

Toolkit para una educación antirracista

Autoría: Ainhoa Nadia Douhaibi Arrazola y Maria Victoria Sacco Piffer

El encargo y la creación de este recurso de aprendizaje UOC han sido coordinados por las profesoras: Adriana Ornellas, Amalia Creus y Ines Martins

PID_00307429

Primera edición: febrero 2026

Introducción

Históricamente, se ha promovido la idea de que el racismo se relaciona más con acciones individuales que con leyes, normativas, protocolos o procedimientos burocráticos. Este recurso educativo abierto, diseñado para ser adaptable a diversos niveles educativos, invita a un abordaje amplio y sistémico del racismo, rompiendo con la concepción reducida que lo limita a actos individuales o a problemas de carácter moral. El objetivo de este recurso es contribuir a una comprensión estructural del fenómeno y facilitar herramientas para combatirlo desde la educación.

El *toolkit* se articula en diez ejes temáticos que exploran cómo el racismo estructural opera en la vida cotidiana, generando obstáculos y perjuicios continuos a determinadas personas y afectando profundamente su acceso a derechos, al trabajo, a la salud y a la educación.

Cada eje de este recurso ofrece al profesorado herramientas conceptuales, ejemplos concretos y actividades prácticas para llevar la reflexión crítica sobre el racismo al aula. Las actividades están pensadas para ser trabajadas desde la educación secundaria hasta la universidad e incluyen tareas de investigación, mapeo, análisis de casos ficticios o reales y debates guiados. Se sugiere al profesorado adaptar las actividades y el vocabulario al nivel del grupo con el que se trabaja. El objetivo no es señalar opiniones racistas en el aula, sino desmontar una visión reducida del racismo, proporcionando herramientas teóricas y prácticas para que el estudiantado desarrolle una mirada crítica sobre la desigualdad estructural.

Los diez ejes que conforman el recurso son:

1. **Racismo estructural:** entendido como una serie de dispositivos institucionalizados que producen desventaja continua a personas de etnias, religiones, orígenes o colores de piel «otros». Este eje se introduce a partir de la obra *300 actas* de Cristina Piffer, que expone la violencia estructural de un sistema de clasificación y borramiento identitario.
2. **Racismo institucional:** considerado la fuerza fundamental del racismo estructural, se manifiesta a través de políticas, normas y procedimientos incorporados en el funcionamiento de las instituciones, que afectan de manera desproporcionada a determinados colectivos. La performance *Laços*, de Priscila Rezende, ayuda a visualizar la violencia simbólica y material inscrita en los cuerpos racializados.
3. **Racismo epistémico:** aborda la cuestión de qué se entiende por conocimiento y cómo se construye, señalando el hecho de que el pensamiento occidental se ha erigido como la única tradición legítima capaz de producir conocimiento universal, objetivo y neutral. La ilustración de Salmi López Valbuena conecta memoria, resistencia y transmisión intergeneracional.
4. **Racionalidades ocultas del racismo:** examina la normalización del racismo en el sentido común, que se oculta bajo argumentos considerados racionales (como los discursos político-legales) para esquivar su naturaleza racial. *The Library of Missing Datasets*, de Mimi Onuoha, propone una reflexión sobre los vacíos de información que no son neutros.
5. **Fronteras múltiples:** analiza las fronteras no solo como muros rígidos, sino como un conjunto complejo de prácticas que operan hacia el exterior y el interior de los Estados nación, funcionando como tecnologías clave de inclusión diferencial y de producción de desigualdad. La instalación *Something to Hold Onto* honra a las personas migrantes que han perdido la vida en rutas interrumpidas por el control fronterizo.
6. **Capitalismo racial:** expone que el desarrollo capitalista no puede comprenderse sin el colonialismo, siendo el racismo un elemento fundacional que intensificó las jerarquías raciales para hacer más eficiente la explotación y la acumulación de

capital. La performance *Monumento vivo*, de Marilyn Boror, denuncia el extractivismo y la violencia estructural.

7. **Opresiones entrecruzadas:** aborda cómo el cruce de sistemas de dominación (raza, género, clase) genera situaciones específicas y contextualizadas de opresión, siguiendo las reflexiones de los feminismos negros y de la teoría interseccional. *Estudio de color*, de Adriana Tomatis, reflexiona sobre las jerarquías invisibles que atraviesan las relaciones de clase, raza y género.
8. **Racismo digital:** analiza cómo el racismo contemporáneo se manifiesta, reproduce y amplifica a través de tecnologías digitales como algoritmos, bases de datos e inteligencia artificial. El racismo digital no se limita al discurso de odio en redes, sino que constituye una lógica estructural que participa en la producción y gestión de desigualdades raciales. La tecnología, presentada falsamente como «objetiva» o «neutral», invisibiliza el sesgo racial incorporado. Este eje se introduce con *My Word*, de Carme Puche Moré, un proyecto audiovisual que evidencia los sesgos ideológicos que producen y reproducen la inteligencia artificial.
9. **Racialización de la exclusión educativa:** examina las trayectorias de expulsión escolar, donde el currículum oculto o las bajas expectativas hacia ciertos estudiantes normalizan la marginación. Este eje se introduce con la animación *A World of Difference*, creada por el colectivo feminista de cine independiente Leeds Animation Workshop.
10. **Pedagogías críticas antirracistas:** propone reconfigurar la educación, valorando la diferencia como una fuerza política y epistémica capaz de transformar el aula en comunidad. Una pedagogía culturalmente relevante debe partir de las experiencias vividas de los estudiantes y confrontar directamente las estructuras de poder. Esto exige politizar el aula y nombrar el racismo estructural como un acto de desobediencia epistémica y pedagógica. La instalación *Afro in Progress*, de Ana Cebrián, denuncia el silenciamiento de las comunidades negras en la educación formal, visibilizando la urgencia de construir memoria colectiva.

Sobre el *toolkit*

Este *toolkit* ha sido desarrollado en el marco del proyecto de investigación **Crossing Borders to Connect Routes. Researching with educational communities to promote equity and fight racism towards immigrants in a post-pandemic world**, un estudio de caso internacional liderado por el grupo de investigación Nodes de la UOC y financiado por la Spencer Foundation.

Universidades participantes



Subvencionado por



Este *toolkit* ha sido posible (en parte) gracias a una ayuda de la Spencer Foundation (#202200180). Las opiniones expresadas son responsabilidad de los autores y no reflejan necesariamente las de la Spencer Foundation.

Racismo estructural



Cristina Piffer (Buenos Aires, 1953)

300 actas, 2017. Instalación.

Cortesía de la artista.

<https://cristinapiffer.com.ar/obras/22/>

En *300 actas*, Cristina Piffer trabaja a partir de los libros de bautismo de la isla Martín García —donde, durante la llamada «Campana del desierto (1878-1885)», se encarceló y cristianizó a personas indígenas—. La obra expone los mecanismos político-administrativos del sometimiento. La artista seleccionó y transcribió 300 actas que consignan datos como edad, etnia, filiación y nombres impuestos, revelando la violencia estructural de un sistema de clasificación y borramiento identitario. Las transcripciones se calan sobre hojas metálicas pulidas, cuya condición reflectante introduce el rostro del espectador a la obra. La instalación denuncia las complicidades entre Iglesia, Ejército y Estado en la construcción de una ficción nacional blanca y eurocéntrica.

Contextualización

Históricamente, la institucionalidad humanista (la ONU, la UNESCO, etc.) ha dificultado la adopción de una concepción amplia y sistémica del racismo, relegándolo a un problema moral asociado a creencias o a actos explícitos de rechazo hacia personas por motivos de etnia, color de piel, origen, religión o lengua. Es decir, las instituciones con mayor influencia han promovido la idea de que el racismo está vinculado principalmente a acciones individuales, y no a leyes, normativas, protocolos o procedimientos burocráticos. A su vez, en el contexto del Estado español, la política activa de desmemoria ha favorecido que un abanico amplio de procesos, dinámicas y situaciones no sean nombrados como racistas. Este hecho produce una concepción reducida del racismo, relegada a veces al pensamiento irracional de una parte de la población o a actos de violencia cometidos por personas. Así, el racismo solo «se ve» cuando aparece en el espacio relacional y de manera explícita.

Para paliar esta limitación, lo primero que debemos hacer es ampliar la comprensión sobre el racismo. Tomamos como punto de partida la concepción del **racismo como un sistema estructural** (Bonilla-Silva, 1997). Podríamos describir el racismo estructural como un conjunto de dinámicas y dispositivos institucionalizados que, de manera conjunta y rutinaria, producen itinerarios

vitales que facilitan la vida de las personas blancas en todos los aspectos, mientras generan obstáculos y desventajas continuas a las personas que no lo son. Esto impacta profundamente en su educación, su salud, su acceso al trabajo y en la garantía de derechos, afectando en definitiva a la esperanza de vida de los grupos atravesados por el racismo. Esta posición tiene consecuencias en todos los niveles y nos muestra una visión de la realidad en la que la política, la economía, la formación social, el arte, la historiografía y la filosofía, así como las subjetividades, están atravesados por dinámicas de reproducción de la desigualdad racial.

El segundo punto es que el racismo es acumulativo. Por un lado, esto implica que el racismo tiene memoria: aunque los periodos del racismo religioso, biológico y científico de la era colonial se perciban como oficialmente superados, la expresión contemporánea del racismo —culturalista, aunque no solo— sigue conteniendo vestigios de aquellas formas históricas. Por otro lado, también alude al carácter sistémico e interactivo del racismo: distintos sistemas (el educativo, el de salud, el mercado laboral o el de vivienda, etc.) interactúan y producen procesos acumulativos de agravio racial.

A este respecto, el racismo moderno está ligado a la historia del capitalismo colonial y poscolonial y, por lo tanto, a la esclavitud y al trabajo forzado o no libre de pueblos racialmente clasificados. En este sentido, no se podría tener una comprensión del fenómeno sin una aproximación histórica a acontecimientos globales. Al mismo tiempo, no todas las formas de racismo contemporáneo se pueden explicar apelando exclusivamente al relato histórico.

En este sentido, la **perdurabilidad del racismo** se debe a su **capacidad de adaptación y transformación contextual** en cada momento histórico y en cada lugar. Dicho de otro modo, el racismo (pero también otras formas de dominación como el heteropatriarcado, el capitalismo o el imperialismo) constituye una forma de dominación caracterizada por la (geo)política global, pero va adoptando diferentes maneras a través de los **estados-nación** y de sus historias y relaciones exteriores e interiores específicas.

En resumen, lo que se quiere destacar es que la estructuralidad del racismo **incide en la (no)distribución de recursos simbólicos y materiales** (Hall et al., 2023): derechos (de ciudadanía, laborales, de protección, etc.), trabajo, educación y salud; así como en la movilidad global y en la manera en la que las instancias estatales e institucionales se relacionan con las personas atravesadas por la racialización. Y que, si el racismo existe actualmente, no es porque no hayamos conseguido deshacernos de un pasado denigrante, sino porque se produce a través de múltiples dispositivos —algunos antiguos y otros nuevos— del mundo actual.

Por último, es importante recordar que las dimensiones que estructuran el racismo —su carácter **acumulativo** y las dimensiones **simbólica y material**— se relacionan a través de múltiples líneas (dis)continuas que van y vienen. Es decir, existe una **relación coconstitutiva** entre el ámbito **discursivo** del racismo, que está en relación con los discursos y con toda la producción intelectual y del conocimiento; el ámbito **actitudinal**, referido a los comportamientos individuales o psicológicos; y el ámbito **institucional**, relativo a las normas, leyes y protocolos.

Ejemplos

Diferentes dimensiones dentro del racismo estructural

El racismo tiene dimensiones **simbólicas y materiales** que se transmiten y reproducen a partir de cuatro dispositivos predominantes: el **racismo institucional** (aquí nos referimos al alcance de la política pública y a la acción o prácticas institucionales, ya sean del Estado o de instituciones privadas con poder de impacto social); los **discursos** (nos referimos, sobre todo, a discursos públicos, publicidades y actos de enunciación con capacidad de producir significantes sociales); el **racismo social** (actitudes y formas de relación entre personas y grupos); y el **racismo epistémico** (la cuestión de qué se considera conocimiento, cómo se construye y qué queda fuera de esa esfera). Es importante entender que la dimensión simbólica y la material se alimentan mutuamente.

A partir del **racismo epistémico** se producen mundos de sentido que, a menudo, encuentran en la razón ilustrada, las ciencias modernas eurocentradas, la cultura occidental y la religión cristiana su base. Es decir, llamamos racismo epistémico al hecho de que el pensamiento occidental se haya erigido como la única tradición legítima capaz de producir conocimiento universal (válido para todas las personas), racional (basado en la razón ilustrada) y, por tanto, asociado a la verdad en tanto que objetivo y neutral —el resto se considerarán interpretaciones—. Este tipo de racismo ve el conocimiento que no nace de estas premisas como inferior o menos fiable. Esto también ha sido denominado **colonialidad del saber** (Lander, 2000).

Los **discursos**, las **narrativas** y todo lo que circula en forma de palabra escrita u oral también forman parte del racismo simbólico-epistémico y, al mismo tiempo, producen percepciones de la realidad material que nos rodea. Desde una mirada estructural, es importante prestar atención a los discursos y textos producidos y divulgados por partidos políticos, documentos administrativos o profesionales, medios de comunicación, redes sociales, publicaciones académicas, currículos educativos, libros y otros altavoces similares, ya que configuran dispositivos de ingeniería social. Toda esta producción forma parte de los mecanismos que modulan las sensibilidades sociales y que impactan en otras esferas (decisiones políticas, medidas de intervención social, manipulación del voto, impunidad policial, etc.). Hablamos, por tanto, de una **batalla cultural**, y de cómo el racismo ampliamente aceptado —o contestado— en este terreno modula la (falta de) percepción de su existencia.

El **racismo institucional** se entiende como la formulación de decisiones y políticas basadas en consideraciones raciales, con el propósito o efecto de subordinar a un grupo racializado y mantener el dominio sobre él. Se trata de acciones en forma de leyes, normas, programas, proyectos o medidas emitidas desde instituciones, administraciones o esferas públicas y políticas del Estado. Estas instancias no son meros observadores, sino **agentes activos** en la reproducción del racismo (Carmichael y Hamilton, 1969).

En relación con lo anterior, hay actitudes, comportamientos y gestos de personas que trabajan en las instituciones que tienen más poder que las actitudes racistas en el espacio público; y los discursos en los medios de comunicación o las campañas electorales tienen mayor amplificación que los discursos de la calle. Aquí se distingue el **racismo social** del **racismo institucional**: aunque el primero también es relevante y puede afectar gravemente la vida de las personas —especialmente cuando se da en grupo o de manera socialmente estructurada (por ejemplo, denegación del acceso a la vivienda por propietarios privados, o *bullying* y agresiones consentidas socialmente)—, es el racismo institucional el

que recibe amparo institucional y jurídico. Por ello cuenta con el poder y las herramientas —en forma de sanciones administrativas o penales, informes vinculantes, etc.— propias de las instituciones.

Actividad

«¿Qué es el racismo?»

Objetivo

Introducir la noción de racismo estructural y romper con la idea de que el racismo solo existe como agresión o prejuicio individual (microracismo).

Lluvia de ideas guiada

Dinámica

Planteamos la pregunta:

- «¿Qué es el racismo y dónde lo vemos hoy?»

Pedimos al grupo que responda de forma libre. Se registran todas las respuestas, agrupándolas en tres columnas sin explicarlas aún:

- Ideas sobre personas (p.ej. «insultos», «odio», «agresiones»)
- Ideas sobre instituciones o normas (p.ej. «la policía», «las leyes de extranjería», «la escuela»)
- Ideas sobre discursos o imágenes (p. ej. «noticias falsas», «lo que sale en la tele», «películas», publicidad)

Objetivo

Visualizar cómo el imaginario colectivo sobre el racismo está más centrado en lo individual/social (microracismos) que en lo institucional o estructural.

¿Qué pasaría si...?

Dinámica

Proponemos algunos escenarios:

- Un joven sin papeles no puede acceder a la formación profesional, aunque haya terminado la ESO.
- Una familia racializada lleva meses sin conseguir piso porque nadie les alquila.
- En los libros de texto no se habla de la esclavitud en España ni del colonialismo en Asia.
- Una persona migrante sin papeles tiene miedo de ir al hospital.
- Un partido político lanza una campaña en redes sociales diciendo que «nos invaden»
- Una persona gitana es seguida constantemente por el personal de seguridad en tiendas cuando va de compras.
- En la serie más vista entre adolescentes, el único personaje racializado es conflictivo y representa un estereotipo cultural negativo.
- Un instituto no traduce las comunicaciones para las familias que no hablan el idioma oficial.
- Una joven de tradición musulmana no pone foto en su currículum porque piensa que si le ven el velo tiene menos oportunidades de que le llamen.

- Una chica sin nacionalidad española no puede participar en unas colonias de verano organizadas por el ayuntamiento.
- El presidente de un país norteamericano le dice al presidente de un país del continente africano de habla oficial inglesa que «habla muy bien el inglés».
- Una chica gitana cuenta que nunca la invitan a un cumpleaños porque «es conflictiva».
- Un grupo de chicos se ríe del nombre en chino de un compañero.
- Un instituto no permite matricularse en un ciclo formativo a un joven porque no tiene permiso de residencia.
- Un centro de salud exige el empadronamiento a una persona para atenderle, aunque necesita ayuda médica urgente.
- En una asignatura de filosofía solo se estudian pensadores y pensadoras europeas.
- Mohamed cambia su nombre en el currículum por su segundo nombre porque piensa que así tiene más oportunidades de que le puedan llamar para una entrevista.
- Una profesora explica que el velo es un símbolo de opresión de las mujeres en una clase donde hay personas que practican y tienen familias de tradición musulmana.
- Un joven negro es identificado por la policía cuatro veces en una semana cuando camina por la calle.
- Una madre migrante no puede pedir una beca-comedor para su hijo porque no tiene todos los documentos que le piden.

Preguntas para reflexionar y discutir en pequeños grupos:

- ¿Qué está pasando en esta situación?
- ¿A quién afecta y por qué?
- ¿Es un acto individual o tiene que ver con una norma o sistema?
- ¿Este tipo de situación te parece aislada o parte de algo más amplio?

Mapeando el racismo estructural

Dinámica

Actividad grupal:

A partir de los escenarios propuestos, y retomando la reflexión inicial, construir entre todos un «mapa» del racismo estructural, incluyendo:

- Racismo institucional (leyes, normas, protocolos)
- Racismo epistémico (lo que se enseña / no se enseña)
- Racismo discursivo (discursos en medios, redes, política)
- Racismo social (actitudes, relaciones)

Se puede organizar como un esquema en cruz o en capas. La idea es que se pueda ir viendo cómo distintas dimensiones se interconectan.

El mapeo se puede representar utilizando material físico o herramientas digitales.

Puesta en común

Analizamos el resultado del mapeo donde seguramente veremos más ejemplos de racismo social o interpersonal que estructural y reflexionamos ¿Por qué muchas veces nos enseñan que el racismo es solo una actitud personal?

Notas pedagógicas

- Pueden salir divergencias sobre si algo es racismo o no se ve como tal. El objetivo no es señalar las opiniones racistas que tenemos en el aula, sino desmontar una visión reducida del racismo.
- La actividad y el lenguaje empleado pueden adaptarse al nivel del grupo (Secundaria, Universidad, etc.). Se puede usar vocabulario como «ley», «norma», «medios», «representación», «desigualdad» o «discriminación» en vez de «epistémico» o «estructural».

Recursos

Material audiovisual

- Vídeo: Structural Racism explained
https://www.youtube.com/watch?v=IQ_8eOaiz8o (disponible en inglés)
- Vídeo presentación: Càtedra d'Anàlisi i Acció Antiracista
<https://www.catedraantiracista.cat/la-catedra/> (disponible en catalán)

Referencias

- Bonilla-Silva, E. [Eduardo]. (1997). *Rethinking racism: Toward a structural interpretation*. *American Sociological Review*, 62(3), 465–480.
<https://doi.org/10.2307/2657316>
- Carmichael, S. [Stokely], y Hamilton, C. V. [Charles Vernon]. (1969). *Poder negro* (Ángel Francisco Ocampo, trad.). Siglo XXI Editores.
- Hall, S. [Stuart], Critcher, C. [Chas], Jefferson, T. [Tony], Clarke, J. [John], y Roberts, B. [Brian]. (2023). *Gobernar la crisis: Los atracos, el Estado y «la ley y el orden»*. Traficantes de Sueños.
- Lander, E. [Edgardo] (Ed.). (2000). *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales*. CLACSO.

Racismo institucional



Priscila Rezende (Belo Horizonte, 1985)

Laços, 2010. Performance. Foto: Luiza Palhares

Cortesía de la artista.

<http://priscilarezendeart.com/projects/lacos-2010/>

En *Laços*, Priscila Rezende aborda la violencia simbólica y material inscrita en los cuerpos racializados bajo el racismo estructural. A través de un dispositivo de amarre —catorce joyas sujetas a su piel y conectadas al espacio mediante lazos y tensiones físicas—, la artista performa la condición de un cuerpo históricamente atado a estereotipos, expectativas y roles sociales construidos desde la colonialidad. El acto de romper estos lazos materializa una resistencia a la lógica que mercantiliza, clasifica y explota los cuerpos negros, especialmente los feminizados.

Contextualización

El **racismo institucional** es la fuerza fundamental del racismo estructural y, en este sentido, **instituye de poder al racismo** en todas sus formas.

Este término se acuñó en el contexto norteamericano de las luchas por los derechos civiles de la población afroamericana en Estados Unidos durante los años sesenta, y se divulgó a partir del libro *Black Power: The Politics of Liberation in America* (Carmichael y Hamilton, 1967). Sus autores utilizaron la expresión **racismo institucional** para referirse a los **ordenamientos legales y pautas de conducta** insertos en las dinámicas institucionales o sociales estructuradas, mediante los cuales las personas blancas oprimían a las personas negras.

Lo especialmente novedoso y útil de su propuesta radicaba en el **desplazamiento del foco** de las causas humanas del racismo —que hasta entonces se explicaba como una cuestión de conciencia y conducta personal— hacia una comprensión que lo situaba como una **matriz de funcionamiento social, estructural y sistémico**, independiente de las intenciones y de la conciencia de los actores.

En este sentido, los autores subrayaron el **carácter más sutil, oculto o incluso invisible** del racismo institucional, en tanto no requería la mención explícita de categorías raciales para funcionar. Esta cualidad contribuía a que se desplegara de forma más efectiva y, al mismo tiempo, a que pasara desapercibido o fuera menos cuestionado por los sectores dominantes de la sociedad.



«El racismo institucional es menos explícito, mucho más sutil, menos identificable en términos de individuos específicos que cometen los actos, ya que se origina en el funcionamiento de las fuerzas consagradas y respetadas de la sociedad y, por tanto, recibe mucha menos condena pública que el primer tipo».

(Carmichael y Hamilton, 1967, p. 10)

Así, el **racismo institucional** se manifiesta a través de un entramado de **políticas, normas y procedimientos** que, al estar incorporados en el funcionamiento de las instituciones, afectan de manera desproporcionada a personas y colectivos racializados. Estas dinámicas estructurales dificultan el acceso en condiciones de igualdad a **derechos, recursos y oportunidades**, mediante leyes, reglamentos, decisiones administrativas, asignaciones presupuestarias o mecanismos de acceso. Además, este tipo de racismo se expresa en las **prácticas concretas** de los agentes institucionales, ya sea en sus discursos, en el ejercicio de sus funciones o en sus actuaciones cotidianas (Aguilar y Buraschi, 2021; Buraschi y Aguilar, 2017).

Por todo esto, se considera que el **racismo institucional** es una forma de exclusión **legal, burocratizada, tecnócrata** y, a menudo, «democráticamente» decidida en procesos de decisión políticos y administrativos. Consiguientemente, su desmantelamiento implica un **conflicto con las instituciones** de un Estado, ya que es este el que pone los medios, los mecanismos y las herramientas para la **estructuración racial** de la sociedad.

Ejemplos

- Leyes, normas, medidas, regulaciones y procedimientos burocráticos que **producen desigualdad** y **limitan los derechos sociales, políticos, económicos y culturales** de las personas migrantes.
- **Discursos públicos** de políticos y representantes institucionales que legitiman el rechazo a las personas migrantes o racializadas.
- **Políticas públicas** que tienen efectos discriminatorios, directos o indirectos, en diferentes ámbitos. Se incluyen aquí tanto las políticas migratorias del Estado como las políticas sociales de educación, salud, empleo, servicios sociales, vivienda, etc.
- Acciones (e inacciones) con efectos discriminatorios ejercidas por personas que representan y trabajan en las instituciones. Se incluyen aquí las conductas discriminatorias del **funcionariado** y de otros empleados públicos que representan la ley y el Estado (policía, jueces, profesorado, trabajadores y trabajadoras sociales, etc.); del personal de entidades civiles (ONG, fundaciones, etc.) que prestan servicios públicos (centros de menores, centros de acogida de diferentes tipos, etc.); y del personal que toma decisiones o gestiona entidades de interés público.
- **Programas de integración social** que, de forma explícita o implícita, reproducen modelos **paternalistas, asimilacionistas o etnocéntricos**, ya sea por su diseño o enfoque, o por la manera en la que se implementan a través de las prácticas de sus profesionales (salud, educación, servicios sociales, empleo, etc.).

Actividad

Explorando el racismo institucional en la escuela

Objetivos

- Comprender qué es el **racismo institucional** y cómo se manifiesta.
- Identificar formas de **racismo institucional** en el ámbito educativo.
- Desarrollar una **mirada crítica** sobre la desigualdad estructural a partir del racismo institucional en la escuela.

Introducción breve sobre el racismo institucional

Ideas principales

- No todo el racismo se manifiesta mediante insultos o agresiones.
- A veces el racismo está en las normas, decisiones o maneras de funcionar de las instituciones, como la escuela, que hacen que unas personas lo tengan más difícil/fácil que otras, aunque no se diga de forma explícita.

Primero se pregunta al alumnado si se les ocurren ejemplos y se anotan en la pizarra (física o digital). Se pueden añadir ejemplos adicionales o utilizar el video que aparece en el apartado de recursos como «disparador» de la conversación grupal.

Algunos temas que salen en el video

- Falta de representación de contenidos y fuentes diversas en los libros de texto.
- Blanqueamiento de la historiografía del racismo (esclavitud naturalizada; beneficios del comercio esclavo presentados como naturales o positivos, etc.).
- Castigos o sanciones más frecuentes al alumnado migrante o racializado.
- Dificultades en el acceso a apoyos escolares o extraescolares.
- Diferencias en las expectativas del profesorado según el origen del alumnado. Criterios de orientación educativa.

Algunos temas que no salen en el video, pero que se pueden añadir (utilizando los recursos como fuente de información):

- Calificación de centros como «centros de alta complejidad», metáfora para referirse a centros educativos que concentran una mayor proporción de alumnado de clases populares y racializadas.
- Distribución de centros por zonas urbanas: dada la **racialización de la distribución urbanística**, se generan las llamadas «escuelas gueto» para describir centros con alumnado exclusivamente racializado (a diferencia de los centros que aglutinan infancias de clases altas o adineradas, mayoritariamente blancas).
- Protocolos de prevención del extremismo violento que convocan al profesorado a vigilar a la infancia de tradición musulmana, en particular.

Es muy posible que salgan ejemplos relacionados con el trato diferenciado del profesorado. Es importante que quien dirija la actividad permita que este espacio sirva para cuestionar actitudes y prácticas docentes y no ponga en duda lo que se diga, por muy inverosímil que pueda parecerle. Se trata de dialogar con lo que se expresa en el aula y de facilitar herramientas para que los y las alumnas desarrollen su capacidad de análisis.

Trabajo en grupos – Caso ficticio: «El aula de 4.º B»

A partir de los temas o situaciones mencionados anteriormente, se reparte a cada grupo un caso breve.

Cada grupo analiza el caso y responde a estas preguntas:

- ¿Qué situaciones aparecen que podrían ser ejemplos de **racismo institucional**?
- ¿A quién afectan más y por qué?
- ¿Qué podrían hacer el alumnado, el profesorado o el centro educativo para cambiarlo?
- (Se pueden teatralizar las situaciones en el aula mediante distribución de roles.)

Puesta en común

Cada grupo expone brevemente su análisis.

El personal docente recoge las formas de racismo institucional identificadas.

Se anima al debate:

- ¿Les suenan situaciones parecidas?
- ¿Han vivido algo similar?

Recursos

Material audiovisual

- Cápsula de vídeo: *Parlem de racisme a les escoles*



La cápsula de vídeo «[Parlem de racisme a les escoles](#)» es un producto del Centro de Recursos en Derechos Humanos. Cinco jóvenes explican sus vivencias en la escuela con el profesorado y el alumnado. La **inacción de los equipos docentes** ante situaciones de racismo, la falta de **profesorado racializado** o la presencia de un **currículo oculto** son algunos de los temas que se abordan en la cápsula.

Lecturas y artículos

- Material del proyecto: *Benvingudes a l'escola... Intercultural? Com podem arribar a crear un sistema educatiu veritablement intercultural?* (disponible en catalán)
En el marco de un proceso de dos años realizado por el **Colectivo Antirracista AICE**, un grupo de cinco jóvenes con bagajes migratorios diversos escolarizados en el sistema educativo catalán elaboró una serie de materiales para trabajar el antirracismo en las escuelas. Con la intención de **indagar y cuestionar** la educación intercultural, se creó este colectivo, centrado en sus experiencias y debates en torno a los retos y posibilidades de lograr una educación verdaderamente intercultural en el sistema educativo.
 - Fanzine: https://ajuntament.barcelona.cat/bcnacciointercultural/sites/default/files/documentos/fanzine_interculturalitat.pdf
 - Decàleg per a professionals: <https://media-edg.barcelona.cat/wp-content/uploads/2022/12/01181258/Decaleg-Nuevo-doble.pdf>
 - Guía para la presentación del fanzine: «BENVINGUDES A L'ESCOLA... INTERCULTURAL?»: <https://media-edg.barcelona.cat/wp-content/uploads/2022/12/01181253/GUIA-PRESENTACIO%CC%81-FANZINE.pdf>
- Revista en línea: *La Disruptiva*: Es una revista digital sobre educación, antirracismo y pedagogías críticas impulsada y autogestionada por la **Colectiva Antirracista AICE**.

<https://ladisruptiva.cat/index-2/> (disponible en catalán)

- Informe: Amazian, S. (2021). *Islamofobia institucional y securitización*. SOS Racismo Catalunya.

El objetivo de este informe es proporcionar un análisis crítico del impacto de la securitización de la vida de las personas musulmanas como resultado de las medidas de prevención de la radicalización y de lucha contra el terrorismo en el contexto español.

Se puede encontrar información relativa a la implementación de **protocolos de prevención en escuelas y servicios sociales** a partir de la página 59 del informe:

[https://www.sosracisme.org/wp-](https://www.sosracisme.org/wp-content/uploads/2021/07/InformeIslamofobia_01072021_INTERACTIVO_CAST_.pdf)

[content/uploads/2021/07/InformeIslamofobia_01072021_INTERACTIVO_CAST_.pdf](https://www.sosracisme.org/wp-content/uploads/2021/07/InformeIslamofobia_01072021_INTERACTIVO_CAST_.pdf)

Referencias

Aguilar-Idáñez, M. [María], y Buraschi, D. [Daniel]. (2021). *Racismo institucional: ¿De qué estamos hablando?* <https://theconversation.com/racismo-institucional-de-que-estamos-hablando-157152>

Buraschi, D. [Daniel], y Aguilar-Idáñez, M. [María]. (2017). Herramientas conceptuales para un antirracismo crítico-transformador. *Tabula Rasa*, (26), 171–191.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39652540009>

Carmichael, S. [Stokely], y Hamilton, C. V. [Charles Vernon]. (1967). *Poder negro*. Siglo XXI Editores.

Racismo epistémico



Salmi López Valbuena (Bahía Negra, Paraguay, 1982)

Sin título, 2021.

<https://institutodevision.com/es/artistas/abel-rodriguez-2/>

Cortesía de la artista y de la galería mor-charpentier

Salmi López Valbuena pertenece a la comunidad ishí del Chaco paraguayo. Durante años viajaba en el barco Aquidabán para llegar a Puerto Diana, un trayecto que se interrumpió en 2023 con la suspensión del servicio. En su comunidad, donde los rituales se han reducido, persisten tradiciones como la cestería y la talla en madera. Aprendió a pintar observando a su abuelo Ogwa, figura central en su vida y en su formación, cuyo legado comparte con sus tíos Rubén y Claudelino. Sus obras, inspiradas en la cultura ishí, recrean rituales y escenas cotidianas y afirman la vigencia de otros modos de vida y conocimiento. Con papel y lienzo, su práctica enlaza memoria, resistencia y transmisión intergeneracional.

Contextualización

El **racismo epistémico** es la idea de que solo un tipo de conocimiento —el que se produce en universidades, laboratorios o instituciones occidentales, siguiendo una lógica científica y racionalista— vale como conocimiento verdadero o superior. Esto lleva a que otros saberes, como los que vienen de comunidades **indígenas**, **afrodescendientes**, **campesinas** o de tradiciones **no occidentales**, se consideren menos importantes, menos válidos o directamente se ignoren (Lander, 2000).

Este tipo de pensamiento ha sido muy criticado desde los llamados **estudios decoloniales y poscoloniales** (Quijano, 2004; Mezzadra et al., 2008), porque reproduce una forma de dominación: no solo económica o política, sino también sobre cómo entendemos el mundo y qué voces tienen autoridad para explicarlo.

En este sentido, hablamos de **racismo epistémico** cuando el pensamiento occidental se presenta como la única forma legítima de pensar y producir conocimiento válido para toda la población. Se le asocia con la razón, la objetividad y la neutralidad, mientras que otras formas de entender la realidad se perciben solo como creencias, opiniones o interpretaciones, y por ello se consideran inferiores o menos fiables.

Para superar esto, es primordial abordar el racismo desde su comprensión **estructural**. Así nos alejamos de su concepción más **liberal**, que tiende a explicarlo como una cuestión de creencias y actitudes irracionales, como los discursos de odio que encuentran en el ascenso del nazismo sus raíces explicativas. La tradición liberal tiende a ver el racismo como una falla en la democracia, socavada sobre todo por extremistas políticos de derechas que inflaman el odio racial para ganar poder (Kundnani, 2024). La comprensión del racismo como un elemento **imbricado** en la génesis, desarrollo y articulación de todas las estructuras políticas, económicas, jurídicas y culturales de la formación social nos obliga a resituar la **temporalidad** y la **genealogía** del racismo en otro marco sociohistórico.

La tradición de pensamiento **radical negro**, por ejemplo, sitúa la génesis del racismo moderno —tal como lo conocemos hoy— en los albores del **protocapitalismo europeo** (Robinson, 2019) y sostiene que su progresiva expansión como gran sistema que organiza y jerarquiza territorios y poblaciones a escala mundial no puede desligarse de su función de distribución de tierra, derechos, recursos y trabajo según criterios raciales establecidos desde la era colonial.

Desde las aportaciones del **pensamiento decolonial**, la invasión de las Américas, como proceso histórico, asentó un **patrón de poder** (colonialidad de poder) basado en una **jerarquización racial** que justificó la lógica dicotómica **superioridad/inferioridad** (Quijano, 2000) y que impuso idearios normativos que posicionaron a Europa como centro hegemónico supremacista y a las colonias como periferias que «necesitaban ser civilizadas». Esta división constituye el sustento sobre el que se asentó el **eurocentrismo** (Quijano, 2004).

Desde esta perspectiva, es posible comprender cómo se han configurado las **relaciones de subalternidad** (Spivak, 2011), así como el **control** y la **negación de las voces**, las experiencias y las historias que se encuentran relegadas a los márgenes o directamente invisibilizadas o invalidadas, tal como se desarrolla desde la teoría poscolonial.

Todas estas tradiciones de pensamiento se caracterizan por **criticar el eurocentrismo** en la construcción del conocimiento. La crítica al eurocentrismo es central en todas las tradiciones teóricas que confrontan los vestigios del colonialismo. El concepto alude a la tendencia de disciplinas como la sociología, la filosofía o la antropología occidentales, entre otras, a considerar la **experiencia europea** como el estándar normativo desde el cual se construyen teorías y categorías analíticas. Esto conduce a la marginación de **experiencias y conocimientos no occidentales**, en tanto que se presentan como particulares. La manera en la que esto contribuye a perpetuar formas de **exclusión epistémica** es que lo particular siempre se sitúa como excepción respecto de la norma.

Ejemplos

- **Ausencia o marginalización de conocimientos no occidentales:** en asignaturas como Historia, Literatura, Filosofía o Ciencias Sociales, los programas oficiales suelen centrarse casi exclusivamente en Europa y Norteamérica. Por ejemplo, se enseña la «Edad Media» solo desde la perspectiva europea, sin incluir la historia de imperios como Mali o Songhai, o las culturas andinas y mesoamericanas del mismo período.

- **Teorías sociales universalizadas desde Europa:** teorías como el contrato social, el liberalismo o el marxismo se presentan como explicaciones globales sin discutir sus limitaciones para describir contextos del Sur global o las experiencias de pueblos colonizados.
- **Programas de Ciencias Naturales que solo incluyen la «ciencia moderna»:** dejan fuera sistemas de conocimiento sobre agricultura, medicina o medio ambiente desarrollados por pueblos indígenas, afrodescendientes o campesinos, los cuales se desestiman como «saber popular» o «creencias».
- **Evaluaciones que privilegian modos de razonamiento lineal y lógico occidental:** se considera «correcto» un pensamiento secuencial, objetivo y formulado en formatos académicos eurocéntricos, mientras que formas narrativas, simbólicas u orales propias de otras tradiciones son ignoradas o penalizadas.
- **Didácticas basadas en la competitividad individual:** se fundamentan en ideales occidentales de meritocracia, en lugar de prácticas colectivas de aprendizaje más presentes en muchas comunidades indígenas o afrodescendientes, donde aprender es un proceso comunitario.
- **Implementación de actividades interculturales con un enfoque superficial:** festivales gastronómicos, exposiciones de vestimenta u otras acciones que tienden a exotizar las culturas «otras» y a eludir el abordaje de las desigualdades estructurales que enfrentan estas comunidades.
- **Exigencia de «adaptación cultural»:** por ejemplo, niñas y niños gitanos, indígenas o migrantes racializados se ven forzados a abandonar sus lenguas, costumbres o formas de socialización familiares para encajar en la «normalidad» escolar blanca y eurocéntrica.
- **Planes de integración lingüística que solo reconocen la lengua autóctona como idioma legítimo:** el uso de otras lenguas —como árabe, wolof o quechua, entre otras— es sancionado, invisibilizado o asociado a problemas de aprendizaje.
- **Falta de representación en el profesorado y en los equipos directivos:** en la mayoría de los centros educativos de España y Europa, los cuerpos docentes y los equipos gestores son casi exclusivamente blancos, lo que envía un mensaje implícito de que solo quienes encarnan la «norma europea» pueden ser referentes de saber y autoridad educativa.

Actividad

Objetivo

Ayudar al alumnado a identificar el **eurocentrismo** y el **racismo epistémico** en sus libros, asignaturas y en la organización de su escuela; fomentar el pensamiento crítico sobre qué voces y conocimientos son valorados o invisibilizados.

Activación

En gran grupo, se plantean preguntas como:

- ¿Qué historias aprendemos en clase de Historia? ¿De qué lugares son?
- ¿Qué autores leemos en Lengua y Literatura? ¿Incluimos voces que no sean europeas?
- ¿Qué conocimientos se consideran «de verdad» en Ciencias Naturales? ¿De dónde vienen?

Dinámica

Se recogen las respuestas en un documento o pizarra, se clasifican por asignaturas (Historia, Ciencias, Literatura...) y se analizan los resultados: ¿de dónde procede la mayor parte de los ejemplos?

Observación

Se forman grupos de 4–5 personas y se les pide que analicen algunos programas de asignaturas o libros de texto que utilicen habitualmente en clase.

Se propone responder:

- ¿De qué países o regiones son las personas, hechos o teorías que aparecen?
- ¿Aparecen conocimientos o perspectivas de comunidades indígenas, afrodescendientes, asiáticas, árabes...?
- ¿Cómo se presentan? ¿Como iguales, como inferiores, como curiosidades...?
- Anotan ejemplos textuales o imágenes.

Debate guiado

Cada grupo expone lo que encontró. Algunas preguntas para acompañar la reflexión:

- ¿Qué piensan al ver que casi todo lo que se estudia proviene de Europa o de Estados Unidos?
- ¿Qué conocimientos o perspectivas podrían faltar?
- ¿Por qué es importante que haya más voces representadas en lo que se aprende?

Propuesta creativa

En los mismos grupos, se propone revisar contenidos, bibliografía o recursos de alguna asignatura y plantear cómo se podrían incluir saberes o perspectivas globales y no únicamente eurocentradas.

Puesta en común y cierre

Cada grupo comparte su propuesta.

- ¿Cómo cambiaría lo que se piensa del mundo si estos saberes estuvieran presentes en nuestros libros?
- ¿Por qué creen que no suelen aparecer?

Recursos

Lecturas y artículos

- Chakrabarty, D. [Dipesh]. (2008). El pensamiento postcolonial y el artificio de la historia. En *Al margen de Europa. Pensamiento poscolonial y diferencia histórica* (pp. 57–80). Tusquets Editores.
https://tristesantrotopicos.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/10/chakrabarty_-_poscolonialidad_artificio_historia.pdf
- Museu Virtual del Poble Gitano a Catalunya. (s.f.). *Campaña «Why is my curriculum white?»*. <https://www.museuvirtualgitano.cat/es/>.

- Ndiaye Mir, N. [Najat]. (2025). Disseny curricular i gestió de l'aula: propostes per repensar els continguts. *La Disruptiva*. <https://ladisruptiva.cat/disseny-curricular-i-gestio-de-laula-propostes-per-repensar-els-continguts/>.
- Nicholson, T. D. [Tracey D.]. (2022). *Decolonising the curriculum toolkit (*)*. Manchester Metropolitan University. <https://drive.google.com/file/d/1hbIDYUiO9-R2JJ9ZEM3MCzKmSIFd8mra/view>.
- Peters, M. A. [Michael A.]. (2015). *Why is My Curriculum White? Educational Philosophy and Theory*, 47(7), 641–646. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1037227>.
- Restrepo, E. [Eduardo]. (2016). Descentrando a Europa: Aportes de la teoría postcolonial y el giro decolonial al conocimiento situado. *Revista Latina de Sociología (RELASO)*, 6, 60–71. <https://doi.org/10.17979/relaso.2016.6.1.1965>.

Referencias

- Kundnani, A. [Arun]. (2024). *¿Qué es el antirracismo? Y por qué significa anticapitalismo*. Editorial Katakarak.
- Lander, E. [Edgardo] (Comp.). (2000). *Colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO.
- Mezzadra, S. [Sandro], et al. (2008). *Estudios postcoloniales: Ensayos fundamentales*. Traficantes de Sueños.
- Quijano, A. [Aníbal]. (2004). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En D. Mato [Daniel] (Coord.), *Globalización y diversidad cultural: Una mirada desde América Latina* (pp. 228–281). CLACSO; UNESCO.
- Quijano, A. [Aníbal]. (2000). Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World-Systems Research*, 11(2), 342–386.
- Robinson, C. J. [Cedric J.]. (2019). *Marxismo negro: La creación de la tradición radical negra*. Traficantes de Sueños.
- Spivak, G. C. [Gayatri Chakravorty]. (2011). *¿Pueden hablar los subalternos?* El Cuenco de Plata.

Racionalidades ocultas del racismo



Mimi Oṣuṣha (Nigeria)

The Library of Missing Datasets, 2016. Instalación.

Cortesía de la artista.

<https://mimionuoha.com/the-library-of-missing-datasets>

The Library of Missing Datasets («La biblioteca de conjuntos de datos faltantes») es un archivo físico que reúne aquello que ha sido excluido en un mundo saturado de información. Los llamados «conjuntos de datos ausentes» son vacíos que emergen precisamente allí donde más se recopilan datos. En estos espacios hiperregistrados, la ausencia de ciertos datos no es casual: señala lo que se ha ignorado, omitido o considerado irrelevante. De este modo, la Biblioteca propone una reflexión crítica sobre qué decidimos conservar, qué dejamos fuera y por qué. Los vacíos no son neutros.

Contextualización

La normalización del racismo como parte del sentido común

El hecho de que el racismo se perciba como algo normal revela que el sentido común está impregnado de una **lógica racial**. Este proceso de normalización se sostiene, en buena medida, gracias a la capacidad de **ocultar el origen de su violencia** —tanto simbólica como física— bajo subterfugios que no se perciben como atravesados por la cuestión de la raza y del racismo. Esta invisibilización cumple precisamente la función de mantenerlo vivo. El ocultamiento es profundo y adopta múltiples formas. En este texto se abordarán solo algunos de los rostros que adquiere el racismo.

Racismo en la racionalidad político-legal

Cuando el racismo se reviste de argumentos considerados racionales —que apelan a la razón—, como pueden ser los discursos políticos o legales, consigue **ocultar su naturaleza racial**. Un claro ejemplo es la Ley de Extranjería, que se presenta como una norma meramente legal, ya que no nombra categorías raciales de forma explícita y se justifica mediante razones como la «gestión de recursos», la «migración ordenada» o la «soberanía nacional». Sin embargo, son

precisamente estas justificaciones las que amparan la creación de **grados de ciudadanía**, la **explotación laboral**, la **restricción de derechos fundamentales**, e incluso las **muertes en las travesías por tierra o mar**.

Así, conceptos que se presentan como **neutrales, universales y ahistóricos** — como ciudadanía, democracia o Estado de derecho—, pese a estar profundamente atravesados por la historia colonial y sus consecuencias, no se perciben como parte del universo del racismo que debe ser confrontado y desmantelado (Douhaibi, Franco y Contreras, 2025).

Racismo oculto en las narrativas de desarrollo, progreso y civismo

Las ideas de **desarrollo, progreso y civismo** están estrechamente ligadas al momento histórico —el colonialismo— en el que Europa se convirtió en el centro de poder religioso, económico y militar del mundo. Esta posición se logró mediante la extracción masiva de recursos y la explotación forzada y gratuita de la mano de obra de personas pobres, indígenas y negras.

La racialización, en este sentido, debe comprenderse como el proceso que permitió al capitalismo organizar a la población en distintos niveles de explotación con el fin de maximizar la acumulación de capital. Este proceso constituye la **base material** que facilitó la transición europea hacia el capitalismo industrial (Romero Losacco, 2018).

A finales del siglo XVIII y durante los siglos XIX y XX, el discurso sobre el **progreso científico europeo** se utilizó para legitimar tanto la dominación global como la desigualdad de clases dentro de los propios Estados nación. Se construyó la imagen de una Europa superior, cuya supuesta inteligencia y civilidad explicaban su éxito frente a pueblos «atrasados» (Dussel, 1994).

A pesar de la brutalidad del colonialismo y de las guerras necesarias para consolidar esta posición, Europa siguió —y sigue— presentándose como el **modelo moral y político** a seguir, situando su forma de vida como referencia universal de progreso. La noción de **civismo** se construyó sobre esta genealogía, y fueron campos disciplinares como la filosofía, la sociología o la antropología los que produjeron los marcos teóricos que la reforzaron (Dussel, 1994).

Racismo camuflado en el paradigma culturalista

A partir de las migraciones Sur–Norte de los siglos XX y XXI, el **enfoque culturalista** ha cobrado protagonismo en el análisis de conflictos de índole racial. Este enfoque atribuye los conflictos sociales y las dinámicas de socialización a «expresiones culturales» fijas que definirían a las personas. Modelos como el **asimilacionista francés**, el **multiculturalista británico** o la **interculturalidad canadiense** presentan a las personas como meros portadores de una «cultura nacional».

Este paradigma tiende a **homogeneizar y simplificar** la realidad, agrupando bajo una misma etiqueta cultural realidades profundamente diversas —e incluso en conflicto—: personas creyentes y ateas, indígenas y criollas, ricas y pobres, rurales y urbanas, etc. Así, factores como la clase social, el acceso a bienes culturales o el hecho de provenir de un contexto urbano o rural **quedan fuera del análisis**, desplazados por una mirada que responde más a ficciones occidentales que a las complejidades sociales reales. Este enfoque termina **equiparando Estado y cultura** (Shaimi, 2025), algo insostenible en un mundo globalizado,

además de producir representaciones que desbordan cualquier realidad social concreta. Las tensiones internas de las sociedades **no desaparecen con la migración**.

De este modo, la **interculturalidad** se ha convertido en una herramienta de gestión administrativa que emplea la cultura como **cortina de humo** para evitar abordar fenómenos de raíz política y económica. Al centrarse en «poner en valor la diversidad cultural» sin garantizar derechos e igualdad, se facilita que el racismo se disfraze con un tono amable.

En definitiva, la igualdad en el acceso a derechos **no depende de la voluntad de adaptación** de las personas migrantes, sino de la **estructura institucional** y de las **políticas públicas**. Cuando la distribución de recursos y beneficios se organiza de forma racializada, los enfoques interculturales, lejos de cuestionar este orden, **a menudo contribuyen a sostener la lógica racial encubierta** (Douhaibi, Franco y Contreras, 2025).

Ejemplos

- Las **redadas por perfil racial** (controles policiales basados en la apariencia física) se justifican como medidas de «seguridad» o «control migratorio», cuando en realidad se dirigen casi exclusivamente a personas árabes, gitanas, negras y latinas.
- Los programas de «**cooperación para el desarrollo**» o ayudas internacionales que imponen condiciones a los países del Sur, partiendo de la idea de que son «atrasados» y deben seguir el modelo económico, político o social occidental para «progresar».
- Las **campañas de ONG** que muestran imágenes de niños negros o indígenas en situaciones extremas, reforzando estereotipos de pobreza y atraso que justifican la idea de que Europa o Estados Unidos deben «salvarlos» porque «saben mejor» cómo vivir.
- La manera en la que los **medios de comunicación** presentan conflictos en el continente africano o asiático como resultado de «guerras tribales», sin mencionar las causas estructurales, como la explotación colonial, las intervenciones militares o los intereses económicos occidentales.
- Las **políticas de integración** que exigen a las personas migrantes demostrar su adaptación a «los valores de la sociedad de acogida» para acceder a derechos (por ejemplo, mediante exámenes de idioma y de cultura para renovar permisos), cuando muchas de estas barreras no se aplican a migrantes blancos de países como Estados Unidos, Canadá o Australia.

Actividad

Desvelando el racismo que no se ve

Objetivo

Ayudar a identificar cómo el racismo se presenta de forma normalizada en leyes, discursos sobre desarrollo y narrativas culturales; desarrollar el pensamiento crítico para cuestionar estas expresiones cotidianas.

Introducción breve por parte de quien dirige la actividad

- Explica, con un lenguaje adaptado al nivel educativo en el que se desarrolla la actividad, qué es el racismo estructural y cómo puede aparecer de formas ocultas (como en los ejemplos que vimos: leyes, discursos sobre progreso o ideas culturales).
- Muestra uno o dos ejemplos concretos (por ejemplo, redadas policiales con perfilamiento racial o campañas de ONG que infantilizan a países del Sur global) para ilustrar el concepto.

Trabajo en grupos

Distribuye al **estudiantado** en 3 grupos:

- Grupo «Racismo en la ley y la política»
- Grupo «Racismo en el discurso de desarrollo y progreso»
- Grupo «Racismo en las narrativas culturales»

Investigación guiada

Cada grupo deberá:

- Buscar en internet, redes sociales, periódicos o recordar experiencias propias o cercanas que encajen con la categoría asignada.
- Anotar al menos dos ejemplos reales o recientes en su escuela, barrio o ciudad.
- Para cada ejemplo, responder:
 - ¿Dónde se ve el racismo?
 - ¿Por qué parece algo «normal» o aceptado?
 - ¿Cómo creen que impacta en las personas racializadas?
 - ¿Cómo creen que impacta en la sociedad en general?

Nota

Se pueden proporcionar enlaces seguros a periódicos digitales, páginas de activistas, ONG críticas o vídeos breves según el contexto para facilitar la dinámica.

Puesta en común

Cada grupo presenta sus ejemplos al resto de la clase en un cartel, mural o diapositiva, explicando brevemente sus respuestas.

Se anima a que otras personas del aula hagan preguntas o compartan situaciones similares que conozcan.

Debate y cierre

Reflexiona con el grupo:

- ¿Por qué suponen que cuesta tanto identificar estas cuestiones como formas de racismo?
- ¿Qué podríamos hacer en nuestra escuela o comunidad para cuestionarlas?
- ¿Cómo nos sentimos al ver que estas situaciones pasan hoy en día?

Recursos

Lecturas y artículos

- Página de SOS Racismo con videos de personas hablando de las paradas por perfil racial:
<https://sosracismo.eu/tag/paraddepararme/>
- SOS Racisme Catalunya. (2018). *Pareu de parar-me: La apariencia no es motivo. Guía de defensa ante las paradas por perfil racial* [Guía digital].
<https://sosracisme.org/guia-identificacions-policials-perfil-etnic>
- Romero, E. (2011). *Quién invade a quién (*)*. Oviedo: Editorial Cambalache.

Referencias

Douhaibi Arrazola, A. N. [Ainhoa Nadia], Franco Méndez, L. [Lucía], y Contreras Hernández, P. [Patricia]. (2025). *Miradas críticas sobre la exclusión social aquí y ahora* (1.ª ed.) [recurso de aprendizaje textual]. Fundació Universitat Oberta de Catalunya (FUOC).

Dussel, E. [Enrique]. (1994). *1492: El encubrimiento del Otro*. Plural Editores.

Romero Losacco, J. [Jesús]. (2018). *La invención de la exclusión: Individuo, desarrollo e inclusión*. Fundación Editorial El Perro y La Rana.

Shaimi, M. [Mostafà]. (2025). Superar l'interculturalisme. *La Disruptiva*.
<https://ladisruptiva.cat/superar-linterculturalisme/>

Fronteras múltiples



Cannupa Hanska Luger (North Dakota)

Something to Hold Onto, 2021. Instalación.

<https://www.cannupahanska.com/social-engagement/stho>

¿Qué pasa cuando las fronteras atraviesan los cuerpos y las memorias?

Something to Hold Onto recoge más de 9.000 cuentas de arcilla hechas a mano por comunidades de México y Estados Unidos para honrar a las personas indígenas migrantes que han perdido la vida en rutas marcadas por la violencia, el encierro y el control fronterizo. Cada cuenta de barro encierra un gesto humano, una huella, una historia.

Contextualización

Las fronteras no deben ser entendidas exclusivamente como muros rígidos e inquebrantables que separan países o ciudadanos de no ciudadanos de forma clara. De hecho, incluso cuando nos referimos a ellas como dispositivos divisorios, éstas ni empiezan ni acaban en los muros y vallas, sino que la externalización fronteriza se puede extender miles de kilómetros más allá de «la frontera oficial». Por esta y las razones que explicaremos, es más útil comprender las fronteras como un conjunto complejo de prácticas que operan tanto hacia el exterior como hacia el interior de los Estados-Nación, y que sirven al mantenimiento del orden imperial occidental y de la supremacía blanca (Walia, 2022).

En lugar de limitarse a marcar un «afuera» y un «adentro» del Estado, las fronteras articulan un entramado de dispositivos que organizan y jerarquizan el espacio social. En este sentido, no basta con analizar cómo los controles fronterizos refuerzan las diferencias entre Estados o reifican categorías raciales heredadas del colonialismo. Es necesario atender también a cómo estas lógicas de frontera se trasladan al interior de los territorios mediante múltiples formas de control social: segregación escolar, criminalización, persecución policial, centros de internamiento para extranjeros o cárceles. Lejos de tratarse de una excepción, estas formas de frontera interna forman parte de un dispositivo privilegiado en la gestión de las poblaciones.

Así, resulta más útil pensar que las fronteras «funcionan como categorías que organizan el espacio» y como un «dispositivo articulador del espacio social». Lejos de limitarse a una línea geopolítica, las fronteras se difuminan en una multitud de

dispositivos e instituciones que penetran en la vida cotidiana de los sujetos. Estas fronteras internas permiten la (re)producción de múltiples posiciones sociales diferenciales, todas ellas atravesadas por distintos grados de desigualdad y vulnerabilidad (Pérez et al., 2019).

A través de una infinidad de formas —leyes, normas, directivas, reglamentos, controles policiales, obstáculos burocráticos, sanciones administrativas o tratos diferenciados— se distribuye a la población en posiciones marcadas por diferencias de estatus, ingresos, formación o acceso a garantías sociales. En este marco, las fronteras no operan únicamente como mecanismos de exclusión. Son también tecnologías clave de inclusión diferencial: dispositivos que permiten un acceso fragmentado y desigual a los derechos sociales, laborales y económicos (Pérez et al., 2019).

Esta lógica se manifiesta claramente en la legislación vigente. Un análisis de las principales leyes que regulan el acceso a derechos básicos muestra que no siempre existe una exclusión legal *total*. Lo que se observa, más a menudo, es una hiper fragmentación normativa que convierte el acceso a esos derechos en una carrera de obstáculos. Las distintas leyes de extranjería, de derecho civil, supranacionales, o europeas contemplan una multitud de formas de regularización que dan lugar a una fragmentación infinita de estatus legales. Cada uno de estos estatus lleva aparejados derechos diferenciales y condicionados, lo que refuerza aún más la desigualdad.

Esto nos lleva, a su vez, a desmitificar la narrativa liberal que celebraba la globalización como el inicio de un «mundo sin fronteras». Lo que ha ocurrido más bien es precisamente lo contrario: una intensificación y multiplicación de formas fronterizas. Las fronteras no han desaparecido, sino que se han transformado en mecanismos móviles y flexibles que operan más allá de los límites territoriales del Estado. Se manifiestan en formas jurídicas, digitales o laborales, y regulan selectivamente quién puede moverse, bajo qué condiciones y con qué derechos (Mezzadra y Neilson, 2017). De este modo, la frontera se convierte en una infraestructura central de producción de desigualdad a nivel global y local. No es un residuo del pasado que la globalización deja atrás, sino una tecnología clave del neoliberalismo contemporáneo para gobernar el trabajo y las poblaciones.

En resumen, ya no basta con pensar la frontera como una línea que separa territorios: hoy es un dispositivo distribuido que gestiona, clasifica y jerarquiza. Se despliega en controles migratorios, algoritmos de riesgo, políticas de visado, vigilancia digital o externalización empresarial. Su función estratégica queda clara: regular quién puede moverse, cómo, y en qué condiciones puede ser explotado o criminalizado, sosteniendo la promesa de movilidad para unos pocos y el castigo de la inmovilidad o la deportación para una mayoría.

Ejemplos

Movilidad selectiva: visados y pasaportes

Las personas con pasaporte europeo o estadounidense acceden a más de 150 países sin visado, mientras que quienes tienen pasaportes de países del Sur global enfrentan fuertes restricciones. Por ejemplo, una persona afgana o eritrea necesita múltiples visados para cruzar fronteras que a una persona con ciudadanía europea le permitiría sin control añadido. Esto deja claro cómo una frontera opera diferente según origen. No es «igual para todo el mundo».

Externalización del control migratorio

La UE firma acuerdos con países como Libia, Turquía o Marruecos para que controlen la salida de migrantes antes de que lleguen a territorio europeo. Estados Unidos delega en México e incluso en países centroamericanos el control de los flujos migratorios que marchan hacia sus fronteras.

Esto desplaza el control fronterizo fuera del territorio de la frontera que se pretende cruzar (frontera móvil).

Sistemas digitales de clasificación y vigilancia

En EE.UU. o Reino Unido, algoritmos de predicción de riesgo deciden si se otorga o no una visa o si una persona puede embarcar en un vuelo. Frontex y otras agencias de la UE desarrollan sistemas de vigilancia predictiva basados en big data para «detectar riesgos migratorios» antes de que ocurran.

Fragmentación legal y estatus de ciudadanía diferencial

La Ley de Extranjería establece decenas de figuras jurídicas (residencia temporal, por arraigo, por razones humanitarias, etc.), cada una con derechos distintos y muchos con permisos condicionados. Por ejemplo, una persona con permiso por arraigo social puede acceder a ciertos trabajos pero no tiene derecho a paro o a reagrupación familiar inmediata. A su vez, la prórroga del permiso está condicionada a la continuidad de sus aportaciones al erario público.

Centros de Internamiento de Extranjeros (CIE)

Los CIE son dispositivos fronterizos dentro del territorio, donde se encierran a personas indocumentadas por no tener un permiso de residencia. Allí se produce una clarísima frontera interior: privación de libertad sin garantías judiciales plenas, tratos inhumanos y racismo institucional.

Acceso desigual a derechos sociales

En España, la sanidad pública no es universal en la práctica: personas indocumentadas o con estatus precarios deben cumplir condiciones administrativas para recibir atención sanitaria regular. Aunque el [Real Decreto 7/2018 \(*\)](#) amplió el acceso universal a la salud, muchas comunidades autónomas siguen imponiendo barreras como el empadronamiento continuo de 3 meses, lo que excluye a personas que carecen de una residencia o que se encuentran en movilidad. La práctica de notificar a las autoridades policiales ha llevado a la detención y deportación de individuos, agravando la disuasión entre la población indocumentada y exacerbando su vulnerabilidad.

Segregación escolar y fronteras urbanas

Lo que se denomina «escuelas de alta complejidad» son en verdad escuelas con una racialización marcada; generalmente una altísima presencia de alumnado migrante, nuevas incorporaciones durante todo el año y a menudo una menor inversión pública en cuanto a las necesidades que se puedan derivar de estas dinámicas. Estas «fronteras urbanas» acaban reproduciendo jerarquías raciales y de clase ya desde la infancia, condicionando itinerarios educativos y laborales futuros de la juventud.

Perfilamiento racial en los controles policiales

Los controles que se llevan a cabo en espacios públicos como estaciones de transporte o en la vía pública constituyen una **práctica sistémica** que opera como una **frontera interna** tangible. Dicha práctica reafirma de manera constante una **jerarquía de pertenencia** que diferencia a los individuos percibidos como miembros de la comunidad de aquellos a quienes se les asigna un estatus de exclusión.

Actividad

¿Dónde están las fronteras?

Reflexionar sobre cómo operan las fronteras más allá de los muros: en la escuela, la ciudad y la vida cotidiana.

Objetivos

- Comprender que las fronteras no son solo líneas físicas entre países, sino dispositivos que operan dentro de nuestras sociedades.
- Identificar ejemplos concretos de «fronteras internas».
- Reconocer los efectos de las fronteras en los derechos, la movilidad y la vida cotidiana de las personas.
- Desarrollar una mirada crítica sobre el racismo institucional y las desigualdades normalizadas.

Calentamiento: ¿Qué es una frontera?

¿Qué os viene a la cabeza cuando pensáis en una frontera?

Ampliamos la reflexión si no ha salido antes:

¿Y si las fronteras también estuvieran aquí, en la ciudad, en la escuela, en el acceso a un médico, al trabajo, o incluso en un trámite burocrático?

Trabajo por grupos: Mapeo de fronteras cotidianas

Dividir la clase en pequeños grupos. A cada grupo se le asignan varios ejemplos reales de frontera (ver ejemplos más abajo).

- Cada grupo deberá clasificar los ejemplos según el tipo de frontera (legal, social, policial, educativa, laboral...).
- Situar estas fronteras en un mapa simbólico: ¿Dónde operan? ¿A quiénes afectan? ¿Qué derechos condicionan?

Puesta en común y reflexión

Cada grupo presenta 2–3 ejemplos de los que les hayan parecido más relevantes, sorprendentes o poco conocidos.

Preguntas que pueden ayudar a orientar la conversación:

- ¿Qué frontera os pareció más invisible pero más grave?
- ¿Quién queda fuera o dentro según estas fronteras?
- ¿Qué papel juega el Estado?
- ¿Cómo se presenta el racismo en estas fronteras?

Cierre

Explicar o resumir brevemente cómo los ejemplos prueban que las fronteras son más que muros que funcionan como herramientas de producción de las desigualdades.

Introducir la idea de que la frontera no es natural, sino producida, históricamente situada y políticamente conveniente para normalizar formas de violencia que un sentido común que no estuviera racializado nos llevaría a cuestionar y rechazar.

Se puede acabar la primera sesión proyectando un breve vídeo (5–10 min) que muestre un ejemplo real (como el perfilamiento racial de los controles, los Centros de Internamiento de Extranjeros, las barreras al empadronamiento, etc.) para poder darle continuidad al tema hacia una reflexión sobre la necesidad de la violencia para el mantenimiento de fronteras.

Reflexión que puede ser de continuidad o cierre:
¿Cómo sería una sociedad sin fronteras internas?

Ejemplos de fronteras para el mapeado

Puedes adaptar el número según el grupo.

Cada ejemplo puede incluir una breve descripción + una pregunta guía:

Frontera 1. Ley de Extranjería

A una persona migrante se le exige demostrar arraigo laboral o social y tener una oferta de contrato laboral para conseguir un permiso de residencia. Muchas veces, este requisito hace que estas personas se vean obligadas a aceptar condiciones laborales precarias como requisito para la regularización de su situación migratoria o el mantenimiento de su estatus legal.

¿Qué efectos tiene esta normativa del Estado en los nichos laborales donde se inserta la mayoría de la población migrante: hostelería, cuidados, agricultura, etc.?

Frontera 2. Control policial por perfil racial

En estaciones y calles, la policía suele pedir la documentación a personas racializadas bajo pretextos jurídicos: «están buscando a un sospechoso y se parece»; «piensan que es extranjero y le piden documentación de residencia»

¿Esto afecta a todos por igual? ¿Cómo lo vivirías tú? ¿Qué cuerpos representan la condición de (no) ciudadanía?

Frontera 3. ¿Sanidad pública y universal?

Personas indocumentadas deben demostrar 3 meses de empadronamiento para acceder al sistema de salud.

¿Qué pasa si alguien no puede empadronarse?

Frontera 4. Segregación escolar

En la mayoría de las ciudades, las escuelas públicas concentran mucho más alumnado migrante, mientras que las concertadas y privadas concentran alumnado mayoritariamente autóctono.

¿Esta separación escolar crea desigualdad?

Un porcentaje muy, muy alto de itinerarios educativos de alumnado migrante y racializado se agotan en el bachillerato y en la universidad.

¿Por qué y cómo sucede esto?

Frontera 5. Trabajo precarizado

Muchas personas migrantes trabajan en sectores como el campo, el hogar y los cuidados o la restauración sin contrato, con jornadas abusivas y sin protección legal.

¿Por qué hay más desprotección en estos sectores?

Frontera 6. Trámites imposibles

Aunque la ley permite regularizar a una persona, muchas veces se exigen documentos que son difíciles de conseguir (certificados del país de origen); o se entra en una carrera de obstáculos burocráticos difíciles de superar; o no hay disponibilidad de citas para la tramitación de la documentación, etc.

¿Qué efectos pueden tener estos obstáculos en las vidas de las personas?

Frontera 7. Algoritmos de riesgo migratorio

Los **sistemas algorítmicos predictivos** implementados en Europa evalúan el nivel de riesgo de una persona basándose en criterios que pueden incluir su nacionalidad o historial.

¿Cuáles son los efectos y las implicaciones éticas de transferir la responsabilidad decisoria a sistemas autónomos?

Recursos

Material audiovisual

- Documental: «*Tarajal. Desmuntant la impunitat a la frontera sud*»
Este documental denuncia los hechos vividos el 6 de febrero de 2014, cuando al menos 15 personas murieron ahogadas en Ceuta, en la frontera entre España y Marruecos. Un grupo de más de 200 personas migrantes intentaron entrar por la playa del Tarajal y fueron rechazadas por efectivos de la Guardia Civil con balas de goma y botes de humo cuando todavía estaban en el mar.
<https://www.filmin.cat/pelicula/tarajal-desmuntant-la-impunitat-a-la-frontera-sud> (disponible en catalán)
- Documental: Express
Proyecto audiovisual de Next Project y la Campaña CIEs NO Madrid (Centros de Internamiento de Extranjeros). Dirigido por Juan Herreros y Carlos Olalla. Por el cierre de los CIE y el fin de las deportaciones. Ninguna persona es ilegal.
<https://vimeo.com/170911673?p=0>
- Conversación online entre Robin D.G. Kelley y la autora del libro *Border and Rule* Harsha Walia organizado por Haymarket Books (11 febrero 2021) [Border and Rule: Global Migration, Capitalism, and Racist Nationalism](#)
En *Border and Rule* [Frontera y Ley], se ofrece un examen inquebrantable de la migración como pilar de la gobernanza global y la formación de clases raciales y de género. Harsha Walia interrumpe las explicaciones fáciles de las crisis de migrantes y refugiados, mostrándolas como los resultados

inevitables de la conquista, la globalización capitalista y el cambio climático que generan un despojo masivo en todo el mundo.

Border and Rule explora una serie de geografías globales aparentemente dispares con lógicas compartidas de dominio fronterizo que desplazan, inmovilizan, criminalizan, explotan y expulsan a migrantes y refugiados. Con su aguda habilidad para conectar los puntos, Walia demuestra cómo las fronteras dividen a la clase trabajadora internacional y consolidan el dominio imperial, capitalista, de la clase dominante. Ambiciosa en su alcance e internacionalista en su orientación, *Border and Rule* aborda las respuestas excepcionalistas y liberales estadounidenses a la crisis migratoria y traza un mapa convincente de las lucrativas conexiones entre la violencia estatal, el capitalismo y el nacionalismo de derecha en todo el mundo.

Lecturas y artículos

- Shaimi, M. [Mostafà]. (2021). La segregació educativa també és racisme. *Directa*. <https://directa.cat/la-segregacio-escolar-tambe-es-racisme/> (disponible en catalán)
- Douhaibi Arrazola, A. N. [Ainhoa Nadia], y Almela, V. [Vicent]. (s. f.). Vigilància de frontera aplicada a les escoles. *Directa*. <https://directa.cat/vigilancia-de-frontera-aplicada-a-les-escoles/> (disponible en catalán)
- Douhaibi Arrazola, A. N. [Ainhoa Nadia]. (2024). El teatre polític: què fer amb les fronteres i la infància que migra. *Directa*. <https://directa.cat/el-teatre-politic-que-fer-amb-les-fronteres-i-la-infancia-que-migra/> (disponible en catalán)

Referencias

- Mezzadra, S. [Sandro], y Neilson, B. [Brett]. (2017). *La frontera como método o la multiplicación del trabajo*. Traficantes de Sueños.
- Pérez, M. [Marta], Ayala Rubio, A. [Ariadna], Ávila, D. [Débora], y García García, S. [Sergio]. (2019). Fronteras interiores: las prácticas informales en el gobierno de la desigualdad en España. *Revista CIDOB d'Àfers Internacionals*, (122), 111–135. <https://doi.org/10.24241/rcai.2019.122.2.111>
- Walia, H. [Harsha]. (2022). *Frontera y ley: Migración global, capitalismo y el auge del nacionalismo racista*. Editorial Raig Verd.

Capitalismo racial



Marilyn Boror (Guatemala, 1984)

Monumento Vivo, 2024. Performance en el marco de la exposición *Fugas de lo nuestro. Visualidades indígenas de sur a norte*, curada por Cristián Vargas Paillahueque, en el Museo de la Solidaridad Salvador Allende (MSSA), 2024. Foto: Benjamín Matte.

Cortesía de la artista

<https://marilynboror.com/monumento-vivo/>

Monumento Vivo es una performance en la que la artista, mujer indígena maya-kaqchiquel, convierte su cuerpo en un monumento vivo de resistencia. Vestida con la indumentaria tradicional de San Juan Sacatepéquez, se mantiene inmóvil mientras el cemento líquido solidifica sus tobillos y simboliza la opresión histórica sobre los cuerpos y los territorios indígenas. La obra denuncia el extractivismo que afecta a su comunidad, donde la industria cementera ha desabastecido de agua a la población. A través de una placa conmemorativa, Boror homenajea a defensores de la tierra y a presos políticos. El uso del cemento remite a la violencia estructural del progreso impuesto. La acción transforma la inmovilización en un acto de memoria y resistencia colectiva.

Contextualización

A grandes rasgos, el término capitalismo racial se refiere a la idea de que el desarrollo capitalista, como sistema económico global, no puede comprenderse plenamente sin tener en cuenta la historia del colonialismo. A su vez, el mecanismo fundamental de la imbricación entre capitalismo y colonialismo fue la creación del derecho y, en particular, del derecho de propiedad en coordenadas raciales. Brenna Bhandar (2018) utiliza el concepto de «regímenes coloniales de propiedad» para explicar el proceso mediante el cual las leyes modernas de propiedad —desarrolladas en contextos coloniales y de colonización de poblamiento— no solo facilitaron la apropiación de tierras indígenas, sino que también definieron estructuras raciales de ciudadanía y de sujeto de derechos.

La idea de «capitalismo racial» es conocida sobre todo por el autor Cedric J. Robinson (1983), quien, en su influyente libro *Marxismo negro: la creación de la tradición radical negra*, tomó el término —utilizado por marxistas y comunistas sudafricanos para describir cómo el capitalismo y el racismo se reforzaban mutuamente en Sudáfrica— y lo convirtió en una teoría capaz de explicar no solo

lo que ocurría en ese contexto, sino el funcionamiento general del capitalismo. Su principal aporte consiste en mostrar que el racismo no es un efecto secundario del capitalismo: el capitalismo nació y se desarrolló apoyándose en jerarquías raciales preexistentes.

Para este autor, incluso antes de la expansión colonial, en Europa ya existían discriminaciones y jerarquías entre distintos pueblos, regiones y culturas que asignaban mayor o menor valor a las vidas en función de su origen. Esa lógica se trasladó y se amplificó con el colonialismo. Para explicarlo, Robinson introduce el concepto de «cálculo racial». Con este término se refiere a un modo de pensamiento, incorporado por las élites europeas, que combinaba diferencias culturales, religiosas o regionales y las reinterpretaba como «diferencias raciales». Esta clasificación no era solo una construcción abstracta, sino que se materializaba en la organización del trabajo, la política y la economía. Así, se crearon categorías de personas susceptibles de ser explotadas con mayor dureza, lo que servía para justificar desigualdades extremas.

En este sentido, el capitalismo no buscó eliminar las diferencias sociales preexistentes para producir una única clase trabajadora homogénea, sino que las intensificó y las transformó en jerarquías raciales con el objetivo de hacer más eficiente y rentable la explotación. El proceso de racialización consistía, por tanto, en asignar un valor distinto a las personas como fuerza de trabajo: algunas vidas «valían menos» que otras, y esa desvalorización legitimaba formas de explotación especialmente violentas.

Robinson insiste en que este proceso no es un error ni un exceso dentro del capitalismo, sino uno de sus rasgos esenciales: el racismo no es un añadido accidental, sino un elemento fundacional. Por ello, según el autor, no es posible entender fenómenos como la esclavitud transatlántica, el colonialismo europeo o los sistemas de apartheid como episodios aislados, sino como expresiones de la forma en la que el capitalismo se apoya en la racialización para existir y expandirse en distintos contextos.

Desde esta perspectiva, el concepto de capitalismo racial se convierte en una herramienta clave para analizar por qué en la actualidad persisten desigualdades raciales y económicas tan profundas. Estas desigualdades son el resultado de siglos de un sistema que utiliza la idea de raza para dividir y explotar a las poblaciones trabajadoras. La supremacía blanca —entendida como la idea de que las personas blancas son superiores— se configura así como la base ideológica que permite que el capitalismo funcione del modo en que lo hace.

En definitiva, desde la perspectiva de la tradición radical negra, la raza y el racismo constituyen los elementos centrales para explicar cómo se mantienen la desigualdad y las dinámicas de exclusión en la era capitalista. Por tanto, cuando hablamos de «capitalismo racial», nos referimos a la manera en la que el capitalismo, en cualquier lugar del mundo, crea y aprovecha desigualdades raciales para naturalizar formas de explotación orientadas a la obtención de mayores beneficios. Además, este análisis se articula con el sistema de género: el patriarcado provoca que las mujeres, especialmente las mujeres racializadas, sufran formas específicas de explotación y desposesión.

Ejemplos

(Des)posesión de la tierra: régimen de propiedad en Palestina

Un ejemplo actual del uso del derecho como mecanismo de actualización de los regímenes coloniales de propiedad es la forma en la que el régimen israelí aplica leyes de propiedad que permiten declarar como «tierras abandonadas» (*absentee property law*) aquellas pertenecientes a la población palestina desplazada forzosamente desde la Nakba de 1948, transfiriéndolas al Estado o a colonos. Este uso del derecho de propiedad para legitimar la expropiación refleja lo que Bhandar (2018) documenta en su obra: la ley como instrumento para racializar la propiedad de la tierra y despojar a la población no dominante.

Esta lógica es comparable al concepto de *Terra nullius*, que significa «tierra de nadie». En el derecho internacional, este concepto se ha utilizado para justificar la ocupación de territorios que no estaban bajo la soberanía de ningún Estado reconocido. Fue especialmente relevante en el contexto de la expansión colonial europea, donde sirvió para legitimar la ocupación de tierras habitadas por pueblos indígenas que no eran considerados propietarios legítimos según los estándares jurídicos europeos.

Procesos de gentrificación en contextos racializados

En barrios históricamente populares o racializados, los procesos de gentrificación recurren a la lógica de la «mejora» o la «higienización» para justificar el desplazamiento de comunidades de clase trabajadora, migrantes o racializadas. La compra y transformación de inmuebles se apoya en un derecho de propiedad que ignora las relaciones sociales preexistentes, reproduciendo dinámicas coloniales de «progreso» y de ordenación del espacio según estándares blancos o burgueses.

La ley de extranjería en el Estado español

Como señala Romero (2010), la prórroga de los permisos de residencia para las personas trabajadoras migrantes está legalmente condicionada a la cotización continuada al sistema fiscal español. Esta normativa, al vincular la permanencia en el país a la contribución económica bajo amenaza de sanción administrativa, opera como un instrumento destinado a asegurar la disponibilidad de mano de obra para el sistema productivo.

En este sentido, es el propio Estado el que pone al servicio de los intereses del mercado laboral los mecanismos necesarios para la reproducción de una lógica de acumulación. La regulación migratoria, al obligar a la fuerza de trabajo migrante a ajustarse a determinados parámetros de contribución legal, refuerza las dinámicas del capital orientadas a maximizar el beneficio económico a través de la explotación laboral.

Este mecanismo no solo garantiza la disponibilidad de mano de obra, sino que además contribuye de forma efectiva a la reducción del precio de la fuerza de trabajo en los nichos laborales más desregulados y precarios, como la agricultura, la construcción y el sector de los cuidados y del trabajo doméstico (Douhaibi, 2022).

Actividad

Lo que cuesta la vida

Objetivos

- Comprender qué es el capitalismo racial en términos básicos y cómo el racismo y la desigualdad económica están interrelacionados.
- Reflexionar sobre ejemplos cercanos o históricos que muestran cómo la discriminación racial ha sido utilizada para explotar a determinados grupos sociales y generar riqueza.

Activación

En gran grupo, se plantea la siguiente pregunta:

—¿Por qué algunas personas parecen tener más oportunidades que otras desde el nacimiento?

Como apoyo visual, se pueden proyectar o repartir imágenes de dos barrios claramente contrastados —uno con abundancia de servicios y otro deteriorado—, así como ejemplos de nichos laborales que evidencien la división racial del trabajo.

Se pide al grupo que describa las diferencias observadas: ¿quiénes viven en cada lugar?, ¿cómo creen que se llegó a esas situaciones?

En el caso de una actividad desarrollada a lo largo de más de una sesión, puede utilizarse un documental o un cortometraje para trabajar posteriormente los contenidos a partir de lo observado. En el apartado de recursos se ofrecen dos propuestas, aunque estas pueden adaptarse en función del contexto y de las variaciones locales del capitalismo racial.

Breve explicación

El capitalismo racial se refiere a un sistema en el que el racismo opera como un instrumento fundamental para la acumulación de capital, ya que legitima la devaluación del trabajo, de la vida y de los territorios de determinados grupos humanos. Esta lógica se manifiesta, por ejemplo, en la disparidad de valor que el sistema asigna a distintos tipos de trabajo: los derechos laborales y la remuneración de quienes trabajan en la agricultura o en el sector de los cuidados están considerablemente menos protegidos que los de profesionales de ámbitos como el diseño gráfico, la tecnología o la programación.

Estas diferencias no son accidentales, sino que se sostienen en desigualdades estructurales de larga duración que permiten al capital generar mayores beneficios a costa de la explotación de poblaciones racializadas.

Dinámica grupal: «El mapa de la desigualdad»

Se divide a la clase en grupos pequeños.

A cada grupo se le asigna un caso breve, por ejemplo:

- El trabajo en las minas de cobalto en la República Democrática del Congo.
- Los desalojos y desahucios en barrios urbanos.
- Las personas migrantes en situación administrativa irregular que trabajan en el sector agrícola.
- Los procesos de colonización y apropiación de tierras a pueblos indígenas.

Cada grupo debe responder a las siguientes preguntas:

- ¿Quién obtiene beneficios económicos en este proceso?
- ¿A quién perjudica?

- ¿Qué papel desempeña el racismo?

Como cierre de la actividad, los grupos pueden representar el «mapa de la desigualdad» mediante una representación gráfica (esquema, diagrama o mapa conceptual).

Puesta en común y cierre

Cada grupo expone brevemente las conclusiones de su trabajo.

A continuación, se plantea al conjunto de la clase la siguiente pregunta:

¿Se repiten patrones entre los distintos casos analizados? ¿Por qué creéis que ocurre esto?

La reflexión colectiva se orienta hacia la idea de que el racismo no puede entenderse únicamente como una expresión de odio o prejuicio individual. Esta explicación resulta insuficiente para comprender la existencia de una división internacional y racial del trabajo. Para entender cómo el racismo ha funcionado como un fundamento de la organización desigual de la economía, es necesario identificar y analizar distintos mecanismos estructurales, como las leyes, las fronteras, el racismo institucional o las políticas migratorias, entre otros.

Recursos

Material audiovisual

- *Geographies of Racial Capitalism with Ruth Wilson Gilmore – An Antipode Foundation film*. <https://antipodefoundation.org> (disponible en inglés)
- Comparecencia de *Jornaleras de Huelva en Lucha en el Parlamento Andaluz* (16/07/2024). https://www.youtube.com/watch?v=RQVREt_7q8E

Lectura

- Kundnani, A. [Arun]. (2022). *Capitalismo racial*. Editorial Cambalache.

Películas y cortometrajes

- *Oro rojo* (2021), de Carme Gomila. <https://www.filmin.es/corto/oro-rojo>
- *Hotel explotación: Las Kellys* (2018), de Georgina Cisquella. <https://www.filmin.es/pelicula/hotel-explotacion-las-kellys>

Referencias

- Bhandar, B. [Brenna]. (2018). *Colonial lives of property: Law, land, and racial regimes of ownership*. Duke University Press.
- Douhaibi, A. N. [Amina Naim]. (2022). Prólogo. En A. Kundnani [Arun], *Capitalismo racial*. Editorial Cambalache.
- Robinson, C. J. (Cedric J.). (1983 [2019]). *Marxismo negro: La creación de la tradición radical negra*. Traficantes de Sueños.
- Romero, E. [Emma]. (2010). *Un deseo apasionado de trabajo más barato y servicial*. Editorial Cambalache.

Opresiones entrecruzadas



Adriana Tomatis Souverbielle (Perú)

Estudio de color, 2006 / 2007

Cortesía de la artista.

<http://adrianatomatis.com/en/estudio-de-color/>

En la serie *Estudio de color*, Adriana Tomatis despliega una reflexión sobre las jerarquías invisibles que atraviesan las relaciones de clase, raza y género. El título funciona como una clave crítica: remite a la paleta pictórica y a la categorización racializada que históricamente ha situado a las mujeres racializadas — especialmente a las trabajadoras domésticas— en los márgenes de la visibilidad social. La obra denuncia las brechas interseccionales que configuran la intimidad doméstica: mujeres de color y de origen popular cuya presencia es silenciada y estetizada, lo que reproduce de forma sutil las violencias del orden colonial en la vida cotidiana.

Contextualización

La cuestión de cómo la co-constitución y el entrecruzamiento de distintos sistemas de dominación dan lugar a situaciones específicas de opresión ha sido ampliamente abordada desde los feminismos negros (Jabardo et al., 2012). Estas corrientes de pensamiento se inscriben tanto en el marco de las teorías feministas como en el de las teorías antirracistas, y sostienen que el sexismo, la opresión de clase y el racismo están estrechamente interrelacionados. Desde esta perspectiva, no es posible llevar a cabo un análisis separado —paradigma monofocal— ni meramente acumulativo —paradigma de las opresiones múltiples— de la manera en la que estos sistemas operan y producen formas concretas y contextualizadas de opresión.

El movimiento feminista negro surgió en la confluencia —y también en la tensión— entre dos movimientos históricos: el abolicionismo y el sufragismo. A pesar de contar con una presencia relevante en ambos, la combinación de racismo y sexismo acabó excluyendo a las mujeres negras de estos espacios de lucha. Si bien el análisis de las opresiones entrecruzadas se ha hegemonizado en Europa a partir de la teoría de la interseccionalidad, formulada por feministas y lesbianas negras en Estados Unidos, existen marcos teóricos y experiencias de lucha que la preceden en casi un siglo.

En este sentido, ya en la década de 1980, autoras como bell hooks (1981) o Patricia Hill Collins (1989, 1991) aportaron reflexiones fundamentales sobre la articulación conjunta de las desigualdades producidas por distintos sistemas de opresión. No obstante, fue en la década de 1990 cuando Kimberlé Crenshaw (1989) acuñó y popularizó el concepto de interseccionalidad, dotándolo de un marco analítico específico.

Para comprender mejor el alcance de este giro analítico, resulta útil contrastarlo con el desarrollo del feminismo moderno ilustrado, articulado en torno a Simone de Beauvoir y su conocida afirmación: «No se nace mujer, se llega a serlo». Frente a esta formulación, los discursos de género del feminismo negro parten de una experiencia de negación y exclusión, expresada de manera paradigmática en la pregunta formulada por Sojourner Truth (*) en la Convención por los Derechos de las Mujeres de Ohio en 1851: «¿Acaso no soy yo una mujer?».

A este respecto, resulta imprescindible mencionar la obra seminal *Mujeres, raza y clase* de Angela Davis (1981), en la que se desarrolla un análisis pionero de cómo la relación entre capitalismo, raza y género relegó a las mujeres negras de la economía de plantación a una posición social que no estaba siendo confrontada por los feminismos de la época. Tomando como principal marco de referencia la historia colonial de los Estados Unidos, Davis muestra cómo las mujeres negras, desde el periodo de la esclavitud, han estado sometidas a una forma específica de explotación que combina la opresión de género y la explotación racial.

En su análisis, Davis sostiene que la opresión capitalista no puede comprenderse adecuadamente sin considerar la imbricación inseparable entre las dinámicas de raza y género en la vida de las mujeres negras, quienes han experimentado formas de subyugación distintas tanto de las mujeres blancas como de los hombres negros. Desde esta perspectiva, la autora aboga por una concepción del feminismo que reconozca las múltiples formas de opresión y explotación que afectan a las mujeres negras y a otras mujeres racializadas, en términos de género, raza y clase.

Otro autor clave para este enfoque es el sociólogo jamaicano Stuart Hall, quien, a partir del análisis de la sociedad británica en el contexto de la llegada de la migración poscolonial procedente del Caribe, aportó contribuciones fundamentales para comprender cómo la raza y los procesos de racialización configuran la experiencia de clase de las nuevas poblaciones migrantes en la metrópoli (Hall, 1980, 1998, 2023).

En cualquier caso, la fuerza de un análisis anticapitalista, feminista y antirracista —es decir, de un enfoque que entiende que los sistemas de poder no pueden analizarse de manera separada— radica en su crítica a las teorías reduccionistas o monofocales. En relación con el feminismo blanco, esta crítica se articula en dos direcciones principales. Por un lado, la invisibilización de las voces y experiencias de las mujeres negras o racializadas refuerza las exclusiones que estas padecen. Por otro lado, el análisis separado de las causas y consecuencias del patriarcado y del racismo contribuye a una concepción universalista y reduccionista de las problemáticas de las mujeres, favoreciendo la homogenización de la subjetividad femenina a partir de la experiencia de mujeres blancas, de clase media y heterosexuales.

De manera similar, en el caso del reduccionismo de clase, la crítica formulada por Hall y otros autores ha puesto de relieve la falta de atención al racismo estructural y al papel del neocolonialismo en la configuración de las sociedades

Ejemplos

Trabajo feminizado y racializado en el ámbito del hogar y los cuidados

Según datos de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), el 80 % del trabajo doméstico remunerado a escala mundial recae en mujeres, lo que equivale aproximadamente a sesenta y siete millones de personas. En los países de ingresos altos, el 66 % de estas trabajadoras son migrantes. De este modo, la feminización de la pobreza, la feminización del trabajo y la feminización de la migración convergen y se articulan en una matriz de poder racial, imperial y de clase.

Esta intersección se pone de manifiesto, por ejemplo, en los análisis de Selma James (2023) y Maria Mies (2019), que explican cómo el trabajo de las trabajadoras domésticas migrantes contribuye de manera directa a la acumulación de riqueza de mujeres de clase media y alta en los países capitalistas avanzados. Estas últimas se «liberan» de las tareas domésticas y de cuidados — históricamente no remuneradas— para poder ascender en la escala profesional y corporativa.

En este sentido, como señala Harsha Walia (2022), las trabajadoras domésticas migrantes se convierten en «una solución colonial al “problema del trabajo doméstico”» para el capital global. Esta división racializada y explotadora del trabajo consolida jerarquías entre, por un lado, mujeres blancas de clase media y alta integradas en la denominada «economía productiva» y, por otro, mujeres migrantes racializadas de bajos ingresos, relegadas a una economía de cuidados infravalorada y mal remunerada.

Este análisis pone de relieve las limitaciones del paradigma de la feminización de la pobreza que, al centrarse exclusivamente en la brecha salarial o en el llamado «techo de cristal», no logra explicar la intensificación de la pobreza en función de coordenadas raciales y migratorias. El caso del trabajo doméstico migrante subraya, así, la necesidad de un enfoque que incorpore de manera explícita la interseccionalidad de raza, género y clase para comprender las dinámicas de desigualdad en el capitalismo contemporáneo.

Criminalización de la infancia migrante

La idea de la infancia está profundamente asociada a la noción de protección. Sin embargo, esta asociación no opera de manera universal. Un ejemplo claro es la categoría jurídico-administrativa y mediáticamente reforzada utilizada para referirse a la infancia y adolescencia que migra sin la compañía de una persona adulta: MENA. Esta forma de categorización ha contribuido a excluir a estas infancias del imaginario hegemónico de la infancia y, en consecuencia, de la supuesta protección que se le atribuye.

Este imaginario no afecta únicamente a la infancia migrante, sino también a niños y niñas en situación de pobreza, de la comunidad gitana u otros grupos racializados, que con frecuencia se tratan como sujetos sospechosos, peligrosos o intrusos, especialmente en contextos migratorios. Este caso ilustra cómo una

mirada monofocal, basada en una categoría universal y abstracta (*) de «niño» o «niña», resulta insuficiente para comprender las formas de violencia —e incluso de abandono— institucional a las que se ven sometidas estas infancias.

Racismo institucional y expulsión escolar de jóvenes racializados en contextos urbanos

La Comunidad Autónoma de Cataluña (España) lleva años tratando de hacer frente a las graves consecuencias de la segregación escolar. Durante mucho tiempo, este debate se ha desarrollado sin nombrar explícitamente el racismo, hasta que familias organizadas y directamente afectadas han logrado visibilizarlo. En los informes oficiales y en los planes de choque contra la segregación, la tendencia ha sido privilegiar un análisis de carácter socioeconómico para explicar la configuración territorial de las poblaciones y de los centros afectados.

Como resultado, la distribución territorial de la infancia en las escuelas públicas de las zonas más impactadas por la segregación sigue produciendo centros con altos niveles de matrícula viva y aulas de educación infantil en las que hay muy pocos o ningún niño o niña que hable castellano o catalán. A su vez, en las etapas de educación primaria se reproduce una segregación interna mediante grupos de nivel que sitúan sistemáticamente a hijos e hijas de familias migrantes —hayan nacido en el territorio o fuera de él— en los niveles más bajos del sistema educativo.

Este es un ejemplo de cómo un análisis monofocal de las políticas públicas, centrado exclusivamente en el eje de clase, no ha logrado resolver el problema de la segregación educativa.

Actividad

¿Acaso no soy una mujer?

Objetivos

- Comprender qué son y cómo operan las opresiones entrecruzadas a partir de una experiencia histórica concreta.
- Reflexionar sobre cómo la raza, el género y la clase se entrecruzan en la producción de desigualdad.
- Visibilizar voces históricamente silenciadas en los procesos educativos.

Inicio

Se proyecta el discurso (enlace disponible en el apartado de recursos) o se escribe en la pizarra un fragmento del discurso pronunciado por Sojourner Truth:

«Yo he arado, he sembrado y he cosechado en los graneros sin que ningún hombre pudiera superarme. ¿Y acaso no soy una mujer? Podía trabajar tanto como un hombre y comer tanto como él cuando tenía comida. ¡Y también soportar el látigo! ¿Y acaso no soy una mujer? He dado a luz a trece hijos y he visto vender a la mayoría a la esclavitud. Y cuando grité con mi dolor de madre, nadie, salvo Jesús, pudo escucharme. ¿Y acaso no soy una mujer?»

(Fragmento del discurso «¿Acaso no soy una mujer?», recogido en *Mujeres, raza y clase* de Angela Davis).

Debate guiado

A partir de la lectura del fragmento, se propone un debate guiado a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Qué está narrando Sojourner Truth en este discurso?
- ¿Quién fue Sojourner Truth y en qué contexto histórico intervino?
- ¿Qué implicaba ser una mujer negra esclavizada en el siglo XIX?
- ¿Qué luchas políticas coexistían en ese momento (abolición de la esclavitud y sufragio femenino)?
- ¿Obtuvieron las mujeres negras el derecho al voto al mismo tiempo que las mujeres blancas en Estados Unidos? ¿Qué ocurrió en otros contextos o países?

Actividad guiada

Se proponen las siguientes preguntas para el trabajo en grupo:

- ¿Qué injusticias vivió Sojourner Truth que otras mujeres blancas no experimentaban?
- ¿Qué injusticias viven hoy algunas mujeres que otras no necesariamente enfrentan?
- ¿Qué conexiones pueden establecerse con la actualidad?
- ¿Cómo pueden superarse estas diferencias para articular luchas comunes contra las injusticias de manera más sólida y efectiva?

Cada grupo anota sus ideas y las comparte con el resto de la clase.

A partir de las reflexiones colectivas, cada grupo —o de manera individual— redacta un breve discurso desde un punto de vista que cruce varios ejes de opresión (por ejemplo, el de una mujer migrante, una persona adolescente migrante, una persona trans, una persona empobrecida, etc.), cuestionando la noción de universal abstracto a partir de fórmulas como las siguientes:

- «¿Y acaso no soy una mujer?»
- «¿Y acaso no soy infancia?»
- «¿Y acaso no soy clase trabajadora?»
- «¿Y acaso no soy...?»

Cierre

Los textos se leen en voz alta, simulando una convención colectiva.

Recursos

Lecturas

- Lugones, M. [María]. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, (9), 73–102. <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a06.pdf>

Material audiovisual

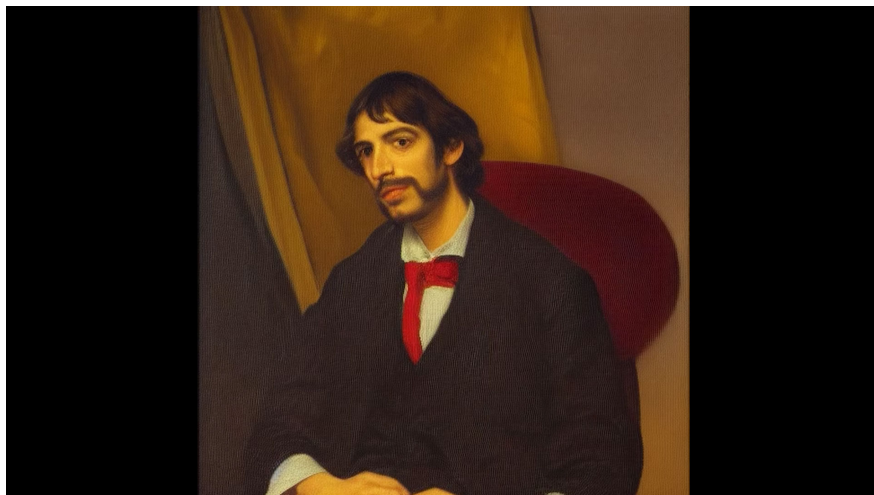
- Reproducción del discurso de Sojourner Truth («Ain't I a Woman?») https://www.youtube.com/watch?v=V090_BhJw3Y (disponible en inglés)
- Reproducción del discurso de Sojourner Truth, subtitulada en castellano. <https://www.youtube.com/watch?v=fu9vjEmGFjU> (disponible en inglés)
- *Feminismo interseccional: un feminismo diverso*. Vídeo corto. <https://www.youtube.com/watch?v=ixOIUfPSI-E>

- Brizuela, F. Conferencia-clase en vídeo sobre los antecedentes y la genealogía de la interseccionalidad. https://www.youtube.com/watch?v=Z_Ur1kSV1_Y

Referencias

- Crenshaw, K. W. [Kimberlé Williams]. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine (pp. 139–168). *University of Chicago Legal Forum*, (1).
- Davis, A. [Angela]. (1981 [2004]). *Mujeres, raza y clase*. Ediciones Akal.
- Hall, S. [Stuart]. (1980). Race, articulation and societies structured in dominance. En S. Hall (2018), *Essential essays* (Vol. 1). Duke University Press.
- Hall, S. [Stuart]. (1998). Subjects in history: Making diasporic identities. En S. Hall (2021), *Selected writings on race and difference*. Duke University Press.
- Hall, S. [Stuart], et al. (2023 [1979]). *Gobernar la crisis: Los atracos, el Estado y «la ley y el orden»*. Traficantes de Sueños.
- Hill Collins, P. [Patricia]. (1989). The social construction of Black feminist thought. *Signs*, 14(4), 745–773.
- Hill Collins, P. [Patricia]. (1991). On our own terms: Self-defined standpoints and curriculum transformation. *NWSA Journal*, 3(3), 367–381.
- Hooks, b. [bell]. (1981 [2020]). *¿Acaso no soy una mujer? Mujeres negras y feminismo*. Consonni.
- Jabardo, M. [María] (Ed.), Truth, S. [Sojourner], Wells, I. [Ida B.], Hill Collins, P. [Patricia], Davis, A. [Angela], Stack, C. [Carol], Carby, H. [Hazel], Parmar, P. [Pratibha], Ifekwunigwe, J. [Jayne], y Ang-Lygate, M. [Madeleine]. (2012). *Feminismos negros: Una antología*. Traficantes de Sueños.
- James, S. [Selma]. (2023 [2012]). *Sexo, raza, clase: Una perspectiva para vencer*. Traficantes de Sueños.
- Mies, M. [Maria]. (2019). *Patriarcado y acumulación a escala mundial*. Traficantes de Sueños.

Racismo digital



Carme Puche Moré (Barcelona, 1977)

My Word, 2023. Video.

<https://www.carmepuche.com/my-word>

My Word es un proyecto audiovisual que utiliza modelos de difusión (*latent diffusion model*, LDM) para poner en evidencia los sesgos ideológicos de la inteligencia artificial. A lo largo del vídeo, una voz introduce *prompts* que definen identidades y profesiones, mientras observamos cómo la IA responde con imágenes modeladas por imaginarios patriarcales y coloniales. Así ocurre en la secuencia a la que pertenece esta imagen: el *prompt* es «I am a doctor. Not that one. I am a female doctor. Not a white female doctor. A black one». Aunque el texto incorpora precisiones sucesivas, la IA produce en primer término retratos de hombres blancos, posiblemente europeos.

Contextualización

El racismo digital es una forma contemporánea de racismo que se manifiesta, se reproduce y se amplifica a través de las tecnologías digitales. Un enfoque crítico del fenómeno implica comprender que no se trata únicamente de discursos racistas en redes sociales, sino de una lógica estructural más amplia que explica **cómo los sistemas digitales** —algoritmos, bases de datos, inteligencia artificial, plataformas, entre otros— **participan activamente en la producción, reproducción y gestión de las desigualdades raciales en función de intereses sociales, económicos y políticos dominantes.**

Diversas investigadoras y activistas que analizan y combaten el racismo digital (Benjamin, 2019; Phan y Wark, 2021; Eubanks, 2018; Noble, 2018) señalan que resulta especialmente difícil identificar las desigualdades que generan las nuevas tecnologías, ya que estas suelen presentarse como más «objetivas», «neutrales» o incluso «progresistas» que las formas clásicas de control y gestión social.

La supuesta neutralidad de la tecnología constituye una falacia. Al no operar mediante distinciones raciales explícitas, los algoritmos parecen inmunes al prejuicio. Sin embargo, es precisamente esta apariencia de neutralidad la que invisibiliza los sesgos raciales que incorporan, haciéndolos más difíciles de detectar y, por tanto, más peligrosos. Los algoritmos no parten de cero: su funcionamiento depende de grandes volúmenes de datos que reflejan una historia de desigualdad, exclusión y discriminación. De este modo, la tecnología no solo reproduce las estructuras de opresión preexistentes, sino que también las consolida y las vuelve menos transparentes.

El desarrollo de la ciencia y la tecnología ha estado históricamente condicionado por estructuras de poder que han perpetuado formas de opresión basadas en la raza, la clase y el género. En consecuencia, las tecnologías contemporáneas, incluida la inteligencia artificial, no son neutrales: replican y, en muchos casos, intensifican estas desigualdades sistémicas de manera sutil.

Desde esta perspectiva, diversas voces críticas advierten que herramientas como la inteligencia artificial, el *Big Data* y las tecnologías denominadas «inteligentes» están contribuyendo a la automatización de la discriminación racial. Esto implica que el sesgo racial se integra en la propia lógica de funcionamiento de los sistemas tecnológicos, permitiendo que el racismo no solo persista, sino que se adapte, se haga más eficiente y opere de forma cada vez más silenciosa.

Por último, una mirada a las infraestructuras tecnológicas —desde sus bases materiales hasta sus lógicas ideológicas— permite comprender que la raza y el racismo no son elementos externos ni accidentales, sino constitutivos de su propia existencia. Desde los recursos naturales extraídos del Sur Global para la fabricación de hardware, pasando por los sistemas energéticos y de cableado que sostienen los centros de datos, hasta la mano de obra explotada y los datos utilizados para entrenar algoritmos, todo el entramado técnico del capitalismo digital está atravesado por relaciones raciales de poder. La tecnología, por tanto, no es neutra: en su funcionamiento más básico incorpora una historia de extracción, despojo y jerarquización racializada.

El racismo digital no constituye, así, **un «fallo» del sistema**, sino una de las formas en que este opera para sostener y reproducir jerarquías raciales en un mundo crecientemente mediado por tecnologías digitales. Pensar en justicia racial en la era digital implica, por ello, cuestionar no solo los usos de la tecnología, sino también su diseño, su infraestructura, sus formas de propiedad y su lógica política.

Ejemplos

Racismo algorítmico

Los sistemas algorítmicos entrenados con datos históricos —datos que ya están racializados— tienden a reproducir y reforzar desigualdades preexistentes. Un ejemplo paradigmático es el de los sistemas de reconocimiento facial, que presentan niveles de error significativamente más elevados cuando se aplican a personas racializadas. No obstante, estas tecnologías suelen presentarse como «universales», como si funcionaran de igual manera para todas las personas.

En realidad, muchos de estos sistemas han sido diseñados tomando como referencia implícita un perfil concreto que se ajusta a la norma social dominante. Quienes no encajan en esa norma —por el color de la piel, la forma de vestir, el acento o cualquier otro rasgo socialmente marcado— tienen más probabilidades de experimentar fallos, exclusiones o consecuencias negativas al interactuar con estos sistemas.

Una muestra clara de ello son los algoritmos de predicción policial, que sobrerrepresentan a comunidades negras o migrantes, así como los modelos automatizados de concesión de crédito o de selección de personal, que penalizan sistemáticamente a grupos históricamente racializados.

Además, en muchos casos, los datos de personas y comunidades del Sur Global son extraídos sin consentimiento para entrenar tecnologías desarrolladas por empresas del Norte Global, lo que perpetúa relaciones de carácter colonial bajo nuevas formas. Este fenómeno ha sido conceptualizado como **colonialismo de datos** (Couldry y Mejías, 2019; Mejías y Couldry, 2019; Dicarlo y Moncada Niño, 2024).

Gobierno de poblaciones a través de la datificación

La datificación se refiere al proceso mediante el cual aspectos de la realidad social se convierten en datos cuantificables y codificables que pueden ser procesados mediante herramientas tecnológicas. A este proceso lo precede la acumulación masiva de datos, conocida como *Big Data*. La datificación se sostiene en la premisa de que una gran cantidad de datos, correctamente seleccionados, organizados y tratados mediante fórmulas algorítmicas, puede ofrecer soluciones objetivas a problemas complejos de nuestro tiempo, desde cuestiones biomédicas hasta conflictos sociales.

Sin embargo, en contextos como el control fronterizo, la seguridad, la salud o los servicios sociales, el uso de tecnologías digitales habilita nuevas formas de clasificación, vigilancia y exclusión que afectan de manera desproporcionada a personas migrantes y poblaciones racializadas. Estas dinámicas se vinculan con lo que algunos autores han conceptualizado como «racismo de Estado automatizado», en el que las decisiones discriminatorias se incorporan y se ejecutan a través de sistemas tecnológicos aparentemente neutrales.

Plataformas digitales y circulación del racismo

Las redes sociales y las plataformas digitales facilitan la circulación y viralización de discursos racistas, a menudo amplificados por lógicas algorítmicas que priorizan el conflicto, la polarización y el sensacionalismo como motores de interacción. Al mismo tiempo, los mecanismos de moderación de contenidos tienden a penalizar con mayor frecuencia a activistas y discursos antirracistas que a quienes emiten mensajes de odio, reproduciendo así relaciones de poder desiguales en el espacio digital.

Actividades

Actividad 1: Mapa de la tecnología racista

Objetivo

Comprender cómo el racismo atraviesa todas las fases de una tecnología, desde su fabricación hasta su uso.

Inicio

Se presenta brevemente un objeto tecnológico de uso cotidiano (por ejemplo, un teléfono móvil o una cámara con inteligencia artificial) y se plantean las siguientes preguntas al grupo:

- ¿Qué sabemos sobre cómo se fabrica este objeto?
- ¿Qué materiales utiliza y de dónde proceden?
- ¿Quién participa en su ensamblaje?

- ¿A quién beneficia y a quién perjudica su producción y su utilización?

Ejercicio central

En grupos, se construye un mapa en espiral o en forma de cadena que represente las distintas etapas del ciclo de vida del objeto tecnológico analizado. Para cada etapa, se pueden considerar las siguientes cuestiones:

- Extracción de minerales y materias primas.
- Lugares de fabricación y ensamblaje.
- Quién lo diseña y lo programa (software y algoritmos).
- Qué tipos de datos utiliza y de dónde proceden.
- Dónde, cómo y para quién se comercializa y se consume principalmente.

Puesta en común y discusión guiada

A partir del trabajo realizado, se abre una discusión colectiva en torno a las siguientes preguntas:

- ¿Qué dimensiones del racismo digital resultan más invisibles?
- ¿De qué manera estas tecnologías pueden utilizarse para el control, la vigilancia o la exclusión?
- En cada etapa del ciclo de vida, ¿qué formas de racismo —explícitas o estructurales— pueden identificarse?
- ¿Qué estrategias pueden imaginarse para detectar, cuestionar o resistir estas dinámicas?

Producto final

Como resultado del trabajo, se puede elaborar un mural colectivo en el que se crucen los distintos objetos analizados por los grupos. Este mural puede mostrar recorridos internacionales, conexiones entre territorios y relaciones de poder implicadas en el ciclo global de las tecnologías.

Actividad 2: «El algoritmo que me ve»

Objetivo

Reflexionar sobre cómo los sistemas digitales —algoritmos, redes y plataformas— clasifican y tratan de manera diferenciada a las personas.

Inicio

Se plantean al grupo las siguientes preguntas:

- ¿Qué redes sociales utilizáis habitualmente?
- ¿Qué tipo de contenidos aparecen con más frecuencia en vuestros *feeds*?
- ¿Existe una uniformidad en los contenidos a los que están expuestas las personas usuarias o hay diferencias significativas?

Ejercicio central

Se forman grupos pequeños. Cada grupo crea un personaje ficticio con una identidad concreta, variando aspectos como el origen, la racialización, el género, la edad, la orientación sexual, la religión, los intereses sociales y políticos o los tipos de cuerpo.

A continuación, el grupo imagina cómo esta persona sería “leída” o clasificada por distintos sistemas algorítmicos:

- ¿Qué tipo de contenido le recomendarían plataformas como Instagram o TikTok?
- ¿Qué anuncios recibiría con mayor probabilidad?
- ¿Cómo sería identificada por un sistema de reconocimiento facial?
- ¿Podría encontrar obstáculos en procesos automatizados de contratación o selección?

Puesta en común

Cada grupo comparte su caso y se abre una discusión colectiva en torno a las siguientes cuestiones:

- ¿Quién resulta más visible y quién está más vigilado en el entorno digital?
- ¿Qué roles, expectativas o limitaciones imponen los algoritmos a distintos cuerpos e identidades?

Producto final

Como cierre de la actividad, se propone la elaboración de un póster, una infografía o un mapa mental que recoja las conclusiones principales del ejercicio.

Recursos

Lecturas y artículos

- Marín Cisneros, A. (s. f.). *El algoritmo de la raza: Notas sobre antirracismo y Big Data*. <https://cajanegraeditora.com.ar/el-algoritmo-de-la-raza-notas-sobre-antirracismo-y-big-data/>
- Una introducción a la IA y la discriminación algorítmica para movimientos sociales. (2022). *Algorace* <https://www.algorace.org/2022/11/26/una-introduccion-a-la-ia-y-la-discriminacion-algoritmica-para-movimientos-sociales/>
- Phan, T. [Thao]. (s. f.). *Entrevista: «Avui, l'algoritme és clau per concedir o no una petició d'asil»*. <https://directa.cat/avui-lalgoritme-es-clau-per-concedir-o-no-una-peticio-dasil/> (disponible en catalán)

Material audiovisual

- *Racisme Digital: Conversa amb Ruha Benjamin*. (s. f.). Fundació Bofill. <https://fundaciobofill.cat/actes/racisme-digital-conversa-amb-ruha-benjamin> (disponible en catalán)
- *The Coded Gaze: Bias in Artificial Intelligence*. (s. f.). Conferencia en el Equality Summit, con Joy Buolamwini. <https://www.youtube.com/watch?v=eRUEVYndh9c> (disponible en inglés)

Referencias

- Benjamin, R. [Ruha]. (2019). *Race after technology: Abolitionist tools for the new Jim Code*. Polity Press.
- Browne, S. [Simone]. (2015). *Dark matters: On the surveillance of Blackness*. Duke University Press.
- Couldry, N. [Nick], y Mejías, U. A. [Ulises Ali]. (2019). *The costs of connection:*

How data is colonizing human life and appropriating it for capitalism. Stanford University Press.

Dicarlo, R. [Roberto], y Moncada Niño, Á. [Álvaro]. (2024). Herencia del pasado, desafíos del presente: Colonialismo de datos contemporáneo. *Anales de Investigación en Arquitectura*, 14(1). <https://doi.org/10.18861/ania.2024.14.1>

Eubanks, V. [Virginia]. (2018). *Automating inequality: How high-tech tools profile, police, and punish the poor*. St. Martin's Press.

Mejías, U. A. [Ulises Ali], y Couldry, N. [Nick]. (2019). Colonialismo de datos: Repensando la relación de los datos masivos con el sujeto contemporáneo. *Virtualis: Revista de Cultura Digital*, 10(18), 78–97.

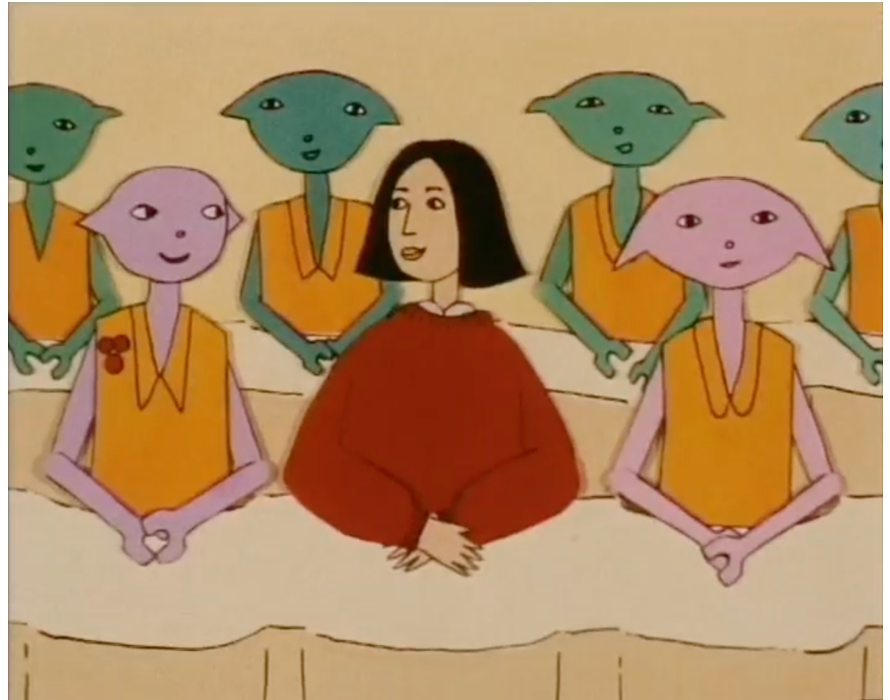
<https://www.revistavirtualis.mx/index.php/virtualis/article/view/289>

Noble, S. U. [Safiya Umoja]. (2018). *Algorithms of oppression: How search engines reinforce racism*. NYU Press.

Phan, T. [Thao], y Wark, S. [Scott]. (2021). Racial formations as data formations. *Big Data & Society*, 8(1), 1–5.

<https://research.monash.edu/en/publications/racial-formations-as-data-formations/>

Racialización de las trayectorias de expulsión escolar



Leeds Animation Workshop

A World of Difference, 1997. Animación.

https://www.youtube.com/watch?v=o0syCJA2KSI&ab_channel=leedsanimation

A World of Difference fue creada por **Leeds Animation Workshop**, colectivo feminista de cine independiente fundado en 1978 y reconocido por su compromiso con la educación crítica y la animación con perspectiva social. En este cortometraje, la joven Natalie es abducida por una nave espacial y trasladada a Helicón, un planeta donde el sistema escolar reproduce formas institucionalizadas de racismo y exclusión. Su misión consiste en comprender por qué los estudiantes del grupo Púrpura muestran un rendimiento deficiente. En este entorno, el acoso, la segregación y la negación cultural forman parte del currículo. Desde su platillo flotante, Natalie observa signos reveladores: uniformes protectores, canciones populares con significados inquietantes y autorretratos desfigurados. Las preguntas se acumulan: ¿qué ocurrió con los Estudios Púrpura? ¿Por qué nadie cuestiona esta normalización de la violencia? Su experiencia en una escuela terrestre que ha logrado ciertos avances le permite intervenir con eficacia. En Helicón, promueve pequeñas transformaciones. De regreso a la Tierra, está preparada para enfrentarse a quienes la hostigaban.

Contextualización

Durante años se han naturalizado explicaciones que atribuyen el mal llamado «abandono» y «fracaso escolar» a causas psicológicas e individuales, como supuestos problemas de aprendizaje, desmotivación, falta de atención o incluso una presunta ausencia de «cultura del esfuerzo» en determinadas comunidades históricamente marginadas y atravesadas por procesos de racialización. Cuando se ha ido más allá del enfoque estrictamente individual, las explicaciones sociológicas se han centrado en señalar deficiencias del entorno familiar, como el bajo nivel socioeconómico y educativo, la escasa participación o comunicación con la escuela o la diferencia lingüística (Douhaibi y Franco, 2025).

Este tipo de discurso, ampliamente difundido tanto en la literatura científica como en las políticas públicas, ha contribuido a reforzar los estigmas que pesan sobre las poblaciones históricamente marginadas, atribuyéndoles la responsabilidad de su exclusión del sistema educativo.

Lo que propone el enfoque de esta ficha es, por tanto, un giro en la narrativa desde la que se observa y se interviene sobre aquello que la sociología de la educación ha denominado «abandono escolar prematuro» o «fracaso escolar». Sustituir estas nociones por la de exclusión permite situar el foco en los mecanismos institucionales que producen desigualdad educativa.



«Nos referimos a las trayectorias de expulsión escolar como un conjunto de acciones y medidas educativas institucionales que crean un itinerario de exclusión educativa a lo largo de las distintas etapas escolares, determinando el acceso al conocimiento, las oportunidades de aprendizaje y contribuyendo a la expulsión escolar»

(Zhang, González y Guitart, 2025, p. 18)

Cuando estas acciones y medidas educativas se llevan a cabo de forma velada — sin nombrar categorías raciales como «migrante», «alumnado diverso» o «alumnado gitano»— o de manera explícita, a partir de marcadores raciales, y contribuyen a la creación de itinerarios desiguales y excluyentes, resulta necesario nombrarlas como prácticas y mecanismos de racismo institucional en el ámbito de la educación formal.

Conocer las formas que adopta el racismo institucional en el sistema educativo para identificar y visibilizar los mecanismos y prácticas que racializan las trayectorias educativas —es decir, que generan experiencias y recorridos diferenciados en función de marcadores o construcciones raciales— implica, por ejemplo, preguntarse de qué manera las medidas desplegadas bajo el marco de una educación aparentemente inclusiva están contribuyendo a la (in)equidad educativa y, al mismo tiempo, cómo están trazando itinerarios diferenciados en jóvenes (Zhang, González y Guitart, 2025).

Resulta muy difícil identificar una práctica o situación concreta que haya marcado de forma aislada la salida definitiva de una persona del sistema educativo. Por ello, una mirada global y crítica que aspire a intervenir sobre una tendencia que se repite debe centrarse en los mecanismos que contribuyen a producirla. En este sentido, los mecanismos de expulsión escolar hacen referencia tanto a dinámicas exógenas a la escuela como a dinámicas endógenas propias de los sistemas educativos.

Se trata, por un lado, de mecanismos externos, como las leyes y planes educativos o la distribución del alumnado entre centros. Por otro, de mecanismos internos, como los modelos pedagógicos, la creación de aulas especiales de larga duración, las relaciones de poder en el triángulo escuela–familias–alumnado, las dinámicas discriminatorias o el currículum oculto, entendido como el conjunto de «representaciones del mundo social, imágenes, descripciones, explicaciones y marcos para entender cómo es el mundo y cómo funciona de la manera como se dice y se muestra que funciona» (Hall, 2010). Estos elementos se interrelacionan y contribuyen de forma conjunta a la racialización de las trayectorias educativas.

Ejemplos

Prácticas o acciones administrativas e institucionales

Estas prácticas operan desde el marco normativo y organizativo del sistema educativo:

- **Zonificación escolar desigual:** delimitación de zonas de matrícula que concentran alumnado migrante o de clase trabajadora en determinados centros, generando escuelas «guetizadas».
- **Protocolos y planes aparentemente inclusivos** que derivan en formas de separación racializada, como la prolongación innecesaria de las aulas de acogida.
- **Diseño curricular eurocéntrico:** contenidos y narrativas que excluyen saberes, lenguas e historias de comunidades racializadas.
- **Guetificación de élites y de márgenes:** coexistencia de centros considerados de excelencia académica con otros que concentran alumnado migrante o gitano, tipificados como de «alta complejidad».
- **Implementación de leyes educativas** que introducen itinerarios tempranos o evaluaciones estandarizadas, con efectos desproporcionados sobre el alumnado racializado.

Prácticas asimilacionistas, integracionistas o segregadoras

Estas prácticas se vinculan con las políticas pedagógicas y culturales que operan en el aula:

- **Modelos pedagógicos que privilegian la norma blanca,** negando los repertorios lingüísticos o culturales del alumnado racializado, por ejemplo mediante la sanción del uso de otras lenguas en el aula.
- **Aulas especiales o de apoyo prolongadas,** que acaban funcionando como espacios de segregación permanente bajo el discurso del «refuerzo».
- **Educación denominada inclusiva bajo condiciones de asimilación,** en la que la participación solo se legitima si el alumnado se ajusta a los códigos dominantes.
- **Supremacía epistémica,** en la que el conocimiento considerado legítimo sigue siendo el occidental y blanco, invisibilizando epistemologías y saberes de otras procedencias.

Rol del personal educativo

En este nivel se sitúan los mecanismos de mediación institucional cotidiana, como la orientación, la evaluación y las expectativas que se proyectan sobre el alumnado:

- **Orientación educativa y universitaria sesgada:** recomendación sistemática a estudiantes migrantes o gitanos de itinerarios no universitarios («formación profesional básica», «lo práctico te irá mejor»). A ello se suma la desinformación o la falta de acompañamiento en el acceso a becas, estudios universitarios o programas de movilidad, así como la consideración de las aspiraciones académicas del alumnado racializado como «poco realistas».
- **Efecto Pigmalión (*):** expectativas bajas sobre el rendimiento y las capacidades del alumnado racializado que acaban por autorrealizarse.

- **Patologización de la diferencia cultural:** interpretación de comportamientos, estilos comunicativos o formas de relación como señales de conflicto o déficit.
- **Extensión del control social:** transformación del personal docente y orientador en agentes de normalización cultural y moral.

Interacción educativa directa

Este nivel remite a la experiencia cotidiana que se produce en las relaciones entre escuela, alumnado y familias:

- **Diferencias en el trato cotidiano:** mayor vigilancia, aplicación más rápida de sanciones o falta de confianza hacia el alumnado racializado.
- **Desconfianza hacia las familias:** atribución de desinterés o falta de implicación sin reconocer las barreras institucionales, administrativas o lingüísticas existentes.
- **White flight («huida blanca (*)»):** retirada de familias blancas de centros con una presencia creciente de alumnado migrante o gitano, lo que genera procesos de segregación escolar indirecta.
- **Currículum oculto racializado:** transmisión de mensajes implícitos sobre quién pertenece legítimamente al espacio escolar, por ejemplo, a través de los ejemplos utilizados, las imágenes o la asignación de roles de liderazgo.

Dinámicas estructurales (exógenas y endógenas al sistema educativo)

Estas dinámicas remiten a condiciones estructurales que atraviesan el sistema educativo en su conjunto y que contribuyen a la reproducción de desigualdades raciales y de clase:

- **Distribución desigual de recursos entre centros,** que perpetúa brechas educativas en función de la composición racial y de clase del alumnado.
- **Relaciones de poder desiguales en el triángulo escuela–familias–alumnado,** en las que las voces de las familias racializadas tienden a ser deslegitimadas o infantilizadas.
- **Políticas de evaluación estandarizada** que penalizan la diversidad lingüística y los distintos estilos de aprendizaje.
- **Representaciones mediáticas y políticas del «fracaso escolar»** que refuerzan la imagen de determinadas comunidades —como personas migrantes, poblaciones racializadas o, de manera específica, la comunidad gitana— como deficitarias o incapaces de progresar académicamente.

Actividad

Más allá de las etiquetas: el poder de las expectativas

Objetivo general

Reflexionar sobre cómo las expectativas —positivas o negativas— que se proyectan sobre otras personas influyen en su rendimiento y en su autoestima, especialmente en el contexto educativo.

Objetivos específicos

- Comprender qué es el efecto Pigmalión y cómo opera en el ámbito educativo.

- Reconocer de qué manera los prejuicios y estereotipos influyen en las expectativas que se construyen sobre el alumnado.
- Promover actitudes equitativas y respetuosas en las relaciones entre profesorado y alumnado.
- Diseñar propuestas orientadas a construir relaciones educativas basadas en el reconocimiento de potenciales, y no en la imposición de etiquetas.

Inicio: ¿Qué sabemos sobre el efecto Pigmalión?

Para iniciar la actividad, se plantea una breve discusión en el aula o se escribe en la pizarra una pregunta orientadora sobre el concepto:

- «¿Alguna vez has sentido que alguien no esperaba mucho de ti?»
- «¿O, por el contrario, que confiaban en ti incluso sin conocerte bien?»

A continuación, se propone el visionado de un vídeo breve para introducir el concepto del efecto Pigmalión (*video corto: Efecto Pigmalión*).

Breve explicación del concepto

El efecto Pigmalión es un fenómeno psicológico por el cual las expectativas que una persona proyecta sobre otra influyen en su comportamiento y en su rendimiento. En el ámbito educativo, puede manifestarse cuando el profesorado mantiene bajas expectativas sobre parte del alumnado a partir de prejuicios o estereotipos, lo que acaba repercutiendo negativamente en su desempeño. De forma inversa, la existencia de expectativas altas puede favorecer procesos de aprendizaje más positivos.

Actividad central

En grupos, se elaboran tarjetas con etiquetas y estereotipos que circulan en el aula, en el centro educativo o en la sociedad en general. Pueden incluir etiquetas vinculadas al ámbito educativo (por ejemplo, «vago», «repetidor», «despistado»), así como etiquetas sociales relacionadas con los ejes de clase, raza y género (por ejemplo, «débil», «peligroso», «sospechoso», «fuerte», «trabajador», «dócil»).

Trabajo en grupos pequeños

En grupos de tres o cuatro personas, se reparten varias tarjetas con estos perfiles.

Análisis y discusión

Cada grupo debate o responde por escrito a preguntas como las siguientes:

- ¿Existen grupos de personas o comunidades a las que se atribuyen estas etiquetas con independencia de su individualidad?
- Estas percepciones no siempre son explícitas. ¿De qué formas veladas pueden manifestarse diferencias en las expectativas hacia distintas personas o grupos en el aula o en otros contextos educativos?
- ¿Cómo crees que estas etiquetas influyen en las relaciones dentro del aula?
- ¿Qué tipo de expectativas podría proyectar el profesorado sobre una persona asociada a esta etiqueta?
- ¿Cómo podrían estas expectativas afectar a su motivación escolar o a su rendimiento académico?

Producción de una contra-narrativa

Cada grupo elige una etiqueta o estereotipo y elabora una pieza breve de contranarrativa en el formato que considere más adecuado. Algunas opciones posibles son:

- Una propuesta de pódcast breve.
- Un mural o póster.
- Una pieza teatral corta o un *sketch*.

Reflexión colectiva y propuesta de acción para prevenir el efecto Pigmalión y los estereotipos

A partir del trabajo realizado, cada grupo propone un compromiso o una acción concreta que tanto el profesorado como el alumnado puedan implementar para prevenir el efecto Pigmalión y la reproducción de estereotipos en el entorno educativo.

Algunos ejemplos de acciones posibles son:

- Evitar comentarios como «no esperábamos que lo hicieras tan bien», que refuerzan expectativas previas bajas.
- No emitir juicios basados en la apariencia, el acento o el historial escolar.
- Reconocer y permitir múltiples formas de expresión del conocimiento para que el alumnado pueda demostrar sus capacidades de maneras diversas.

Recursos

Material audiovisual

Soler, Alberto. ¿Qué es el efecto Pigmalión? [Vídeo]. Píldoras de Psicología. <https://www.youtube.com/watch?v=qC8Dtq-BcA>.

Referencias

Douhaibi Arrazola, A. N. [Ainhoa Nadia], Franco Méndez, L. [Lucía], y Contreras Hernández, P. [Patricia]. (2025). *Miradas críticas sobre la exclusión social aquí y ahora* (1.ª ed.) [recurso de aprendizaje textual]. Fundació Universitat Oberta de Catalunya (FUOC).

Hall, S. [Stuart]. (2010). *Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Envió Editores.

Zhang Yu, C. [Cristina], González Ceballos, I. [Isabel], y Esteban Guitart, M. [Manuel]. (2025). *De l'abandonament a les trajectòries d'expulsió escolar: Els processos de racialització en l'àmbit educatiu* [Informe]. Fundació Bofill. https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/q/4/u/twx-abandonament_processosracialitzacio.pdf

Pedagogías críticas antirracistas



Ana Cebrián, Deborah Ekoka, Jose Oyono Ngalo, Yeison García López, Ken Province, Mariam Valencia, Yo Soy El Otro, Ityökó Bárbara Bolekia Morgades, Pablo Muñoz Rojo, Pour Meilleure Afrique, Nzola Sema, Shady El Sabbagh, Arturo Andersen Chinbuah.

Afro in Progress, 2015. Instalación en el marco la exposición *Ni arte ni educación* organizada por Matadero Madrid.

<https://www.niartenieducacion.com/project/afro-in-progress/>

Afro in Progress es una instalación-archivo ideada por la artista Ana Cebrián que reunió propuestas de la diáspora africana sobre los referentes —textos, imágenes, conceptos y memorias— que deberían formar parte de la educación de jóvenes afrodescendientes. Ante el silenciamiento de las comunidades negras en España, donde viven más de dos millones de personas afrodescendientes, la obra denuncia las lagunas de la educación formal y no formal, así como la exclusión de estos saberes de la narrativa nacional. El proyecto visibilizó la urgencia de construir una memoria colectiva que permita a las nuevas generaciones reconocerse como sujetos históricos, creadores de cultura y agentes de cambio.

Contextualización

En el camino hacia una educación radical en la diferencia, es útil acercarse a la articulación entre las pedagogías críticas y antirracistas para repensar la educación en contextos marcados por desigualdades estructurales y por la racialización de la diferencia. Basándonos en los modelos de las pedagogías culturalmente sostenibles (Paris y Alim, 2017), las pedagogías culturalmente relevantes (Ladson-Billings, 1995) y la pedagogía del oprimido (Freire, 1970), una propuesta pedagógica crítica y antirracista parte de no buscar la adaptación al modelo educativo dominante, sino que valora la diferencia como una fuerza política, epistémica y afectiva capaz de reconfigurar el aula como comunidad.

Como plantea Ladson-Billings (2006), una pedagogía culturalmente relevante debe partir de las experiencias vividas de los estudiantes y confrontar directamente las estructuras de poder que los posicionan como «otros». En los marcos de las pedagogías críticas antirracistas, la diferencia se convierte en un campo de disputa social y política en la que la escuela funciona muchas veces

como una extensión de las jerarquías raciales de la sociedad, perpetuando desigualdades a través de sus contenidos, métodos y relaciones institucionales (Ladson-Billings, 1995). En este sentido, hablar de diversidad sin hablar de racismo es sostener la estructura desigual que pretendemos cuestionar.

A nivel metodológico, las pedagogías críticas también suponen transformar lo que atraviesa todos los niveles del quehacer educativo. Entre ellas se incluyen la crítica al currículo oculto, a las lógicas eurocéntricas de conocimiento y a las formas institucionales de control que reproducen exclusiones desde la infancia.

El currículo oculto (Apple, 1979) constituye uno de los mecanismos más eficaces para la reproducción de la desigualdad racial. Nos referimos a aquellos mensajes que son enseñados y aprendidos de forma no explícita en el ejercicio de la práctica educativa. Es decir, son el conjunto de normas, valores, creencias, actitudes y comportamientos que se transmiten de manera implícita a través de la estructura, las relaciones de poder, los hábitos institucionales y las prácticas cotidianas escolares en las instituciones educativas, pero que no forman parte del currículo oficial o los planes de estudio de manera oficial.

Entre los ejemplos encontramos: La ausencia de historias, saberes o lenguas no blancas en el contenido escolar que legitiman una visión eurocéntrica del conocimiento; protocolos de «convivencia» que aplican controles o señalamientos más severos sobre cuerpos racializados o formas de vida familiar no hegemónicas; discursos institucionales que asocian la lengua, religión o la cultura del otro con el fracaso, el riesgo o la amenaza; o, expectativas académicas bajas hacia ciertos estudiantes, que anticipan su fracaso y normalizan su marginación.

Ejemplos

Existen numerosos ejemplos, prácticas o iniciativas de pedagogías críticas a lo extenso del territorio global. Aquí nombramos algunas de las más conocidas.

Pedagogía del oprimido (Paulo Freire, 1970) es una propuesta pedagógica planteada por Paulo Freire a partir de los aprendizajes adquiridos trabajando con comunidades oprimidas en Brasil en los años 70. La genealogía de su propuesta se inserta en el cruce de marcos más amplios, tales como la tradición marxista y la teología de liberación de base cristiana en el contexto latinoamericano.

Pedagogía del oprimido comprende la educación como una disciplina al servicio de la liberación de los pueblos oprimidos. Para ello establece no solo un marco conceptual teórico-político sobre la educación y el quehacer pedagógico sino propone que teoría y práctica –acción– deben mantener cierta consistencia en su propuesta. Así, aporta una serie de métodos pedagógicos que tienen como horizonte la liberación de diferentes formas de opresión.

La pedagogía crítica, influenciada por Paulo Freire, busca transformar la educación y la sociedad a través de la **concientización**, es decir, de la lectura crítica del mundo para su transformación. Freire critica la «educación bancaria», donde los estudiantes son receptores pasivos de información, y propone una educación que fomente la reflexión y la acción.

La aproximación sociocultural crítica, heredera de las ideas de Lev Vygotsky (1978), destaca el papel de la mediación cultural y la importancia de la interacción social en el aprendizaje. La relación entre el conocimiento científico y el cotidiano es fundamental para entender cómo se construye el aprendizaje.

La mediación cultural es esencial para el desarrollo del aprendizaje significativo; permite que los estudiantes actúen un poco más allá del conocimiento que tienen por sí mismos, facilitando el desarrollo de nuevas habilidades y conocimientos. En este modelo, la importancia de la asistencia de otros más experimentados en el proceso de aprendizaje responde a la necesidad de relaciones dialógicas en la educación, donde todos los participantes aprenden y enseñan, rompiendo con el modelo unidireccional de enseñanza y aprendizaje (Vossoughi y Gutiérrez, 2016). A este respecto, Vygotsky —y también la propuesta de Freire— propone trabajar a partir de la «zona de desarrollo próximo» (ZDP) que es la diferencia entre lo que una persona ya puede hacer sola y lo que podría aprender a hacer con ayuda de alguien más (como un docente, un adulto o un estudiante que sabe más). Trabajar en la ZDP en clave antirracista es precisamente fomentar aprendizajes que desafían las jerarquías de saber, lenguaje y poder en el aula.

Educar en y desde la diferencia. Desde una perspectiva freiriana, la igualdad no puede entenderse como el silenciamiento de las diferencias, sino como la construcción de un proyecto común desde posiciones desiguales. Esto no se refiere sin embargo a la búsqueda de la igualdad tal como se entiende desde los postulados liberales. Poner en perspectiva crítica las nociones de igualdad y de diferencia implica revalorizar la diferencia como potencia para desactivarla como carencia. Con el objetivo de ampliar los modelos de educación basados en nociones de *igualdad grupal* que tienden a hacer prevalecer características de *igualdad* que se comparten con lo hegemónico, se sugiere abrir hojas de ruta para diseñar los principios de una educación radical en la diferencia. El objetivo responde a cuestionar e indagar lo que subyace a la «identificación» entre iguales y así construir otras bases para la *igualdad*, entendida como parte fundamental de la creación de alianzas y comunidad en la diferencia, ya que es en este espacio donde se producen las exclusiones.

Nombrar el racismo estructural en la escuela es un acto de desobediencia epistémica y pedagógica, que permite desafiar la naturalización de las jerarquías. La pedagogía crítica antirracista entiende «la educación como una práctica de libertad» (Freire, 1970, p. 22). Esto exige reconfigurar no solo lo que enseñamos, sino cómo lo enseñamos, desde dónde lo enseñamos y para quién. Requiere politizar el aula, incomodar las certezas y construir alianzas en la diferencia. En tiempos de repunte de discursos etnonacionalistas, puristas, educar contra la indiferencia y la indolencia es un imperativo ético y político. No se trata tanto de incluir, sino de transformar aquello en donde se pretende incluir.

Actividad

Palabras que nombran el mundo: de la experiencia a la acción

A partir de la propuesta pedagógica de la *concientización* de Freire, que parte de palabras generadoras extraídas de la vida cotidiana de los sujetos oprimidos para facilitar procesos de alfabetización que sean, a la vez, procesos de liberación, el aprendizaje no parte de contenidos impuestos, sino de la realidad vivida, que se convierte en objeto de reflexión crítica y acción transformadora.

Objetivos

- Desarrollar conciencia crítica en torno a la experiencia vivida de el estudiantado, identificando temas generadores a partir de sus realidades para leer y transformar el mundo desde sus propias palabras, saberes y problemáticas.
- Transformar el aula en un espacio de investigación colectiva para incluir conocimiento previo que el alumnado ya tiene.
- Poner en valor las experiencias y conocimientos vitales de los y las estudiantes.

Investigación dialógica: ¿Qué palabras nos atraviesan?

- En grupos pequeños, el estudiantado conversa sobre **situaciones cotidianas** que les resulten difíciles, injustas, dolorosas o invisibilizadas (en la escuela, en el barrio, en los medios, en sus familias, etc.).
- A partir de esas historias, cada grupo selecciona **una palabra generadora** que sintetice la problemática: por ejemplo, *racismo, vergüenza, silencio, miedo, pasaporte, acento, mirada, uniforme, injusticia, control, frontera...*

Nota

El objetivo aquí es identificar «palabras generadoras» a partir de la experiencia del grupo. Esta es la etapa freiriana de exploración del mundo vivido para convertirlo en objeto de reflexión. Se reconoce la experiencia como fuente de saber.

Codificación visual o narrativa

- Cada grupo crea una imagen, dibujo, collage, escena de teatro o pequeña narración que represente la situación vinculada a su palabra.
- No se explican ni se juzgan. Solo se representan.

Nota

Freire llamaba a esto «codificación»: se representa simbólicamente una situación vivida para luego analizarla colectivamente. El objetivo aquí es representar la palabra generadora en una forma que permita observar su complejidad sin explicarla aún.

Diálogo problematizador en círculo

- Cada grupo presenta su codificación y el conjunto de la clase dialoga con preguntas como:
 - ¿Qué vemos aquí?
 - ¿Por qué ocurre esto?
 - ¿A quién beneficia?
 - ¿Es una situación justa?
 - ¿Podría ser de otro modo?

Nota

Este diálogo promueve una lectura crítica del mundo. El profesorado no da respuestas, sino que acompaña al estudiantado a descubrir el sentido político de su experiencia. El objetivo aquí es desnaturalizar lo que se ha representado y leer críticamente la realidad.

Escritura colectiva: Palabras que transforman

- A partir del análisis, los grupos escriben una nueva palabra o una frase de acción, que exprese una alternativa o una forma de resistencia: *voz, organización, reconocimiento, justicia lingüística, cuestionamiento, desobediencia, solidaridad, etc.*
- Estas nuevas palabras/frases se integran en un manifiesto colectivo del aula: «*Palabras para transformar la escuela*».

Nota

El objetivo es reescribir la realidad con conciencia crítica e impulso de transformación.

Las palabras que queramos trabajar se pueden vincular o dependerán del ámbito curricular o asignatura en donde llevemos a cabo la actividad:

Pueden ser, por ejemplo, dentro de:

- **Lengua y Literatura:** narrativas, relatos orales, historias silenciadas. Se trabaja la lengua y comunicación: expresión oral, argumentación, producción escrita, alfabetización crítica.
- **Ciencias Sociales, Geografía e Historia:** deconstrucción del canon eurocéntrico. Identidad y comunidad: reconocimiento de experiencias racializadas, saberes situados, construcción colectiva del sentido.
- **Educación Ético-Cívica:** se trabaja sobre la crítica a la ciudadanía, reflexión ética, derechos, justicia, agencia colectiva.
- **Lenguas extranjeras o cooficiales:** traducción cultural, resistencias lingüísticas, conciencia lingüística, cómo el lenguaje puede oprimir o liberar.
- **Educación Plástica y Visual:** expresión visual de saberes no hegemónicos.

Nota

La función del docente es aquí operar como facilitador en la ZDP, ayudando a expandir la reflexión, a documentar y a vincular los saberes con marcos más amplios (historia colonial, migración, resistencia, etc.). No hace falta que sepa en concreto sobre la cuestión elegida por el alumnado.

Foro dialogado: «¿Qué escuela queremos construir?»

Se organiza una asamblea horizontal en la que los grupos presentan sus mapas.

A partir de ellos, se abren preguntas como:

- ¿Qué tendríamos que cambiar en el aula para que todos estos saberes sean parte del aprendizaje?
- ¿Qué normas, formas de hablar o de evaluar invisibilizan lo que cada uno/a sabe y vive?

Acción pública: Intervención colectiva en el espacio escolar

El grupo decide cómo compartir lo trabajado con la comunidad educativa (familias, profesorado, claustro o incluso equipo directivo): Mural, exposición, periódico escolar, video o manifiesto colectivo

Nota

Esta parte busca que la experiencia no quede contenida en el aula, sino que cuestione las **jerarquías institucionales del saber** y exponga la producción colectiva, situada, del conocimiento desde la diferencia.

Esta actividad puede convertirse en un proyecto a más largo plazo, incorporando entrevistas familiares, análisis de medios, escritura de cartas públicas o acciones comunitarias en torno a las palabras trabajadas.

Recursos

Página Web

- **Fronteras invisibles.** Página con enlace a grupo de jóvenes que dinamizan actividades en espacios educativos en Cataluña sobre migración y racismo: <https://fronteresinvisible.wixsite.com/frinvisibles>

Referencias

- Apple, M. [Michael]. (2019). *Ideology and curriculum*. Routledge.
- Freire, P. [Paulo]. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Ladson-Billings, G. [Gloria]. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465–491.
- Paris, D. [Django], y Alim, H. S. [H. Samy] (Eds.). (2017). *Culturally sustaining pedagogies: Teaching and learning for justice in a changing world*. Teachers College Press.
- Vossoughi, S. [Shirin], y Gutiérrez, K. D. [Kris D.]. (2016). Critical pedagogy and sociocultural theory. En: *Power and privilege in the learning sciences* (pp. 157–179). Routledge.
- Vygotsky, L. S. [Lev S.], y Cole, M. [Michael]. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard University Press.