



Miriam Gomes,* Mirta Millán,** Margarita Botaya***
y Maricruz Mendez Karlovich****

El racismo en el sistema educativo de la provincia de Buenos Aires. La lucha por el reconocimiento frente a la colonialidad

RESUMEN

El ensayo procura, a partir de un diálogo intercultural entre las autoras, traer a la discusión al racismo en el sistema educativo de la provincia de Buenos Aires, considerando dimensiones vinculadas a la normativa, las y los actores educativos y las prácticas institucionales. Asimismo, visibiliza las luchas de los pueblos y naciones indígenas y de la comunidad afroargentina por el reconocimiento frente a la persistencia de la colonialidad, el impacto del capitalismo y el extractivismo y plantea la necesidad de posicionarse desde una perspectiva antirracista. En el mismo sentido, se cuestiona el extractivismo epistémico y la apropiación cultural, en diálogo con el racismo y se destaca su impacto negativo frente a la consolidación de democracias participativas y pluriculturales. Finalmente, se propone avanzar en una construcción colectiva y transversal que amplíe las voces y promueva

* Docente e investigadora en temas vinculados a afrodescendencia y a literaturas africanas en portugués. Se desempeñó como docente en instituciones educativas dependientes de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. En la actualidad cursa la Maestría en Diversidad Cultural de la Untref, con especialidad en estudios afroamericanos y dicta clases en la Universidad Nacional de las Artes y en el Espacio Cultural Plaza Defensa, entre otros. Filiación: Universidad Nacional de las Artes, Sociedad Caboverdeana de Dock Sud y Comisión 8N. Correo electrónico: miriamvictoria@yahoo.com.ar

** Docente e investigadora en temas vinculados a la interculturalidad. Se desempeñó como docente en instituciones educativas de diferentes niveles y modalidades dependientes de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. En la actualidad cursa el Doctorado en el Idaes- Unsam y dicta clases en la Unicen, entre otros espacios. Es integrante de la Comunidad Mapuche Urbana Pillan Manke de Olavarría y de la Mesa de Trabajo Autogestionada en Educación Intercultural de la Provincia de Buenos Aires. Filiación: Comunidad Mapuche Urbana Pillan Manke de Olavarría, Mesa de Trabajo Autogestionada en Educación Intercultural de la Provincia de Buenos Aires y doctoranda en Antropología Social (Unsam-Eidades). Correo electrónico: mirtafmillan@gmail.com



una mirada plural de las identidades, favoreciendo mayor igualdad en el acceso, permanencia y egreso en las instituciones educativas bonaerenses.

PALABRAS CLAVE

Racismo • colonialidad • educación intercultural • afrodescendientes • pueblos y naciones indígenas y educación

Racism in the educational system of the province of Buenos Aires. Struggles for recognition in the face of coloniality.

ABSTRACT

This essay seeks, through an intercultural dialogue between the authors, to bring racism in the educational system of the Province of Buenos Aires into the discussion, considering dimensions related to regulations, educational actors, and institutional practices. It also highlights the struggles of Indigenous peoples, nations, and the Afro-Argentine community for recognition in the face of the persistence of coloniality, the impact of capitalism, and extractivism, while emphasizing the need to adopt an anti-racist perspective. In the same vein, it questions epistemic extractivism and cultural appropriation as manifestations of racism that hinder the consolidation of participatory and pluricultural democracies. Finally, it proposes advancing toward a collective and cross-cutting construction that broadens voices and fosters a plural understanding of identities, promoting greater equality in access, participation, and graduation within educational institutions in Buenos Aires Province.

KEYWORDS

Racism • coloniality • intercultural education • afro-descendants • people, indigenous people and nations and education

RESUMO

O ensaio procura, a partir de um diálogo intercultural entre as autoras, trazer à discussão o racismo no sistema educacional da província de Buenos Aires,

*** Educadora. Se desempeñó como docente en instituciones educativas de diferentes niveles en las provincias de Buenos Aires, Jujuy y Río Negro (UNRN). En la actualidad dicta clases en la formación docente en instituciones universitarias y no universitarias. Forma parte de la cátedra Sociología de la Educación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Filiación: Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Correo electrónico: marganorte67@yahoo.com.ar

**** Docente e investigadora en temas vinculados a la afrodescendencia, colonialidad y educación. Se desempeña como docente en instituciones educativas de nivel superior universitario y no universitario. Actualmente cursa el Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires y es docente de posgrado de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Filiación: Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Correo electrónico: mmkarlovich@gmail.com



considerando dimensões vinculadas à normativa, aos atores educacionais e às práticas institucionais. Além disso, visibiliza as lutas dos povos e nações indígenas e da comunidade afro-argentina pelo reconhecimento diante da persistência da colonialidade, do impacto do capitalismo e do extrativismo, e propõe a necessidade de posicionar-se a partir de uma perspectiva antirracista. Nesse mesmo sentido, questiona o extrativismo epistêmico e a apropriação cultural como expressões do racismo que dificultam a consolidação de democracias participativas e pluriculturais. Por fim, propõe-se avançar em uma construção coletiva e transversal que amplie as vozes e promova uma visão plural das identidades, favorecendo maior igualdade no acesso, permanência e conclusão nas instituições educacionais bonaerenses

PALAVRAS-CHAVE

Racismo • colonialidade • educação intercultural • afrodescendentes • povos e nações indígenas e educação

INTRODUCCIÓN

El presente ensayo analítico, apoyado en normativa, bibliografía especializada y experiencias situadas, aborda las formas que asume el racismo en el sistema educativo de la provincia de Buenos Aires, inscribiéndose en la persistencia de la colonialidad como matriz estructurante de las relaciones sociales y pedagógicas y considerando las luchas por el reconocimiento que tienen lugar desde las gestiones educativas, las instituciones y los movimientos étnico-raciales.

Esta coproducción es resultado de un sostenido ejercicio de reflexión colectiva, desarrollado mediante encuentros periódicos de intercambio y análisis. Dicho recorrido estuvo orientado a socializar y problematizar diversas escenas escolares a partir de nuestras trayectorias, biografías y prácticas docentes situadas en la provincia de Buenos Aires, entendida desde su diversidad cultural y su carácter plurinacional.

La metodología articuló, en un plano de igualdad, la producción científica sobre la temática con testimonios orales y saberes ancestrales compartidos en el marco de intercambios respetuosos, sostenidos en vínculos de confianza contruidos a lo largo del tiempo. La escritura del texto se apoyó en un diálogo intercultural que reconoció las experiencias y los distintos lugares de enunciación atravesados por nuestras pertenencias étnico-raciales, asumidas no solo como posicionamientos identitarios, sino también como marcos epistemológicos de referencia.

La explicitación de nuestro lugar de enunciación colectivo, desde lo afroindígena en diálogo y tensión con la matriz occidental que también nos constituye, posibilitó una elaboración basada en el reconocimiento de epistemes diversas. Esto implicó jerarquizar relatos orales, prácticas y experiencias comunitarias como voces constituidas en fuentes legítimas de conocimiento. En este sentido, entendemos la producción de este ensayo como un ejercicio de interculturalidad orientado a promover y profundizar relaciones más igualitarias.

La historia de América está construida sobre relaciones raciales. Las ideas racistas, que postulaban la superioridad natural de europeos para justificar la explotación de otros pueblos y legitimar desigualdades económicas y sociales, constituyeron el supuesto sobre el cual se sostuvo el dominio de Europa sobre América. Desde ese discurso, Europa se convierte en sujeto civilizador y los otros pueblos en seres dominados (Ocoró Loango, 2021a).

El racismo, en este marco, es entendido como una ideología y una práctica material que postula la existencia de razas, las clasifica en superiores e inferiores y les atribuye determinadas características intelectuales y morales. A su vez, se “manifiesta a través de prácticas sociales e institucionales y, para el caso de los pueblos indígenas y afrodescendientes, se expresa en la vulneración sistemática de sus derechos fundamentales” (Ocoró Loango y Mazabel, 2021, p. 26). Por lo cual, la base del racismo es política, ideológica y cultural, antes que biológica, sin embargo, “su soporte principal siempre ha sido el cuerpo humano, el color de la piel, los rasgos y evidencias físicas” (Bello y Paixão, 2009, p. 42).

Siguiendo esta relación entre racismo y dominio de Europa sobre América, recuperamos los aportes de Quijano (2014), quien profundiza los orígenes del racismo en la Conquista, sosteniendo que la idea de raza fue un modo de otorgar legitimidad a las relaciones de dominación impuestas. Segato (2015), a partir del análisis que introduce Quijano, señala al eurocentrismo y racismo como dos aspectos del mismo fenómeno y destaca que “el racismo es epistémico, en el sentido de que las epistemes de los conquistados y colonizados son discriminadas negativamente” (p. 53). En esa línea, Ocoró Loango (2021a) plantea que el racismo epistémico, como sistema de pensamiento, “subalterniza, inferioriza, oculta e invisibiliza otros conocimientos y saberes” (p. 47). Se relaciona entonces con la primacía monocultural, eurocentrista, hegemónica occidental y científica desde donde algunos saberes, tradiciones y culturas son invisibilizados y/o inferiorizados.

Además de la relación entre racismo, Conquista y colonialidad, es necesario establecer los vínculos entre racismo y capitalismo. Las marcas de la colonialidad muestran una y otra vez que el racismo es una herramienta del capitalismo para la producción de la desigualdad social y económica de la que se nutre.

Menéndez (2018) vincula el racismo con el capitalismo al sostener que constituye una consecuencia de su propio desarrollo, en tanto se inscribe en “las relaciones sociales, económicas y políticas a nivel macro y microsocioal que implican la negación, discriminación, subordinación y explotación de los otros en nombre de pretendidas características biológicas o culturales” (pp. 101-102). A su vez, establece una relación entre racismo, colonialismo y violencia científica y denuncia los modos en que “las teorías eugenésicas, fueron utilizadas para justificar ‘teóricamente’ la supuesta ‘superioridad blanca’ y su expansión política y económica, así como para legitimar la explotación económica y el control social e ideológico de determinadas poblaciones” (p. 112).

En relación con los distintos niveles de análisis, desde Almeida (2018), podemos concebir al racismo como estructural e identificarlo como un elemento que integra la organización económica y política de la sociedad. Esta concepción nos



permite entender a las instituciones como materializaciones de una estructura social o un modo de socialización que tiene al racismo como uno de sus componentes orgánicos. Desde esta mirada, “las instituciones son racistas, porque la sociedad es racista” (p. 36).

A su vez, desde su nivel micro, Menéndez (2018) nos permite reflexionar sobre la capacidad que han tenido tanto los saberes socialmente hegemónicos como los subalternos para invisibilizar los racismos cotidianos que operan en la región. En este marco, Szapu (2021) nos advierte sobre los microrracismos que tienen lugar en la trama escolar y “los procesos de etiquetamiento y discriminación que generan experiencias emocionales signadas por el sufrimiento social” (p. 132).

Finalmente, Kaplan y Sulca (2023) señalan que el racismo es siempre una violencia en la medida en que

limita u obstruye las posibilidades de realización personal y colectiva y atenta contra la dignidad humana. La violencia racista puede ser física y simbólica; expresada en el odio, el desprecio, la humillación, la estigmatización y la inferiorización, que afectan la integridad moral de una persona o grupo, así como en maltrato corporal [sic], que daña la integridad física de un sujeto (p. 106).

Considerando la relación entre racismo, colonialidad y capitalismo, así como su dimensión estructural y su expresión en las instituciones educativas a través de microrracismos, se propone un análisis situado. En línea con Mato (2024), se advierte que ciertas interpretaciones del racismo estructural tienden a ubicarlo por fuera de los sistemas e instituciones educativas, lo que dificulta reconocer los factores sistemáticos e institucionales que contribuyen a su naturalización y reproducción. En este marco, el análisis se focaliza en la normativa, las y los actores educativos y las prácticas institucionales, atendiendo a las dinámicas de voluntarismo, invisibilización, negación y desinterés que atraviesan su articulación.

Ante la persistencia del racismo y frente a gestiones e instituciones educativas que en diferentes prácticas lo naturalizan y reproducen por la acción u omisión, es necesario reflexionar sobre algunas posibilidades en el ámbito escolar que podrían interpelarlo. Entre ellas, se puede mencionar la inclusión de la perspectiva étnico-racial,¹ la perspectiva intercultural en las currículas desde una mirada

1 Como ejemplo, a nivel nacional, se destacan las capacitaciones del Instituto Nacional de Formación Docente llevadas a cabo durante 2022 y 2023, tituladas “Incorporación de una perspectiva étnico-racial y antirracista en las prácticas educativas: la comunidad afrodescendiente en educación” y “Hacia una educación antirracista: prácticas educativas para una justicia epistémica y curricular”. Ambas capacitaciones fueron diseñadas y llevadas a cabo por integrantes de la comunidad afroargentina. También la organización Xangó junto a la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) y el profesorado de la Escuela Normal Nacional “Mariano Acosta” de la Ciudad de Buenos Aires produjeron guías para la incorporación de la temática en los niveles primario y secundario. Disponibles en: <https://agrupacionxango.wordpress.com/>. Finalmente, se destaca la cátedra antirracista “Derechos de las comunidades negras en Argentina desde una perspectiva afro”, que funciona desde 2021 en la Facultad de Derecho de la Universidad de



transversal e interseccional,² la alfabetización para trabajar el antirracismo,³ el acompañamiento institucional, la gestión frente a casos de racismo y la creación de protocolos específicos que permitan una intervención responsable.⁴ Así también es indispensable problematizar la aplicación del derecho a la consulta, en el marco del convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, por parte de los pueblos y naciones indígenas y las comunidades afrodescendientes, frente a las reformas educativas en general y curriculares en particular.

En la escena contemporánea podemos observar cómo se presenta, no sin tensiones, la persistencia de las herencias coloniales al mismo tiempo que propuestas y acciones que intentan una y otra vez el reconocimiento de las identidades de los pueblos, comunidades y naciones indígenas y afrodescendientes. Por un lado la dominancia monocultural y eurocentrista, que aún prima en los sistemas educativos como marca de la colonialidad, dificulta la presencia de formas pedagógicas diversas, algunas ancestrales,⁵ en las instituciones educativas. Por otra parte, la Ley N° 26.852 que prescribe desde 2013 el Día Nacional de los/as Afroargentinos/as y de la cultura afro, su incorporación al calendario escolar y la inclusión de contenido en todos los niveles y modalidades, así como la Ley de Educación Nacional N° 26.206 de 2006 que en su capítulo XI establece la modalidad de la educación intercultural bilingüe y promueve el derecho constitucional de los pueblos indígenas a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, son normativas que habilitan diferentes experiencias pero que no logran tensionar el núcleo duro del racismo en el sistema educativo.

Buenos Aires y es dictada por lxs profesores abogados y activistas afrodescendientes Patricia Gomes y Alí Emmanuel Delgado.

- 2 Como ejemplo, se puede mencionar el Diseño Curricular para la Educación Inicial de la provincia de Buenos Aires, donde la perspectiva de interculturalidad propone asumir una posición dialógica entre orientaciones, saberes y experiencias que se despliegan en las áreas de enseñanza.
- 3 Iniciativas como la campaña “La escuela contra el racismo”, emprendidas en 2015 en conjunto por el Ministerio de Educación y el Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo. <https://www.educ.ar/recursos/128186/la-escuela-contra-el-racismo-actividades-para-el-aula>
- 4 A nivel nacional existe la Guía Federal de Orientaciones para la Intervención Educativa en Situaciones Complejas relacionadas con la Vida Escolar (Resolución -CFE-217/2014, disponible en <https://www.argentina.gob.ar/educacion/educacion-inclusiva-iniciativas-y-programas/guia-federal-de-orientaciones>) y a nivel provincial la Guía de orientación para la intervención en situaciones conflictivas y de vulneración de derechos en el escenario escolar de 2012 y actualizada en 2023 (Comunicación conjunta 1/2023). En ninguno de estos documentos se hace referencia explícita al racismo o a la violencia racial, excepto menciones aisladas como las que se hacen al Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo o a la pertenencia racial al citar la Ley de Salud Mental.
- 5 Entre las formas pedagógicas ancestrales, la oralidad ocupa un lugar central en la reproducción cultural y las prácticas educativas milenarias que sostienen la transmisión en comunidades afrodescendientes y en familias, pueblos y naciones originarias. No obstante, en el marco de una matriz epistémica eurocéntrica, estas formas de producción y circulación del conocimiento han sido frecuentemente deslegitimadas frente a la primacía otorgada a la escritura.



Experiencias desde las propias comunidades como la mesa de trabajo autogestionada en educación intercultural de la provincia de Buenos Aires (MTAEI) y algunas propuestas desde la gestión provincial pueden marcar el camino. Entre estas últimas, mencionamos la incorporación de contenidos en capacitaciones docentes como la Diplomatura en Identidades Bonaerenses que reconoce “una provincia de indios, negros, gauchos y gringos” y a las naciones africanas, “del orgullo al presente”, y el curso “La lucha por el reconocimiento de derechos: indígenas, afrodescendientes y mujeres en Argentina (siglos XIX a XXI)”. Ambas propuestas fueron implementadas por la Dirección Provincial de Educación Superior de la provincia de Buenos Aires a partir de 2021 y 2022, respectivamente.

A su vez, una reflexión inicial sobre la interculturalidad situada en las características específicas de los pueblos y naciones indígenas y la comunidad afroargentina en la provincia de Buenos Aires nos permitirá identificar diferentes articulaciones necesarias para favorecer una construcción de lo común a partir del reconocimiento de modos propios de comprender el mundo desde lo múltiple y observando los diversos legados que la escuela debe recoger. Este acercamiento partirá de la consideración de la historicidad de estos pueblos, naciones y comunidades y nos permitirá la construcción de una mirada problematizadora para advertir las posibilidades de extractivismo epistémico y ontológico que tienen lugar al no reconocer los contextos propios y los saberes situados en territorialidad y temporalidad.

Este escrito reconoce la colonialidad que aún persiste, el impacto del capitalismo y el extractivismo que se despliega sobre los cuerpos, territorios e identidades y la necesidad de posicionarse desde una mirada antirracista. A su vez, cuestiona el extractivismo epistémico y la apropiación cultural como prácticas vinculadas al racismo estructural.

Grosfoguel (2016) aborda el extractivismo epistémico y ontológico, en diálogo con el extractivismo económico, como forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo. Recupera el concepto de Betasamosake Simpson sobre extractivismo cognitivo vinculado a la descontextualización de las enseñanzas y conocimientos de los pueblos y naciones indígenas en sus propios términos de producción y una asimilación a la cosmovisión occidental, deshistorizando los conocimientos y quitándole su radicalidad política.

El autor, retoma, a su vez, a Silvia Rivera Cusicanqui y su denuncia de que la Academia del Norte global se apropia de producciones y experiencias de intelectuales y universidades del Sur global y se las devuelve como teorías elaboradas. Es un modo de “producción de conocimiento epistémicamente racista donde se borra la autoría de los pensadores y pensadoras del Sur y se las reemplaza por pensadores del Norte” (Grosfoguel, 2016, p. 134). En la misma línea, Rivera Cusicanqui (citada en Grosfoguel, 2016), también señala que en estas apropiaciones las escrituras y la actividad académica no están ligadas a la lucha por la liberación de los pueblos y no tienen compromiso político con los movimientos sociales ni con las luchas de los pueblos indígenas y afros.



A partir de estos aportes, Grosfoguel (2016) inscribe esta apropiación de conocimientos y borrado de la memoria histórica como parte del proyecto moderno/colonial de extractivismo epistémico desde finales del siglo XV hasta nuestros días. El autor analiza cómo las ideas de las comunidades indígenas son expoliadas sacándolas de sus contextos de producción para despolitizarlas y resignificarlas desde la lógica occidentalocéntrica:

El objetivo del “extractivismo epistémico” es el saqueo de ideas para mercadearlas y transformarlas en capital económico o para apropiárselas dentro de la maquinaria académica occidental con el fin de ganar capital simbólico. En ambos casos, se las descontextualiza para quitarles contenidos radicales y despolitizarlas con el propósito de hacerlas más mercadeables” (p. 133).

Siguiendo esta reflexión sobre las distintas expropiaciones, la apropiación cultural da cuenta de la descontextualización y escisión de las prácticas culturales de sus contextos de producción, en algunos casos con fines de comercialización. Estas prácticas se pueden identificar en la utilización de las ancestrales trenzas afro, con sus históricos significados cuando son usadas como un mero accesorio, la utilización de nombres mapuches en emprendimientos turísticos o la venta de trajes africanos e indígenas o tejidos y bordados como tendencia de moda. También se inscriben en la misma lógica de expropiación, dentro de las instituciones educativas, la reproducción de ceremonias de pueblos y naciones indígenas y afrodescendientes en contextos que ignoran las espiritualidades de las que forman parte⁶ y sin la participación de integrantes de los pueblos y naciones. Un ejemplo de estos casos son las escenas escolares que se presentan en agosto como celebración de la pachamama y que se desvinculan de su contexto comunitario y familiar, así como del sentido de cada una de las acciones de la celebración.

Por lo cual, desde las políticas educativas y en el cotidiano escolar debemos identificar estas expropiaciones. Solo desde el reconocimiento y los cuidados necesarios podremos avanzar en la construcción colectiva y diversa de políticas y prácticas educativas que generen condiciones democráticas y participativas para una educación que reconozca las identidades culturales en plural y posibilite mayor igualdad en el acceso, permanencia y egreso de las instituciones educativas bonaerenses.

- 6 En relación con las prácticas de apropiación cultural que se desarrollan tanto dentro como fuera de las instituciones educativas, resulta fundamental advertir los procesos mediante los cuales estas se desvinculan de sus contextos de producción cultural, social e histórica, o bien se transforman en objetos de consumo mercantil, en los que prevalece la lógica de la ganancia por sobre el reconocimiento y la valorización de los sujetos culturales. Esta dinámica se diferencia de los procesos de socialización de prácticas culturales llevados adelante por las propias comunidades, incluso en contextos de intercambio económico, como en el caso de propuestas de turismo rural, donde media una participación activa de los sujetos culturales y un mayor control sobre los sentidos, usos y formas de circulación de dichas prácticas.



RACISMO: AVANCES Y PENDIENTES EN EL EJERCICIO DE LOS DERECHOS EDUCATIVOS EN LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Para analizar el racismo en relación con la dimensión normativa y las prácticas de los actores que participan, recuperamos de manera entramada la normativa internacional y nacional que nos permite reconocer las posibilidades y límites de la normativa provincial para promover los derechos educativos de los pueblos y naciones indígenas y afrodescendientes. A su vez, hacemos referencia al modelo de democracia, su convivencia con el capitalismo y el contexto actual de una democracia meramente representativa como entramado que restringe el desarrollo de estos derechos.

A nivel internacional Argentina ratificó, a través de la Ley N° 24.071,⁷ el Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales de la OIT (1989), en el que se establece una serie de disposiciones para que estos pueblos puedan gozar de los derechos en igual grado que el resto de la población.⁸

En particular, establece el derecho de los pueblos indígenas y tribales a mantener y fortalecer sus culturas, formas de vida e instituciones propias, y su derecho a participar de manera efectiva en las decisiones que les afectan. También el Convenio señala que se deberán hacer esfuerzos por asegurar que los libros de historia y demás material didáctico ofrezcan “una descripción equitativa, exacta e instructiva de las sociedades y culturas de los pueblos interesados” (Artículo 31). En el caso de Argentina, es una demanda permanente de los pueblos y naciones indígenas ser consultados sobre los temas que los afectan. En particular, se hace referencia en el campo educativo a las reformas curriculares y la necesidad de que se haga lugar a la consulta previa e informada.

En 2004 el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas creó el Consejo de Participación Indígena (CPI) para viabilizar esta obligación que tiene el Estado sobre la consulta con representantes de los pueblos que habitan en cada provincia. Sin embargo, su desarrollo no logró representar los intereses de los pueblos y comunidades indígenas de manera participativa, colectiva, en vínculo con el territorio y a través de una articulación en red. Lo mismo ocurrió con el Consejo Provincial de Asuntos Indígenas (CPAI), cuyo objetivo es “cumplir, fomentar y gestionar políticas públicas destinadas a la población indígena que habita el territorio bonaerense con la función de proteger, respetar, ampliar y garantizar los derechos consagrados en las normas provinciales, nacionales e internacionales para esta población”.⁹

7 Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24071-470/texto>

8 Rosso (2018) señala que, a pesar de que el Convenio 169 fue aprobado en 1986 y está vigente internacionalmente desde 1991, en Argentina el proceso de reconocimiento sufrió contradicciones. En marzo de 1992 el Congreso aprobó el convenio mediante la Ley N° 24071 y la ratificación por el poder ejecutivo se retrasó hasta 2000, entrando en vigencia en el 2001, nueve años después de su aprobación.

9 Más información sobre el CPAI en https://www.gba.gob.ar/derechoshumanos/consejos_provinciales



La comunidad afroargentina, al no haber sido identificada como pueblo tribal, no se encuentra dentro de los destinatarios que abarca el Convenio 169.¹⁰ Sin embargo, cuenta a nivel internacional con la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial, ya mencionada, la adhesión al Primer Decenio de los Afrodescendientes, que se estableció entre 2015 y 2024, y la Declaración y Plan de Acción de Durban 2001. Todos estos instrumentos normativos, entre otros, promueven la igualdad de acceso y pleno ejercicio de los derechos para la comunidad afrodescendiente.

En particular, la Convención establece que los Estados tomarán medidas especiales y concretas para asegurar el adecuado desenvolvimiento y protección de ciertos grupos raciales o de personas pertenecientes a ellos, con el fin de garantizar, en condiciones de igualdad, el pleno disfrute de los derechos humanos y de las libertades fundamentales. A su vez, se compromete a los Estados a tomar medidas inmediatas y eficaces, especialmente en las esferas de la enseñanza, la educación, la cultura y la información, para combatir los prejuicios que conduzcan a la discriminación racial. La invisibilidad curricular es un tipo de negación y/o discriminación que promueve la formación monocultural, por lo cual, la igualdad que impulsa esta Convención requiere contemplar la consulta en los términos que el Convenio 169 establece.

El Decenio Internacional, con el lema “Afrodescendientes: reconocimiento, justicia y desarrollo”, en diálogo con el Plan de Acción de Durban 2001, establece que los Estados deben adoptar medidas para garantizar que los sistemas educativos no discriminen y aseguren que las y los afrodescendientes estén protegidos de la discriminación directa o indirecta y de los estereotipos negativos. En ese mismo sentido, es necesario reconocer la discriminación indirecta que se promueve a través de la invisibilización curricular.¹¹

En este contexto internacional de reconocimientos y, a pesar de no estar la comunidad afrodescendiente contemplada directamente ni en la constitución nacional ni en la Ley Nacional de Educación ni en la provincial, la sanción en 2013 de la Ley N° 26.852 “Día Nacional de las/os afroargentinos/as y de la cultura afro” apela directamente a la cuestión curricular al prescribir la incorporación de la efeméride del 8 de noviembre y la cultura afro a los contenidos y al calendario escolar. Esta ley se transformó en el marco de demandas vinculadas al campo educativo a partir de la cual se referencian distintas acciones que se llevan a cabo para la visibilización y reparación.

10 Sin embargo, en otros países como Chile se ha incluido a la población afrodescendiente dentro de esta categoría, enfatizando una identidad cultural, instituciones, cosmovisión y tradiciones históricas particulares. Para ampliar, Marshall (2022) hace un estudio comparativo entre Chile y Argentina en relación con la población afrodescendiente.

11 En referencia a la invisibilidad curricular, el Plan de acción de Durban insta a los Estados a que hagan lo necesario para que en los programas de estudios se incluya la enseñanza “cabal y exacta” de la historia y la contribución de los africanos y los afrodescendientes y se establece que se introduzcan elementos de lucha contra la discriminación y el racismo en los programas de derechos humanos de los planes de estudio escolares y se preparen o mejoren los materiales didácticos en el mismo sentido.



Retomando el ámbito internacional, el Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial (CERD)¹² expresó en su último informe de recomendaciones para Argentina, en 2023, su preocupación por el impacto de la discriminación y el racismo estructurales en el goce efectivo de los derechos de las personas indígenas y afrodescendientes y llamó a tomar medidas adicionales para luchar contra la discriminación racial en el ámbito educativo.¹³

A nivel nacional, en relación con la normativa vigente,¹⁴ uno de los problemas a atender es el desfase que existe entre la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) y la Ley de Educación Superior N° 24.521, que, al haberse sancionado en 1995 y no haberse actualizado, no incluye los avances en términos de reconocimiento de los derechos de pueblos y naciones indígenas. Tampoco recupera de la reforma constitucional de 1994 el reconocimiento de la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas en nuestro país ni contempla convenios internacionales con rango superior a las leyes entre los que se encuentra la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial.

La Ley N° 26.206, en su capítulo XI, aborda la educación intercultural bilingüe (EIB) y señala, en diálogo con la Constitución Nacional, que es la modalidad que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica.

12 El CERD es el órgano encargado de supervisar la aplicación de la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial, al cual adhirió Argentina. Periódicamente los Estados parte deben presentar informes sobre los cuales se emiten recomendaciones.

13 Frente a este panorama, el CERD recomendó a Argentina que: a) Desarrolle e implemente, en consulta con las comunidades afrodescendientes e indígenas, lineamientos para combatir el racismo estructural e institucional, a nivel federal y provincial; b) adopte leyes a nivel federal y provincial que establezcan la capacitación obligatoria para todas las personas que se desempeñan en la función pública sobre el racismo, la discriminación racial y los discursos y la violencia racista; c) establezca mecanismos de diálogo con representantes de los pueblos indígenas y comunidades afrodescendientes que conduzcan al establecimiento de instituciones dedicadas al estudio y elaboración de propuestas e iniciativas de amplio alcance relativas a las reparaciones por las injusticias históricas; d) revisar la Ley de Educación Nacional y asegurar que las autoridades educativas nacionales y provinciales elaboren planes de estudio escolares de los niveles primario y secundario que incluyan la historia y los aportes de los afroargentinos a la construcción de la nación; e) reforzar las medidas dirigidas a implementar las recomendaciones formuladas por el Grupo de Trabajo de Expertos sobre los Afrodescendientes en 2019, incluidas las relativas a crear un instituto nacional de asuntos afroargentinos, afrodescendientes y africanos; abordar las cuestiones de las desigualdades y la invisibilidad de las personas afroargentinas desde la perspectiva de la justicia reparadora; establecer un museo de la cultura afroargentina y crear monumentos y sitios culturales que reflejen el legado de las personas afroargentinas y afrodescendientes.

14 También se pueden mencionar resoluciones del Consejo Federal de Educación como la 107/1999, que reconoce que “La Argentina es un país multicultural, pluriétnico y multilingüe, debido tanto a la presencia de población aborigen como a migrantes hablantes de diversas lenguas y de orígenes culturales distintos” y la resolución 119/2010 que regula la Educación Intercultural Bilingüe en Argentina.



La Ley de Educación de la provincia de Buenos Aires N° 13.688 (2007), en diálogo con la ley nacional, incluye como modalidad a la educación intercultural, que cuenta entre sus objetivos y funciones el aportar propuestas curriculares para una perspectiva intercultural democrática impulsando relaciones igualitarias entre personas y grupos que participan de universos culturales diferentes; impulsar la construcción de orientaciones pedagógicas y curriculares interculturales así como la inclusión de la perspectiva intercultural en la formación y actualización docente para todos los niveles del sistema educativo.

La ley provincial, a su vez, señala entre sus fines y objetivos el promover la valoración de la interculturalidad en la formación de todos los alumnos, asegurando a los pueblos originarios y las comunidades migrantes el respeto a su lengua y a su identidad cultural.

En el marco de la sanción de esa ley, se creó en 2007 la Dirección de Modalidad de Educación Intercultural¹⁵ y estuvo a cargo de la antropóloga y reconocida investigadora Sofia Thisted. Durante el corto período en que funcionó esta dirección, se produjeron algunos documentos con orientaciones curriculares para los niveles y una reflexión situada en la provincia de Buenos Aires.¹⁶ A su vez, se realizaron encuentros y acciones en articulación con las comunidades, pueblos y naciones y se las reconoció, visibilizó y acompañó en diferentes iniciativas,¹⁷ sin embargo, esta Dirección duró menos de un año y se transformó, a partir de 2008, en un Programa. A pesar de este cambio, entre 2008 y 2015 se logró avanzar en diferentes encuentros entre la gestión y las comunidades, acercando las propuestas educativas a las realidades de las comunidades. En 2015, con un nuevo cambio de gestión, se volvió a la falta de diálogo y articulación, lo que mostró un total desconocimiento del camino recorrido.

Desde su disolución no se volvió a constituir la Dirección, pasando los temas de interculturalidad, en la actualidad, a ser abordados como una temática

15 La Dirección de Modalidad de Educación Intercultural estuvo destinada a generar lineamientos y orientaciones y coordinar iniciativas educativas interculturales para las escuelas de la provincia. Su principal objetivo fue construir una política de educación intercultural. La Dirección se propuso incluir en todas las dimensiones de las prácticas escolares la cuestión de la interculturalidad como perspectiva y a la vez como estrategia y como contenido (Villa, Thisted, Martínez y Diez, 2009) y generar espacios para el debate y la discusión en las tramas institucionales. Desde esta concepción de la interculturalidad se considera que vivimos en sociedades marcadas por relaciones en las que existen desigualdades significativas, tanto materiales como simbólicas.

16 Entre los documentos producidos se encuentran: *Interculturalidad como perspectiva política, social y educativa* (<http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/interculturalidad/documentos/Documento%201%20-%20Interculturalidad%20como.pdf>) y *Aportes para la construcción de prácticas educativas interculturales* (<http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/interculturalidad/documentos/aportesparalaconstrucciondepracticas.pdf>)

17 Como muestra de este apoyo institucional a las comunidades, se da cuenta de que en la Feria del libro de 2007 la DGCyE tenía un *stand* y se invitó a exponer a docentes de pueblos y naciones originarias y la directora provincial acompañó esa exposición.



dentro de la Dirección de Ámbitos de Desarrollo de la Educación, dependiente de la Subsecretaría de Educación.¹⁸

Finalmente, destacamos que en el marco de la Ley de Educación Nacional y provincial, se celebra en la provincia de Buenos Aires desde 2014 la Semana de la Interculturalidad con el objetivo de “visibilizar la diversidad cultural y promover una lectura crítica en el ámbito educativo de las injustas desigualdades sociales”.¹⁹ A raíz de esta celebración, que tiene lugar los últimos días de marzo o primeros de abril, se promueve la difusión de materiales por parte de las diferentes Direcciones de los niveles y Modalidades con diversas propuestas para propiciar actividades en las instituciones educativas.²⁰

Sin embargo, en las escuelas de la provincia de Buenos Aires persiste el racismo estructural como herencia de la colonización y herramienta del sistema capitalista para la exclusión social y, al no reconocer a todos los sujetos en igualdad de dignidad y derechos, se impide la participación y se pone en riesgo la democracia.

La democracia liberal representativa fue el modelo de gobierno que triunfó entre otras posibilidades, tales como la democracia popular y la democracia participativa. Se alimenta de la acción delegativa hacia quienes serán representantes del conjunto de la población. Puede convivir con el capitalismo sin grandes tensiones cuando el Estado aparece con cierta debilidad y, en ese marco, ser funcional a los diferentes procesos de expropiación que se llevan adelante, respondiendo a intereses de grupos minoritarios pero dominantes. Eso significa que podemos estar ante sociedades políticamente democráticas pero socialmente racistas y autoritarias.

A diferencia de la democracia representativa, la democracia participativa logra ampliar la agenda política y dar lugar a las demandas que surgen de las luchas populares y ancestrales de grupos que han sido considerados minoritarios. Allí podemos encontrar historias negadas y sujetos sociales invisibilizados, como los pueblos y naciones indígenas y comunidades afrodescendientes.

En ese marco, defendemos la construcción de una democracia participativa pluricultural, que reconozca la urgente necesidad de construir planos igualitarios de diálogo con quienes están directamente afectados por las decisiones de sus representantes y tengan la posibilidad de rechazar, tensionar, discutir y proponer alternativas y se garanticen los derechos sociales que se promulgan. Para que una democracia participativa fomente y garantice derechos fundamentales

18 Entre los materiales elaborados podemos encontrar un documento sobre el 1 de agosto, Día de la pachamama. Consulta realizada el 27/06/2025: <https://abc.gob.ar/secretarias/areas/subsecretaria-de-educacion/ambitos-y-desarrollo-de-la-educacion/ambitos-de-desarrollo-de-la-educacion> Acceso al documento sobre el Día de la pachamama: <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2023-07/1%20de%20Agosto%20-PACHAMAMA-DADE.pdf>

19 Según lo indica el Calendario Escolar 2025. Disponible en: <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2025-01/Calendario%20Escolar%202025%20Anexo%205.pdf>

20 Si bien en el calendario escolar 2025 no aparece la Semana de la interculturalidad, se difundió un material con propuestas para trabajar la diversidad en las escuelas. Disponible en: <https://continuemos estudiando.abc.gob.ar/contenido/la-interculturalidad-una-perspectiva-necesaria-en-clave-de-derechos-humanos/>



es necesario como punto de partida el reconocimiento pluricultural de la población y de las históricas luchas que se han llevado y se llevan adelante por dicho reconocimiento. Construir el bienestar general de las y los ciudadanos requiere de nuevas preguntas al interior de la perspectiva de los derechos humanos, ya que implica una permanente atención respecto de las jerarquizaciones al momento de legitimar unas voces por sobre otras.

En el contexto actual, la embestida cruel de las derechas y extremas derechas en el mundo avanza sobre las democracias y pone en jaque el sentido de la participación colectiva en la construcción de las políticas públicas y el cumplimiento de derechos asumidos en el ámbito internacional. Es así como se avasallan y retrotraen, de manera deliberada, derechos vigentes, poniendo en riesgo a las democracias y la continuidad de un camino de reparaciones que los movimientos étnico-raciales y políticos lograron a través de las conquistas normativas, algunas de ellas vinculadas a los derechos educativos.

Actualmente, en Argentina, estamos padeciendo y resistiendo los avances de un gobierno neoconservador y de extrema derecha con un ataque permanente hacia las instituciones del Estado y los organismos de derechos humanos en particular, que enfrentan el desfinanciamiento y el desmantelamiento de sus equipos técnicos y territoriales. A su vez, es necesario señalar, que a pesar de las conquistas que se han conseguido en las últimas décadas en relación con la ampliación de derechos, en lo que refiere a la población afrodescendiente e indígena, hay deudas históricas que no se han logrado saldar.

Mato (2021) señalaba que Argentina es uno de los países más avanzados de América Latina en materia de derechos humanos, sin embargo,

exhibe un panorama de inconsistencias jurídicas e insuficiencias de políticas públicas específicas que vulneran los derechos constitucionales de personas y comunidades afrodescendientes y de pueblos indígenas a una educación superior inclusiva, equitativa y de calidad, cuyo aseguramiento resulta especialmente necesario debido a las inequidades estructurales que les afectan (p. 121).

Entre las consecuencias de estas exclusiones, según Mato (2021) se encuentra la restricción de la formación de profesionales de estos grupos poblacionales en todos los campos, lo que afecta las posibilidades de representación de sus necesidades, intereses y propuestas en el diseño de políticas. A su vez, el adoptar políticas universales, para asegurar igualdad de oportunidades educativas, no permite afrontar la existencia de inequidades estructurales que se dirigen específicamente a naciones y pueblos indígenas y a la comunidad afroargentina.

En la misma línea y vinculado al racismo y las desigualdades estructurales, Ocoró Loango (2021b) advierte que “la inequidad educativa que afecta a estas poblaciones también se manifiesta en la falta de inclusión de su historia y sus epistemologías en los planes curriculares” (p. 30).

No obstante la normativa que promueve la participación y consulta a los pueblos y naciones indígenas y la comunidad afroargentina, en las prácticas



concretas vemos que las reformas curriculares suelen darse sin la participación de sus referentes, tomando forma aquí el racismo estructural en la desvalorización de sus voces y falta de reconocimiento a sus recorridos. A su vez, este racismo también se evidencia en la ausencia de integrantes de estas comunidades en los equipos técnicos curriculares, donde sus presencias junto a la de otras/os especialistas de campos disciplinares serían necesarias para revisar la cosmovisión desde la cual se presentan los conocimientos, así como la dominancia de unas epistemologías sobre otras. Estas negaciones e invisibilizaciones y desinterés también consolidan el racismo epistémico.

En el marco del racismo en las instituciones, Szapu (2021) analiza las relaciones entre cuerpos, emociones y dinámicas de estigmatización en las escuelas secundarias, particularmente en una investigación con estudiantes de dos escuelas de la provincia de Buenos Aires, y halló que el color de piel es una de las características que surge con mayor frecuencia en la asignación de etiquetas entre jóvenes. Expone que “en la trama vincular escolar y social es común la utilización de determinado lenguaje y ciertas prácticas en las que se jerarquizan unas pieles sobre otras” (p. 137). Afirma que este tipo de discriminaciones, además de segregar a los estudiantes, les genera sentimientos ligados al dolor social como la ira, el miedo o la vergüenza e influye en la constitución de la autoestima social y escolar. A su vez, genera sentimientos de exclusión e inferiorización y representa microrracismos que se anclan en determinados contextos culturales que le dan sentido.

Kaplan y Sulca (2023) abordan las experiencias subjetivas de racismo en una escuela secundaria rural en Argentina, con foco en la población estudiantil indígena. Al analizar las expresiones del microrracismo muestran que estas operan como un mecanismo eficaz en la producción de subjetividades negadas. Asimismo, identifican que los prejuicios, los discursos discriminatorios y las etiquetas racistas que circulan en las interacciones entre estudiantes son el resultado de procesos de interiorización de un sistema de clasificación social que estructura las formas de percepción. En este marco, la convivencia escolar aparece atravesada por experiencias de desprecio, humillación y luchas por el reconocimiento y, frente a estos microrracismos expresados en burlas, insultos y etiquetas, los estudiantes intentan poner límites mediante el diálogo o los enfrentamientos físicos.

Además de los hallazgos que aportan estas investigaciones, en la vida escolar se advierte la presencia de un racismo silvestre que emerge y se expande de múltiples maneras, junto con microrracismos de baja intensidad, sutiles en su manifestación pero profundos en las heridas que producen y en las formas grotescas que pueden asumir. Se expresan tanto en agresiones que desvalorizan y menosprecian a los cuerpos racializados, como en dinámicas que van desde el destaque exagerado de la presencia de personas racializadas hasta su completa invisibilización. Estas formas de interacción horadan la autoestima de las personas y profundizan heridas históricas vinculadas al dolor, la negación y la falta de reconocimiento.

Frente a estas manifestaciones de racismo en la vida escolar cotidiana y a sus efectos en las trayectorias y subjetividades estudiantiles, el lugar de las y los docentes en las instituciones educativas adquiere una relevancia central. Su intervención



pedagógica resulta clave para generar condiciones de mayor igualdad, problematizar las prácticas discriminatorias naturalizadas y promover formas de diálogo intercultural que reconozcan la diversidad étnico-racial presente en las escuelas.

Sin embargo, con frecuencia las y los docentes que intentan promover una perspectiva intercultural en las instituciones educativas terminan asumiendo una sobrecarga de trabajo que desarrollan en soledad. En muchos casos, encuentran resistencias por parte de sus pares, de los equipos directivos e incluso de los niveles de inspección, expresadas a través de diversas acciones que contribuyen a reforzar y consolidar el racismo. Estas actitudes encubren, de forma sutil, una mirada racista y colonizadora hacia otras historias y epistemologías, que deja huellas en docentes y estudiantes, y se manifiesta en gestos de sospecha, desmerecimiento y desvalorización.

Por otro lado, la falta de docentes y estudiantes que se reconozcan originarios o afrodescendientes también dificulta esta lucha e impide la construcción de un espacio social y cultural en las instituciones educativas para expresar estas culturas ancestrales, en diálogo con la vida institucional.

Tal como sostiene Segato (2015), en la lucha contra el racismo es necesario una conciencia racial, ya que

el control colonial impide a las conciencias situarse en su paisaje y expresarse a partir del mismo; su discurso es capturado por un poder político que lo persuade u obliga a localizarse con referencia a centros geográficos impuestos a la subjetividad por la poderosa retórica administradora del mundo, es decir, la retórica colonial (p. 51).

En ese sentido es importante que quienes ingresen a los cargos públicos tengan esa conciencia, sin ella se seguirá negando, invisibilizando y/o profundizando el racismo. Desde ese mismo lugar queremos referir al campo educativo para la formación docente, ya que es necesario detenerse en las acciones que forman parte del cotidiano escolar, como la selección de los materiales de lectura, las propuestas institucionales que se gestan, los debates y preocupaciones que se comparten y las celebraciones o efemérides que se conmemoran. Es importante mirar desde esa conciencia racial y problematizar tanto las acciones como los actores históricos que en cada caso son convocados al momento de recordar el pasado y/o participar de las decisiones actuales del campo educativo.

A su vez, es necesario advertir que en algunas ocasiones en las instituciones educativas, cuando intentan dar lugar a experiencias interculturales, se profundiza el racismo a través de prácticas extractivistas y de apropiación cultural como las recreaciones de conmemoraciones/celebraciones sacadas de sus contextos y significados. La “buena intencionalidad” sin formación puede generar cicatrices muy profundas en identidades que ya vienen padeciendo violencias y despojos de todo tipo. Las experiencias de interculturalidad solo pueden darse de manera participativa, bajo el rechazo de todo tipo de jerarquización de saberes, y se potencian con el reconocimiento, el apoyo y acompañamiento institucional y de la gestión.



En ese sentido, y en línea con lo que sostiene Walsh (2010), es necesaria la construcción de una interculturalidad crítica que parta de las discusiones políticas puestas en escena por los movimientos sociales contrahegemónicos, que se lleve adelante con quienes históricamente han sido subalternizados y que se oriente al problema estructural-colonial-capitalista. La interculturalidad crítica es entendida como estrategia, acción y proceso permanente de relación y negociación, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría e igualdad. Es un proyecto político, social, ético y epistémico que afirma la necesidad de cambiar relaciones, estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación.

En relación con la concepción de interculturalidad, siguiendo a Dietz (2025), sostenemos que la diversidad tiene que convertirse en un recurso, en un saber hacer, en un saber convivir en diversidad para que nuestras sociedades puedan existir en convivencia pacífica. Esto se aprende desde el aula, desde la escuela como laboratorio para de ahí salir a interculturalizar y a diversificar en coexistencia al conjunto de la sociedad. Necesitamos combinar miradas explícitamente antirracistas, antisexistas, pero también anticlasistas. Hay que transitar de una interculturalidad descriptiva a una prescriptiva, una propuesta político pedagógica; transformar las formas de concebir la organización escolar, los contenidos, el currículum, el plan de estudios, las fronteras entre las disciplinas, pero también las fronteras entre el saber académico y el saber comunitario.

Si bien podemos reconocer que en las últimas reformas curriculares en la provincia de Buenos Aires se evidencian algunos cambios en términos de la visibilización de la historia y cultura afro (Freixa, 2020 y Wiurnos y Bidone, 2024), estas modificaciones no se llevaron adelante con la participación de la comunidad afroargentina.

Con relación a la Ley N° 26.852, el 8 de noviembre de 2014 se incorporó la conmemoración como efeméride al calendario escolar bonaerense, y apela a

reflexionar y debatir sobre las representaciones individuales y colectivas para la construcción de una ciudadanía intercultural y la promoción de una ética dialógica, considerando que nuestra Nación se conforma desde múltiples identidades, pueblos aborígenes, criollos, afrodescendientes, y todas aquellas personas de origen migrante, en un proceso que continúa en el presente (DGCyE, 2025).

Es una conmemoración que alude a llevar a cabo actividades curriculares alusivas a la fecha.²¹ Sin embargo, en las prácticas se observa que en las instituciones depende

21 En el calendario anual de la provincia, el 8 de noviembre asume la Forma 4-1 que prescribe la realización de actividades curriculares alusivas a la fecha, a diferencia de los actos solemnes (Forma 1.1), especiales (Forma 2.1 y 2.2) o evocativos (Forma 3) que implican la suspensión de actividades para la conmemoración de la fecha con apertura a la comunidad y la participación de estudiantes de todo el turno. Los actos de Forma 4-1 terminan quedando a voluntad de los docentes/instituciones para su implementación.



del voluntarismo de la comunidad educativa, consolidando el racismo a partir de su invisibilización. Entre las demandas de la comunidad afroargentina se halla que pueda inscribirse como acto solemne, especial o evocativo que tienen prescrito otras conmemoraciones como el Día de la Bandera o del Respeto a la Diversidad Cultural.

Se destaca que, en 2020, la Dirección Provincial de Educación Superior sacó un documento titulado “Presencias afro en la construcción de la formación docente. Una propuesta a partir del 8 de noviembre”.²² En ese documento, producido con referentes afro y académicas especialistas, se reconoce la figura de María Remedios del Valle, así como la presencia histórica afrodescendiente en el país, para el abordaje de la efeméride y la promoción de la cultura afro.

En relación con la incorporación curricular de la dimensión étnico-racial, en 2022 la Dirección de Formación Permanente, dependiente de la Dirección de Formación Docente de la provincia, tuvo sus incorporaciones en capacitación docente a través del curso “la lucha por el reconocimiento de derechos: indígenas, afrodescendientes y mujeres en Argentina (siglos XIX a XXI)”²³ y la especialización docente de nivel superior en la “Enseñanza de la Construcción Histórica, Social y Cultural de las Identidades Bonaerenses”, donde se indaga sobre la formación de la identidad bonaerense reconociendo, desde una mirada plural, las raíces de indios, negros, gauchos y gringos.²⁴ En el mismo año, en el contexto de producción curricular, la Dirección Provincial de Educación Inicial de la provincia de Buenos Aires definió la perspectiva intercultural como transversal a todas las áreas de enseñanza, desde la que no solo se promueve el diálogo intercultural sino que además se convoca a descolonizar las prácticas educativas que no permiten el reconocimiento de las culturas en el plano de igualdad. Asimismo, vincula la importancia de la perspectiva para la construcción de sociedades más justas.

Inscribir la educación inicial en perspectiva intercultural que vaya más allá de la asimilación y la segregación, que se proponga transformar, empoderar y descolonizar las prácticas escolares, requiere construirla con base en relaciones de reciprocidad. (DGCyE, 2022, p. 24).

Además de estas experiencias, recuperamos la creación de la Mesa Autogestionada en Educación Intercultural de la Provincia de Buenos Aires, gestada en

22 Acceso al documento: https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-04/10_D%C3%ADa%20Nacional%20de%20las_los%20Afroargentinas_os%20y%20de%20la%20Cultura%20Afro_Presencias%20afro%20en%20la%20construcci%C3%B3n%20de%20la%20formaci%C3%B3n%20docente%20-%208N.pdf

23 En el curso se presenta un módulo dedicado a “los afrodescendientes: estereotipos y miradas sesgadas”, donde se aborda la negritud y los actos escolares, el activismo afro y la historia de la referente María Magdalena “Pocha” Lamadrid y los periódicos de la comunidad afro. Entre los objetivos de este módulo se encuentran el reconocer los procesos de invisibilización de la población afrodescendiente, revalorizar la presencia de hombres y mujeres afro en distintas esferas y actividades de la sociedad, como la cultura, la música y la militancia, y reflexionar sobre las posibles estrategias para incorporar el estudio de estos sujetos en la experiencia del aula.

24 Acceso al programa de la especialización: <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-12/DPES-Postitulo-Identidad-Bonaerense.pdf>



2012 por diversas comunidades de pueblos originarios y organizaciones, personas y grupos promotores de la recuperación de la identidad originaria en la provincia. El objetivo principal es trabajar en la implementación de la educación intercultural en la provincia, “como derecho establecido y necesario para reforzar la igualdad de derechos en el proceso de ejercicio democrático” (Rosso, 2019, p. 57).

En ese mismo sentido queremos reconocer la presencia, en la provincia de Buenos Aires, de la Cátedra Abierta Intercultural integrada por diferentes espacios educativos y de la comunidad.²⁵ Esta constituye un espacio interinstitucional e itinerante que promueve la formación interdisciplinaria y comunitaria. Entre diversas acciones la cátedra realiza encuentros anuales desde el año 2011,²⁶ con el propósito central de propiciar un ámbito de reflexión, diálogo, debate y construcción colectiva en el campo de la educación, formal y no formal, que aporte a fortalecer prácticas de enseñanza y aprendizaje producidas en un entramado enriquecido por los conocimientos de las y los sujetos involucrados, y que también fomente lazos entre organizaciones sociales, comunitarias y educativas.

Es importante destacar también la experiencia de la licenciatura en Educación Intercultural de la Universidad Pedagógica Nacional (Golé *et al.*, 2024), destinada a docentes en ejercicio de todo el país que se implementa desde el 2021 en modalidad virtual y que tuvo cohortes específicas para docentes de la provincia de Buenos Aires. La formación convoca a “pensar la educación intercultural en Argentina como resultado de procesos de democratización social y educativa” (p. 151) y, a partir de la cursada, compuesta en general por docentes de diversas provincias y niveles educativos y técnicos y funcionarios vinculados a la educación intercultural, se favoreció la construcción de una territorialidad virtual donde se promovió el intercambio de experiencias educativas situadas altamente variables y, a partir de los trabajos finales de integración en relación con las prácticas docentes y la formación en educación intercultural, se pudo abordar la noción de interculturalidad desde una mirada crítica.

CONSIDERACIONES FINALES

Al reconocer la dimensión normativa que da marco orientador a las prácticas en las instituciones educativas de la provincia de Buenos Aires necesitamos admitir que esa dimensión no siempre impacta en el cotidiano de las escuelas, en algunas

25 Actualmente forman parte de la cátedra: Área de estudios interdisciplinarios en educación aborígenes (AEIEA) de la Universidad Nacional de Luján (UNLu), el ISFDyT N° 105, Ciudad Evita, La Matanza, ALFAR (espacio colectivo para Pensar-Hacer desde las identidades), la WAKA (Espacio Simbólico significativo y encuentro de los pueblos originarios de Parque Avellaneda CABA) y estudiantes de educación intercultural de la UNLu.

26 Previo a esas actividades anuales que ofrecen una diversidad de propuestas, encuentros y experiencias del compartir, algunas/os de sus integrantes ya se reunían y trabajaban en diferentes propuestas desde el año 2003

ocasiones por desconocimiento y en otras por las aún vigentes marcas de la colonialidad. La invisibilidad, la negación y el desinterés generalizado frente al racismo estructural y los actos del microrracismo, así como las pocas experiencias que responden a la normativa, nos ponen en condiciones de sostener que hay mucho trabajo por delante, ya que las acciones que se realizan en la mayoría de los casos siguen siendo a partir del voluntarismo de quienes consideran que el racismo atenta contra la posibilidad de construir sociedades democráticas, igualitarias y justas.

Otras marcas de racismo se evidencian en la gestión donde, a pesar de la incorporación de integrantes de los pueblos y naciones indígenas o la comunidad afroargentina, esta se hace a título personal, sin inscribirse en las historias y legados de lucha comunitaria, lo que imposibilita y/o limita la representación participativa y territorial. A su vez, la elección de referentes para el diálogo frecuentemente se hace con criterios ajenos a las propias comunidades, decantando en la elección de personas que no siempre son las más capacitadas para los temas a abordar y, de este modo, perdiendo la oportunidad de un diálogo intercultural donde quienes forman parte de la conversación sean portadoras/es de los intereses y preocupaciones comunes respecto de esas temáticas.

También entendemos que, entre las múltiples vías de abordaje, se encuentra la formación docente y la inclusión de la perspectiva étnico-racial en los diseños curriculares en el marco de una educación intercultural que visibilice el enriquecimiento del diálogo de saberes. A su vez, es fundamental incluir en la formación docente la sistematización e historización de las luchas de los pueblos y naciones indígenas y de la comunidad afroargentina en los diferentes momentos históricos; por un lado, para conocer la continuidad de esas luchas; y, por el otro, para reconocer la imposición de una identidad blanca y eurocentrada que ha jerarquizado las relaciones sociales de nuestras sociedades y ha producido racismo de manera permanente. Ello significa, para las y los educadores bonaerenses, un desafío y una responsabilidad política y pedagógica respecto de la transmisión cultural que permita la promoción de ciudadanías y sociedades democráticas reconocidas como pluriculturales.

Las deudas históricas con los pueblos y naciones indígenas y la comunidad afroargentina en términos educativos pueden hallar en la normativa internacional y local impulso para emprender nuevas acciones que permitan transformar el escenario actual. Sin embargo, el racismo estructural que se expresa, entre otras cuestiones, en la falta de reconocimiento de las voces de estos pueblos, naciones y comunidades y el desprecio y/o invisibilización por sus recorridos vuelve más difícil este camino, ya que es solo con su participación que se podrá avanzar en la construcción colectiva y diversa de políticas educativas más democráticas.

A su vez, la articulación desde las gestiones educativas con las experiencias que tuvieron y tienen lugar, como las capacitaciones docentes que ya se han realizado en la provincia de Buenos Aires o las iniciativas de la Mesa Autogestionada en Educación Intercultural y de otras organizaciones afro e indígenas, permitiría reconocer estos avances y generar condiciones reales para la construcción de una identidad bonaerense desde una perspectiva pluricultural desde los territorios.



No alcanza con repetir y reproducir los modos de construcción política instalados; es necesario construir nuevas formas para lograr la transformación, ya que la lucha antirracista no es responsabilidad exclusiva de las personas racializadas. Es imprescindible tomar conciencia de los privilegios de los que gozan algunos sectores de la población e interpelar la matriz colonizadora fundante y cuestionarla, para eso es preciso lograr plena conciencia de sus implicancias antidemocráticas. En ese sentido la formación docente en educación intercultural y antirracista se hace fundamental e impostergable.

Apremia trabajar en una pedagogía de la diversidad, liberadora, descolonizadora, antipatriarcal, anticapitalista y antirracista, que propicie la democratización de los espacios educativos desde el reconocimiento de la pluralidad cultural y en rechazo de todas las formas de racismo. Con voluntad política y un posicionamiento ético a favor de la igualdad y la justicia, tanto de quienes están a cargo de la gestión educativa como de quienes forman parte de las instituciones escolares, es posible construir líneas de trabajo orientadas a desnaturalizar, visibilizar y erradicar las prácticas racistas.

Consideramos que como punto de partida es indispensable identificar la jerarquización y los privilegios de quienes han participado y participan de la dominancia de una identidad de la blanquitud. Asimismo, es importante identificar la continuidad histórica de las/os sujetas/os a quienes ha sido dirigido el odio, y reconocer el lugar de la escuela, desde la constitución del Estado nacional, en la imposición de una identidad blanca. Solo con una mirada crítica que reconozca lo invisibilizado y la producción e imposición de una jerarquía fundante, creemos posible la construcción de políticas educativas antirracistas, que promuevan mayor igualdad en el acceso, permanencia y egreso de las instituciones educativas bonaerenses en las que se reconozcan y valoren las diferentes formas de ser, estar, construir y transmitir conocimiento a las nuevas generaciones.

REFERENCIAS

- Agrupación Xangó y CTERA. (2015). *Afroargentín@s. Guía para docentes sobre afrodescendientes y cultura afro*. Ediciones CTERA.
- Agrupación Xangó y CTERA. (2022). *Afroargentínxs. Propuestas didácticas para nivel inicial*. Ediciones CTERA.
- Almeida, S. (2018). *O que é racismo estrutural?* Letramento.
- Bello, Á. y Paixão, M. (2009). “Una mirada a la situación de los derechos de los afrodescendientes en América Latina”. En *Afrodescendientes en América Latina y el Caribe: Del reconocimiento estadístico a la realización de derechos* (Serie Población y Desarrollo N° 87, pp. 39-86). Cepal.
- Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial (2023). *Observaciones finales sobre los informes periódicos 24° a 26° combinados de la Argentina*. <https://defensadelpublico.gob.ar/wp-content/uploads/2023/05/cerd-c-arg-co-24-26-52559-s.pdf>



- Consejo Federal de Educación. (1999). *Resolución 107. Educación intercultural bilingüe*. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFCyE_107-99.pdf
- Consejo Federal de Educación. (2010). *Resolución 119. La modalidad educación intercultural bilingüe en el sistema educativo nacional*. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_119-10.pdf
- Consejo Federal de Educación. (2014). *Resolución 217. Guía federal de orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar*. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/educacion-inclusiva-iniciativas-y-programas/guia-federal-de-orientaciones>
- Dietz, G. (2025). *La interculturalidad como herramienta analítica y como propuesta educativa*. Universidad Iberoamericana León.
- Dirección General de Cultura y Educación. (2007a). *Interculturalidad como perspectiva política, social y educativa*. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/interculturalidad/documentos/Documento%201%20-%20Interculturalidad%20como.pdf>
- Dirección General de Cultura y Educación. (2007b). *Aportes para la construcción de prácticas educativas interculturales*. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/interculturalidad/documentos/aportesparalaconstrucciondepracticas.pdf>
- Dirección General de Cultura y Educación. (2020). *Presencias afro en la construcción de la formación docente. Una propuesta a partir del 8 de noviembre*. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-04/10_Día%20Nacional%20de%20las_los%20Afroargentinas_os%20y%20de%20la%20Cultura%20Afro_Presencias%20afro%20en%20la%20construcción%20de%20la%20formación%20docente%20-%208N.pdf
- Dirección General de Cultura y Educación. (2022). *Diseño curricular para la educación inicial*. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2023-06/DiseñoCurricularEI2022%20con%20ISBN.pdf>
- Dirección General de Cultura y Educación. (2023). *Comunicación conjunta 1/2023. Guía de orientación para la intervención en situaciones conflictivas y de vulneración de derechos en el escenario escolar*. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2023-06/Guía%20de%20Orientación%20Intervención%20en%20situaciones%20conflictivas%20y%20vulneración%20de%20derechos.pdf>
- Dirección General de Cultura y Educación. (2025). *Calendario escolar 2025*. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2025-01/Calendario%20Escolar%202025%20Anexo%205.pdf>
- Freixa, O. N. (2020). Afrodescendientes en Argentina y educación - Ley N° 26.852: Una lenta incorporación de lo afro a la enseñanza. *Abatirá - Revista de Ciências Humanas e Linguagens*. <https://omerfreixa.com.ar/afrodescendientes-en-argentina-y-educacion-ley-n-26-852-una-lenta-incorporacion-de-lo-afro-a-la-ensenanza/>
- Golé, C., Diez, M. L., Martínez, L. V., Mombello, L. y Papazian, A. (2024). Enseñar antropología en “nuevos territorios”: La experiencia de la Licenciatura en Educación



- Intercultural de la Universidad Pedagógica Nacional (Argentina). *Cuadernos de Antropología Social*, (60). <https://doi.org/10.34096/cas.i60.14698>
- Grosfoguel, R. (2016). *Del extractivismo económico al extractivismo epistémico y al extractivismo ontológico: Una forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo*. Tabula Rasa.
- Kaplan, C. y Sulca, E. M. (2023). Palabras que hieren: Experiencias subjetivas de racismo en una escuela indígena. *Revista Senderos Pedagógicos*, 15(1), 99-115. <https://ojs.tdea.edu.co/index.php/senderos/article/view/1426>
- Ley N° 13.688 de Educación de la Provincia de Buenos Aires (2007). Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires.
- Ley N° 24.071. Aprobación del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes (1992). Boletín Oficial de la República Argentina.
- Ley N° 24.521 de Educación Superior (1995). Boletín Oficial de la República Argentina.
- Ley N° 26.206 de Educación Nacional (2006). Boletín Oficial de la República Argentina.
- Ley N° 26.852. Día Nacional de los/as Afroargentinos/as y de la Cultura Afro (2013). Boletín Oficial de la República Argentina.
- Marshall, A. M. (2022). ¿Qué significa ser afrodescendiente? Análisis comparativo de la construcción de un “sujeto afro” a partir de instituciones estatales en Argentina y Chile. En *Jornadas de Estudios Afrodescendientes: Perspectivas Regionales en Chile, Argentina, Perú y Bolivia*.
- Mato, D. (2021). Racismo y educación superior en América Latina. *ESAL. Revista de Educación Superior en América Latina*, 72, 8-13.
- Mato, D. (2024). Factores clave en la naturalización y reproducción del racismo en la educación superior en América Latina: Aprendizajes para el diseño de políticas e iniciativas antirracistas. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación (RELAPAE)*, (21), 124-139.
- Menéndez, E. (2018). “Racismo, colonialismo y violencia científica”. En E. Menéndez, *Colonialismo, neocolonialismo y racismo: El papel de la ideología y de la ciencia en las estrategias de control y dominación* (pp. 101-140). UNAM, Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad.
- Mouratian, P. (2015). *La escuela contra el racismo: Actividades para el aula*. Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo. <https://www.educ.ar/recursos/128186/la-escuela-contra-el-racismo-actividades-para-el-aula>
- Ocoró Loango, A. (2021a). El papel del currículo en la reproducción de desigualdades étnico-raciales: Una mirada al caso argentino en perspectiva latinoamericana. *Revista INTEREDU. Investigación, Sociedad y Educación*, 1, 41-68.
- Ocoró Loango, A. (2021b). Educación superior y afrodescendientes: Avances en Argentina durante el siglo XXI. *Pensamiento Universitario*. <https://www.pensamientouniversitario.com.ar/index.php/2021/10/17/educacion-superior-y-afrodescendientes-avances-en-argentina-durante-el-siglo-xxi/>
- Ocoró Loango, A. y Mazabel, M. (2021). Racismo en la educación superior: Un análisis desde la perspectiva de los pueblos indígenas y afrodescendientes en Colombia. *Universidades*, 72(87), 15-33. <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2021.87.521>



- Organización Internacional del Trabajo (1989). *Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales*. <https://www.ilo.org/es/media/443541/download>
- Organización de las Naciones Unidas (1965). *Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial*. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-convention-elimination-all-forms-racial>
- Organización de las Naciones Unidas (2001). *Declaración y Programa de Acción de Durban: Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia*. https://www.un.org/es/durbanreview2009/pdf/DDPA_full_text.pdf
- Organización de las Naciones Unidas (2014). *Decenio Internacional para los Afrodescendientes (2015-2024). Resolución A/RES/68/237*. <https://docs.un.org/es/A/RES/68/237>
- Quijano, A. (2014). “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”. En *Cuestiones y horizontes: De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp. 861-919). Clacso.
- Rosso, I. (2019). *Buenos Aires indígena. Cartografía social de lo invisible*. Editorial Unicen.
- Segato, R. (2015). “Aníbal Quijano y la perspectiva de la colonialidad del poder”. En R. Segato, *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda* (pp. 35-67). Prometeo.
- Szapu, E. (2021). *Rostros y jerarquías clasificatorias: Microfascismos en la trama escolar*. Entramados. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/5644/5857>
- Villa, A., Thisted, S., Martínez, M. y Diez, M. (2009). Procesos educativos y escolares en espacios interculturales. *Decisio*, (24), 79-85. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9896/pr.9896.pdf
- Walsh, C. (2010). “Interculturalidad crítica y educación intercultural”. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh, *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Wiurnos, N. C. y Bidone, M. A. (2024). *El lugar del “pasado nacional” en la formación de docentes de Historia en la provincia de Buenos Aires: Una aproximación desde el diseño curricular*. Clío & Asociados. La Historia Enseñada.

Recepción: 29/10/2025

Aceptación: 14/05/2026