla perlocutivos solo conducen a ciertos efectos que no son los mismos que el acto de habla en sí (Butler, 1997).

Afirmar que las *palabras hieren*, en consecuencia, es una metáfora que junta campos semánticos diferentes: lingüísticos y físicos. El término *herida* sugiere que el lenguaje puede actuar de modo paralelo a una inflexión de dolor físico. Su hacer genera una herida que como tal se siente y se vive. Las palabras que hieren pueden llegar a deshabilitar a la víctima, dejarla fuera de control, incluso matarla (física o psicológicamente). En últimas, las palabras pueden constituir una violencia en la representación que genera, como consecuencia, violencia y dolor en los cuerpos representados.

Elementos para una ‘gramática’ del racismo

Paul Taylor (2013, p. 15) señala que la raza y el racismo se fundamentan en procesos que denomina “*race talk and race thinking*”. De tanto *hablar de* y *pensar en* términos de raza ésta termina convirtiéndose en una profecía y una realidad. Mediante el lenguaje se asignan significados a los cuerpos, se les atribuyen características, comportamientos, vicios. Y en ocasiones se nos olvida, como señala Butler, que el lenguaje tiene una función performativa. Que algunas etiquetas no solo describen, sino que hacen cosas. Al etiquetar una realidad, ésta se re(crea) cada vez que se nombra. Este acto lingüístico de enunciación, que en principio es individual, lleva consigo un trasfondo de base social producto del consenso social, aunque en ocasiones el consenso es tan solo de unos pocos que se abrogan el derecho a decidir, como ejercicio de poder.

En ese sentido, ¿es posible hablar de una gramática del racismo? ¿De estructuras discursivas léxicas, sintácticas, semánticas y pragmáticas que a fuerza de repetirlas han configurado el racismo como un fenómeno social? A continuación, presentaremos algunos elementos discursivos que podrían hacer parte de lo que consideramos una gramática del racismo.

La nominación: si digo negro. Nominar es atribuir un nombre a algo. Como se ha mencionado en apartados anteriores, *negro* y *raza* no han constituido nociones fijas. Su genealogía remite a cosas distintas, siempre inacabadas. Aunque el referente ha permanecido (el color de la piel) sus significados se han transformado a lo largo del tiempo. En ocasiones, las más, ha remitido a la diferencia, el excedente, la degradación, el embrutecimiento, incluso la inhumanidad; otras, las menos, ha significado esperanza, fuerza, potencia, redención. Sin embargo, *negro* ha sido una palabra que recuerda y vivifica una historia de vida desgarradora de millones de sujetos dominados bajo el concepto de raza. Sujetos a los que se les ha negado la voz, el territorio, la movilidad o la libertad. Sujetos que han tenido que vivir una existencia fuera de su existencia.

El sustantivo negro ha hecho parte de ese lenguaje del insulto y del odio que mencionamos en el apartado anterior. Como adjetivo podría decirse, sin embargo, que simplemente apela a una realidad perceptual. Pero como nombre, en la interpelación que se hace a la persona que tiene este color de piel, desarrolla toda su fuerza performativa, como acto ofensivo con el poder de herir. Mediante un proceso metonímico -en la que una parte, el color de la piel, se toma por la totalidad, el sujeto-, se realiza una categorización basada en la identificación física que en general remite no solo al color de la piel sino a rasgos fenotípicos como las facciones de la cara, en especial la nariz o el tipo de cabello. Esta primera identificación gobierna la categoría y la asignación identitaria.

Identificar el asunto racial con un tema de color de la piel ha hecho que esta asignación performativa sea asumida de múltiples maneras por el sujeto racializado, en una tentativa por contrarrestar sus posibles efectos o como mecanismo de resistencia. Negro no es nadie. Al menos, no lo es en cuanto la auto-identificación, como lo discute Soler (2013) en una investigación sobre la construcción identitaria étnica de niños y niñas en contexto escolar. El estudio muestra que, al preguntar a niños y niñas por su color de piel, estos han desarrollado una cronografía en la que distinguen entre una amplia gama de tonalidades de negro, que van desde el *negro oscuro* al *moreno claro*, y entre más clara sea la tonalidad, más valoración positiva tiene. Sin duda, práctica y valoración heredadas de la época de la Colonia y sus discursos en los que el estatus social se media de acuerdo al color de la piel y a las famosas razas inventadas en las clasificaciones raciales.

El análisis lingüístico tiene el potencial de permitir entender cómo, usando determinadas palabras, se hacen procesos básicos de identificación y

clasificación que pueden producir actos de exclusión. En las denominaciones *negro*, *persona de color*, *persona de raza*, *afroamericano*, *negrito*, *moreno*, *mulato*, etc., hay una carga semántica que debe analizarse a la luz de las asignaciones y las auto-asignaciones. Está claro que no es lo mismo que una persona sea llamada “negro”, a que esa misma persona se auto identifique como negro; con todas las críticas y discusiones que este hecho puede conllevar.

La semántica de los nombres se complejiza allí donde hay de por medio relaciones asimétricas de poder. Por eso, sería mejor especificar algunos rasgos identitarios como el color de la piel, solo allí donde sea necesario. Como señala Faloppa, con esto no se trata de esconder una característica física, sólo de no marcarla cuando no hace falta. De lo contrario, ¿por qué no se llaman blancos a las personas blancas y se empieza a distinguir entre la variedad de tonos de piel blancos como bien los resaltan los niños cuando reflexionan sobre los colores de la piel y sus asignaciones? (Soler, 2013)

Reducir el problema del racismo a las denominaciones léxicas posibles o deseables puede desviar el problema de su verdadero trasfondo: pensar de manera errada que las categorías expresadas por los nombres son naturales e inevitables en lugar de sociales, históricas y circunstanciales. La raíz del problema no es cuál de los nombres es mejor, más aceptable o más políticamente correcto, sino por qué nombramos y por qué lo hacemos como lo hacemos (Faloppa, 2016)

La pronominalización: nosotros versus ellos. La retórica de la exclusión y el racismo se expresa lingüísticamente en las personas del discurso. El racismo ha desarrollado una lógica en la que la identidad se ha reducido a la existencia de un Yo y a la negación de cualquier Tú. Ha sido una lógica auto contemplativa de elementos idénticos en la que sólo tiene valor lo que es igual a mí, lo demás debe ser excluido o incluido solo bajo condición de que llegue a ser como Yo. Ha sido el legado de cientos de años de pensamiento Occidental en el que el Yo ha sido la medida de todas las cosas; de un existencialismo que ha dejado poco espacio para la idea de comunidad y sociedad. En épocas recientes, después de luchas y reclamos de los denominados Otros, aquellos que habían quedado por fuera de la historia, se ha pasado de la primera persona singular Yo a la primera persona del plural Nosotros, en una supuesta muestra de apertura que sin embargo no deja de ser el lenguaje de lo políticamente correcto que no produce ningún cambio o transformación de fondo. El Nosotros simplemente es un conjunto de Yos, de individualidades. Y en esa misma lógica el Tú, que nunca había sido, ni

pudo ser, porque no hubo la posibilidad de interpelación, de diálogo, se convirtió en una masa amorfa constituida por el Ellos.

Esta lógica de pensamiento, expresada lingüísticamente, a través de los pronombres, ha dejado a la raza como la negación de la idea del Otro, del Tú. El Tú es esa parte de la humanidad que se queda por fuera del proyecto moderno de Europa. Y el Ellos termina por representar lo no deseado, lo diferente, lo no en común. Pero, además, al juntar unos Tú con otros Tú, al pluralizarlo, el Ellos se tornó en peligroso, en causante de miedo, en amenaza.

Las personas Yo/Nosotros, de un lado y Tú/Ellos, de otro, expresan lingüísticamente el resultado de procesos de identificación y diferenciación que responden a una ideología de dominación de unos, los blancos, sobre otros, los racializados, en particular los negros. Los que comparten algunos elementos pertenecen y conforman un Nosotros; son nuestros semejantes; poseen unos rasgos comunes, comparten unos valores. Los Otros, Ellos, son diferentes; no tienen nada en común con Nosotros, no comparten nuestros valores. Nosotros es la medida del bienestar; Ellos lo amenazan. Nosotros siempre será el portador de rasgos positivos. Ellos estará asociado con lo negativo. De esta manera, Nosotros/positivo y Ellos/negativo constituyen el cuadrado ideológico que según van Dijk (2000) conforma las relaciones de poder y dominación en las sociedades actuales.

Este uso discursivo de los pronombres personales se ha acentuado mediante otra partícula lingüística que busca reiterar esta lógica diferencialista. Mediante el uso de los posesivos de la primera persona singular y la primera persona del plural en masculino y femenino “nuestro”, “nuestra”, “nuestros”, “nuestras”, se ha creado una retórica de la reiteración que tiende a afianzar aún más las diferencias. Son de uso frecuentes enunciados del tipo: “Ellos no respetan nuestras costumbres”, “Ellos amenazan nuestra seguridad”, “Ellos abusan de nuestras instituciones”, etc.

Yo y Tú han estado en constante confrontación en la lucha por la identificación y la representación. El Tú racializado, minorizado y excluido no se ha identificado en ese Tú que el Otro ha construido de Él. El diálogo, en el que el proceso de interpelación es fundamental, y en el que en primera instancia me dirijo a ti, ha estado siempre marcado por esa imposibilidad: no soy Yo ese que llamas, no soy Yo ese a quien interpeles con tus nombres y tus palabras. Históricamente ha habido un equívoco en la comunicación entre Yo y Tú. El Tú es asimilado y reducido por el Yo en un ejercicio de poder. De allí la necesidad de un descentramiento en el diálogo, en el proceso de

comunicación. El Yo no puede seguir siendo el centro desde que se interpela la humanidad. Aquél al que regresan todas las relaciones con el mundo. El espejo en el que se mira la humanidad.

Quizá para que haya un diálogo posible y abierto se requiera volver al Tú como posibilidad de encuentro. De una relación en la que no es posible un Yo sin un Tú porque el Yo se constituye como tal solo en esa relación. Una relación que dé paso a una interpelación en la que el Tú se reconozca a sí mismo, primero como sí mismo y luego como el Yo al que se dirige el Otro, que reconozca su existencia. Un Tú que no sea Otro, sino un semejante. Que cree complicidades y donde haya una implicación primera con el Otro. Un Tú construido en la arena de las reciprocidades, donde no es reducible ni intercambiable y en el que la condición de igualdad está determinada por su igual condición humana que dé paso a una relación abierta. A un Tú compuesto por todos los Otros, todas las alteridades. Como Arendt (1993) propuso, la verdadera pregunta ética, el fundamento de la democracia participativa es “¿y tú, quien eres tú?” (citado en Butler, 2016).

Entonces habría que repensar la lógica de los pronombres y sus relaciones. Habría que rehabilitar el Tú en el corazón de la política. Habría que recordar que los pronombres parecen tener un sentido independiente y propio desde el cual se mira el mundo, como señalara Cavarero (2000) cuando afirma que: “en la filosofía el yo antecede el tú. Y en las escuelas opuestas al individualismo que, afectados por un vicio moral, para evitar caer en la decadencia del yo, evita la contigüidad del tú y privilegia lo colectivo, los pronombres en plural. Parece haber una moralidad intrínseca en los pronombres. El nosotros siempre positivo, el vosotros es un posible aliado, el Ellos muestra el rostro del enemigo, el yo es indecoroso y el tú, por supuesto, es superfluo” (citado en Butler, 2016, p. 247). De esta manera concluye Butler (2016) que el Tú podría ocupar el lugar del hombre en la pregunta por lo humano. Un Tú que dé paso a una nueva humanidad en la que exista una nueva manera de tocar y ser tocado más allá de la violencia y como condición previa.

La adjetivación. Las cualidades que se atribuyen al Otro. Una vez atribuido un nombre al Otro, se procede a la asignación de cualidades que suponemos le pertenecen o se corresponden con dicho nombre. Cualidades que contribuyen a caracterizarlo y comprenderlo mejor. Este proceso se realiza mediante juicios de valor establecido por el sujeto que asigna la calificación. Juicios que en el caso del racismo no se hacen ateniéndose a la objetividad sino a prejuicios. De esta manera el nombre negro se acompaña de adjetivos

mayoritariamente negativos que aluden, por una parte, a carencias y por otra, a excedentes. Carece de humanidad, por lo que es inhumano; carece de civilidad por lo que es bárbaro; carece de razón por lo que es irracional; carece de inteligencia por lo que es bruto; carece de valor, por lo que es pobre; carece de moral por lo que es inmoral, etc. Pero excede en altivez por lo que es soberbio; excede en la acción por lo que es apasionado, excede en el ánimo por lo que es depresivo y nostálgico, etc.

En términos generales, en el proceso de representación del Otro, el Otro racializado se le asigna lo que podría llamarse el lenguaje del mal: mal hablado, mal vestido, mal comportado, mal construido y, por tanto, mal ciudadano, mal estudiante, mal parecido, etc. De manera que se devalúan su lengua, sus costumbres, sus valores, sus capacidades, etc.

La predicación. La predicación tiene que ver con el tipo de acciones que se atribuyen a los sujetos. En el caso del discurso racista, los Otros son la mayor parte de las veces sujetos de acciones negativas. Históricamente, durante la Conquista y la Colonia de América se predicaron acciones de la alteridad como “asesinar”, “matar”, “mentir”, “comer carne humana”, “atacar”, “herir”, etc., como evidenció Vargas (2016). Discursos que resaltaban la violencia del Otro, su brutalidad, su salvajismo, etc. Posteriormente y en épocas más recientes se les atribuyen acciones como: “robar”, “matar”, “tomar”, “aprovechar”, “quitar”, “invadir”, “colapsar”, “violar”, “tomar”, “abusar”, “amenazar”, etc. De esta manera se construyen discursos del tipo: “Ellos vienen y nos quitan nuestros trabajos, invaden nuestros espacios, colapsan los servicios sociales, se aprovechan de nuestros recursos, violan nuestras mujeres, amenazan nuestras vidas, etc.”.

Esta representación de las acciones negativas del Otro, especialmente expresadas en el discurso político y de los medios de comunicación construye, por una parte, una imagen negativa del Otro como un sujeto activo en cuanto individuo abusador y peligroso y, por otra, como sujeto pasivo que arriba a espacios que no le corresponden, que no son suyos, en busca de beneficios: los sistemas de educación, de salud, de bienestar en términos generales. Pocas veces, casi nunca, se escucha un discurso que resalte las acciones positivas de la alteridad o exogrupo como algunos teóricos lo denominan. Y las pocas veces que se hace es para reforzar estereotipos como que los negros son mejores para el deporte o para la música.

Retóricas del discurso racista: ¿por qué digo lo que digo? El discurso racista se justifica de diversas maneras, mediante diversas retóricas. Y como ya hemos mencionado, se transforman constantemente en la búsqueda de nuevos argumentos, una vez su propia carencia de lógica los rebate. Puesto que el objetivo de este libro no es discursivo, no plantea un análisis del discurso racista como tal, no propone análisis detallados de este tipo. Sin embargo, es importante identificar algunos argumentos que sustentan la denominación de negro y el discurso racista.

Retórica 1: *Autorreferencialidad*: Yo superior, yo ideal de humanidad

Yo blanco = normal, racional, superior, ideal

La autoreferencialidad fue el punto de partida para entender el mundo en Occidente y las relaciones con los Otros, y con el paso del tiempo ha permanecido constante en el discurso racista. Un Yo que se contempla en el espejo y que es incapaz de mirar a otra parte porque solo se ve a sí mismo. Lo demás, lo Otro, no constituye otra cosa que un reflejo empobrecido del ideal de hombre que él representa: el blanco. El Otro constituye un prototipo de una figura prehumana incapaz de liberarse de la condición de animalidad. La relación con el Otro entonces sólo subraya y enfatiza una ausencia: la ausencia de lo mismo. De la condición humana. Por más que el Otro se esfuerce, hay un problema ontológico de fondo, no pertenecemos a la misma especie.

Retórica 2: *Extrañamiento*: Tú, alteridad física y moral

Yo normal ⇒ Tú diferente ⇒ Extrañamiento respecto al blanco =
Alteridad física y moral

La primera lógica conduce de manera directa al *extrañamiento*. Si el Otro no es mi semejante, ¿quién es? y ¿por qué está aquí? Puestos en la necesidad de justificar la presencia del otro, el Otro se constituye en una presencia extraña, segunda. Es lo opuesto al deseo, al ideal. En consecuencia, si no es idéntico deber ser anormal. Le falta algo: es el reflejo de una carencia. En un principio la carencia se identificó como la condición de humanidad: el otro no es humano. Luego, fue la razón: el Otro es irracional. Después fue la falta de valores: el otro es inmoral. y así en un interminable etcétera. Nunca será un ser completo desde la perspectiva de Yo; nunca podrá ser como

Yo. Siempre será un extraño y como extraño, indeseable, pues lo extraño produce miedo. Pero tampoco me interesa conocerlo, no quiero saber nada de él ni de sus costumbres. De esta manera se cae en la lógica perversa de no me gusta porque no lo conozco y no lo conozco porque no me gusta.

Sin embargo, el Otro me es útil para afirmar mi identidad: Mi lugar en el mundo. Justifica mis instituciones, mis leyes, mi ética, mis discursos. En esta lógica binaria, la presencia del Otro ratifica mi condición de normal, mi rectitud, mi inteligencia. El Yo expulsa sus contradicciones, sus miedos, sus odios, sus irracionalidades y los deposita en el Otro constituyéndolo de esta manera en la antítesis de su identidad. Sin esta posible comparación no sería posible justificar la existencia del mal en el mundo. Frente a lo malo, no soy yo el culpable; la culpa es del Otro quien sintetiza toda la posibilidad del mal. El Otro me permite nombrar el mal, la barbarie, la herejía, la enfermedad, la mendicidad. De manera que como señalan Larrosa y Pérez de Lara (1998):

La alteridad del otro permanece como reabsorbida en nuestra identidad y la refuerza todavía más; la hace, si es posible, más arrogante, más segura y más satisfecha de sí misma. A partir de este punto de vista, el loco confirma nuestra razón; el niño, nuestra madurez; el salvaje, nuestra civilización; el marginado, nuestra integración; el extranjero, nuestro país; el deficiente, nuestra normalidad (citado en Skliar y Duchatzky, 2015)

Como ya se señaló en apartados anteriores, muchas páginas se escribieron a este respecto. Bajo una supuesta lógica biologicista se asoció el color de la piel a rasgos cognitivos y morales. Condiciones de animalidad, salvajismo, embrutecimiento, y toda clase de vicios se atribuyeron a las personas negras. Se establecieron clasificaciones raciales cuyos extremos los formaron de un lado el blanco como figura superior, ideal y del otro lado el negro como lo más bajo en la escala humana. Con el paso del tiempo la misma ciencia desmontó esta teoría y demostró a través de los estudios del genoma que los seres humanos comparten más del 99% de sus características, por lo que lo que los diferencia como seres humanos es mínimo. De manera que asumir que un aspecto físico como el color de la piel puede tener consecuencias en la constitución física y moral de los sujetos constituyó una falacia argumentativa cuyo único fin fue la gestión política de ciertos cuerpos y vidas: como mecanismo de control.

Esta retórica implicó que se ejercieran ciertas políticas sobre los sujetos de raza con exterioridad salvaje o no civilizada; políticas conducentes en

primera instancia a su desaparición física y luego a su corrección y rectificación. Se ensayaron distintos tipos de dispositivos. Sin embargo, a pesar de la violencia que se ejerció históricamente contra los cuerpos diferentes, cabía la posibilidad de un encuentro, así fuera en términos de ejercicio de poder: lo educo, lo trasformo, lo civilizo, lo asimilo, lo integro. En últimas, le reduzco su diferencia. De esta manera la alteridad si quiere hacer parte de la totalidad debe apartarse de sus marcas identitarias: debe des-racializarse, des-sexualizarse, desprenderse de todo aquello que lo identifica como Otro.

Lógica 3. Amenaza: Tú diferente cultural, tú peligro

Yo ⇒ normal ⇒ Tú desviado = Alteridad física y moral + Peligro
--

En la actualidad, ante el desmonte de las teorías biologicistas de las especies humanas y de las clasificaciones raciales, los argumentos racistas se han transformado y adquieren una nueva lógica, quizá más extrema, si aún es posible. La raza y otras formas de diferencia, se convirtieron en el lenguaje privilegiado del odio social. La raza dejó de tener un significante casi exclusivo en el color de la piel y ahora agrupa otro orden de categorías no biológicas sino culturales como la lengua, la religión las costumbres que convirtieron a la diferencia, con un espectro más amplio, en los nuevos enemigos. Los otros continúan teniendo alteridades físicas y morales diferentes, pero, además, representan la inminencia de un peligro para la seguridad y el bienestar de la población blanca.

Esta lógica sumativa de las diferencias y las consecuencias exagera el odio hacia los Otros y niega toda posibilidad de encuentro. Se trata ahora de mantenerlos lejos, aislados, fuera de nuestra mirada y alcance. Bajo la dinámica de riesgo/protección, la población blanca ha generado miedo al interior del grupo y a la vez se ha instalado como la solución: yo te protegeré. De esta manera han aparecido figuras mesiánicas con esta función. Esta retórica también ha dado paso a nacionalismos extremos en casi todos los países del denominado primer mundo, que logran invisibilizar en sus ciudadanos el verdadero problema: un modelo económico neoliberal que arrasa con el estado de bienestar de la población, no solo en los países emergentes, como venía sucediendo históricamente, sino también en los países del primer mundo.

Para sintetizar, el racismo ha tenido un centro unificador que ha justificado históricamente la exclusión, la diferencia. Justificación que partió de un principio de identificación y diferenciación, en la que las personas negras constituían una realidad aparte, por fuera del espíritu y el proyecto universal de la humanidad. Luego, la diferencia se relativizó un poco y ante la duda de una posible humanidad, el ser aparte se convirtió en un ser a transformar: quizá sí posea algo y de lo que se trata es rescatarlo y transformarlo. Por último, las diferencias se radicalizaron, se ampliaron y ya no es posible la comunión con ningún Otro; es necesario alejar dichas diferencias que se han convertido en un peligro para ese Yo siempre temeroso de lo diferente.

Concesión aparente. La concesión aparente constituye otro mecanismo o estrategia del discurso racista mediante la cual se intenta que las ideas, las acciones o decisiones frente al Otro parezcan menos duras o fuertes de lo que realmente son. Incluso pretenden crear un efecto contrario, es decir, demostrar que podrían beneficiar al Otro.

En general se expresa lingüísticamente mediante la forma: “Yo no soy racista, pero...”. La primera parte de la oración afirma un hecho, pero acto seguido, mediante la conjunción adversativa “pero” introduce el verdadero argumento, o la idea que se quiere defender: “Yo no soy racista, pero estoy cansado de que ellos vengán aquí a usurpar nuestros derechos”. Nótese como la afirmación inicial pierde todo su valor en tanto afirmación. Da la impresión de un acuerdo, pero en realidad termina por ratificar el primer elemento, es decir, yo si soy racista. Se trata apenas de un atenuador discursivo que en apariencia hace una salvedad pero que termina por ratificarla.

Este tipo de discurso, también denominado *empatía aparente* (van Dijk, 2000), puede introducirse, con el mismo sentido, sin la presencia de la conjunción adversativa “pero”. De esta manera en la primera parte del discurso se introduce una idea acompañada de un elemento negativo que resulta difícil de debatir para posteriormente presentar la idea fuerte. En general, una acción que desacredita al Otro o que intenta limitarlo. Un ejemplo de este tipo de argumentación sería: “No queremos ejercer nuestro derecho a defendernos; sin embargo, resulta preocupante la actual situación de violencia en el país por la llegada de tantos inmigrantes...”. La primera frase del enunciado niega una acción que, sin embargo, luego mediante un argumento contundente se hace casi inevitable.

Metáforas del discurso racista. La expresión del racismo mediante metáforas es un recurso recurrente en el discurso racista. El racismo, al ser una teoría fuertemente sustentada en el discurso científico, utiliza la metáfora como instrumento para su comprensión. Estas figuras retóricas intentan explicar ideas con alguna complejidad mediante su sustitución por conceptos más fáciles de entender; aquellos con los que el individuo está más familiarizado por su experiencia cotidiana. La idea de pureza de las razas, trajo consigo la metáfora ambientalista de la “contaminación”. Esta metáfora de corte ontológico, siguiendo la clasificación de Lakoff y Johnson (1991) supone la comparación entre dos dominios de conocimiento. De un lado, el individuo, la sociedad o la cultura como espacios o ambientes cerrados, limpios y puros y del otro, factores ambientales externos contaminantes. En el contacto, la mezcla, los primeros pueden sufrir procesos de contaminación producto de los ambientes externos sucios. Ideas que se expresaron en frases como “la contaminación de la sangre”, “la contaminación de los pueblos”, o “la contaminación de las costumbres”, y que enmascaran una lógica etnocéntrica, esencialista, que defiende la idea de una supuesta consistencia interna del grupo dominante.

En esa misma lógica, el discurso racista también emplea metáforas ontológicas de la medicina, en particular del campo de las enfermedades, como el “contagio”. Basa su lógica en la existencia de cuerpos sanos y cuerpos enfermos. Cuerpos sanos que en contacto con cuerpos enfermos pueden “contagiarse”. De modo que, los vicios de los cuerpos racializados, enfermedades, pueden contagiar los cuerpos sanos de las personas blancos o con cuerpos no racializados. Se expresa en frases coloquiales como “Aléjate de mí, me puedes contagiar con tu pereza”. El racismo también se ha expresado en términos médicos, de “epidemias” o “brotos”. Así, de la misma manera que hay brotes de varicela en la población, también puede haber “brotos de racismo”. Aspectos que convierten el racismo en un fenómeno biológico y no social o cultural y que da lugar a su naturalización.

El paso de la comprensión de la raza en relación con las culturas trajo consigo metáforas espaciales y biológicas. Las culturas se percibieron como “recintos”. Como espacios cerrados en los que no había espacio para elementos externos. Esta metáfora se reforzó con la idea de los individuos como “árboles” y las costumbres como “raíces”. Y se evidencian en expresiones metafóricas como “yo soy de aquí porque mis raíces están aquí”, en oposición a aquellos que no pertenecen aquí. En frases como “Esta es mi tierra”, reforzada, además, como ya se mencionó atrás, mediante el uso del posesivo “mi”.

En la actualidad, una de las metáforas más empleadas, en especial por los medios de comunicación, es la metáfora de “las oleadas”, como lo han destacado autores como van Dijk (2000), que viene del campo de los fenómenos marítimos y en la que los individuos que no pertenecen al lugar país, “recinto cerrado”, inmigrantes, llegan a los países. El arribo no necesariamente es por vía marítima, sin embargo, se habla de “oleadas” para referirse a la cantidad de personas y a la fuerza destructiva. En los periódicos es frecuente encontrar titulares como “Oleadas de inmigrantes arribaron a las costas españolas”. Representación que tiene varios efectos en el lector u oyente, pero que alude primeramente al sentimiento de miedo. Una oleada no es algo positivo, es un fenómeno natural que causa daños.

Cabe resaltar, sin embargo, que emplear metáforas en el discurso cotidiano o académico es una práctica común y no supone por sí sola un error o un aspecto negativo del discurso. Lo que se resalta aquí es el uso estratégico de cierto tipo de discurso que “hace cosas” o produce efectos negativos en el oyente. Que tiene la intención de orientar los comportamientos, generar estereotipos negativos de ciertos grupos sociales o de generar miedo.

Más allá de las palabras

La relación con la alteridad supera el lenguaje de las palabras. Antes de la palabra, el cuerpo está allí presente significando con todo su potencial. Los sujetos conocen a través del cuerpo. A través de las experiencias vividas se constituyen en lo que son. En una conectividad entre mente, emociones y cuerpo. En las interrelaciones con el Otro, el cuerpo ocupa un espacio, se desplaza, realiza movimientos con sus partes: las manos, la cabeza. La mirada ocupa un lugar central: orienta la interpelación y, de alguna manera, le da inicio. Antes de hablar, se establece un contacto visual con el interlocutor. Los cuerpos y los movimientos representan las experiencias pasadas y presentes y nuestros discursos. Merleau-Ponty (2010) señala que la percepción de las cosas influye en la manera como interpretamos el mundo social.

Históricamente ciertos cuerpos han sido invalidados, los cuerpos racializados. Otros cuerpos, los dominantes, han sido adscritos con la excelencia y el potencial. Con la mirada y los gestos validamos esas asignaciones. Existen miradas y gestos de desaprobación, miradas de desesperanza, miradas de lástima, miradas que paralizan, miradas que limitan, miradas que imposibilitan,

miradas que atemorizan, miradas de desprecio, miradas de odio. Pues como señala Levinas (2012): “El ojo no brilla: habla” (p. 67).

Fanon (1999) afirmó que el negro fue un invento generado por el hombre blanco que fue fijado como tal a través de la mirada, los gestos y las actitudes. Sostuvo que en la relación colonizador - colonizado, justamente el primer contacto anterior a las palabras, produjo las primeras heridas, que en muchas ocasiones se quedaron marcadas en el cuerpo como cicatrices. Sobre el cuerpo racializado cayó toda la violencia del colonizador. Su psique fue aplastada; su cuerpo, inmovilizado y su voz, acallada (Fanon, 1999)

Como ya señalamos, para autores como Merleau-Ponty (2010), el lenguaje del cuerpo es anterior al lenguaje verbal y está en la base de la formación del sujeto. El lenguaje del cuerpo es la operación primaria del campo discursivo. En ese sentido este autor propone considerar la existencia de un tipo de racionalidad táctil que precede y conforma las relaciones intersubjetivas. Intercambio en el que se pone en juego la capacidad de sentir y la emergencia como seres cognoscentes. El cuerpo y los sentidos incluyen en sí mismos las posibilidades del lenguaje; los nombres no pueden sustituirlos tan solo permiten aproximarse a ellos.

Los sentidos del tacto y la vista fijan los primeros contactos humanos y los condicionan. Su principal característica es que son reversibles, en el sentido en que quien toca puede ser tocado y quien ve puede ser visto. En el contacto con el Otro, el sujeto se descubre a sí mismo como Otro y descubre su sociabilidad primera en un conjunto de relaciones intersubjetivas en las que el cuerpo y los sentidos son fundamentales.

Como resultado de estas acciones, de relaciones con el Otro, los sujetos adquieren una serie de disposiciones corporales (embodied) o maneras de percibir y vivir en el mundo (May, 1999). Éstas actúan por lo general a nivel del inconsciente y pueden incluir temas como las actitudes frente a las costumbres, a la lengua, al vestido, la dieta, etc. Pero al igual que como sucede con el *habitus*, también pueden dar forma a las condiciones sociales y culturales objetivas que rodean a los sujetos.

Reconocer que el cuerpo es anterior al lenguaje verbal, reconocer su poder de fijación en otros cuerpos, es fundamental para comprender y transformar la relación con los Otros. En ese sentido habría que traer el cuerpo al plano de lo consciente. Educar el gesto y la mirada como plantea Skliar (2010).

Limpiar la mirada antes de iniciar cualquier interpelación con el Otro. Sostener la mirada antes que mirar a otro lado. Acercarnos al Otro con los brazos abiertos. Tender la mano antes que empujar. Acariciar antes que golpear. Rozar antes que apretar. Sonreír antes que gritar. Callar antes que injuriar.

La narración de sí y del otro

La narración es, como señalara Ricoeur (1995), una reconstrucción particular de la experiencia, realizada mediante un proceso reflexivo en el que se da significado a lo sucedido y vivido. En el relato, el sujeto construye su identidad, su *identidad narrativa*. Como forma de conocimiento, la narración permite captar la riqueza y los detalles de las acciones humanas: las motivaciones, las intenciones, los sentimientos, los deseos, los miedos, los juicios, que de otra forma serían difíciles de identificar. En la narrativa importan los mundos vividos por los sujetos, los sentidos singulares que expresan y las lógicas discursivas particulares que emplean en la reconstrucción de la realidad.

A través de la narración, los sujetos dan cuenta de las relaciones personales vividas e imaginadas. Emplean su capacidad de comprensión para atar los contextos culturales e históricos a la construcción de significados. Mediante los relatos en primera persona, los sujetos interpretan los fenómenos sociales atribuyéndoles valor y significado, donde el tiempo articula dicha acción significativa. El tiempo humano, como señala Ricoeur (1995), es el tiempo del acontecer de la experiencia.

Poco se sabe, sin embargo, de las estructuras narrativas empleadas para narrarse a sí mismo como alteridad y para narrar las relaciones con el Otro. Van Dijk (2000) reporta un estudio realizado por él sobre el *relato de anécdotas*, un tipo de narración. Para este autor, la narración de anécdotas de sujetos blancos reproduce más o menos las mismas temáticas del discurso no narrativo: los problemas, la desviación cultural y el delito. En los relatos se evidenciaba también una visión negativa de las relaciones interétnicas. Con base en el análisis de narrativas propuesto por Labov y Waletzky (1967), se observa que la mayor parte de los relatos no posee el elemento resolutivo que en el modelo de los autores se ubica después de la acción complicante, lo que hace pensar en una idea de las relaciones interétnicas como un problema sin posibilidad de resolución

Sin embargo, aunque la investigación narrativa ha tomado mucha fuerza en los últimos tiempos tras el agotamiento de los métodos positivos y su fe ciega en la racionalidad y las explicaciones totales del mundo, y con el auge de la hermenéutica en las ciencias sociales y el denominado giro lingüístico narrativo, poco se ha investigado cómo los sujetos racializados o minorizados, atestiguan, experimentan, analizan, critican y se movilizan para hacer frente a prácticas de exclusión y al racismo en particular (Fine y Burns, 2004).

Estamos en mora de escuchar esas voces que han sido acalladas históricamente por las voces de quienes han vivido el privilegio de su blancura. Se requiere recuperar el carácter de relato narrativo de la historia y entender la historia “desde abajo” es decir, desde quien ha vivido los hechos. No es suficiente con conocer los referentes extraterritoriales sociales y culturales para explicar los fenómenos. La subjetividad se constituye en parte integrante del conocimiento social. Mediante la narración, el sujeto media la experiencia y configura la construcción social de sus realidades.

Por supuesto, no se trata aquí de una suerte de romanticismo, ni la exacerbación del Yo que al narrarse, como forma moderna de confesión, podría llevar a comulgar con las lógicas del capitalismo tardío o el neoliberalismo que preservan el mito del individualismo autónomo y libre y la ilusión de la autorrealización, que hace sujetos propicios para el consumo y la manipulación de los medios, como llamara la atención Giroux (2005), y que terminaría convirtiendo a los individuos en únicos responsables de sus acciones y sus destino. Como señalan Bolívar y Domingo (2006): “conducir toda la cuestión biográfica-narrativa al ángulo personal, sin conectarla con el substrato social y político que –si seguimos siendo modernos- la sobredetermina, nos llevaría una visión “políticamente *naive*”, dejando las cosas como están”. Para hacer frente a esta posibilidad ingenua, autores como Goodson proponen que los relatos deben proveer no solo una narrativa de acciones sino una historia o genealogía del contexto que permita comprender los patrones de relaciones sociales, construcciones e interacciones en las que el sujeto está envuelto y de las que hace parte, siendo eso sí la base el relato inicial de vida que hace el sujeto. Las narrativas son, en todo caso, una plataforma desde la que puede comprenderse las realidades en las vidas de sus actores.

El racismo, al igual que otras prácticas sociales, requiere pensarse en plural. Históricamente, solo se ha oído una versión de la historia: la del lado de los vencedores. De igual manera, no hay una única forma de racismo

ni los sujetos lo experimentan de la misma manera. El racismo como forma de poder y exclusión toma diversos significados de acuerdo con las diversas condiciones históricas y socioculturales en que se desarrolla. Se requiere escuchar todas las voces que son víctimas del racismo, pero también esas voces que, atendiendo al privilegio blanco, ejercen formas de discriminación en los diversos contextos y que no se escuchan porque no hacen parte de aquellos que tienen acceso al discurso público de élite: sujetos cotidianos.

En el campo de la educación, la narración permite romper con la hegemonía tradicional centrada en la racionalidad instrumental en la que la enseñanza es un medio para la consecución de resultados determinados. Mediante la narración se puede comprender la naturaleza contextual de los fenómenos educativos y también se puede asignar un lugar a los sujetos involucrados en los espacios educativos: maestros, estudiantes, padres de familia, administrativos, etc., quienes mediante diverso tipo de relatos narrativos o biográfico-narrativos comprenden y construyen la realidad escolar. Siguiendo el postulado de las feministas, -que, dicho sea de paso, fueron quienes más impulsaron esta forma de conocer e investigar-, lo personal es político. De modo que reivindicar las experiencias de los individuos racializados o minorizados por cualquier condición identitaria puede constituirse en un modo de incidir políticamente.

La narrativa es una manera de traer al aula de clase ciertos contenidos y debates que en general no han tenido cabida en ella. Puede convertirse en una herramienta para contrarrestar las narrativas hegemónicas que han representado una historia triunfal del opresor en las instituciones del Estado-nación. Se requiere traer a la escena pública a las personas reales y actuales y los eventos que viven y enfrentan de manera individual y colectiva. Poner en el escenario del aula estos acontecimientos ayudará al estudiantado y al profesorado a desarrollar disposiciones con fundamento crítico de manera que puedan ver también la otra cara de la moneda, la posibilidad de la resistencia y la agencia para el cambio. En el campo de la educación hay que penetrar en las fuerzas que constituyen al sujeto y su conciencia.

La autobiografía ha sido el género narrativo más empleado en educación. En especial por parte de los profesores en formación y en ejercicio con fines investigativos para profundizar en la comprensión de su lugar en el campo, sus trayectorias y experiencias. Sin embargo, la autobiografía por su carácter general y más bien cronológico presenta algunas limitaciones para enfrentar problemas particulares del aula, como el racismo y la discriminación, en

general. Sin una pregunta particular orientadora, la narración puede aparecer ciega al color, (*color blindness*); es decir, puede no abordar el asunto del color; éste puede desaparecer. En ese sentido autores como Vavrus (2010) proponen el uso de auto etnografías. Con un objetivo más centrado y en el que la información identificada puede enlazarse con fenómenos sociales en lugar de pensarlos como fenómenos autónomos y separados de las fuerzas políticas. De esta manera también puede convertirse en una herramienta de crítica con posibilidades políticas. Además, la autoetnografía tiene el potencial de revelar patrones concretamente realizables en las acciones de uno mismo, antes que en las acciones de los otros como describe Roth (2005) citado en Vavrus (2010, p. 28).

La narrativa es una forma fundamental de la agencia. Da posibilidades al individuo de actuar y de alguna manera resistir los embates de la estructura. Sin embargo, más que una agencia se requiere una agencia crítica. No se trata de que el individuo se centre sólo en sí mismo en una especie de exacerbación del Yo y se olvide por completo de los otros yo y la sociedad. El problema de la agencia puede caer con facilidad en estos tiempos posmodernos en un subjetivismo extremo de “sálvese quien pueda, que yo me salvo yo mismo”. Una agencia crítica, por el contrario, podrá ver la interrelación entre la agencia y la estructura. Rescatar la agencia crítica es poner en el centro de la mesa que no hay un determinismo del comportamiento individual. Que, aunque no se puede hablar de libre albedrío, siempre habrá la posibilidad de cierta elección -no todas son posibles- o en su defecto, del accionar mediante prácticas estratégicas. Por lo que la estructura antes que determinar, orienta la acción. Se trata en términos de Bourdieu (1990), de una *libertad condicionada* y *condicional*. El objetivo final de una agencia crítica es permitir a los sujetos entender cómo comprenden e interiorizan la historia y de qué manera la reproducen en las interacciones con los Otros. Esta comprensión dará la base para una posible transformación. Como Youdell (2006) explica, un sujeto constituido performativamente puede aún desplegar performance discursiva que tiene el poder de ser constitutiva (citado en Bradbury, 2014, p. 25).

Como pone de manifiesto Alain Touraine: “el multiculturalismo sólo tiene sentido si se define como la combinación, en un territorio dado, de una unidad social y de una pluralidad cultural mediante intercambios y comunicaciones entre actores que utilizan diferentes categorías de expresión, análisis e interpretación” (1995, p.16). Recuperar entonces las diversas voces de los actores sociales se hace imperativo. Pero no se trata de dar la voz, como

algunos piensan y han señalado. No se trata de repetir la misma lógica de dominación en la que hemos vivido. No podemos partir del presupuesto de que hay unos que tienen más poder que otros y que en consecuencia están habilitados para ciertos actos, como dar la voz. No, el Otro, siempre ha tenido voz y la tendrá. Se trata sólo de aprender a escuchar. De en ocasiones, callar, guardar silencio, pero como señala Enrique Dussel “no silencio del que nada tiene que decir, sino del que todo tiene que escuchar porque nada sabe del otro como otro” (1996, 78). Se trata sólo de aprender a escuchar. De entender que para que haya diálogo se necesitan dos; que en un intercambio de funciones uno en ocasiones habla y el otro escucha y viceversa. Solo en un diálogo con equidad es posible hablar del encuentro entre dos sujetos, de su comunión. Es en esa relación cara a cara donde el discurso acoge el rostro de Otro en un orden moral y justo, como señala Levinas (2012).

Discurso antirracista. Maneras de resistir

El pueblo, a quien se ha dicho incesantemente que no entendía sino el lenguaje de la fuerza, decide expresarse mediante la fuerza.

Fanon

El Otro ha sido violentado históricamente en su cuerpo y su representación. Quizá en un exceso de representación. Sin embargo, ha construido un lenguaje en respuesta a la fuerza devastadora del racismo. Ha respondido al tipo de lenguaje con el cual ha sido reducido a un único significado por el blanco. Un lenguaje en el que negro y raza son equivalentes y en el que lo negro fue inventado para justificar en primera instancia la dominación y luego la exclusión. En el libro *Piel negra, máscaras blancas*, Fanon (2009) propone que cualquier comprensión de la colonización y lo que ésta representó, requiere una crítica profunda al lenguaje.

Según Mbembe (2016) en su libro *Crítica a la razón negra*, tres han sido los acontecimientos que han dominado el discurso negro: La esclavitud, la colonización y el Apartheid. Estos tres acontecimientos representaron en el negro, en primer lugar, una separación para consigo, un sujeto escindido de su propio ser, extranjero de sí, relegado a una identidad alienada. También representaron una desappropriación. Mediante procedimientos de diverso orden, en especial jurídico - económicos, el negro fue expropiado y despojado de sus bienes materiales e incluso él mismo fue convertido en objeto mercancía con el que se podía comerciar. Por último, estos acontecimientos significaron el envilecimiento del negro. Arrojado a una condición servil, el sujeto negro cayó en la humillación, la bajeza y el sufrimiento extremo. La separación, dispersión espacial y el exilio contribuyeron a este sentimiento.

Estos acontecimientos funcionan en el negro como centro unificador del deseo de saberse a sí mismo. El pensamiento africano moderno puso el tema de la autonomía en el centro de la discusión frente a la temática racial. La servidumbre a la que habían sido sometidos los negros se disipa solo mediante la toma del poder de decidir, el ejercicio de pensarse y de gobernarse por sí mismos de manera autónoma.

Tres líneas argumentativas pueden identificarse en el discurso que responden a tres preguntas que son el eje en torno al cual gira el discurso negro: ¿Quién soy yo?, ¿quién soy en relación de aquel que dicen que soy? Y ¿qué me está permitido hacer y qué puedo hacer? De donde la tarea ha sido, primero, tratar de deconstruir el nombre “negro” asignado por el blanco; segundo, rehabilitar la singularidad y la diferencia y tercero, asumir la raza como crítica política.

Negro soy, negro no soy

Siguiendo a Mbembe, el sustantivo negro con el que se denomina a un sujeto cuyo color de piel es oscuro, tuvo tres funciones en la modernidad: asignación, interiorización y giro. Se usó para designar personas cuya condición de humanidad siempre estuvo en duda o constituían un tipo de humanidad aparte. Personas con una apariencia física y unos usos y costumbres que representaban la diferencia en su estado más brutal. Personas que en tal condición solo estaban llamadas a estar lejos de Nosotros, los blancos. Una vez asignada esta condición, el negro tuvo que interiorizarlo a fuerza de ser repetido. Quienes fueron “bautizados” con el nombre “negro” no tuvieron más que aceptarlo, vivir con él. Sin embargo, esa aceptación no hizo más deshonroso el hecho de la asignación. El giro, supuso un desafío a esa condición impuesta y el inicio de la recuperación de la condición de humanidad, pues la humanidad nunca pudo ser tomada por completo por el blanco, ni el sujeto negro abdicó a ella.

La discusión en torno a la denominación negro devino en la pregunta por su identidad: “¿quién soy yo frente a ese que dicen que soy? Varias han sido las respuestas y variados los argumentos por lo que no es posible hablar de un único discurso negro. Se trató de un acto de auto-reconocimiento -o no- en un nombre que le fue asignado al negro y que como toda palabra adquiere fuerza de acuerdo con el sentido que se le atribuya y a su grado de performance, es decir, a su capacidad de generar acciones y reacciones, como ya mencionamos en el capítulo anterior.

Para algunos pensadores, la primera respuesta frente a la pregunta ¿quién soy yo? es: “soy un negro”. Aimé Césaire fue uno de los intelectuales más influyentes que asumió esta postura. Su obra más relevante se expresa en su *Cuaderno al regreso de un país natal* y en su *Manifiesto de la negritud*.

Recuperó el nombre “negro” y lo resignificó de innumerables maneras. Buscó la manera desde la cual desenmascarar la verdad oculta tras todo lo que se dijo de él. Antepuso la condición de humanidad a cualquier denominación: “yo no busco más: encontré”, “yo, hombre nada más que hombre”. Pero también reivindicó su condición negra: “negro soy, negro quedaré”, diría. Cesaire en esta declaración apela a su diferencia, que no quiere simplificar ni velar. Negro no es un tabú, no es algo innombrable. Y aclara que su posición no es una defensa a ultranza de la idea de raza. “Negro” es el nombre que mejor expresa la búsqueda de una amplia fraternidad o un “humanismo a la medida del mundo”, como lo denominara.

Frantz Fanon, por otra parte, atacó fuertemente la asignación nominal de “negro”. En su libro *Piel negra, máscaras blancas*, sostiene que la designación negro se trata de una ficción que constituyó fundamentalmente un acto de violencia en el que la excusa fue el color de la piel como condición biológica, pero cuyo trasfondo real fue la dominación mediante la violencia síquica y física de los cuerpos negros, inventados por Occidente. Fue más un mecanismo de asignación que de auto-asignación. Diría Fanon: “no soy negro, así como tampoco soy un negro. Negro no es mi apellido ni mi nombre, mucho menos mi esencia o mi identidad, soy una persona humana y con eso basta. El otro puede discutirme esa cualidad, pero nunca conseguirá quitármela ontológicamente” (citado en Mbembe, 2016, p. 94).

El Yo de Fanon es un yo que no se reconoce a sí mismo como aquel al que el Otro se dirige, si es que lo hace. No soy un negro, soy “un hombre entre otros hombres”, dirá. El sujeto negro de Fanon es sobre todo un sujeto ultrajado y maltratado. La tarea que queda de esta asignación no es otra que descolonizar ese ser en la búsqueda de un hombre nuevo. No el reflejo del hombre europeo, sino uno que hay que imaginar y construir. Y su búsqueda es encontrar en ese sujeto los indicios de vida que permanecen en ese estado de violencia.

Negro y cuerpo se entrecruzan en Fanon. El cuerpo es la vivificación de la violencia. En él están presente a manera de cicatrices, las heridas que produjo el colonizador. Sin el cuerpo, la colonización no hubiera existido y la colonización ha sido la muerte. Pero el cuerpo también implica la posibilidad de la interpelación; permite mi relación con el Otro. El cuerpo conduce y se dirige al Tú. La interpelación abierta asegura no solo al otro sino a todos los cuerpos. Planea una suerte de recorporización de la condición humana como alternativa a la violencia.

La propia propuesta de Mbembe frente al tema de ¿quién soy yo? pasa por la redefinición del “negro”. Para este autor, solo es válido retomar el significante negro si es con el propósito de alejarse de él, para conjurarlo de una vez por todas y para, de esta manera, afirmar la dignidad con la que cada ser humano viene al mundo. Solo así podrá hablarse de una comunidad con una misma historia; la historia de una semejanza y una proximidad humana esencial. En ocasiones, más que liberar, la memoria ha producido sentimientos de resentimiento y victimización. La propuesta de este autor es entonces pensar la diferencia del negro como un gesto de autodeterminación. Avanzar en la propuesta de un futuro, siguiendo a Crummel, plantea la necesidad de oponer al pasado dos tipos de prácticas y capacidades: la esperanza y la imaginación. Pasar de la esclavitud a la libertad requiere algo más que recurrir a la memoria, necesita una reconstrucción de sí, un trabajo fuerte del yo que debe crear una nueva interioridad.

El pensamiento negro estuvo fuertemente influenciado por pensadores francófonos del periodo de entre guerras (1919- 1939), poetas pertenecientes a las colonias francesas quienes en sus poemas expresaron una fuerte contradicción entre su estilo de vida, su educación francesa y su arraigo y desarraigo de sus tierras natales. Sus reivindicaciones contribuyeron al reconocimiento de la cultura negra. Algunos los llamaron los *poetas de la desesperación*. Leopold Senghor escribiría sobre el retorno a su país natal y la vuelta a su alma negra. En sus poemarios *Cantos de la sombra* y *Hostias negras* y en su texto teórico *Lo que aporta el hombre negro* desarrolla una búsqueda constante, llena de rabias, amargas y rencores frente al colonizador. Criticó la manera como el colono se las arregló para cuando estuviera ausente, dejando la semilla de la humillación, la lengua, y el autorrechazo. Para Senghor la palabra *negro* contiene a la vez todo el mal y todo el bien. “Negro, negro como la miseria/ líbrame de la noche de mi sangre” diría también David Diop, equiparando la miseria con la privación de luz. Lo negro en ocasiones se transforma en noche, pero no en ausencia, sino en rechazo. El negro no es un color sino la ausencia de la claridad prestada del sol blanco. Ser y no ser hace parte de las constantes del pensamiento negro (citado en Sartre, 1960).

Negro entonces es negación, pero negación que requiere deconstruirse. León-Gontran Damas escribiría en ese sentido “la libertad es color de noche”. Reclama su condición de negro, su cualidad y estado. Negro significa conocer el mundo por la opresión, pero también negro significa lucha, acción política. La autocrítica está presente en su poesía: combate contra el sentimiento frecuente de no querer ser negro y de querer parecerse al blanco; de haber sido blanqueado:

*Tengo la sensación de verme ridículo
con sus zapatos
con su esmoquin
con su pechera
con su cuello postizo
con su monóculo
en su bombín (...)
Tengo la sensación de verme ridículo
entre ellos cómplice
entre ellos partidario
entre ellos degollador
Con las manos terriblemente rojas
de la sangre de su ci-vi-li-za-ción.*

La idea de fondo de estos poetas fue “rescatar del fango” la palabra negro para convertirla en lugar de comunión de las colonias francesas. Reafirma Damas (1957): *Todo en mí solo aspira a no ser sino negro tanto como mi África que han desvalijado*. Se trata en últimas de una poética de la resistencia que clama por la reivindicación de lo negro. Como diría Sartre en *El Orfeo negro* (1960), lo que el poeta negro hace es: “recoge la palabra “negro” que se le ha lanzado como una piedra y orgullosamente se reivindica como negro frente al blanco”

Diferentes sí, pero también humanos

La idea de diferencia en Fanon se puede leer a través de su concepción de la violencia. Pensamiento contradictorio en la medida en que, para él, no hay auto-creación sin violencia, pero, de igual manera, la violencia supone la presencia y relación con un Tú que pone de presente una sociabilidad y una relacionalidad constitutivas del ser humano que abre paso a un futuro nuevo, futuro que depende y se organiza a partir de las maneras de interpe-lación entre Sí mismo y el Otro. De lo que se trata en últimas es de pensar una manera en la que la pregunta por el Yo se dirija hacia el Tú, en una relación de comunión.

Si todos los seres nacieron y son iguales como lo plantea el derecho universal, para Fanon (2011), esto solo será una realidad cuando el colonizado se planee a sí mismo como igual al colono. Cuando “descubre que su vida, su respiración, los latidos de su corazón son los mismos que los del colono. Descubre que una piel de colono no vale más que una piel de indígena” (p. 35). Este descubrimiento implicará que la mirada ya no tendrá el poder de fulminar ni de inmovilizar, ni su voz de petrificar. Resalta sin embargo Fanon (2011), que no se trata en todo caso de una discusión sobre lo universal, sino la afirmación desenfrenada de una originalidad formulada como absoluta: la originalidad negra.

Fanon (2011) critica la idea de subjetividad que trae consigo toda suerte de individualismos, en la que cada cual se encierra en sí mismo y donde cuenta más el pensamiento que la acción o la solidaridad. Resalta la idea “pueblo” y la necesidad de la unión para la lucha de liberación. Propone volver al vocabulario fraternal del hermano, la hermana, el camarada y rescatar las diversas formas de asociación: las asambleas, las reuniones de barrio, las comisiones de pueblo. Cuestiona la indiferencia, pues en últimas, señala, se trata de poner las cosas en común. Incluso mediante la violencia, si hace falta, como respuesta a la violencia que se ha ejercido hacia él. Aunque sólo se llega a ese estado porque “el colonialismo no es una máquina de pensar, no es un cuerpo dotado de razón. Es la violencia en estado de naturaleza y no puede inclinarse sino ante una violencia mayor” (Fanon, 2011, p. 47).

La contraviolencia de la propuesta de Fanon no es más que la reciprocidad de una práctica del terror. Pero como plantea Mbembe (2016), la violencia en Fanon requiere ser leída como constitutiva de una propuesta más general: la de la posibilidad de un crecimiento en humanidad que para el colonizado significa transportarse, a través de su propia fuerza, hacía un lugar más elevado que aquel que le fue asignado bajo el pretexto de la raza y como consecuencia de la sujeción. Se trata, como señala el propio Fanon (2011), de “reintroducir al hombre en el mundo, al hombre total” (p. 83).

Eboussi Boulaga (2013) plantea releer la diferencia desde tres perspectivas complementarias: como memoria vigilante, como modelo de identificación crítica y como modelo utópico. Para este autor, la diferencia no constituye en sí misma un gesto de inocencia ni de autodeterminación. Desde el punto de vista de la memoria, la diferencia ha sido humillada y algunos de sus elementos han sido destruidos de manera irreparable por lo que no son más que objetos de evocación. Su potencial de liberación depende de que no se

conviertan en mera nostalgia o melancolía. Para Eboussi Boulaga, algunas maneras de apelar a la diferencia se parecen a la esclavitud y el consentimiento. De tal suerte que la alienación se puede dar allí donde además de la coacción, se sucumbe a la seducción.

Para Mbembé, el discurso de resistencia de los intelectuales negros frente a la diferencia racial se sustenta básicamente en la reflexión en torno a tres temáticas: la raza, la geografía y la tradición. En la primera, el sujeto negro se lee desde la idea de raza. Como respuesta al estatus inferior que siempre le ha sido atribuido; el discurso negro se inscribe en la lógica: “Nosotros también somos seres humanos” y “nosotros tenemos también un pasado glorioso que da fe de esta humanidad” (Mbembe, 2016, p. 153). Se trata de una tensión de la que el discurso negro no puede liberarse por completo. Refiere, en últimas, a un discurso de rehabilitación de una pérdida. Es la búsqueda de la condición de humanidad que le ha sido negada y usurpada. Un canto y un lamento, si se quiere. Sin embargo, como se mencionó con anterioridad, se trata de un llamamiento a la raza, distinto a la asignación racial de que ha sido víctima. Aunque no se niega la idea de raza, se afianza esta ficción en el discurso negro.

El pensamiento negro se ha ocupado de rescatar y escribir esta historia, de cantar este lamento y este duelo y de conjurarlo. El influyente filósofo y poeta Aime Césaire se ha referido a la exaltación de la raza negra como un grito de salvación de aquel que había sido condenado a no ser nada. Un canto al sentimiento de pérdida y de escisión. Un llamado a salir de la resignación, a auto-producirse en su soberanía, incluso a considerarse a sí mismos como el origen, su certeza y su destino. Como lo expresa en su poema “Pueblo mío”:

*Cuando
lejos de los días pasados
renazca una cabeza bien puesta sobre
tus hombros
reanuda
la palabra*

*despide a los traidores
y a los amos
recobrarás el pan y la tierra bendita
tierra restituida*

*cuando dejes de ser un juguete sombrío
en el carnaval de los otros
o en los campos ajenos
el espantapájaros desechado.*

Para Sartre, la conciencia de raza está unida al alma negra. Se trata de una búsqueda de ciertas cualidades comunes al pensar y accionar negro que toma el nombre de *negritud*. Busca en sí mismo rasgos objetivos de las civilizaciones africanas que le permitan descubrir su esencia negra.

La segunda temática, es decir, la geografía, se desprende de la idea de raza; es esta la que permite hablar de la posibilidad de nación y de comunidad. La idea de raza constituye la base moral de una solidaridad política: una nación negra, una comunidad negra. La temática de la tradición se analiza desde la lógica de la costumbre y los valores autóctonos. La historia negra se entiende como la historia de una lucha por la reivindicación del carácter específico de su raza. De esta manera el pensamiento negro no se revela contra la existencia de razas y la pertenencia a ellas, sino contra la valoración diferencial que se hace de ellas. No niega la existencia de una cultura africana, proclama la relatividad de las culturas. El discurso negro busca ocupar un espacio en el mundo occidental, y trabaja por demostrar sus aportes a este mundo del cual él también hace parte. Busca aportar un “genio particular” de su raza. Genio en el que la emoción constituiría el eje central. Lo que Senghor llamaría “el encuentro entre el dar y el recibir”, cuyo resultado obligado sería el mestizaje (citado en Mbembe, 2016, p. 255). Un modo particular de relacionarse con el mundo que implica una comprensión del mismo: “un ser en el mundo negro”, como diría Sartre siguiendo a Heidegger. Implica una actitud afectiva frente al mundo. Césaire (1957, Versión al español de Miguel Ángel Flores) expresaría esta idea bellamente:

*Mi negritud no es una piedra, su sordera arremete contra el clamor del día
Mi negritud no es una nube de agua muerta sobre el ojo muerto de la tierra
Mi negritud no es ni una torre ni una catedral
Ella de zambulle en la carne roja del suelo
Se zambulle en la carne ardiente del cielo
Ella agujera el agobio opaco de su erguida paciencia.*

No se trata, entonces, de cosas o actos, sino de una cierta disposición, una determinación interior; un existir en medio del mundo, como señalara Sartre. Existir por demás sufrido y violentado, como resaltara Cesaire: “Los que no han inventado ni la pólvora ni la brújula... ellos conocen hasta en sus más pequeños rincones el país del sufrimiento” (citado en Sartre, 1960)

De esta manera se completa el circuito del discurso del pensamiento negro. La raza negra ubicada en un lugar específico: África; con unas tradiciones y costumbres específicas que hacen parte del sistema mundo occidental. África se presenta como una unidad que cobra vida y en la que las instituciones y el poder de la raza toman cuerpo. Por esta lógica, el negro se transforma en ciudadano porque es un ser humano, que posee razón y autonomía. “África es el país de los negros”, según recalca Mbembé.

En resumen, el paradigma negativo de la diferencia se instala allí donde se abren las puertas de la deshumanización. Por lo que no habría a priori para aferrarse ciegamente a ella. La función de la memoria es la de vigilar e impedir la repetición. La posibilidad de un encuentro con el todo-mundo está en el devenir. Allí no corre peligro. Para el pensamiento negro, está en África como lugar de posibilidad que se alimenta de las diferencias étnicas, geográficas y lingüísticas de los negros y otras tradiciones.

¿Qué hacer frente a la diferencia? Propuestas éticas y políticas para resistir

Dadas las condiciones de violencia a las que históricamente ha sido sometido el negro por la dominación blanca, hablar de raza para los intelectuales negros es fundamentalmente hablar de crítica política, como se verá a continuación.

Cesaire: La pluralidad. El propósito de pensadores como Cesaire fue des- enmascarar la verdad de los acontecimientos históricos que produjeron las condiciones para el ejercicio de la violencia. Su propuesta de crítica política se centra en el análisis de la modernidad y de la idea de lo universal; en la idea de una irreductible pluralidad de civilizaciones en la que todo hombre por su condición de hombre tiene un lugar. Singularidad y diferencia podrían unirse mediante el vínculo de la condición de humanidad. Sin embargo, para que esta comunión de civilizaciones se pueda dar, es necesaria una declosión del estado actual del sistema mundo. Europa debe dar paso al surgimiento de otros países, otras culturas, otras civilizaciones. Esta declosión es necesaria para que la diferencia tenga cabida en el mundo. Sin embargo, no se trata de una idea de un universal abstracto, una política alejada de la realidad concreta de los individuos. Cesaire (1956) plantea el mundo como el lugar donde se junta una multiplicidad de singularidades.

De esta manera, pensar ese humanismo sólo es posible a través de lo que denomina *el lenguaje de lo porvenir*. Un tipo de lenguaje que irá siempre adelante del ser humano, y como tal aún no se ha nombrado y nada le antecede. Que, aunque no abre posibilidad a la memoria, no por eso carece de razón. Un lenguaje que escape a la repetición, ya que su fundamento será siempre diferente. Para este autor, la universalidad del sujeto negro no hay que buscarla del lado de la repetición, sino siempre del de la diferencia radical sin la que el anhelo de la declosión del mundo no se puede dar (Mbembé, 2016)

La diferencia radical hace necesario pensar la figura del negro como el sujeto que está en camino, que vive la experiencia del desgarramiento y la extrañeza. Y éste necesariamente ha de conducir a África o, en su defecto, ha de darle un recorrido. África será siempre el lugar obligado, el lugar de partida y de regreso. Será el lugar en el cual habitar y en el cual poder des- enmascarar la mentira que el hombre blanco le ha asignado a la diferencia. Un lugar donde además surgirá la verdad, lo indestructible como posibilidad de una existencia nueva y esperanzadora. África representa el camino y el final de un trayecto que conduce a la posibilidad de un hombre universal para el negro. África significa el lugar de la cercanía y la lejanía de la diferencia, de la alteridad. Una imagen, un sueño un habitar en la distancia, eso representa África. Un lugar de esperanza. África, ese doble del mundo, cuyo tiempo llegará; que es necesario anticipar y estar preparado (citado en Mbembe, 2016, p. 251). África y el afrocentrismo representan el deseo de

autonomía de las personas negras, de no tener que rendir cuentas más que a ellos mismos.

Pero la crítica política también pasa por la crítica al colonialismo; es su lugar obligado. Para Césaire (1956), el colonialismo fue el resultado de un pensamiento que desbordó los apetitos y la codicia. La mentira de promesas siempre violadas y nunca cumplidas, el veneno instalado en la sangre europea. Se trata de insistir en ello porque pasó y puede volver a ocurrir.

Fanon: lucha, sublevación, insurrección. Fanon (1992, 2011) realiza la crítica política desde un lugar privilegiado, desde el lugar de quien vivió y padeció los hechos como testigo en Argelia. De allí que sus propuestas fueran un paso más allá de la mera crítica, su compromiso estuvo también en la lucha, la sublevación y la insurrección. Su discurso fue un llamado al pueblo a ponerse de pie; a reaccionar y a escribir con sus propias manos la historia del mundo sobre el cual tienen derecho y del cual también son sus herederos. Fanon (2011) desarrolla el concepto de violencia, entendida como política y clínica. Una ética-política del colonizado que cumpla las funciones de destruir lo que destruye, asistir-curar y dar sepultura a los caídos. Propone un discurso pos-colonial que sea una especie de clínica, terapéutico en su espíritu, que comprenda las lógicas de la alienación y del sujeto dividido en dos: sicoanalítica y políticamente.

Violencia en respuesta a la proferida por el colonizador; una “ida y vuelta del terror”. Sin embargo, como plantea Butler (2016), es necesario profundizar en esta idea en la que no se propone la violencia como un modo de vida ni como la meta de un movimiento social, sino como “un instrumento al servicio de la invención”. Desaparece cuando se imagina una comunidad definida como una comunidad infinita de necesidades mutuas.

De allí que la tarea política que propone Fanon (2011) sea inventar un hombre nuevo; no a semejanza del europeo; un hombre nuevo que aún está por imaginar. El hombre nuevo de Fanon es el hombre capaz de reinventarse. La política de la identidad consiste, así, en alimentar, actualizar y reactualizar al infinito la capacidad de la auto-invencción. Se requiere además un hombre que se cuestione, que se pregunte: “oh, cuerpo mío, haz de mí, siempre un hombre que se interroga” Fanon (2011) citado en Butler (2016, p. 241). En este llamamiento Fanon apela a lo que va a ser parte fundamental de su propuesta: el cuerpo. Cuerpo que recuerda la condición histórica, la violencia y la muerte. Fanon hace un tipo de llamado a una

apertura cuyo fundamento es corporal y consciente. Y señala: “al final de esta obra quisiera que los demás sintiesen como yo la dimensión abierta de toda conciencia”. Se trata entonces de abrir el cerco que había sido tendido siempre por Europa a través de los límites del Yo. Fanon hace un llamado a una interpelación con el otro en la que el cuerpo conduzca la acción; una suerte de recorporización del humanismo como alternativa a la violencia. En el libro *Los condenados de la tierra* hace un llamado, no a buscar un nuevo humanismo, pues para él, éste nunca existió, sino a la existencia de una reciprocidad de exigencias en la que el cuerpo es fundamental. Un cuerpo que tienen necesidades: que hay que alimentar, vestir, proteger, curar y del que hay que cuidar su dignidad (Fanon 2011).

Mbembe: estética y política. Mbembe (2016) propone frente a la diferencia pensar en una estética y política a la vez. Para este autor, el arte constituye una manera de resistir. Quizá, la más noble. El arte es memoria viva. Es recreación. Pero sobre todo es conjuro. Es negarse a la deshumanización y a la muerte total. Para el pueblo negro, históricamente degradado y humillado, el arte constituye una forma de esperanza de un mundo diferente; un renacer a la alegría y a la fiesta. El arte permite escapar, liberarse de los obstáculos y la culpa. Es, en últimas, la posibilidad de escapar a través de la imaginación. La imaginación ha escapado siempre a las cadenas. Es la esencia de la libertad.

Para Mbembe en el arte clásico negro, el cuerpo ocupa un lugar central. En él se juega la lucha de poderes y se representa la deuda constitutiva del ser humano; deuda heredada y nunca cancelada en su totalidad. La deuda es el sentido de la vida. El arte es la manera de criticar la vida y sus condiciones, en la que la lucha diaria por seguir con vida, por llevar una vida humana, hace del arte una estética, pero también una política (Mbembe, 2016)

Mientras exista el racismo en los cuerpos y las mentes de los seres humanos es necesario luchar por un mundo más allá de las razas. Por lo que es necesario comprometerse con una crítica ética y política del racismo, pero también de las ideologías de la diferencia. En la actualidad, el hombre está inmerso en el espíritu de su tiempo dominado por la diferencia entre diversos tipos de humanos y su diferente valor. Por lo que la celebración de la diferencia y la otredad solo tiene sentido si se ubica en el plano fundamental de este tiempo: la distribución equitativa, la de lo en común y la que da apertura a lo ancho (Mbembe, 2016). La propuesta de este autor es una crítica del pasado que dé paso a un futuro inseparable de la justicia social, de la dignidad y de lo en común.

La cuestión de la diferencia sigue su camino y se ensancha cada vez creando nuevos condenados de la tierra. Nuevos individuos sin derechos, a los que ahora se les niega incluso su movilidad: no traspasar fronteras, vivir en campamentos y centros de refugiados, bajo infinidad de formas jurídicas de encierro. “Inmigrantes”, “ilegales”, “clandestinos”, “refugiados”, “desplazados”, “sin papeles”, constituyen los nuevos sujetos de diferencia y exclusión. La lógica racial continúa actuando de manera soterrada y no tan soterrada. La cuestión del excedente, de lo que sobra, de los restos, se mantiene. La idea de civilización como argumento para la exclusión sigue estando presente y metamorfoseándose. Hay pueblos que no se comportan de manera civilizada. Pueblos cuyas creencias están más cerca del salvajismo y la barbarie que de la civilización y el progreso. Esas gentes y esos pueblos es mejor tenerlos alejados y en lo posible encerrados.

Europa tiene la obligación de romper con su política de “buena conciencia” y la negación de su responsabilidad histórica en el empobrecimiento y marginalización de buena parte del mundo. Sólo de esta manera se podrá avanzar hacia una nueva ética y política en las que la justicia sea centro. Y solo habrá justicia cuando haya reparación histórica. La violencia que Europa ha ejercido sobre el negro ha dejado heridas profundas, heridas que necesitan reparación: una ampliación de la concepción de la justicia y de la responsabilidad.

Se requiere, entonces, imaginar una política de lo humano, cuyo epicentro sea primero que todo la semejanza, pero en un contexto en el que lo que se comparte sea fundamentalmente las diferencias. Antecede a cualquier diferencia, la condición de seres humanos, esa es nuestra semejanza fundamental. De allí, parten todas las diferencias. Las diferencias son entonces lo que se requiere poner en común. La idea de una comunidad universal se plantea en términos de “una habitación de lo abierto”, del “infinito”, opuesto a la idea del cerco que ha gobernado el pensamiento Occidental. Para Mbembe la idea de diferencia ha sido el resultado de la construcción de un deseo, de clasificar, de dividir, y de excluir; un trabajo de poder que posteriormente es incluso asimilado por los sujetos excluidos. Pero también puede convertirse en el deseo opuesto en el Otro “de ser protegido, de ser resguardado y de ser preservado del peligro” (Mbembe, 2016, p. 277).

Apelar a la diferencia, no quiere decir necesariamente lo que se opone al proyecto de lo en común. Para los sujetos que han pasado por la violencia y la exclusión, que han sufrido dominación y para quienes su humanidad ha

sido puesta en duda, la recuperación de la historia requiere con frecuencia el llamado a la diferencia. La diferencia que ha sido ultrajada se convierte en constitutiva y emerge con fuerza. “Negro soy, negro me quedo”, enfatizaría Cesaire.

Pero como resalta Mbembe, haciendo eco de buena parte de la crítica negra, el llamado a la diferencia es solo un paso hacia un camino más amplio: el proyecto de un mundo que viene, un mundo que está delante de los hombres y que tiene un destino universal. Un mundo sin razas y sin el deseo de venganza que reclama toda forma de racismo.

De esta manera el discurso de resistencia del otro racializado se mueve en una comprensión en doble sentido: primero, frente a la que se dice de él y como respuesta a esto, lo que él dice de sí mismo. Y, segundo, frente, a la posibilidad de relación con la diferencia. La primera como un juicio y declaración de identidad; la segunda, como un anhelo frente a la diferencia. Se requiere y requerirá de un tipo de escritura que fundamente un archivo necesario para restituir a los otros -los negros- su historia. Tarea que no resulta fácil porque la violencia con la que se trató al negro no dejó testimonios escritos y cuando las hubo no se pudieron conservar. La tarea consiste entonces en intentar reconstruir restos dispersos de hombres y mujeres esclavizados y de hombres libres que “viven” en espacios de ciudadanía nominal. La recuperación de la historia permitirá como respuesta conjurar los efectos de este discurso y la supuesta “conciencia negra del negro”, en la que aceptó y asumió su destino. Constituirá un esfuerzo de los oprimidos por crear una epistemología de la lucha de razas. Se trata de construir un lenguaje que en términos de Mbembe (2016) es a la vez lamento y duelo y que se revela frente a su propio nombre y destino como recuerdo espantoso de un cuerpo, una voz y una cara si no perdidos por completo, sí manchados y mancillados, pero que requieren ser salvados y rehabilitados.

El segundo tipo de discurso, enmarca la discusión frente a qué se puede hacer frente a lo que pasó y sigue pasando. Abre la posibilidad a la emergencia de un nuevo tipo de relación con la alteridad fundamentada en una ética, pero también y fundamentalmente en una política de lo humano alejada de cualquier forma de violencia, como condición previa de ese hacer. Un abrirse a lo universal con una redistribución de los afectos, la percepción y la palabra. Una ética-política que supone un plan de acción y la proyección de una aspiración, como se refiriera Bhabha sobre la propuesta de Fanon de un futuro global (citado en Butler, 2016).

Consideraciones Finales

A continuación, se presentan algunas conclusiones o consideraciones finales atendiendo a cada uno de los capítulos desarrollados.

Raza y racismo

La tendencia actual en el mundo occidental es a negar el racismo, bajo el mito seductor del post-racismo, y a la luz de lo políticamente correcto. Para muchos el racismo es un asunto del pasado, superado en las sociedades post esclavistas. Lo niegan los políticos que no quieren ser identificados con la derecha; lo hacen los medios de comunicación y, por su puesto, lo hace la escuela. Las sanciones sociales e incluso legales contra las personas que discriminan, y el ascenso de personas negras a puestos de poder o visibilidad, hacen parecer el racismo como un asunto de otra época. Sin embargo, como lo señala Giroux (2004) lo que hay detrás de esto es una espectacularización de la raza que no deja de tener el mismo trasfondo racista.

Históricamente los conceptos de raza y racismo han sido cuestionados, transformados y minimizados, pero siguen operando en el mundo contemporáneo como principio de ordenamiento de la vida y de las relaciones sociales. El racismo ha sido una pasión en Occidente, como señalara Sartre. Va y vuelve, pero siempre permanece. La idea de raza “sustentada” biológicamente se convirtió durante siglos en sistema de exclusión y dominación de los blancos hacia todo aquél que consideraron Otro, en especial el negro. Con el desarrollo de la ciencia, raza se convirtió en un concepto sin fundamento científico, y aunque paulatinamente esta idea se ha incorporado en el imaginario colectivo, poco han cambiado las prácticas de exclusión y el ejercicio de la violencia. Asistimos en la actualidad al nacimiento de nuevos racismos en los que no sólo la población negra es objeto de distinción y exclusión sino también los inmigrantes, los desplazados, los refugiados.

Estratégicamente raza y racismo se han relegado al discurso privado; se ha tipificado como prejuicio individual, como disposición psicológica o como

expresión de odio. Como señala Giroux (2004), el neoliberalismo y los medios de comunicación con sus ideologías del mercado trabajan cada día en borrar el racismo del discurso público y para reducir todos los problemas raciales a temas privados dependientes del carácter de los individuos.

En ese sentido, el racismo es un tema fundamentalmente político que afecta las agendas económicas de los pueblos; eludirlo es una práctica estratégica de los poderosos con el fin de dificultar su reconocimiento y minar la lucha. Minimizar los efectos de conceptos como raza y racismo; negar su valor como marcador de identidad y poder, y como determinante de la movilidad social, constituye una nueva forma de racismo que resta poder a la raza como fuerza social, que privatiza la agencia y que genera igualmente políticas excluyentes al atacar de manera indirecta la retórica de la inclusión de personas negras y las políticas de acciones afirmativas y de bienestar que resultaron de la lucha política de las poblaciones racializadas.

Racismo, identidad y éticas de la otredad

Pensar los conceptos de raza y racismo conduce a su relación con la diferencia, a la manera como la otredad es vista y representada, pues la representación no es simplemente un problema de nominación, es un problema discursivo que implica la no neutralidad del lenguaje. Mediante la representación y el discurso se condiciona cómo pensar y qué pensar, pero también se hacen cosas; cosas que afectan la vida de las personas. Mediante conceptos como identidad, diversidad, diferencia o subjetividad se han entendido diversas realidades que en ocasiones nos atrapan en una telaraña de significados que pueden terminar por limitar la acción. Identidad nos condujo a la identificación. A diferenciar todo aquello que no es idéntico a sí mismo, a clasificar, a establecer valores. Lo que no es idéntico es diferente y en consecuencia anormal, desviado. La diversidad se quedó en la ambigüedad en la abstracción, la vaguedad, en la generalización. Todo es diverso. Todo es celebración. La subjetividad devuelve el papel al sujeto. Le da la agencia para formarse y para resistir a las estructuras. Las intersubjetividades resaltan el papel de las relaciones y la interacción. La no determinación de los elementos de la identidad, sino sus interrelaciones.

En la representación del Otro, la diferencia, subyace el problema de la posibilidad o no de la interacción. En ese sentido, más que enredarse en la

terminología el objetivo es no olvidar que independientemente de la palabra que se elija se trata de resistirse a todo concepto que remita a igualdad, a mismidad, a lo idéntico. Conceptos que tienen de base la homogeneidad como ideal. Como aquél que se mira en el espejo buscando su propio rostro. Se trata de favorecer conceptos que funden su significado en la posibilidad de la descentralidad, en el quiebre, en el acontecimiento que irrumpe y abre camino a la experiencia. Pensar la diferencia supone la existencia de dos puntos: Yo y Otro. Puntos que, sin embargo, no constituyen la diferencia, en tanto sujetos. La diferencia se construye en ese trayecto que va de Yo a Otro y viceversa. La metáfora del puente, parece útil en ese sentido. La diversidad es el espacio que permite transitar entre dos extremos: su relación. Y que de alguna manera invita a ese paso. Se ofrece como destino, como posibilidad de encuentro. Está allí para ser usada, para producir intercambios, para transitar, para unir; no para separar.

Pensar la cuestión de la diferencia requiere, sin embargo, una postura reflexiva y crítica. Es necesario, tener en cuenta los peligros o, mejor, las consecuencias de su elección. Asistimos a una época caracterizada por la proliferación de nuevas pseudo-identidades colectivas que han debilitado las relaciones de solidaridad entre los grupos, bajo el pretexto de la identidad. Para Bauman: “la identidad florece en el cementerio de las comunidades” (citado en Aime, 2016, pp. 100-101). De la mano de los discursos posmodernos, los grandes colectivos sociales de género, clase y raza se han subdividido en infinidad de subgrupos; todos reclamando por su identidad. De esta manera las luchas sociales se han visto minadas por la división al infinito de nuevas identidades—estancos en las que cada uno pelea por su propia reivindicación e interés.

En ese sentido, se hace necesario pensar en una ética de la alteridad, entendida como la posibilidad de que las diferencias de aquellos marcados como Otros puedan ser encontradas éticamente. Sin que el Otro sea dominado, objetivado, tematizado o reducido a una representación estereotipada. Una ética que dé cabida al Otro. Que lo acoja en su diferencia. Como forma de hospitalidad en que Yo se dirige al Otro con las manos abiertas y la mirada limpia; en ese sentido, una ética, como óptica, como plantea Levinas. La ética se constituye así en una política, porque el problema no son las diferencias sino las desigualdades, que hacen de la diferencia una etiqueta de conflicto, como resaltarán Giroux (1994).

Racismo y educación

Este texto ha querido emprender una crítica de las tradiciones educativas centradas en la diferencia y ofrecer alternativas de comprensión y acción que van desde el pensamiento filosófico hasta las micro-relaciones de aula que den paso a pedagogías de las diferencias o de la alteridad y que movilicen a profesores y estudiantes y demás actores educativos hacia un encuentro ético con la diferencia.

El binomio diferencia y educación hace eco de las diversas teorías filosóficas que intentan comprender la diferencia. Inicialmente se trató de propuestas para la atención a personas que se consideraban diferentes; aquellos que han sido percibidos históricamente como “anormales”, “enfermos”, “incapaces”. Se intentó crear mecanismos para compensar “deficiencias” en los aprendizajes de determinadas personas o grupos. Es lo que hizo el denominado multiculturalismo liberal, que si bien contribuyó a la inclusión a la escuela de esos denominados Otros, poco más avanzó. Todo se quedó en celebraciones y en una concepción del Otro totalmente estereotipada por lo que se critica si el multiculturalismo no es más que una forma encubierta de Occidente de expiación de sus culpas. O lo que es peor, una manera de expresar en términos políticamente correctos el colonialismo, las invasiones, las matanzas y los genocidios que perpetró y sigue perpetrando en el Mundo.

El antirracismo surge entonces como crítica a ese primer momento de inclusión y como crítica de una realidad cada vez más común en las escuelas: la negación del racismo. La exclusión por el color de la piel y la procedencia. Planteó la necesidad de cuestionar el *privilegio blanco* que había sido la constante en el contexto escolar: acceso, permanencia, logros, proyección social, la existencia de escuelas con presupuestos diferenciados según el color de piel de los estudiantes, y profesorado mayoritariamente blanco, etc. Planteó también la necesidad de currículos más pertinentes con contenidos que reflejen de manera explícita los aportes de todos los grupos humanos al conocimiento y al desarrollo de la sociedad. De la mano con el multiculturalismo crítico, postuló la educación como un asunto político en el que el poder y la opresión han dominado las instituciones educativas. De esta manera estas propuestas críticas avanzaron en un aspecto que había sido desconocido en las anteriores propuestas: la adecuada formación de los profesores y su rol fundamental como agentes de cambio. La idea del maestro como profesional de educación con capacidad para comprender y transformar sus prácticas, es decir, un maestro crítico, adquirió gran relevancia.

Estas corrientes de pensamiento dieron paso al surgimiento de nuevas pedagogías de la alteridad y la diferencia. Pedagogías de las emociones, de los sentimientos, pedagogías centradas en el cuerpo, pedagogías propias. Pedagogías en las que las prácticas tradicionales de enseñanza y los métodos se cuestionan y en las que se crean nuevas formas de experimentar con el cuerpo y en las que los gestos, la mirada, los movimientos se constituyen en maneras de aprender y en formas de conocimiento. Danza, música, rituales, arte arriban a los escenarios educativos. Pedagogías en las que las diferencias son vistas como valores, como fuentes de enriquecimiento y como posibles nuevas creaciones; pedagogías basadas en el reconocimiento, la interacción y el intercambio.

De esta manera la educación para la alteridad tiene como objetivo fundamental luchar contra toda forma de exclusión que genera violencia, dificulta el aprendizaje y limita la igualdad de oportunidades del estudiantado. No ya de unos estudiantes en particular sino de la institución educativa en su conjunto.

Racismo y discurso

La representación del Otro ha estado marcada históricamente por la violencia discursiva. Mediante la representación y el discurso se ha condicionado cómo pensar y qué pensar del Otro. El poder del lenguaje radica en su capacidad para crear realidades. De esta manera, conceptos como raza y racismo se convirtieron en algo más que palabras: en realidades. En la actualidad, si bien hace ya más de un siglo se cuestionó científicamente la idea de raza, esta continúa siendo parte del léxico habitual de los medios de comunicación, la política o la escuela. Una vez creada la realidad, su vuelta atrás resulta problemática. Sobre todo, cuando su correlato de acción permanece totalmente vigente, es decir el racismo.

El racismo está acompañado de una serie de palabras que contribuyen a construir su marco de acción. De donde se resalta el carácter performativo del lenguaje y su capacidad para hacer cosas. Herir, en el caso del racismo. Aunque es importante resaltar que los nombres en sí no son problemáticos, lo es su capacidad para inferiorizar al Otro. Así, expresiones como “negro”, “negrito”, “mi negro” provocan la reacción en los sujetos interpelados con estos nombres para indicar su poca asertividad: “No soy negro, como tú no

eres blanco". Más allá de las palabras está su función discursiva y retórica. Su uso apodíctico y terminante.

El problema de la denominación mediante determinados nombres implica entonces entender que las categorías elegidas no son naturales, neutras o inevitables, supone en cambio reconocer que se trata de hechos sociales e históricos. Pareciera en la actualidad que el problema fuera el seleccionar las palabras que son lo más políticamente correctas lo que deja de lado el verdadero problema: ¿por qué nombramos? y ¿por qué lo hacemos como lo hacemos?

Diversas justificaciones se dan al nombrar la diferencia; la diferencia racial en particular. Así podría identificarse una línea retórica que comienza por la *autorreferencialidad* en la que el sujeto Yo se erige como medida de todas las cosas. Pasa en seguida al *extrañamiento* del Otro que tiene en frente. Si el Otro no es igual a mí, entonces es diferente, no es otro YO; es un anormal, o desviado. Y, por último, y en consecuencia, se crea la retórica de la amenaza. El Otro está aquí para quitarme mis pertenencias; es violento; *amenaza* incluso mi existencia. Retórica que en un primer momento incluyó las diferencias, luego pasó a la asimilación para terminar finalmente en la declaración de imposibilidad total de contacto.

La retórica de la exclusión y el racismo tiene su correlato lingüístico. Una lógica pronominal en la que los sujetos han adquirido diverso estatus y que nos permitiría hablar de cierta gramática del racismo. Un Yo hecho a la medida de todas las cosas *versus* un Tú cargado con todos los rasgos negativos. Un Nosotros, dueños y poseedores del mundo *versus* un Ellos, extranjeros, usurpadores, aprovechados y violentos. Y junto a estos pronombres, o en su ausencia y remplazo, los pronombres posesivos "mi", "mis", "nuestros", "nuestras". Para llegar a expresiones como "mi país", "mis derechos", "nuestros recursos", "nuestras costumbres".

Sin embargo, no solo el discurso produce y reproduce el racismo. También el cuerpo se expresa con todo su potencial de significación. La mirada, los gestos, las actitudes se han encargado de recordarle al Otro racializado su condición de inferioridad. Generan heridas y cicatrices que permanecen y que recuerdan toda la violencia ejercida sobre ellos. La mirada muchas veces encierra a los otros en sus rasgos característicos más limitados, aunque es también esta mirada la que puede liberarlos, según Maalouf (2016). De allí la necesidad de reeducar la mirada y los gestos para aproximarse al Otro con las manos abiertas y la mirada limpia. Para otorgar rostro al Otro a través del discurso, en palabras de Levinas.

No se trata en todo caso, como algunos piensan, de dar la voz al Otro y permitir que hable. Esta es de nuevo una forma de ejercicio de poder en la que nos creemos con el derecho y la potestad de permitir hablar al Otro. El Otro siempre ha tenido voz, soy Yo quien no la ha escuchado. Se invita entonces a escuchar al Otro. Ese ejercicio al que tan poco estamos acostumbrados; ávidos siempre de escuchar nuestra propia voz. Solo en el intercambio cara a cara a través del discurso se da la posibilidad del surgimiento del *rostro* que permite el encuentro de Yo y Otro. Yo y Otro son capaces de narrarse. De construirse en el discurso. A través de la narración es posible recibir a Otro, ser enseñado en una relación que acoge la idea de infinito.

Discurso antirracista. Maneras de resistir

Frente al cambio en los discursos y las retóricas, se hace cada vez más necesario reconocer que el discurso es más que una práctica simbólica o una manera de comunicación; es una práctica que produce efectos, pero también un lugar de contestación y lucha. De allí la necesidad de un análisis profundo y actualizado de la manera cómo operan las prácticas racistas producto del cambio de la naturaleza de los discursos y otros modos de representación.

La idea de comunión está en el centro de las propuestas de los pensadores negros. Se trata de remontar lo desmontado, hacia un nuevo potencial de comunidad que vaya desde el análisis a la cura. Pensar en un todo-mundo. Ni otro ni tercer, un mundo entero. Un proyecto de un “universalismo reparador”, frente a los excluidos del capitalismo y de la modernidad. Un universalismo en el que lo común aparece como palabra-llave y es en principio definido por su opuesto.

Pensadores negros como Fanon, Césaire, Mbembe, y muchos otros han planteado una propuesta ética de lo en común que supone pensar la diferencia y la vida, lo semejante y lo diferente, lo excedente y lo en común, para escapar a la lógica Occidental que históricamente nombra la realidad que le es exterior en relación con un Yo, considerado el centro de toda posible significación y en la que todo lo que no es idéntico a Yo es anormal. Proponen entonces pensar un descentramiento de este Yo como exigencia para una posible universalidad.

Referencias

- Aime, M. (2016a). Se dice cultura se piensa raza. En M, Aime, (Ed.), *Contra el racismo* (pp. 73-104). Barcelona: Ed Libros.
- Aime, M. (Ed.). (2016). *Contra el racismo*. Barcelona: Ed Libros.
- Amselle, J. (2001). *Branchement: Anthropologie de l'universalité des cultures*. Paris: Flammarion.
- Banks, J. (2006). *Race, Culture and Education*. New York: Routledge.
- Banks, J. & Banks, C. (Eds.). (2004). *Handbook on research on multicultural education*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Banks, J. (1984). *Multicultural Education and its Critics: Britain and the United States*. *The New Era*, 65 (3), 58-65.
- Banks, J. y Banks, C. (Eds.). (2007). *Multicultural education: Issues and perspectives*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Barbujani, G. (2016). El lugar de la raza. En Aime, M. (Ed.), *Contra el racismo* (pp. 25-72). Barcelona: Ed Libros.
- Bartolomé, L. (2010). Daring to infuse ideology into language-teacher education. En S. May y C., Sleeter, (Eds.), *Critical Multiculturalism. Theory and Praxis* (pp. 47-60). London: Routledge.
- Bauman, Z. (2001). *The individualized society*. London: Polity Press.
- Bauman, Z. (2006). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI
- Bhabha, H. (1994). *The location of culture*. New York: Routledge.
- Bishop, R. (2007). Lessons from The Kotahitanga for teacher education. En L. F. Deretchin, y C. J. Craig (Eds.), *International research on the impact of accountability systems. Teacher education yearbook XV* (pp. 225- 239). Lanham, USA: Rowman & Littlefield Education.
- Bishop, R. (2010). Discursive Positioning and Educational Reform. En S. May, y C., Sleeter, (Eds.), *Critical Multiculturalism. Theory and Praxis* (pp. 61-72). London: Routledge.
- Bishop, R. et al (2003). *Te Kotahitanga: the experiences of year 9 and 10 Maori students in mainstream classroom*. Wellington: Ministry of Education.

- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006): La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research*. V. 7(4). Art.12. Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/161/357>.
- Bonilla- Silva, E. (2005). "Racism" and "new racism": The contours of racial dynamics in contemporary America. En Z. Leonardo (Ed.), *Critical pedagogy and race* (pp. 1-35). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Bonilla-Silva, E. (2003). Racial attitudes or racial ideology? An alternative paradigm for examining actors' racial views. *Journal of Political Ideologies*, 8(1), 63-82.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- Bradbury, A. (2014). Identity performance and race: The use of critical race theory in understanding institutional racism and discrimination in schools. En R., Race y V. Lander, (Eds.), *Advancing race and ethnicity in education* (pp. 17-31). Palgrave: MacMillan.
- Brown, W. (1995). *States of injure: Power and freedom in late modernity*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Bruner, J. (1997), La construcción narrativa de la realidad. En J. Bruner (Ed.). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Burr, V. (1995). *An introduction to social constructionism*. London: Routledge.
- Butler, J. (1997). *Excitable speech. A politic of the performative*. New York: Routledge.
- Butler, J. (2016). *Los sentidos del sujeto*. Barcelona: Herder.
- Carbado, D y Gulati, M. (2001). The Fifth Black Women. *Journal of Contemporary Legal Issue*. 11, 701-729.
- Cesaire, A. (1956). *Cahier d'un retour au pays natal*. París: Présence Africaine.
- Césaire, A. (1957). A distinguished Martinican leaves the communists. *The Crisis*, 64(3), 154-156.
- Cummins, J. (1995). Power and pedagogy in the education of culturally diverse students. En J. Frederickskon & A. Ada (Eds.), *Reclaiming our voices : bilingual education, critical pedagogy, and praxis* (pp. 139-162). Ontario, CA: California association for bilingual education.
- Da Costa, A. (2010). Decolonizing Knowledge. Education, inclusion, and the Afro-brazilian anti-racist struggle. En P. McMichael (Ed.), *Contesting development: critical struggles for social change* (pp. 199-214). New York: Routledge.
- Damas, L. (1957). *Black-Label*. París: Gallimard.
- Darder et al (Eds.). (2003). *The critical pedagogy reader*. New York: Routledge Farmer.

- Davies, B. & Harre, R. (1997). Positioning the discursive production of selves. *Journal of the Theory of Social Behaviour*, 20, 43-65.
- Dei, G. (1996). *Anti-racism education: Theory and practice*. Black Point, NS: Fernwood Publishing Co.
- Dei, G. (2005). Unmasking racism. A challenge for antiracist educators in the 21st century. En L. Karumanchery, (Ed.), *Engaging Equity. New Perspectives on Anti-Racist Education* (pp. 135-148). Alberta, Detselin.
- Dei, G. (Ed.) (2010). *Fanon and the counterinsurgency of education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Dewey, J. (2010). *Experiencia y educación*. Madrid: Editorial nueva
- Donald, J. y Rattansi, A. (Eds.), *“Race”, culture & difference*. London: Sage.
- Dussel, E. (1996). *Filosofía de la liberación*. Bogotá: Nueva América.
- Eboussi, F. (2013). *La crise du muntu: Authenticité africaine et philosophie* (Situations et perspectives). Paris: Editions présence africaine.
- Elmore, R. (2007). Professional networks and school improvement. *The school administrator*, 64(4), 20-24.
- Faloppa, F. (2016). Por un lenguaje no racista. En M. Aime, (Ed.), *Contra el racismo* (pp. 105-178). Barcelona: Ed Libros.
- Fanon, F. (1992). The Fact of Blackness. En Donald, J. y Rattansi, A. (Eds.), *“Race”, culture & difference* (pp. 220-240). London: Sage
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: Akal.
- Fanon, F. (2011). *Los condenados de la tierra*. Tafalla: Txalaparta.
- Fine, M. y Burns, A. (2005). Lesson in civic alienation. The color and class of betrayal in public education. En L., Karumanchery (Ed.), *Engaging equity. New perspectives on anti-racist education* (pp. 115- 134). Alberta: Detseling.
- Fine, M., Burns, A., Payne, Y., & Torre, M. E. (2004). Civics lessons: The color and class of betrayal. *Working method: Research and social justice*, 53, 2193-2223.
- Foucault, M. (2009). *La arqueología del saber*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1972). Education: domestication or liberation? *Prospects*, 2(2), 173-181.
- Freire, P. (2007). *Pedagogía de la tolerancia*. México: Fondo de cultura económica.
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1998). *¿Extensión o comunicación?: la concientización en el medio rural*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI:
- Friedemann, N. (1984). Estudios de negros dentro de la antropología colombiana:

- Presencia e invisibilidad. En J. Arocha y N. Friedemann (Eds.), *Un siglo de investigación social: Antropología en Colombia* (pp. 507-572). Bogotá: Etno.
- Fullan, M. (2003). *The moral imperative of school leadership*. Thousand Oaks: CA, Corwin Press.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research and practice*. Columbia University, New York; London: Teachers College Press.
- Geertz, C. (1996). *Los usos de la diversidad*. Barcelona: Paidós.
- Geertz, C. (1993). *La interpretación de la cultura*. Barcelona: Gedisa.
- Gillborn, D. 2005. Racism in educational sites. Sustaining oppression and maintaining the status quo. En L. Karumanchery, (Ed.), *Engaging equity. New perspectives on anti-racist education* (pp. 99-114). Alberta: Detselin.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (1994). Jóvenes, diferencia y educación posmoderna. En Castells et al. *Nuevas perspectivas críticas en educación* (pp. 97-128). Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (2005). Spectacles of race and pedagogies of denial. En L. Karumanchery, (Ed.), *Engaging equity. New perspectives on anti-racist education* (pp. 59-80). Alberta: Detselin
- Gobineau, A. D. (1853). An essay on the inequality of the human races. *Gobineau: Selected political writings*, 37-176.
- Goodson, I. y Gill, S. (2011). *Narrative pedagogy. Life history and learning*. N.Y: Peter Lang Publishing.
- Gramsci, A. (2009). *Cuadernos de la cárcel: Pasado y presente*. México: Casa San Pablos.
- Grosfoguel, R. (2015). 'Racism', intersectionality and migration studies: framing some theoretical reflections. *Identities: global studies in culture and power*. DOI: 10.1080/1070289X.2014.950974
- Gutstein, E. (2010). Critical multicultural approaches to mathematics education in urban, K12 classrooms. En S., May & C., Sleeter, (Eds.), *Critical multiculturalism. Theory and praxis* (pp 127- 137). London: Routledge.
- Hall, S. (1997). The spectacle of the 'other'. In S. Hall (Ed.), *Representation: cultural representations and signifying practices* (pp. 223-290). Milton Keynes, England: Sage/Open University.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2005). *Sustainable leadership*. San Francisco: Jossey Bass.
- Hattie, J. (2003). *Teachers make a difference: What is the research evidence?* Paper presented at the Australian council for educational research annual conference.

- Henry et al. 1995. *The color of democracy: Racism in Canadian society*. Toronto: Harcourt Brace & Co.
- Jensen, A. (1972). *Genetics and education*. New York: Harper & Row.
- Jensen, A. (1973). *Education and group differences*. London: Methuen.
- Karumanchery, L. (2005). *Engaging equity. New perspectives on anti-racist education*. Alberta: Detseling.
- Karumanchery, L. (2005). Implication for anti-racist education. En L. Karumanchery (Ed.), *Engaging equity. New perspectives on anti-racist education* (pp. 179-200). Alberta: Detseling.
- Kincheloe, J. L., y Steinberg, S. (1998). Addressing the crisis of whiteness. *White reign: Deploying whiteness in America*, 3-29.
- Kincheloe J. y Steinberg, S. (1997). *Changing multiculturalism*. Buckingham: Open University Press.
- Kincheloe, J. 2005. Reinventing and redefining whiteness. Building a critical pedagogy for insurgent times. En L. Karumanchery (Ed.), *Engaging equity. New Perspectives on anti-racist education* (pp. 149-162). Alberta: Detseling.
- Labov, W. y Waletzky, J. (1967). Narrative analysis: oral versions of personal experience. En J. Helm (Ed.), *Essays on the Verbal and Visual Arts* (pp. 12-44). Seattle: University of Washington Press.
- Ladson-Billings, G. (1994). Who will teach our children: Preparing teachers to successfully teach African American students. En E. Hollins, J. King y W. Hayman (Eds), *Teaching diverse populations: Formulating a knowledge base* (pp. 129-142). N.Y.: Estate University of New York Press.
- Ladson-Billings, G. y Tate, W. (1995). Toward a critical race theory of education. *Teacher College Record*, 97, 47-68.
- Ladson-Billings, G. (1998). The evolving role of critical race theory in educational scholarship. *Race, ethnicity and education*, 8(1), 115-119.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1991). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- Lea, V. (2010). Empowering preservice teachers, students, and families through critical multiculturalism: Interweaving social foundations of education and community actions projects. En S. May. & C. Sleeter, (Eds.), *Critical multiculturalism. Theory and praxis* (pp. 33-46). London: Routledge.
- Lefebvre. (1972). *El manifiesto diferencialista*. Madrid: Siglo XXI.
- Levinas, E. (2012). *Totalidad e infinito*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Levinas, E. (2014). *Alteridad y trascendencia*. Madrid: Arena Libros.
- Maalouf, A. (2016). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza Editorial.

- Macedo, D. (2006). *Literacies of power*. Boulder: Westview.
- May, S. & Sleeter, C. (Eds.). (2010). *Critical multiculturalism. Theory and praxis*. London: Routledge.
- May, S. (1999). *Critical multiculturalism. Rethinking multicultural and antiracist education*. London: Falmer Press.
- May, S. (Ed.). (1999). Critical multiculturalism and cultural difference: Avoiding essentialism. En S. May, (Ed.), *Critical Multiculturalism. Rethinking multicultural and antiracist education* (pp. 11-40). London: Falmer Press
- Mbembe, A. (2016). *Crítica de la razón negra*. Barcelona: NED.
- McIntosh, P. (1990). White privilege. Unpacking the invisible knapsack. *Independence School*, 49(2), 31-36.
- McLaren, P. (2003). *Life in schools: an introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. Boston: Pearson Education.
- McShay, J. C. (2010). Digital stories for critical multicultural education: A Freirean approach. in *critical multiculturalism* (pp. 145-156). N.Y.: Routledge.
- Merleau- Ponty, M. (2010). *Lo visible y lo invisible*. Buenos Aires: Nueva visión argentina.
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of Perception [Phénoménologie de la Perception]*. N.Y.: Routledge & Kegan Paul.
- Ollis, T. (2012). *A Critical pedagogy of embodied education*. London: Palgrave MacMillan.
- Ricoeur, P. (1995). *La identidad narrativa*. Versión electrónica. <https://textosontologia.files.wordpress.com/2012/09/identidad-narrativa-paul-ricoeur.pdf>
- Said, E. (2013). *Orientalismo*. Barcelona: Debate.
- Sartre, J. P. (1960). El orfeo negro. Prólogo a *Anthologie de la poésie nègre et malgache de langue française*. Paris: Quadrigé/PUF. *Revista de la Universidad de México*. No. 8 de abril de 1960. Disponible en: http://www.revistadelauniversidad.unam.mx/ojs_rum/index.php/rum/article/view/7601/8839.
- Sartre, J. P. (2011). Prefacio a *Los condenados de la tierra* (pp. 7-25). Tafalla: Txalaparta.
- Senghor, L. (1980). *Cantos de sombra (Chants d'ombre)*. Edición bilingüe. Traducción de J. J. Arnedo. Madrid: Visor.
- Senghor, L. (1948). *Anthologie de la poésie nègre et malgache de langue française*. Paris: Quadrigé/PUF
- Senghor, L. (1964). *Poemas de la negritud*. Traducción de Nicolás Cócara y Julio Álvarez. Buenos Aires: Emecé Editores.

- Sharma, S. (2010). Critical multiculturalism and cultural and media studies. En S., May & C. Sleeter (Eds.), *Critical multiculturalism. Theory and praxis* (pp. 113-126). London: Routledge.
- Shor, I. (1999). What is critical literacy? *The Journal of pedagogy, pluralism and practice*, 1(4).
- Sidorkin, A. (2002). *Learning relations: Impure education, deschooled schools, and dialogue with evil*. New York: Peter Land.
- Skliar, C. (2010). La experiencia de la conversación, de la mirada y de la investigación educativa. En N. Pérez y J. Contreras, (Comps.). *Investigar la experiencia educativa* (pp. 136-152). Madrid: Morata.
- Skliar, C. y Duschatzky, S. (2015). *La diversidad bajo sospecha*. Disponible en: <http://www.porlainclusionmercosur.edu.ar/documentos/Ladiversidadbajosospecha.pdf>
- Sleeter C. y Bernal, D. (2004). Critical pedagogy, critical race theory, and antiracist education: Implication for multicultural education. En J. Banks & C. Banks (Eds.), *Handbook on research on multicultural education* (pp 240-258). San Francisco: Jossey- Bass.
- Soler, S. (2008). Racismo y discurso en los textos escolares. Representaciones de la diversidad étnica y racial en los textos escolares de ciencias sociales en Colombia. En J. Arocha (Ed.), *Nina S. de Friedemann: Cronista de disidencias y resistencias* (pp. 233-266). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Soler, S. (2013). Entre negro oscuro y moreno claro. Discursos e identidades étnicas de niños y niñas afrodescendiente en contexto escolar en Bogotá. *Educación en Revista*, 47, 111-143.
- Spivak, G. (1988). *In other worlds: Essays in cultural politics*. London: Routledge.
- Subirats, J. (2016). Prólogo a *Contra el Racismo* (pp. 9-14). Barcelona: Economía digital.
- Taylor, P. (2013). *Race. A Philosophical introduction*. Cambridge: Polity Press.
- Torres Santomé, J. (2014). Mercado y escuela. *Cuadernos de pedagogía*, No. 445, 58-61.
- Touraine, A. (1995): *¿Qué es una sociedad multicultural? Falsos y verdaderos problemas*. *Claves de razón práctica*, 56 (octubre),19-25.
- Ukpokodu, O. (2003). Teaching multicultural education from a critical perspective: challenges and dilemmas. *Multicultural perspectives*, 5(4), 17-23.
- Valencia, R. (Ed.). (1997). *The evolution of deficit thinking*. London: Falmer.
- Van Dijk, T. (1999). *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa
- Van Dijk, T. (Comp.). (2000). *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa.

- Vargas, P. (2016). Tesis doctoral defendida en el Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital.
- Vavrus, M. (2010). Critical multiculturalism and higher education: Resistance and possibilities within teacher education. En S., May & C., Sleeter (Eds.), *Critical Multiculturalism. Theory and Praxis* (pp. 19-32). London: Routledge.
- Villegas, A. & Lucas, T. (2002). *Educating culturally responsive teachers: a coherent approach*. Albany, NY: State University of New York Press.

Este libro se terminó de
imprimir en los talleres
de Imageprinting Ltda. En
Bogotá, D. C. Colombia,
en el mes de diciembre
de 2019.

El libro de Sandra Soler Castillo ofrece una excelente introducción a nociones fundamentales del debate actual, tanto en educación como en estudios del lenguaje y del discurso: racismo, antirracismo, identidad, educación crítica y multiculturalidad. Impresionan las lecturas y discusión sobre nociones tan importantes.

--Teun A. van Dijk, Universitat Pompeu Fabra

Se trata de un libro absolutamente oportuno para las luchas que han desarrollado las comunidades Negras por una sociedad sin racismo ni discriminación racial, porque interpelar esos flagelos pasa por profundizar en las comprensiones y los discursos de los sujetos con marcas raciales y aquellos que se autodenominan como no étnicos. La publicación se entrega al público en un momento histórico que requiere lo mejor de los cuadros intelectuales en alianza con los movimientos sociales en América Latina para comprender y transformar esta compleja problemática.

--María Isabel Mena G. Coordinadora África en la Escuela

Estamos ante un libro de una excelente calidad académica por sus conceptos profundos y coherentes a lo largo de todo el documento; por su exhaustiva y magnífica consulta y estudio de las fuentes teóricas utilizadas y por la cohesión global con que se escribió. Es, indudablemente, un valiosísimo aporte al estudio de problemas históricos vigentes aún y centrales en nuestra sociedad. Será una fuente de consulta inevitable y fundamental en nuevos estudios e investigaciones por su calidad académica, su consistencia teórica y su sencillez expositiva sin que se extravíe su profundidad.

--Carlos Guevara Amórtegui, Universidad Distrital



E-ISBN: 978-958-787-159-3



9 789587 1871586

UD
Editorial