

Toolkit per a una educació antiracista

Autoria: Ainhoa Nadia Douhaibi Arrazola i Maria Victoria Sacco Piffer

L'encàrrec i la creació d'aquest recurs d'aprenentatge de la UOC han estat coordinats per les professores Adriana Ornellas, Amalia Creus i Inés Martins

PID_00307430

Primera edició: febrer de 2026

Introducció

Històricament, s'ha promogut la idea que el racisme es relaciona més amb accions individuals que no pas amb lleis, normatives, protocols o procediments burocràtics. Aquest recurs educatiu obert, dissenyat per ser adaptable a diversos nivells educatius, convida a un abordatge ampli i sistèmic del racisme, trencant amb la concepció reduccionista que el limita a actes individuals o a problemes de caràcter moral. L'objectiu d'aquest recurs és contribuir a una comprensió estructural del fenomen i facilitar eines per combatre'l des de l'educació.

El *toolkit* s'articula en deu eixos temàtics que exploren com el racisme estructural opera en la vida quotidiana, genera obstacles i perjudicis continus a determinades persones i afecta profundament l'accés als drets, al treball, a la salut i a l'educació.

Cada eix d'aquest recurs ofereix al professorat eines conceptuals, exemples concrets i activitats pràctiques per portar la reflexió crítica sobre el racisme a l'aula. Les activitats estan pensades per treballar-se des de l'educació secundària fins a la universitat i inclouen tasques de recerca, mapatge, anàlisi de casos ficticis o reals i debats guiats. Se suggereix al professorat adaptar les activitats i el vocabulari al nivell del grup amb què es treballa. L'objectiu no és assenyalar opinions racistes a l'aula, sinó desmuntar una visió reduïda del racisme i proporcionar eines teòriques i pràctiques perquè l'estudiantat desenvolupi una mirada crítica sobre la desigualtat estructural.

Els deu eixos que conformen el recurs són:

1. **Racisme estructural:** entès com una sèrie de dispositius institucionalitzats que produeixen desavantatge continu a persones d'ètnies, religions, orígens o colors de pell «altres». Aquest eix s'introdueix a partir de l'obra *300 actas*, de Cristina Piffer, que exposa la violència estructural d'un sistema de classificació i d'esborrament identitari.
2. **Racisme institucional:** considerat la força fonamental del racisme estructural, es manifesta a través de polítiques, normes i procediments incorporats al funcionament de les institucions, que afecten de manera desproporcionada determinats col·lectius. La *performance Laços*, de Priscila Rezende, ajuda a visualitzar la violència simbòlica i material inscrita en els cossos racialitzats.
3. **Racisme epistèmic:** aborda la qüestió de què s'entén per coneixement i com es construeix, i assenyalava que el pensament occidental s'ha erigit en l'única tradició legítima capaç de produir coneixement universal, objectiu i neutral. La il·lustració de Salmi López Valbuena connecta memòria, resistència i transmissió intergeneracional.
4. **Racionalitats ocultes del racisme:** examina la normalització del racisme en el sentit comú, que s'oculta sota arguments considerats racionals —com els discursos politicojurídics— per esquivar-ne la naturalesa racial. *The Library of Missing Datasets*, de Mimi Onuoha, proposa una reflexió sobre els buits d'informació, que no són neutres.
5. **Fronteres múltiples:** analitza les fronteres no només com a murs rígids, sinó com un conjunt complex de pràctiques que operen tant cap a l'exterior com cap a l'interior dels estats nació i funcionen com a tecnologies clau d'inclusió diferencial i de producció de desigualtat. La instal·lació *Something to Hold Onto* rep homenatge a les persones migrants que han perdut la vida en rutes interrompudes pel control fronterer.
6. **Capitalisme racial:** exposa que el desenvolupament capitalista no es pot comprendre sense el colonialisme, i que el racisme n'és un element fundacional que va intensificar les jerarquies racials per fer més eficient l'explotació i l'acumulació de capital. La *performance Monumento vivo*, de Marilyn Boror, denuncia l'extractivisme i la violència estructural.

7. **Opressions entrecreuades:** aborda com l'encreuament de sistemes de dominació —raça, gènere i classe— genera situacions específiques i contextualitzades d'opressió, seguint les reflexions dels feminismes negres i de la teoria interseccional. *Estudio de color*, d'Adriana Tomatis, reflexiona sobre les jerarquies invisibles que travessen les relacions de classe, raça i gènere.
8. **Racisme digital:** analitza com el racisme contemporani es manifesta, es reproduïx i s'amplifica a través de tecnologies digitals com els algoritmes, les bases de dades i la intel·ligència artificial. El racisme digital no es limita al discurs d'odi a les xarxes, sinó que constitueix una lògica estructural que participa en la producció i la gestió de les desigualtats racials. La tecnologia, presentada falsament com a «objectiva» o «neutral», invisibilitza el biaix racial incorporat. Aquest eix s'introdueix amb *My Word*, de Carme Puche Moré, un projecte audiovisual que evidencia els biaixos ideològics que produeix i reproduïx la intel·ligència artificial.
9. **Racialització de l'exclusió educativa:** examina les trajectòries d'expulsió escolar, en què el currículum ocult o les baixes expectatives envers determinats estudiants normalitzen la marginació. Aquest eix s'introdueix amb l'animació *A World of Difference*, creada pel col·lectiu feminista de cinema independent Leeds Animation Workshop.
10. **Pedagogies crítiques antiracistes:** proposa reconfigurar l'educació i valorar la diferència com una força política i epistèmica capaç de transformar l'aula en comunitat. Una pedagogia culturalment rellevant ha de partir de les experiències viscudes de l'estudiantat i confrontar directament les estructures de poder. Això exigeix polititzar l'aula i anomenar el racisme estructural com un acte de desobediència epistèmica i pedagògica. La instal·lació *Afro in Progress*, d'Ana Cebrián, denuncia el silenciament de les comunitats negres en l'educació formal i visibilitza la urgència de construir memòria col·lectiva.

Sobre el *toolkit*

Aquest *toolkit* ha estat desenvolupat en el marc del projecte de recerca **Crossing Borders to Connect Routes. Researching with educational communities to promote equity and fight racism towards immigrants in a post-pandemic world**, un estudi de cas internacional liderat pel grup de recerca Nodes de la UOC i finançat per la Spencer Foundation.

Universitats participants



Subvencionat per



Aquest *toolkit* ha estat possible, en part, gràcies a un ajut de la Spencer Foundation (#202200180). Les opinions expressades són responsabilitat de les autores i no reflecteixen necessàriament les de la Spencer Foundation.

Racisme estructural



Cristina Piffer (Buenos Aires, 1953)

300 actas, 2017. Instal·lació.

Cortesia de l'artista.

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

A *300 actas*, Cristina Piffer treballa a partir dels llibres de baptisme de l'illa Martín García —on, durant l'anomenada «Campanya del desert» (1878-1885), es va empresonar i cristianitzar persones indígenes—. L'obra exposa els mecanismes politicoadministratius del sotmetiment. L'artista va seleccionar i transcriure 300 actes que consignen dades com l'edat, l'ètnia, la filiació i els noms imposats, i revelen la violència estructural d'un sistema de classificació i d'esborrament identitari. Les transcripcions es perforen sobre fulles metàl·liques polides, la condició reflectant de les quals introdueix el rostre de qui observa a l'obra. La instal·lació denuncia les complicitats entre Església, Exèrcit i Estat en la construcció d'una ficció nacional blanca i eurocèntrica.

Contextualització

Històricament, la institucionalitat humanista (ONU, UNESCO, etc.) ha dificultat l'adopció d'una concepció àmplia i sistèmica del racisme, relegant-lo a un problema moral associat a creences o a actes explícits de rebuig envers persones per motius d'ètnia, color de pell, origen, religió o llengua. És a dir, les institucions amb més influència han promogut la idea que el racisme està vinculat principalment a accions individuals, i no pas a lleis, normatives, protocols o procediments burocràtics. Alhora, en el context de l'Estat espanyol, la política activa de desmemòria ha afavorit que un ampli ventall de processos, dinàmiques i situacions no siguin anomenats com a racistes. Aquest fet produeix una concepció reduïda del racisme, relegada de vegades al pensament irracional d'una part de la població o a actes de violència comesos per persones. Així, el racisme només «es veu» quan apareix de manera explícita en l'espai relacional.

Per pal·liar aquesta limitació, el primer pas és ampliar la comprensió del racisme. Prenem com a punt de partida la concepció del **racisme com un sistema estructural** (Bonilla-Silva, 1997). Podem descriure el racisme estructural com un conjunt de dinàmiques i dispositius institucionalitzats que, de manera conjunta i rutinària, produeixen itineraris vitals que faciliten la vida de les persones blanques en tots els àmbits, mentre generen obstacles i desavantatges continus a les

persones que no ho són. Això impacta profundament en l'educació, la salut, l'accés al treball i la garantia de drets, i afecta, en definitiva, l'esperança de vida dels grups travessats pel racisme. Aquesta posició té conseqüències a tots els nivells i mostra una visió de la realitat en què la política, l'economia, la formació social, l'art, la historiografia i la filosofia, així com les subjectivitats, estan travessades per dinàmiques de reproducció de la desigualtat racial.

El segon punt és que el racisme és acumulatiu. D'una banda, això implica que el racisme té memòria: tot i que els períodes del racisme religiós, biològic i científic de l'era colonial es percebin com oficialment superats, l'expressió contemporània del racisme —culturalista, encara que no només— continua contenint vestigis d'aquelles formes històriques. De l'altra, també fa referència al caràcter sistèmic i interactiu del racisme: diferents sistemes —l'educatiu, el de salut, el mercat laboral o el d'habitatge, entre d'altres— interactuen i produeixen processos acumulatius de greuge racial.

En aquest sentit, el racisme modern està lligat a la història del capitalisme colonial i postcolonial i, per tant, a l'esclavitud i al treball forçat o no lliure de pobles classificats racialment. Així, no es pot comprendre el fenomen sense una aproximació històrica als esdeveniments globals. Alhora, no totes les formes de racisme contemporani es poden explicar apel·lant exclusivament al relat històric.

En aquest mateix sentit, la **pervivència del racisme** es deu a la seva **capacitat d'adaptació i transformació contextual** en cada moment històric i en cada lloc. Dit d'una altra manera, el racisme —com també altres formes de dominació, com l'heteropatriarcat, el capitalisme o l'imperialisme— constitueix una forma de dominació caracteritzada per la (geo)política global, però adopta maneres diverses a través dels estats nació i de les seves històries i relacions exteriors i interiors específiques.

En resum, cal destacar que l'estructuralitat del racisme **incideix en la (no)distribució de recursos simbòlics i materials** (Hall et al., 2023): drets (de ciutadania, laborals, de protecció, etc.), treball, educació i salut; així com en la mobilitat global i en la manera com les instàncies estatals i institucionals es relacionen amb les persones travessades per la racialització. I que, si el racisme existeix avui, no és perquè no hàgim aconseguit desfer-nos d'un passat denigrant, sinó perquè es produeix a través de múltiples dispositius —alguns antics i altres de nous— del món actual.

Finalment, és important recordar que les dimensions que estructuren el racisme —el seu caràcter **acumulatiu** i les dimensions **simbòlica i material**— es relacionen a través de múltiples línies (dis)continues que van i venen. És a dir, existeix una **relació coconstitutiva** entre l'àmbit **discursiu** del racisme, vinculat als discursos i a la producció intel·lectual i del coneixement; l'àmbit **actitudinal**, referit als comportaments individuals o psicològics; i l'àmbit **institucional**, relatiu a normes, lleis i protocols.

Exemples

Diferents dimensions dins del racisme estructural

El racisme té dimensions **simbòliques i materials** que es transmeten i es reproduïxen a través de quatre dispositius predominants: el **racisme institucional** (l'abast de la política pública i de l'acció o les pràctiques

institucionals, siguin de l'Estat o d'institucions privades amb capacitat d'impacte social); els **discursos** (especialment els discursos públics, la publicitat i els actes d'enunciació amb capacitat de produir significants socials); el racisme social (actituds i formes de relació entre persones i grups); i el **racisme epistèmic** (què es considera coneixement, com es construeix i què en queda fora). És important entendre que les dimensions simbòlica i material s'alimenten mútuament.

A partir del **racisme epistèmic** es produeixen mons de sentit que, sovint, troben en la raó il·lustrada, les ciències modernes eurocentrades, la cultura occidental i la religió cristiana la seva base. És a dir, anomenem racisme epistèmic el fet que el pensament occidental s'hagi erigit en l'única tradició legítima capaç de produir coneixement universal (vàlid per a totes les persones), racional (basat en la raó il·lustrada) i, per tant, associat a la veritat com a objectiva i neutral —mentre que la resta es consideren interpretacions—. Aquest tipus de racisme concep el coneixement que no neix d'aquestes premisses com a inferior o menys fiable. Aquest fenomen també ha estat denominat **colonialitat del saber** (Lander, 2000).

Els **discursos**, les **narratives** i tot allò que circula en forma de paraula escrita o oral també formen part del racisme simbòlic i epistèmic i, alhora, produeixen percepcions de la realitat material que ens envolta. Des d'una mirada estructural, és important parar atenció als discursos i textos produïts i difosos per partits polítics, documents administratius o professionals, mitjans de comunicació, xarxes socials, publicacions acadèmiques, currículums educatius, llibres i altres altaveus similars, ja que configuren dispositius d'enginyeria social. Tota aquesta producció forma part dels mecanismes que modulen les sensibilitats socials i impacten en altres esferes —decisiones polítiques, mesures d'intervenció social, manipulació del vot, impunitat policial, etc.—. Parlem, per tant, d'una **batalla cultural** i de com el racisme àmpliament acceptat —o contestat— en aquest terreny modula la (manca de) percepció de la seva existència.

El **racisme institucional** s'entén com la formulació de decisions i polítiques basades en consideracions racials, amb el propòsit o l'efecte de subordinar un grup racialitzat i mantenir-ne el domini. Es tracta d'accions en forma de lleis, normes, programes, projectes o mesures emeses des d'institucions, administracions o esferes públiques i polítiques de l'Estat. Aquestes instàncies no són meres observadores, sinó **agents actius** en la reproducció del racisme (Carmichael i Hamilton, 1969).

En relació amb això, hi ha actituds, comportaments i gestos de persones que treballen a les institucions que tenen més capacitat d'impacte que les actituds racistes a l'espai públic; i els discursos als mitjans de comunicació o a les campanyes electorals tenen més amplificació que els discursos del carrer. Aquí es distingeix el **racisme social** del **racisme institucional**: tot i que el primer també és rellevant i pot afectar greument la vida de les persones —especialment quan es dona en grup o de manera socialment estructurada (per exemple, la denegació d'accés a l'habitatge per part de propietaris privats, o l'assetjament escolar i les agressions socialment tolerades)—, és el racisme institucional el que rep empara institucional i jurídica. Per això, compta amb el poder i les eines —en forma de sancions administratives o penals, informes vinculants, etc.— pròpies de les institucions.

Activitat

«Què és el racisme?»

Objectiu

Introduir la noció de racisme estructural i trencar amb la idea que el racisme només existeix com a agressió o prejudici individual (microracisme).

Pluja d'idees guiada

Dinàmica

Es planteja la pregunta:

- «Què és el racisme i on el veiem avui?»

Es demana al grup que respongui lliurement. Es registren totes les respostes i s'agrupen en tres columnes, sense explicar-les encara:

- **Idees sobre persones** (p. ex., «insults», «odi», «agressions»).
- **Idees sobre institucions o normes** (p. ex., «la policia», «les lleis d'estrangeria», «l'escola»).
- **Idees sobre discursos o imatges** (p. ex., «notícies falses», «el que surt a la televisió», «pel·lícules», «publicitat»).

Objectiu

Visualitzar com l'imaginari col·lectiu sobre el racisme se centra més en l'àmbit individual o social (microracismes) que no pas en l'institucional o estructural.

Què passaria si...?

Dinàmica

Es proposen alguns escenaris:

- Una persona jove sense permís de residència no pot accedir a la formació professional, tot i haver acabat l'ESO.
- Una família racialitzada fa mesos que no aconsegueix un habitatge perquè ningú no els el lloga.
- Als llibres de text no es parla de l'esclavitud a Espanya ni del colonialisme a Àsia.
- Una persona migrant sense permís de residència té por d'anar a l'hospital.
- Un partit polític llança una campanya a les xarxes socials afirmant que «ens envaeixen».
- Una persona gitana és seguida de manera constant pel personal de seguretat de les botigues quan va a comprar.
- A la sèrie més vista entre adolescents, l'únic personatge racialitzat és conflictiu i reproduïx un estereotip cultural negatiu.
- Un institut no tradueix les comunicacions adreçades a les famílies que no parlen la llengua oficial.
- Una persona jove de tradició musulmana no posa fotografia al currículum perquè pensa que, si li veuen el vel, tindrà menys oportunitats que hi contactin.
- Una persona sense nacionalitat espanyola no pot participar en unes colònies d'estiu organitzades per l'ajuntament.

- El president d'un país nord-americà diu al president d'un país del continent africà amb llengua oficial anglesa que «parla molt bé l'anglès».
- Una persona gitana explica que mai no la conviden a un aniversari perquè «és conflictiva».
- Un grup de joves es riu del nom en xinès d'una persona del grup.
- Un institut no permet matricular-se en un cicle formatiu una persona jove perquè no té permís de residència.
- Un centre de salut exigeix l'empadronament per atendre una persona, tot i que necessita assistència mèdica urgent.
- En una assignatura de filosofia només s'estudien pensadors europeus.
- Mohamed canvia el seu nom al currículum pel segon nom perquè pensa que així té més oportunitats que hi contactin per a una entrevista.
- Una docent afirma que el vel és un símbol d'opressió de les dones en una classe on hi ha persones que el practiquen i tenen famílies de tradició musulmana.
- Una persona jove negra és identificada per la policia quatre vegades en una setmana mentre camina pel carrer.
- Una mare migrant no pot sol·licitar una beca menjador per al seu fill perquè no disposa de tota la documentació requerida.

Preguntes per reflexionar i debatre en petits grups:

- Què està passant en aquesta situació?
- A qui afecta i per què?
- Es tracta d'un acte individual o té a veure amb una norma o amb un sistema?
- Aquesta situació sembla aïllada o forma part d'un fenomen més ampli?

Mapatge del racisme estructural

Dinàmica

Activitat grupal:

A partir dels escenaris proposats i reprenent la reflexió inicial, es construeix col·lectivament un «mapa» del racisme estructural que inclogui:

- Racisme institucional (lleis, normes, protocols)
- Racisme epistèmic (allò que s'ensenya / no s'ensenya)
- Racisme discursiu (discursos als mitjans, a les xarxes i a la política)
- Racisme social (actituds i relacions)

L'activitat es pot organitzar com un esquema en creu o per capes. L'objectiu és visualitzar com les diferents dimensions s'interconnecten.

El mapatge es pot representar amb materials físics o amb eines digitals.

Posada en comú

S'analitza el resultat del mapatge —on probablement apareixeran més exemples de racisme social o interpersonal que no pas estructural— i es promou la reflexió següent: per què sovint s'ensenya que el racisme és només una actitud personal?

Notes pedagògiques

- Poden sorgir divergències sobre si una situació constitueix racisme o no es percep com a tal. L'objectiu no és assenyalar opinions racistes a l'aula, sinó desmuntar una visió reduïda del racisme.
- L'activitat i el llenguatge utilitzat es poden adaptar al nivell del grup (secundària, universitat, etc.). Es pot emprar vocabulari com «lleï», «norma», «mitjans», «representació», «desigualtat» o «discriminació» en lloc de «epistèmic» o «estructural».

Recursos

Material audiovisual

- Video: *Structural Racism explained* https://www.youtube.com/watch?v=IQ_8e0aiz8o (disponible en anglès)
- Video de presentació: Càtedra d'Anàlisi i Acció Antiracista <https://www.catedraantiracista.cat/la-catedra/>

Referències

- 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] i 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] i 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.

Racisme institucional



Priscila Rezende (Belo Horizonte, 1985)

Laços, 2010. Performance. Foto: Luiza Palhares

Cortesia de l'artista.

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

A *Laços*, Priscila Rezende aborda la violència simbòlica i material inscrita en els cossos racialitzats sota el racisme estructural. A través d'un dispositiu d'amarratge —catorze joies subjectades a la seva pell i connectades a l'espai mitjançant llaços i tensions físiques—, l'artista representa la condició d'un cos històricament lligat a estereotips, expectatives i rols socials construïts des de la colonialitat. L'acte de trencar aquests llaços materialitza una resistència a la lògica que mercantilitza, classifica i explota els cossos negres, especialment els feminitzats.

Contextualització

El **racisme institucional** és la força fonamental del racisme estructural i, en aquest sentit, **institueix el poder del racisme** en totes les seves formes.

Aquest terme es va encunyar en el context nord-americà de les lluites pels drets civils de la població afroamericana als Estats Units durant els anys seixanta, i es va divulgar a partir del llibre *Black Power: The Politics of Liberation in America* (Carmichael i Hamilton, 1967). Els seus autors van utilitzar l'expressió **racisme institucional** per referir-se als **ordenaments legals** i a les **pautes de conducta** inserides en les dinàmiques institucionals o socials estructurades mitjançant les quals les persones blanques oprimien les persones negres.

Allò especialment innovador i útil de la seva proposta radicava en el **desplaçament del focus** des de les causes humanes del racisme —que fins aleshores s'explicava com una qüestió de consciència i conducta personal— cap a una comprensió que el situava com una **matriu de funcionament social, estructural i sistèmic**, independent de les intencions i de la consciència dels actors.

En aquest sentit, els autors van subratllar el **caràcter més subtil, ocult o fins i tot invisible** del racisme institucional, atès que no requeria l'esment explícit de categories racials per funcionar. Aquesta qualitat contribuïa al fet que es desplegués de manera més efectiva i, alhora, que passés desapercbut o fos menys qüestionat pels sectors dominants de la societat.



«El racisme institucional és menys explícit, molt més subtil i menys identificable en termes d'individus concrets que cometen els actes, ja que s'origina en el funcionament de les forces consagrades i respectades de la societat i, per tant, rep molta menys condemna pública que el primer tipus».
(Carmichael i Hamilton, 1967, p. 10)

Així, el **racisme institucional** es manifesta a través d'un entramat de **polítiques, normes i procediments** que, en estar incorporats al funcionament de les institucions, afecten de manera desproporcionada persones i col·lectius racialitzats. Aquestes dinàmiques estructurals dificulten l'accés en condicions d'igualtat a **drets, recursos i oportunitats** mitjançant lleis, reglaments, decisions administratives, assignacions pressupostàries o mecanismes d'accés. A més, aquest tipus de racisme s'expressa en les **pràctiques concretes** dels agents institucionals, ja sigui en els seus discursos, en l'exercici de les seves funcions o en les seves actuacions quotidianes (Aguilar i Buraschi, 2021; Buraschi i Aguilar, 2017).

Per tot això, es considera que el **racisme institucional** és una forma d'exclusió **legal, burocratitzada i tecnocràtica**, sovint «democràticament» decidida en processos de decisió polítics i administratius. En conseqüència, el seu desmantellament implica un **conflicte amb les institucions** de l'Estat, ja que és aquest qui posa els mitjans, els mecanismes i les eines per a l'**estructuració racial** de la societat.

Exemples

- Lleis, normes, mesures, regulacions i procediments burocràtics que **produeixen desigualtat i limiten els drets socials, polítics, econòmics i culturals** de les persones migrants.
- **Discursos públics** de responsables polítics i representants institucionals que legitimen el rebuig a les persones migrants o racialitzades.
- **Polítiques públiques** amb efectes discriminatoris, directes o indirectes, en diferents àmbits. S'hi inclouen tant les polítiques migratòries de l'Estat com les polítiques socials d'educació, salut, ocupació, serveis socials, habitatge, etc.
- Accions —i també inaccions— amb efectes discriminatoris exercides per persones que representen i treballen a les institucions. S'hi inclouen les conductes discriminatòries del **funcionariat** i d'altres empleats públics que representen la llei i l'Estat (policia, jutges, professorat, professionals del treball social, etc.); del personal d'entitats civils (ONG, fundacions, etc.) que presten serveis públics (centres de menors, centres d'acollida de diferents tipus, etc.); i del personal que pren decisions o gestiona entitats d'interès públic.
- **Programes d'integració social** que, de manera explícita o implícita, reproduïen models **paternalistes, assimilacionistes o etnocèntrics**, sigui pel seu disseny o enfocament, o per la manera com s'implementen a través de les pràctiques professionals (salut, educació, serveis socials, ocupació, etc.).

Activitat

Explorant el racisme institucional a l'escola

Objectius

- Comprendre què és el **racisme institucional** i com es manifesta.
- Identificar formes de **racisme institucional** en l'àmbit educatiu.
- Desenvolupar una **mirada crítica** sobre la desigualtat estructural a partir del racisme institucional a l'escola.

Introducció breu sobre el racisme institucional

Idees principals

- No tot el racisme es manifesta mitjançant insults o agressions.
- De vegades, el racisme és present en les normes, les decisions o les maneres de funcionar de les institucions, com ara l'escola, que fan que algunes persones ho tinguin més difícil o més fàcil que d'altres, encara que no s'expressi de manera explícita.

En primer lloc, es pregunta a l'alumnat si se'ls acudeixen exemples i s'anoten a la pissarra —física o digital—. Es poden afegir exemples addicionals o utilitzar el vídeo que apareix a l'apartat de recursos com a «disparador» de la conversa grupal.

Alguns temes que apareixen al vídeo

- Manca de representació de continguts i de fonts diverses als llibres de text.
- Blanquejament de la historiografia del racisme (esclavitud naturalitzada; beneficis del comerç esclavista presentats com a naturals o positius, etc.).
- Càstigs o sancions més freqüents a l'alumnat migrant o racialitzat.
- Dificultats en l'accés a suports escolars o extraescolars.
- Diferències en les expectatives del professorat segons l'origen de l'alumnat i els criteris d'orientació educativa.

Alguns temes que no apareixen al vídeo, però que es poden afegir (utilitzant els recursos com a font d'informació)

- Qualificació de centres com a «centres d'alta complexitat», metàfora usada per referir-se a centres educatius que concentren una proporció més alta d'alumnat de classes populars i racialitzades.
- Distribució dels centres per zones urbanes: atesa la **racialització de la distribució urbanística**, es generen les anomenades «escoles gueto», terme utilitzat per descriure centres amb alumnat exclusivament racialitzat, a diferència dels centres que aglutinen infàncies de classes altes o adinerades, majoritàriament blanques.
- Protocols de prevenció de l'extremisme violent que convoquen el professorat a vigilar la infància de tradició musulmana, en particular.

És molt probable que apareguin exemples relacionats amb el tracte diferenciat del professorat. És important que qui dirigeixi l'activitat permeti que aquest espai serveixi per qüestionar actituds i pràctiques docents i no posi en dubte allò que s'expressa, per molt inversemblant que li pugui semblar. Es tracta de dialogar amb el que es diu a l'aula i de facilitar eines perquè l'alumnat desenvolupi la seva capacitat d'anàlisi.

Treball en grups – Cas fictici: «L'aula de 4t B»

A partir dels temes o situacions esmentats anteriorment, es reparteix a cada grup un cas breu.

Cada grup analitza el cas i respon les preguntes següents:

- Quines situacions apareixen que podrien ser exemples de **racisme institucional**?
- A qui afecten més i per què?
- Què podrien fer l'alumnat, el professorat o el centre educatiu per canviar-ho? (Es poden teatralitzar les situacions a l'aula mitjançant la distribució de rols.)

Posada en comú

Cada grup exposa breument la seva anàlisi.

El personal docent recull les formes de racisme institucional identificades.

S'anima el debat:

- Us resulten familiars situacions semblants?
- Heu viscut alguna experiència similar?

Recursos

Material audiovisual

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



La càpsula de vídeo «[Parlem de racisme a les escoles](#)» és un producte del Centre de Recursos en Drets Humans. Cinc joves expliquen les seves vivències a l'escola amb el professorat i l'alumnat. La **inacció dels equips docents** davant situacions de racisme, la manca de **professorat racialitzat** o la presència d'un **currículum ocult** són alguns dels temes que s'hi aborden.

Lectures i articles

- Material del projecte: *Benvingudes a l'escola... Intercultural? Com podem arribar a crear un sistema educatiu veritablement intercultural?*
En el marc d'un procés de dos anys dut a terme pel **Colectiu Antiracista AICE**, un grup de cinc joves amb bagatges migratoris diversos, escolaritzats en el sistema educatiu català, va elaborar una sèrie de materials per treballar l'antiracisme a les escoles. Amb la voluntat d'**indagar i qüestionar** l'educació intercultural, es va crear aquest col·lectiu, centrat en les seves experiències i debats entorn dels reptes i les possibilitats d'assolir una educació veritablement intercultural en el sistema educatiu.
 - 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>
 - Guia per a la presentació 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 línia: *La Disruptiva* és una revista digital sobre educació, antiracisme i pedagogies crítiques impulsada i autogestionada per la **Colectiva Antiracista AICE**. <https://ladisruptiva.cat/index-2/>

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

L'objectiu d'aquest informe és proporcionar una anàlisi crítica de l'impacte de la securització en la vida de les persones musulmanes com a resultat de les mesures de prevenció de la radicalització i de lluita contra el terrorisme en el context espanyol.

Es pot trobar informació relativa a la implementació de **protocols de prevenció a escoles i serveis socials** a partir de la pàgina 59 de l'informe:

https://www.sosracisme.org/wp-content/uploads/2021/07/InformeIslamofobia_01072021_INTERACTIVO_CAST_.pdf (disponible en espanyol)

Referencias

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

Buraschi, D. [Daniel] i 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] i Hamilton, C. V. [Charles Vernon]. (1967). *Poder negro*. Siglo XXI Editores.

Racisme epistèmic



Salmi López Valbuena (Bahía Negra, Paraguay, 1982)

Sin título, 2021.

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

Cortesia de l'artista i de la galeria Mor Charpentier

Salmi López Valbuena pertany a la comunitat ishir del Chaco paraguaià. Durant anys viatjava amb el vaixell *Aquidabán* per arribar a Puerto Diana, un trajecte que es va interrompre el 2023 amb la suspensió del servei. A la seva comunitat, on els rituals s'han reduït, persisteixen tradicions com la cistelleria i la talla en fusta. Va aprendre a pintar observant el seu avi Ogwa, figura central en la seva vida i formació, el llegat del qual comparteix amb els seus oncles Rubén i Claudelino. Les seves obres, inspirades en la cultura ishir, recreen rituals i escenes quotidianes i afirmen la vigència d'altres maneres de viure i de produir coneixement. Amb paper i llenç, la seva pràctica enllaça memòria, resistència i transmissió intergeneracional.

Contextualització

El **racisme epistèmic** és la idea que només un tipus de coneixement —el que es produeix en universitats, laboratoris o institucions occidentals, seguint una lògica científica i racionalista— es considera coneixement veritable o superior. Això comporta que altres sabers, com els que provenen de comunitats **indígenes**, **afrodescendents**, **camperoles** o de tradicions **no occidentals**, es considerin menys importants, menys vàlids o directament s'ignorin (Lander, 2000).

Aquest tipus de pensament ha estat àmpliament criticat des dels anomenats **estudis decolonials** i **postcolonials** (Quijano, 2004; Mezzadra et al., 2008), ja que reproduceix una forma de dominació que no és només econòmica o política, sinó també epistèmica: afecta la manera com entenem el món i quines veus tenen autoritat per explicar-lo.

En aquest sentit, parlem de **racisme epistèmic** quan el pensament occidental es presenta com l'única forma legítima de pensar i de produir coneixement vàlid per al conjunt de la població. Se l'associa amb la raó, l'objectivitat i la neutralitat, mentre que altres formes d'entendre la realitat es perceben únicament com a creences, opinions o interpretacions i, per tant, es consideren inferiors o menys fiables.

Per superar aquesta concepció, és fonamental abordar el racisme des d'una comprensió **estructural**. Això permet allunyar-se d'una lectura **liberal** que tendeix a explicar-lo com una qüestió de creences i actituds irracionals, com ara els discursos d'odi que situen en l'ascens del nazisme les seves arrels explicatives. La tradició liberal tendeix a concebre el racisme com una fallada de la democràcia, soscavada principalment per extremismes polítics de dreta que inflamen l'odi racial per obtenir poder (Kundnani, 2024). Entendre el racisme com un element **imbricat** en la gènesi, el desenvolupament i l'articulació de les estructures polítiques, econòmiques, jurídiques i culturals de la formació social obliga a ressituar la seva **temporalitat** i **genealogia** en un altre marc sociohistòric.

La tradició de pensament **radical negre**, per exemple, situa la gènesi del racisme modern —tal com es manifesta avui— en els inicis del **protocapitalisme europeu** (Robinson, 2019) i sosté que la seva expansió progressiva com a sistema global que organitza i jerarquitzava territoris i poblacions no es pot desvincular de la seva funció de distribució de terres, drets, recursos i treball segons criteris racials establerts des de l'era colonial.

Des de les aportacions del **pensament decolonial**, la invasió de les Amèriques, com a procés històric, va assentar un **patró de poder** —la colonialitat del poder— basat en una jerarquització racial que va justificar la lògica dicotòmica de **superioritat i inferioritat** (Quijano, 2000) i va imposar imaginariis normatius que situaven Europa com a centre hegemònic supremacista i les colònies com a perifèries que «necessitaven ser civilitzades». Aquesta divisió constitueix el fonament sobre el qual es va assentar l'**eurocentrisme** (Quijano, 2004).

Des d'aquesta perspectiva, es poden comprendre les **relacions de subalternitat** (Spivak, 2011), així com el **control** i la **negació de veus**, experiències i històries relegades als marges o directament invisibilitzades o invalidades, tal com desenvolupa la teoria postcolonial.

Totes aquestes tradicions de pensament es caracteritzen per una **crítica compartida a l'eurocentrisme** en la construcció del coneixement. Aquest concepte al·ludeix a la tendència de disciplines com la sociologia, la filosofia o l'antropologia occidentals, entre d'altres, a considerar l'**experiència europea** com l'estàndard normatiu des del qual es construeixen teories i categories analítiques. Això condueix a la marginació **d'experiències i coneixements no occidentals**, presentats com a particulars, i contribueix a perpetuar formes **d'exclusió epistèmica**, ja que allò particular se situa sempre com a excepció respecte de la norma.

Exemples

- **Absència o marginalització de coneixements no occidentals:** en assignatures com Història, Literatura, Filosofia o Ciències Socials, els programes oficials solen centrar-se gairebé exclusivament en Europa i Nord-amèrica. Per exemple, s'ensenya l'«edat mitjana» només des de la perspectiva europea, sense incloure la història d'imperis com Mali o Songhai, o les cultures andines i mesoamericanes del mateix període.
- **Teories socials universalitzades des d'Europa:** teories com el contracte social, el liberalisme o el marxisme es presenten com a explicacions globals sense discutir-ne les limitacions a l'hora de descriure contextos del Sud global o les experiències de pobles colonitzats.
- **Programes de ciències naturals que només inclouen la «ciència moderna»:** deixen fora sistemes de coneixement sobre agricultura, medicina o medi

ambient desenvolupats per pobles indígenes, afrodescendents o camperols, que sovint es desestimen com a «saber popular» o «creences».

- **Avaluacions que privilegien modes de raonament lineal i lògic occidentals:** es considera «correcte» un pensament seqüencial, objectiu i formulat en formats acadèmics eurocèntrics, mentre que formes narratives, simbòliques o orals pròpies d'altres tradicions són ignorades o penalitzades.
- **Didàctiques basades en la competitivitat individual:** es fonamenten en ideals occidentals de meritocràcia, en detriment de pràctiques col·lectives d'aprenentatge més presents en moltes comunitats indígenes o afrodescendents, on aprendre és un procés comunitari.
- **Implementació d'activitats interculturals amb un enfocament superficial:** festivals gastronòmics, exposicions de vestimenta o altres accions que tendeixen a fer exòtiques les «altres» cultures i a eludir l'abordatge de les desigualtats estructurals que afronten aquestes comunitats.
- **Exigència d'«adaptació cultural»:** per exemple, infants gitanos, indígenes o migrants racialitzats es veuen forçats a abandonar les seves llengües, costums o formes de socialització familiars per encaixar en la «normalitat» escolar blanca i eurocèntrica.
- **Plans d'integració lingüística que només reconeixen la llengua autòctona com a idioma legítim:** l'ús d'altres llengües —com l'àrab, el wòlof o el quítxua, entre d'altres— se sanciona, s'invisibilitza o s'associa a problemes d'aprenentatge.
- **Manca de representació en el professorat i en els equips directius:** a la majoria dels centres educatius d'Espanya i d'Europa, els cossos docents i els equips directius són gairebé exclusivament blancs, fet que transmet un missatge implícit segons el qual només qui encarna la «norma europea» pot ser referent de saber i d'autoritat educativa.

Activitat

Objectiu

Ajudar l'alumnat a identificar l'**eurocentrisme** i el **racisme epistèmic** als seus llibres, assignatures i en l'organització de l'escola; i fomentar el pensament crític sobre quines veus i coneixements són valorats o invisibilitzats.

Activació

En gran grup, es plantegen preguntes com ara:

- Quines històries s'aprenen a classe d'Història? De quins llocs provenen?
- Quins autors es llegeixen a Llengua i Literatura? S'hi inclouen veus no europees?
- Quins coneixements es consideren «de veritat» a Ciències Naturals? D'on provenen?

Dinàmica

Es recullen les respostes en un document o a la pissarra, es classifiquen per a assignatures (Història, Ciències, Literatura...) i s'analitzen els resultats: d'on prové la major part dels exemples?

Observació

Es formen grups de quatre o cinc persones i se'ls demana que analitzin alguns programes d'assignatures o llibres de text que utilitzen habitualment a classe.

Es proposa respondre:

- De quins països o regions són les persones, els fets o les teories que hi apareixen?
- Hi apareixen coneixements o perspectives de comunitats indígenes, afrodescendents, asiàtiques o àrabs?
- Com s'hi presenten: com a iguals, com a inferiors, com a curiositats?
- Anoten exemples textuals o visuals.

Debat guiat

Cada grup exposa el que ha identificat. Algunes preguntes per acompanyar la reflexió:

- Què penseu quan veieu que gairebé tot allò que s'estudia prové d'Europa o dels Estats Units?
- Quins coneixements o perspectives poden faltar?
- Per què és important que hi hagi més veus representades en allò que s'aprèn?

Proposta creativa

En els mateixos grups, es proposa revisar continguts, bibliografia o recursos d'alguna assignatura i plantejar com s'hi podrien incloure sabers o perspectives globals, i no únicament eurocentrades.

Posada en comú i tancament

Cada grup comparteix la seva proposta.

- Com canviaria la manera d'entendre el món si aquests sabers fossin presents als llibres de text?
- Per què creieu que habitualment no hi apareixen?

Recursos

Lectures i articles

- Chakrabarty, D. [Dipesh]. (2008). El pensamiento postcolonial y el artificio de la historia. A: *Al margen de Europa. Pensamiento poscolonial y diferencia histórica* (p. 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.d.). *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/1hbIDYUi09-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>

Referències

- Kundnani, A. [Arun]. (2024). *What Is Antiracism? And Why It Means Anticapitalism*. Editorial Katakarak.
- Lander, E. [Edgardo] (Comp.). (2000). *La 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. A: D. Mato [Daniel] (Coord.), *Globalización y diversidad cultural: una mirada desde América Latina* (pp. 228–281). CLACSO; UNESCO.
- Quijano, A. [Aníbal]. (2000). Coloniality of power and social classification. *Journal of World-Systems Research*, 11(2), 342–386.
- Robinson, C. J. [Cedric J.]. (2019). *Black Marxism: The Making of the Black Radical Tradition*. Traficantes de Sueños.
- Spivak, G. C. [Gayatri Chakravorty]. (2011). *¿Pueden hablar los subalternos?* El Cuenco de Plata.

Racionalitats ocultes del racisme



Mimi Oñuoha (Nigèria)

The Library of Missing Datasets, 2016. Instal·lació.

Cortesia de l'artista.

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

The Library of Missing Datasets («La biblioteca de conjunts de dades absents») és un arxiu físic que reuneix allò que ha estat exclòs en un món saturat d'informació. Els anomenats «conjunts de dades absents» són buits que emergeixen precisament allà on més dades es recopilen. En aquests espais hiperregistrats, l'absència de determinades dades no és casual: assenyalen allò que ha estat ignorat, omès o considerat irrellevant. D'aquesta manera, la biblioteca proposa una reflexió crítica sobre què decidim conservar, què deixem fora i per què. Els buits no són neutres.

Contextualització

La normalització del racisme com a part del sentit comú

El fet que el racisme es percebi com una cosa normal revela que el sentit comú està impregnat d'una **lògica racial**. Aquest procés de normalització se sosté, en bona part, gràcies a la capacitat d'**ocultar l'origen de la seva violència** —tant simbòlica com física— sota subterfugis que no es perceben com a travessats per la qüestió racial. Aquesta invisibilització compleix precisament la funció de mantenir-lo viu. L'ocultació és profunda i adopta múltiples formes. En aquest apartat s'abordan només alguns dels rostres que adopta el racisme.

Racisme en la racionalitat politicojurídica

Quan el racisme es revesteix d'arguments considerats racionals —que apelen a la raó—, com ara els discursos polítics o jurídics, aconsegueix **ocultar la seva naturalesa racial**. Un exemple clar és la llei d'estrangeria, que es presenta com una norma merament legal, ja que no anomena categories racials de manera explícita i es justifica mitjançant raons com la «gestió de recursos», la «migració ordenada» o la «sobirania nacional». Tanmateix, són precisament aquestes justificacions les que emparen la creació de **graus diferenciats de ciutadania**, l'**explotació laboral**, la **restricció de drets fonamentals** i fins i tot les **morts en les travessies per terra o mar**.

Així, conceptes que es presenten com a **neutres, universals i ahistòrics** —com ciutadania, democràcia o estat de dret—, tot i estar profundament travessats per la història colonial i les seves conseqüències, no es perceben com a part de l'univers del racisme que cal confrontar i desmantellar (Douhaibi, Franco i Contreras, 2025).

Racisme ocult en les narratives de desenvolupament, progrés i civisme

Les idees de **desenvolupament, progrés i civisme** estan estretament lligades al moment històric —el colonialisme— en què Europa es va convertir en el centre de poder religiós, econòmic i militar del món. Aquesta posició es va assolir mitjançant l'extracció massiva de recursos i l'explotació forçada i gratuïta de la mà d'obra de persones pobres, indígenes i negres.

La racialització, en aquest sentit, s'ha d'entendre com el procés que va permetre al capitalisme organitzar la població en diferents nivells d'explotació amb la finalitat de maximitzar l'acumulació de capital. Aquest procés constitueix la **base material** que va facilitar la transició europea cap al capitalisme industrial (Romero Losacco, 2018).

A finals del segle XVIII i al llarg dels segles XIX i XX, el discurs sobre el **progrés científic europeu** es va utilitzar per legitimar tant la dominació global com la desigualtat de classes dins dels mateixos estats nació. Es va construir la imatge d'una Europa superior, la suposada intel·ligència i civilitat de la qual explicaven el seu èxit davant pobles «endarrerits» (Dussel, 1994).

Malgrat la brutalitat del colonialisme i de les guerres necessàries per consolidar aquesta posició, Europa va continuar —i continua— presentant-se com el **model moral i polític** a seguir, situant la seva forma de vida com a referència universal de progrés. La noció de **civisme** es va construir sobre aquesta genealogia, i van ser camps disciplinaris com la filosofia, la sociologia o l'antropologia els que van produir els marcs teòrics que la van reforçar (Dussel, 1994).

Racisme camuflat en el paradigma culturalista

A partir de les migracions Sud–Nord dels segles XX i XXI, l'**enfocament culturalista** ha adquirit protagonisme en l'anàlisi de conflictes d'índole racial. Aquest enfocament atribueix els conflictes socials i les dinàmiques de socialització a «expressions culturals» fixes que suposadament definirien les persones. Models com l'**assimilacionista francès**, el **multiculturalista britànic** o la **interculturalitat canadenca** presenten les persones com a simples portadores d'una «cultura nacional».

Aquest paradigma tendeix a **homogeneïtzar i simplificar** la realitat, agrupant sota una mateixa etiqueta cultural realitats profundament diverses —i fins i tot en conflicte—: persones creients i atees, indígenes i criolles, riques i pobres, rurals i urbanes, etc. Així, factors com la classe social, l'accés a béns culturals o el fet de provenir d'un context urbà o rural **queden fora de l'anàlisi**, desplaçats per una mirada que respon més a ficcions occidentals que no pas a les complexitats socials reals. Aquest enfocament acaba **equiparant Estat i cultura** (Shaimi, 2025), una operació insostenible en un món globalitzat i que, a més, produeix representacions que desborden qualsevol realitat social concreta. Les tensions internes de les societats no desapareixen amb la migració.

D'aquesta manera, **la interculturalitat** s'ha convertit sovint en una eina de gestió administrativa que utilitza la cultura com a **cortina de fum** per evitar abordar fenòmens d'arrel política i econòmica. En centrar-se a «fer valdre la diversitat cultural» sense garantir drets ni igualtat material, es facilita que el racisme es disfressi amb un to amable.

En definitiva, la igualtat en l'accés als drets **no depèn de la voluntat d'adaptació** de les persones migrants, sinó de **l'estructura institucional** i de les **polítiques públiques**. Quan la distribució de recursos i beneficis s'organitza de manera racialitzada, els enfocaments interculturals, lluny de qüestionar aquest ordre, **sovint contribueixen a sostenir una lògica racial encoberta** (Douhaibi, Franco i Contreras, 2025).

Exemples

- Les **batudes per perfil racial** (controls policials basats en l'aparença física) es justifiquen com a mesures de «seguretat» o de «control migratori», quan en realitat s'adrecen gairebé exclusivament a persones àrabs, gitanes, negres i llatines.
- Programes de «**cooperació per al desenvolupament**» o ajuts internacionals que imposen condicions als països del Sud, partint de la idea que són «endarrerits» i que han de seguir el model econòmic, polític o social occidental per «progressar».
- **Campanyes d'ONG** que mostren imatges d'infants negres o indígenes en situacions extremes, reforçant estereotips de pobresa i endarreriment que justifiquen la idea que Europa o els Estats Units han de «salvar-los» perquè «en saben més» sobre com s'ha de viure.
- La manera com els **mitjans de comunicació** presenten conflictes al continent africà o asiàtic com a resultat de «guerres tribals», sense esmentar-ne les causes estructurals, com ara l'explotació colonial, les intervencions militars o els interessos econòmics occidentals.
- **Polítiques d'integració** que exigeixen a les persones migrants demostrar la seva adaptació als «valors de la societat d'acollida» per accedir a drets (per exemple, mitjançant exàmens de llengua i de cultura per renovar permisos), mentre que moltes d'aquestes barreres no s'apliquen a migrants blancs de països com els Estats Units, el Canadà o Austràlia.

Activitat

Desvetllant el racisme que no es veu

Objectiu

Ajudar a identificar com el racisme es presenta de manera normalitzada en lleis, discursos sobre desenvolupament i narratives culturals, i desenvolupar el pensament crític per qüestionar aquestes expressions quotidianes.

Introducció breu per part de qui dirigeix l'activitat

- S'explica, amb un llenguatge adaptat al nivell educatiu en què es desenvolupa l'activitat, què és el racisme estructural i com pot aparèixer de formes ocultes —com en els exemples treballats: lleis, discursos sobre progrés o idees culturals.

- Es mostren un o dos exemples concrets (per exemple, batudes policials amb perfil racial o campanyes d'ONG que infantilitzen països del Sud global) per il·lustrar el concepte.

Treball en grups

Es distribueix l'**estudiantat** en tres grups:

- Grup «Racisme en la llei i la política»
- Grup «Racisme en el discurs del desenvolupament i el progrés»
- Grup «Racisme en les narratives culturals»

Recerca guiada

Cada grup ha de:

- Cercar a internet, a les xarxes socials o en diaris, o bé recordar experiències pròpies o properes que encaixin amb la categoria assignada.
- Anotar almenys dos exemples reals o recents de la seva escola, barri o ciutat.
- Per a cada exemple, cal respondre:
 - On es manifesta el racisme?
 - Per què sembla una cosa «normal» o socialment acceptada?
 - Com es considera que impacta en les persones racialitzades?
 - Com es considera que impacta en la societat en general?

Nota

Es poden proporcionar enllaços segurs a diaris digitals, pàgines d'activistes, ONG crítiques o vídeos breus, segons el context, per facilitar la dinàmica.

Posada en comú

Cada grup presenta els seus exemples a la resta de la classe mitjançant un cartell, un mural o una diapositiva, i n'explica breument les respostes.

S'anima que altres persones de l'aula formulin preguntes o comparteixin situacions similars que coneguin.

Debat i tancament

Es promou la reflexió conjunta amb el grup:

- Per què sembla que costa tant identificar aquestes qüestions com a formes de racisme?
- Què es podria fer a l'escola o a la comunitat per qüestionar-les?
- Com ens fa sentir el fet de constatar que aquestes situacions passen avui dia?

Recursos

Lectures i articles

- Pàgina de SOS Racisme amb vídeos de persones parlant de les parades per perfil racial:

<https://sosracismo.eu/tag/paraddepararme/>

- SOS Racisme Catalunya. (2018). *Pareu de parar-me: L'aparença no és motiu. Guia de defensa davant les parades per perfil racial* [guia digital].
<https://sosracisme.org/guia-identificacions-policials-perfil-etnic>
- Romero, E. (2011). *Quién invade a quién (*)*. Oviedo: Editorial Cambalache.

Referencies

Douhaibi Arrazola, A. N. [Ainhoa Nadia], Franco Méndez, L. [Lucía], i Contreras Hernández, P. [Patricia]. (2025). *Mirades crítiques sobre l'exclusió social aquí i ara* (1a ed.) [recurs d'aprenentatge 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/>

Fronteres múltiples



Cannupa Hanska Luger (North Dakota)

Something to Hold Onto, 2021. Instal·lació.

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

Què passa quan les fronteres travessen els cossos i les memòries? *Something to Hold Onto* recull més de 9.000 comptes d'argila fetes a mà per comunitats de Mèxic i dels Estats Units per honorar les persones indígenes migrants que han perdut la vida en rutes marcades per la violència, el confinament i el control fronterer. Cada compte de fang encarna un gest humà, una empremta, una història.

Contextualització

Les fronteres no s'han d'entendre exclusivament com a murs rígids i indestructibles que separen països o ciutadania i no-ciutadania de manera clara. De fet, fins i tot quan s'hi fa referència com a dispositius divisoris, no comencen ni acaben als murs i a les tanques: l'externalització fronterera pot estendre's milers de quilòmetres més enllà de la «frontera oficial». Per aquesta raó —i per les que s'exposen a continuació—, és més útil comprendre les fronteres com un conjunt complex de pràctiques que operen tant cap a l'exterior com cap a l'interior dels estats nació, i que contribueixen al manteniment de l'ordre imperial occidental i de la supremacia blanca (Walia, 2022).

En lloc de limitar-se a marcar un «fora» i un «dins» de l'Estat, les fronteres articulen un entramat de dispositius que organitzen i jerarquitzen l'espai social. En aquest sentit, no n'hi ha prou d'analitzar com els controls fronterers reforcen les diferències entre estats o cosifiquen categories racials heretades del colonialisme. Cal atendre també com aquestes lògiques de frontera es traslladen a l'interior dels territoris mitjançant múltiples formes de control social: segregació escolar, criminalització, persecució policial, centres d'internament d'estrangers o presons. Lluny de tractar-se d'una excepció, aquestes formes de frontera interna formen part d'un dispositiu central en la gestió de les poblacions.

Així, resulta més útil entendre que les fronteres «funcionen com a categories que organitzen l'espai» i com un «dispositiu articulador de l'espai social». Lluny de limitar-se a una línia geopolítica, les fronteres es difuminen en una multitud de dispositius i institucions que penetren en la vida quotidiana. Aquestes fronteres

internes permeten la (re)producció de múltiples posicions socials diferencials, totes travessades per diferents graus de desigualtat i vulnerabilitat (Pérez et al., 2019).

A través d'una gran varietat de formes —lleis, normes, directives, reglaments, controls policials, obstacles burocràtics, sancions administratives o tractes diferenciats— es distribueix la població en posicions marcades per diferències d'estatus, ingressos, formació o accés a garanties socials. En aquest marc, les fronteres no operen únicament com a mecanismes d'exclusió, sinó també com a tecnologies clau d'inclusió diferencial: dispositius que permeten un accés fragmentat i desigual als drets socials, laborals i econòmics (Pérez et al., 2019).

Aquesta lògica es manifesta clarament en la legislació vigent. Una anàlisi de les principals lleis que regulen l'accés a drets bàsics mostra que no sempre hi ha una exclusió legal total. El que s'observa amb més freqüència és una hiperfragmentació normativa que converteix l'accés als drets en una cursa d'obstacles. Les lleis d'estrangeria, el dret civil i les normatives supranacionals o europees preveuen una multitud de formes de regularització que donen lloc a una fragmentació gairebé infinita d'estatus legals. Cadascun d'aquests estatus porta associats drets diferencials i condicionats, fet que reforça encara més la desigualtat.

Això obliga, alhora, a desmitificar la narrativa liberal que celebrava la globalització com l'inici d'un «món sense fronteres». El que s'ha produït és, més aviat, una intensificació i multiplicació de formes frontereres. Les fronteres no han desaparegut, sinó que s'han transformat en mecanismes mòbils i flexibles que operen més enllà dels límits territorials de l'Estat. Es manifesten en formes jurídiques, digitals o laborals i regulen selectivament qui es pot moure, en quines condicions i amb quins drets (Mezzadra i Neilson, 2017). D'aquesta manera, la frontera esdevé una infraestructura central en la producció de desigualtat a escala global i local. No és un residu del passat que la globalització deixa enrere, sinó una tecnologia clau del neoliberalisme contemporani per governar el treball i les poblacions.

En resum, ja no n'hi ha prou de pensar la frontera com una línia que separa territoris: avui és un dispositiu distribuït que gestiona, classifica i jerarquitzava. Es desplega mitjançant controls migratoris, algorismes de risc, polítiques de visat, vigilància digital o externalització empresarial. La seva funció estratègica és clara: regular qui es pot moure, com i en quines condicions pot ser explotat o criminalitzat, tot sostenint la promesa de mobilitat per a uns pocs i el càstig de la immobilitat o la deportació per a la majoria.

Exemples

Mobilitat selectiva: visats i passaports

Les persones amb passaport europeu o nord-americà poden accedir a més de 150 països sense necessitat de visat, mentre que les persones amb passaports de països del Sud global afronten fortes restriccions. Per exemple, una persona afganesa o eritrea necessita múltiples visats per travessar fronteres que una persona amb ciutadania europea pot creuar sense controls addicionals. Això posa de manifest com una mateixa frontera opera de manera diferent segons l'origen. No és «igual per a tothom».

Externalització del control migratori

La Unió Europea signa acords amb països com Líbia, Turquia o el Marroc perquè controlin la sortida de persones migrants abans que arribin a territori europeu. Els Estats Units deleguen a Mèxic i fins i tot a països de l'Amèrica Central el control dels fluxos migratoris que avancen cap a les seves fronteres.

Aquestes pràctiques desplacen el control fronterer fora del territori de la frontera que es pretén travessar, configurant el que s'anomena una frontera mòbil.

Sistemes digitals de classificació i vigilància

Als Estats Units o al Regne Unit, algorismes de predicció de risc decideixen si s'atorga o no un visat o si una persona pot embarcar en un vol. Frontex i altres agències de la Unió Europea desenvolupen sistemes de vigilància predictiva basats en *big data* per «detectar riscos migratoris» abans que es produeixin.

Fragmentació legal i estatus de ciutadania diferencial

La llei d'estrangeria estableix desenes de figures jurídiques (residència temporal, arrelament social, arrelament per raons humanitàries, etc.), cadascuna amb drets diferents i, en molts casos, amb permisos condicionats. Per exemple, una persona amb autorització per arrelament social pot accedir a determinades feines, però no té dret a prestació d'atur ni a reagrupament familiar immediat. Alhora, la renovació del permís queda condicionada a la continuïtat de les aportacions a l'erari públic.

Centres d'Internament d'Estrangers (CIE)

Els centres d'internament d'estrangers són dispositius fronterers situats dins del territori, on es priva de llibertat persones indocumentades per no disposar de permís de residència. S'hi materialitza una frontera interior molt clara: privació de llibertat sense garanties judicials plenes, tractes inhumans i racisme institucional.

Accés desigual als drets socials

A Espanya, la sanitat pública no és plenament universal en la pràctica: persones indocumentades o amb estatus administratius precaris han de complir requisits burocràtics per accedir a una atenció sanitària regular. Tot i que el [Reial Decret Llei 7/2018 \(*\)](#) va ampliar l'accés universal a la salut, moltes comunitats autònomes continuen imposant barreres, com l'exigència d'un empadronament continuat de tres mesos, fet que exclou persones sense residència estable o en situació de mobilitat. A més, la pràctica de notificar determinades situacions a les autoritats policials ha derivat en detencions i deportacions, fet que incrementa la dissuasió entre la població indocumentada i n'agreuja la vulnerabilitat.

Segregació escolar i fronteres urbanes

Allò que s'anomena «centres d'alta complexitat» són, en realitat, centres educatius amb una racialització marcada: acostumen a concentrar una proporció molt elevada d'alumnat migrant, incorporacions al llarg de tot el curs i, sovint, una inversió pública insuficient en relació amb les necessitats existents. Aquestes «fronteres urbanes» acaben reproduint jerarquies racials i de classe des de la infància, i condicionen els itineraris educatius i laborals futurs de la joventut.

Perfil racial en els controls policials

Els controls policials que es duen a terme en espais públics, com estacions de transport o la via pública, constitueixen una **pràctica sistèmica** que opera com una **frontera interna** tangible. Aquesta pràctica reafirma de manera constant una **jerarquia de pertinença** que diferencia les persones percebudes com a membres legítims de la comunitat d'aquelles a qui s'assigna un estatus d'exclusió.

Activitat

On són les fronteres?

Reflexionar sobre com operen les fronteres més enllà dels murs, a l'escola, a la ciutat i en la vida quotidiana.

Objectius

- Comprendre que les fronteres no són només línies físiques entre països, sinó dispositius que operen dins de les nostres societats.
- Identificar exemples concrets de «fronteres internes».
- Reconèixer els efectes de les fronteres en els drets, la mobilitat i la vida quotidiana de les persones.
- Desenvolupar una mirada crítica sobre el racisme institucional i les desigualtats normalitzades.

Escalfament: què és una frontera?

Què ve al cap quan es pensa en una frontera?

Si no ha aparegut prèviament, es pot ampliar la reflexió amb la pregunta següent:

I si les fronteres també fossin aquí, a la ciutat, a l'escola, en l'accés a un centre de salut, a la feina o, fins i tot, en un tràmit burocràtic?

Treball per grups: mapatge de fronteres quotidianes

Es divideix la classe en petits grups. A cada grup se li assignen diversos exemples reals de frontera (vegeu els exemples més avall).

- Cada grup ha de classificar els exemples segons el tipus de frontera (legal, social, policial, educativa, laboral...).
- Situar aquestes fronteres en un mapa simbòlic: on operen, a qui afecten i quins drets condicionen.

Posada en comú i reflexió

Cada grup presenta dos o tres exemples que li hagin semblat més rellevants, sorprenents o poc coneguts.

Algunes preguntes que poden orientar la conversa:

- Quina frontera ha semblat més invisible però també més greu?
- Qui queda fora o dins segons aquestes fronteres?
- Quin paper hi té l'Estat?
- Com es manifesta el racisme en aquestes fronteres?

Tancament

Es pot explicar o resumir breument com els exemples analitzats demostren que les fronteres són molt més que murs i que funcionen com a eines de producció de desigualtats.

També es pot introduir la idea que la frontera no és natural, sinó produïda, històricament situada i políticament funcional per normalitzar formes de violència que un sentit comú no racialitzat tendiria a qüestionar i rebutjar.

Es pot tancar la primera sessió projectant un breu vídeo (5–10 minuts) que mostri un exemple real —com el perfil racial en els controls policials, els centres d'internament d'estrangers o les barreres a l'empadronament— per donar continuïtat al tema cap a una reflexió sobre la necessitat de la violència en el manteniment de les fronteres.

Reflexió de continuïtat o de tancament

Com seria una societat sense fronteres internes?

Exemples de fronteres per al mapatge

Es pot adaptar el nombre d'exemples segons les característiques del grup. Cada exemple pot incloure una breu descripció i una pregunta guia.

Frontera 1. Llei d'estrangeria

A una persona migrant se li exigeix demostrar arrelament laboral o social i disposar d'una oferta de contracte per obtenir un permís de residència. Sovint, aquest requisit obliga aquestes persones a acceptar condicions laborals precàries com a condició per regularitzar la seva situació migratòria o mantenir el seu estatus legal.

Quins efectes té aquesta normativa de l'Estat en els nínxols laborals on s'insereix majoritàriament la població migrant (hostaleria, cures, agricultura, etc.)?

Frontera 2. Control policial per perfil racial

En estacions i carrers, la policia sol requerir la documentació a persones racialitzades sota pretextos jurídics, com ara «estan buscant un sospitós i s'hi assembla» o «es pensa que és estrangera i se li demana la documentació de residència».

Això afecta tothom de la mateixa manera? Com ho viuries tu? Quins cossos representen la condició de (no)ciutadania?

Frontera 3. Sanitat pública i universal?

Persones indocumentades han de demostrar tres mesos d'empadronament per accedir al sistema de salut.

Què passa si una persona no es pot empadronar?

Frontera 4. Segregació escolar

A la majoria de les ciutats, els centres públics concentren una proporció molt més elevada d'alumnat migrant, mentre que els centres concertats i privats concentren alumnat majoritàriament autòcton.

Aquesta separació escolar genera desigualtat?

Un percentatge molt elevat dels itineraris educatius de l'alumnat migrant i racialitzat s'interrompen abans d'arribar al batxillerat o a la universitat.

Per què passa això i com es produeix?

Frontera 5. Treball precaritzat

Moltes persones migrants treballen en sectors com l'agricultura, la llar i les cures o la restauració sense contracte, amb jornades abusives i sense protecció legal. Per què hi ha més desprotecció en aquests sectors?

Frontera 6. Tràmits impossibles

Tot i que la llei preveu vies de regularització, sovint s'exigeixen documents difícils d'obtenir (com certificats del país d'origen), s'imposen recorreguts burocràtics complexos o no hi ha disponibilitat de cites per tramitar la documentació. Quins efectes poden tenir aquests obstacles en la vida de les persones?

Frontera 7. Algoritmes de risc migratori

Els **sistemes algorítmics predictius** implementats a Europa avaluen el nivell de risc d'una persona a partir de criteris que poden incloure la nacionalitat o l'història administrativa.

Quins efectes i quines implicacions ètiques té transferir la responsabilitat de la decisió a sistemes automatitzats?

Recursos

Material audiovisual

- Documental: «*Tarajal. Desmantant la impunitat a la frontera sud*»
Aquest documental denuncia els fets viscuts el 6 de febrer de 2014, quan com a mínim 15 persones van morir ofegades a Ceuta, a la frontera entre Espanya i el Marroc. Un grup de més de 200 persones migrants va intentar entrar per la platja del Tarajal i va ser rebutjat per efectius de la Guàrdia Civil amb bales de goma i pots de fum quan encara eren al mar.
<https://www.filmin.cat/pelicula/tarajal-desmantant-la-impunitat-a-la-frontera-sud>
- Documental: Express
Projecte audiovisual de Next Project i la Campanya CIEs NO Madrid (Centros de Internamiento de Extranjeros). Dirigit per Juan Herreros i Carlos Olalla. Pel tancament dels CIE i la fi de les deportacions. Cap persona és il·legal.
<https://vimeo.com/170911673?p=0> (disponible en espanyol)
- Conversa en línia entre **Robin D. G. Kelley** i l'autora del llibre *Border and Rule*, **Harsha Walia**, organitzada per **Haymarket Books** (11 de febrer de 2021):
[Border and Rule: Global Migration, Capitalism, and Racist Nationalism](#) (disponible en anglès)
A Border and Rule [Frontera i llei], s'ofereix un examen inqüestionable de la migració com a pilar de la governança global i de la formació de classes racials i de gènere. Harsha Walia interromp les explicacions fàcils de les crisis de migrants i refugiats, mostrant-les com els resultats inevitables de la conquesta, la globalització capitalista i el canvi climàtic, que generen un

desposseïment massiu arreu del món.

Border and Rule explora una sèrie de geografies globals aparentment disjunts amb lògiques compartides de domini fronterer que desplacen, immobilitzen, criminalitzen, exploten i expulsen migrants i refugiats. Amb una gran habilitat per connectar els punts, Walia demostra com les fronteres divideixen la classe treballadora internacional i consoliden el domini imperial i capitalista de la classe dominant. Ambició pel seu abast i internacionalista en la seva orientació, *Border and Rule* aborda les respostes excepcionalistes i liberals dels Estats Units a la crisi migratòria i traça un mapa convincent de les connexions lucratives entre la violència estatal, el capitalisme i el nacionalisme de dretes arreu del món.

Lectures i articles

- Shaimi, M. [Mostafà]. (2021). La segregació educativa també és racisme. *Directa*. <https://directa.cat/la-segregacio-escolar-tambe-es-racisme/>
- Douhaibi Arrazola, A. N. [Ainhoa Nadia] i Almela, V. [Vicent]. (s. f.). Vigilància de frontera aplicada a les escoles. *Directa*. <https://directa.cat/vigilancia-de-frontera-aplicada-a-les-escoles/>
- 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/>

Referències

- Mezzadra, S. [Sandro] i 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] i García García, S. [Sergio]. (2019). Fronteras interiores: las prácticas informales en el gobierno de la desigualdad en España. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, (122), 111–135. <https://doi.org/10.24241/rcai.2019.122.2.111>
- Walia, H. [Harsha]. (2022). *Frontera i llei: migració global, capitalisme i l'auge del nacionalisme racista*. Editorial Raig Verd.

Capitalisme racial



Marilyn Boror (Guatemala, 1984)

Monumento Vivo, 2024. Performance en el marc de l'exposició *Fugas de lo nuestro. Visualidades indígenas de sur a norte*, comissariada per Cristián Vargas Paillahueque, al Museo de la Solidaridad Salvador Allende (MSSA), 2024.

Foto: Benjamín Matte

Cortesía de l'artista

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

Monumento Vivo és una performance en què l'artista, dona indígena maia kaqchikel, converteix el seu cos en un monument viu de resistència. Vestida amb la indumentària tradicional de San Juan Sacatepéquez, es manté immòbil mentre el ciment líquid solidifica els seus turmells i simbolitza l'opressió històrica sobre els cossos i els territoris indígenes. L'obra denuncia l'extractivisme que afecta la seva comunitat, on la indústria del ciment ha deixat la població sense accés a l'aigua. A través d'una placa commemorativa, Boror homenatja defensors de la terra i persones preses polítiques. L'ús del ciment remet a la violència estructural del progrés imposat. L'acció transforma la immobilització en un acte de memòria i resistència col·lectiva.

Contextualització

A grans trets, el terme capitalisme racial fa referència a la idea que el desenvolupament capitalista, com a sistema econòmic global, no es pot comprendre plenament sense tenir en compte la història del colonialisme. Alhora, el mecanisme fonamental de la imbricació entre capitalisme i colonialisme va ser la creació del dret i, en particular, del dret de propietat sobre bases racials. Brenna Bhandar (2018) utilitza el concepte de «règims colonials de propietat» per explicar el procés mitjançant el qual les lleis modernes de propietat — desenvolupades en contextos colonials i de colonització de poblament — no només van facilitar l'apropiació de terres indígenes, sinó que també van definir estructures racials de ciutadania i de subjecte de drets.

La noció de *capitalisme racial* és coneguda sobretot a partir de l'obra de Cedric J. Robinson (1983), que, en el seu influent llibre *Black Marxism: The Making of the Black Radical Tradition*, va reprendre un terme utilitzat per marxistes i comunistes sud-africans per descriure com el capitalisme i el racisme es reforçaven mútuament a Sud-àfrica, i el va convertir en una teoria capaç d'explicar

el funcionament general del capitalisme. La seva aportació central consisteix a demostrar que el racisme no és un efecte secundari del capitalisme: el capitalisme va néixer i es va desenvolupar recolzant-se en jerarquies racials preexistents.

Per a Robinson, fins i tot abans de l'expansió colonial, a Europa ja existien discriminacions i jerarquies entre diferents pobles, regions i cultures que assignaven més o menys valor a les vides en funció del seu origen. Aquesta lògica es va traslladar i amplificar amb el colonialisme. Per explicar-ho, Robinson introdueix el concepte de «càlcul racial», amb el qual es refereix a un mode de pensament, incorporat per les elits europees, que combinava diferències culturals, religioses o regionals i les reinterpretava com a «diferències racials». Aquesta classificació no era només una construcció abstracta, sinó que es materialitzava en l'organització del treball, la política i l'economia. Així, es van crear categories de persones susceptibles de ser explotades amb més duresa, fet que servia per legitimar desigualtats extremes.

En aquest sentit, el capitalisme no va buscar eliminar les diferències socials preexistents per produir una única classe treballadora homogènia, sinó que les va intensificar i transformar en jerarquies racials amb l'objectiu de fer més eficient i rendible l'explotació. El procés de racialització consistia, per tant, a assignar un valor diferent de les persones com a força de treball: algunes vides «valien menys» que d'altres, i aquesta depreciació legitimava formes d'explotació especialment violentes.

Robinson insisteix que aquest procés no és un error ni un excés del capitalisme, sinó un dels seus trets essencials: el racisme no és un afegit accidental, sinó un element fundacional. Per això, segons l'autor, no és possible entendre fenòmens com l'esclavitud transatlàntica, el colonialisme europeu o els sistemes d'apartheid com a episodis aïllats, sinó com a expressions de la manera com el capitalisme es recolza en la racialització per existir i expandir-se en contextos diversos.

Des d'aquesta perspectiva, el concepte de *capitalisme racial* esdevé una eina clau per analitzar per què avui persisteixen desigualtats racials i econòmiques tan profundes. Aquestes desigualtats són el resultat de segles d'un sistema que utilitza la idea de raça per dividir i explotar les poblacions treballadores. La supremacia blanca —entesa com la ideologia que estableix la superioritat de les persones blanques— es configura així com la base ideològica que permet el funcionament del capitalisme tal com el coneixem.

En definitiva, des de la perspectiva de la tradició radical negra, la raça i el racisme constitueixen elements centrals per explicar com es mantenen la desigualtat i les dinàmiques d'exclusió en l'era capitalista. Quan parlem de *capitalisme racial*, ens referim, doncs, a la manera com el capitalisme, arreu del món, crea i aprofita desigualtats racials per naturalitzar formes d'explotació orientades a l'obtenció de beneficis més alts. Aquesta anàlisi s'articula, a més, amb el sistema de gènere: el patriarcat fa que les dones, especialment les dones racialitzades, pateixin formes específiques d'explotació i despossessió.

Exemples

(Des)possessió de la terra: règim de propietat a Palestina

Un exemple contemporani de l'ús del dret com a mecanisme d'actualització dels règims colonials de propietat és la manera com el règim israelià aplica lleis de propietat que permeten declarar com a «terres abandonades» (*absentee property law*) aquelles que pertanyen a la població palestina desplaçada forçosament arran de la Nakba de 1948, transferint-les posteriorment a l'Estat o a colons. Aquest ús del dret de propietat per legitimar l'expropiació reflecteix allò que Bhandar (2018) documenta en la seva obra: la llei com a instrument per racialitzar la propietat de la terra i desposseir la població no dominant.

Aquesta lògica és comparable al concepte de *terra nullius*, que significa literalment «terra de ningú». En el dret internacional, aquest concepte s'ha utilitzat per justificar l'ocupació de territoris que no estaven sota la sobirania de cap Estat reconegut. Va ser especialment rellevant en el context de l'expansió colonial europea, on va servir per legitimar l'ocupació de terres habitades per pobles indígenes que no eren considerats propietaris legítims segons els estàndards jurídics europeus.

Processos de gentrificació en contextos racialitzats

En barris històricament populars o racialitzats, els processos de gentrificació recorren sovint a la lògica de la «millora» o la «higienització» per justificar el desplaçament de comunitats de classe treballadora, migrants o racialitzades. La compra i transformació d'immobles s'empara en un dret de propietat que ignora les relacions socials preexistents, reproduint dinàmiques colonials de «progrés» i d'ordenació de l'espai segons estàndards blancs o burgesos.

La llei d'estrangeria a l'Estat espanyol

Tal com assenyala Romero (2010), la pròrroga dels permisos de residència de les persones treballadores migrants està legalment condicionada a la cotització continuada al sistema fiscal espanyol. Aquesta normativa, en vincular la permanència al país a la contribució econòmica sota amenaça de sanció administrativa, opera com un instrument destinat a assegurar la disponibilitat de mà d'obra per al sistema productiu.

En aquest sentit, és el mateix Estat qui posa al servei dels interessos del mercat laboral els mecanismes necessaris per a la reproducció d'una lògica d'acumulació. La regulació migratòria, en obligar la força de treball migrant a ajustar-se a determinats paràmetres de contribució legal, reforça les dinàmiques del capital orientades a maximitzar el benefici econòmic mitjançant l'explotació laboral.

Aquest mecanisme no només garanteix la disponibilitat de mà d'obra, sinó que, a més, contribueix de manera efectiva a la reducció del preu de la força de treball en els nínxols laborals més desregulats i precaris, com l'agricultura, la construcció i el sector de les cures i del treball domèstic (Douhaibi, 2022).

Activitat

El que costa la vida

Objectius

- Comprendre què és el capitalisme racial en termes bàsics i com el racisme i la desigualtat econòmica estan interrelacionats.

- Reflexionar sobre exemples propers o històrics que mostren com la discriminació racial ha estat utilitzada per explotar determinats grups socials i generar riquesa.

Activació

En gran grup, es planteja la pregunta següent:

— Per què algunes persones semblen tenir més oportunitats que d'altres des del naixement?

Com a suport visual, es poden projectar o repartir imatges de dos barris clarament contrastats —un amb abundància de serveis i un altre amb dèficits estructurals—, així com exemples de nínxols laborals que evidencin la divisió racial del treball.

Es demana al grup que descrigui les diferències observades: qui viu en cada lloc?, quins tipus de feines s'hi associen?, com creuen que s'ha arribat a aquestes situacions?

En el cas d'una activitat desenvolupada al llarg de més d'una sessió, es pot utilitzar un documental o un curtmetratge per aprofundir posteriorment en els continguts a partir del que s'ha observat. A l'apartat de recursos s'ofereixen diverses propostes, tot i que aquestes es poden adaptar en funció del context i de les variacions locals del capitalisme racial.

Breu explicació

El capitalisme racial fa referència a un sistema en què el racisme opera com un instrument fonamental per a l'acumulació de capital, ja que legitima la devaluació del treball, de la vida i dels territoris de determinats grups humans. Aquesta lògica es manifesta, per exemple, en la diferència de valor que el sistema assigna a diferents tipus de treball: els drets laborals i la remuneració de les persones que treballen en l'agricultura o en el sector de les cures estan considerablement menys protegits que els de professionals d'àmbits com el disseny gràfic, la tecnologia o la programació.

Aquestes diferències no són accidentals ni fruit de decisions individuals, sinó que se sostenen en desigualtats estructurals de llarga durada que permeten al capital generar majors beneficis a partir de l'explotació de poblacions racialitzades.

Dinàmica grupal: «El mapa de la desigualtat»

Es divideix la classe en grups petits.

A cada grup se li assigna un cas breu, per exemple:

- El treball a les mines de cobalt a la República Democràtica del Congo.
- Els desallotjaments i desnonaments en barris urbans.
- Persones migrants en situació administrativa irregular que treballen en el sector agrícola.
- Processos de colonització i apropiació de terres de pobles indígenes.

Cada grup ha de respondre les preguntes següents:

- Qui obté beneficis econòmics en aquest procés?
- A qui perjudica?
- Quin paper hi exerceix el racisme?

Com a tancament de l'activitat, els grups poden representar el «mapa de la desigualtat» mitjançant una representació gràfica (esquema, diagrama o mapa conceptual) que visualitzi les relacions entre racisme, explotació i acumulació de capital.

Posada en comú i tancament

Cada grup exposa breument les conclusions del seu treball.

A continuació, es planteja al conjunt de la classe la pregunta següent:

—Es repeteixen patrons entre els diferents casos analitzats? Per què creieu que passa això?

La reflexió col·lectiva s'orienta cap a la idea que el racisme no es pot entendre únicament com una expressió d'odi o prejudici individual. Aquesta explicació resulta insuficient per comprendre l'existència d'una divisió internacional i racial del treball. Per analitzar com el racisme ha funcionat com un fonament de l'organització desigual de l'economia, cal identificar i examinar diferents mecanismes estructurals, com ara les lleis, les fronteres, el racisme institucional o les polítiques migratòries, entre altres.

Recursos

Material audiovisual

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

Lectura

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

Pel·lícules i curtmetratges

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

Referències

- 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. A: A. Kundnani [Arun], *Capitalismo racial*. Editorial Cambalache.
- Robinson, C. J. (Cedric J.). (1983). *Black Marxism: The Making of the Black Radical Tradition*. University of North Carolina Press. (Ed. cast.: *Traficantes de Sueños*, 2019).
- Romero, E. [Emma]. (2010). *Un deseo apasionado de trabajo más barato y servicial*. Editorial Cambalache.

Opressions entrecreuades



Adriana Tomatis Souverbielle (Perú)

Estudio de color, 2006 / 2007

Cortesia de l'artista.

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

A la sèrie *Estudio de color*, Adriana Tomatis desplega una reflexió sobre les jerarquies invisibles que travessen les relacions de classe, raça i gènere. El títol funciona com una clau crítica: remet tant a la paleta pictòrica com a la categorització racialitzada que, històricament, ha situat les dones racialitzades — especialment les treballadores domèstiques — als marges de la visibilitat social. L'obra denuncia les bretxes interseccionals que configuren la intimitat domèstica: dones de color i d'origen popular, la presència de les quals és silenciada i estetitzada, cosa que reproduceix de manera subtil les violències de l'ordre colonial en la vida quotidiana.

Contextualització

La qüestió de com la coconstitució i l'entrecreuament de diferents sistemes de dominació donen lloc a situacions específiques d'opressió ha estat àmpliament abordada des dels feminismes negres (Jabardo et al., 2012). Aquests corrents de pensament s'inscriuen tant en el marc de les teories feministes com en el de les teories antiracistes, i sostenen que el sexisme, l'opressió de classe i el racisme estan estretament interrelacionats. Des d'aquesta perspectiva, no és possible dur a terme una anàlisi separada —paradigma monofocal— ni merament acumulativa —paradigma de les opressions múltiples— de la manera com aquests sistemes operen i produeixen formes concretes i contextualitzades d'opressió.

El moviment feminista negre va sorgir en la confluència —i també en la tensió— entre dos moviments històrics: l'abolicionisme i el sufragisme. Tot i tenir una presència rellevant en tots dos, la combinació de racisme i sexisme va acabar exclouent les dones negres d'aquests espais de lluita. Si bé l'anàlisi de les opressions entrecreuades s'ha hegemonitzat a Europa a partir de la teoria de la interseccionalitat, formulada per feministes i lesbianes negres als Estats Units, hi ha marcs teòrics i experiències de lluita que la precedeixen en gairebé un segle.

En aquest sentit, ja a la dècada de 1980, autors com bell hooks (1981) o Patricia Hill Collins (1989, 1991) van aportar reflexions fonamentals sobre l'articulació conjunta de les desigualtats produïdes per diferents sistemes d'opressió. Tanmateix, va ser a finals de la dècada de 1980 quan Kimberlé Crenshaw (1989) va encunyar i popularitzar el concepte d'interseccionalitat, dotant-lo d'un marc analític específic.

Per comprendre millor l'abast d'aquest gir analític, és útil contrastar-lo amb el desenvolupament del feminisme modern il·lustrat, articulats entorn de Simone de Beauvoir i la seva coneguda afirmació: «No es neix dona, s'arriba a ser-ho». Enfront d'aquesta formulació, els discursos de gènere del feminisme negre parteixen d'una experiència de negació i exclusió, expressada de manera paradigmàtica en la pregunta formulada per Sojourner Truth (*) a la Convenció dels Drets de les Dones d'Ohio l'any 1851: «Que no soc jo una dona?».

En aquest sentit, és imprescindible esmentar l'obra seminal *Mujeres, raza y clase* d'Angela Davis (1981), en què es desenvolupa una anàlisi pionera de com la relació entre capitalisme, raça i gènere va relegar les dones negres de l'economia de plantació a una posició social que no era confrontada pels feminismes de l'època. Prenent com a principal marc de referència la història colonial dels Estats Units, Davis mostra com les dones negres, des del període de l'esclavitud, han estat sotmeses a una forma específica d'explotació que combina l'opressió de gènere i l'explotació racial.

En la seva anàlisi, Davis sosté que l'opressió capitalista no es pot comprendre adequadament sense considerar la imbricació inseparable entre les dinàmiques de raça i gènere en la vida de les dones negres, les quals han experimentat formes de subjugació diferents tant de les dones blanques com dels homes negres. Des d'aquesta perspectiva, l'autora advoca per una concepció del feminisme que reconegui les múltiples formes d'opressió i explotació que afecten les dones negres i altres dones racialitzades en termes de gènere, raça i classe.

Un altre autor clau per a aquest enfocament és el sociòleg jamaicà Stuart Hall, qui, a partir de l'anàlisi de la societat britànica en el context de l'arribada de la migració postcolonial procedent del Carib, va aportar contribucions fonamentals per comprendre com la raça i els processos de racialització configuren l'experiència de classe de les noves poblacions migrants a la metròpoli (Hall, 1980, 1998, 2023).

En qualsevol cas, la força d'una anàlisi anticapitalista, feminista i antiracista —és a dir, d'un enfocament que entén que els sistemes de poder no es poden analitzar de manera separada— radica en la seva crítica a les teories reduccionistes o monofocals. Pel que fa al feminisme blanc, aquesta crítica s'articula en dues direccions principals. D'una banda, la invisibilització de les veus i experiències de les dones negres o racialitzades reforça les exclusions que aquestes pateixen. De l'altra, l'anàlisi separada de les causes i conseqüències del patriarcat i del racisme contribueix a una concepció universalista i reduccionista de les problemàtiques de les dones, afavorint l'homogeneïtzació de la subjectivitat femenina a partir de l'experiència de dones blanques, de classe mitjana i homosexuals.

De manera similar, en el cas del reduccionisme de classe, la crítica formulada per Hall i altres autors ha posat de manifest la manca d'atenció al racisme estructural i al paper del neocolonialisme en la configuració de les societats postindustrials contemporànies.

Exemples

Treball feminitzat i racialitzat en l'àmbit de la llar i les cures

Segons dades de l'Organització Internacional del Treball (OIT), el 80 % del treball domèstic remunerat a escala mundial recau en dones, cosa que equival aproximadament a seixanta-set milions de persones. Als països d'ingressos alts, el 66 % d'aquestes treballadores són migrants. D'aquesta manera, la feminització de la pobresa, la feminització del treball i la feminització de la migració convergeixen i s'articulen en una mateixa matriu de poder racial, imperial i de classe.

Aquesta intersecció es posa de manifest, per exemple, en les anàlisis de Selma James (2023) i Maria Mies (2019), que expliquen com el treball de les treballadores domèstiques migrants contribueix de manera directa a l'acumulació de riquesa de dones de classe mitjana i alta als països capitalistes avançats. Aquestes darreres s'«alliberen» de les tasques domèstiques i de cures — històricament no remunerades — per poder ascendir en l'escala professional i corporativa.

En aquest sentit, tal com assenyala Harsha Walia (2022), les treballadores domèstiques migrants es converteixen en «una solució colonial al “problema del treball domèstic”» per al capital global. Aquesta divisió racialitzada i explotadora del treball consolida jerarquies entre, d'una banda, dones blanques de classe mitjana i alta integrades en l'anomenada economia productiva i, de l'altra, dones migrants racialitzades de baixos ingressos, relegades a una economia de les cures infravalorada i mal remunerada.

Aquesta anàlisi posa de manifest les limitacions del paradigma de la feminització de la pobresa que, en centrar-se exclusivament en la bretxa salarial o en l'anomenat sostre de vidre, no aconsegueix explicar la intensificació de la pobresa en funció de coordenades racials i migratòries. El cas del treball domèstic migrant subratlla, així, la necessitat d'un enfocament que incorpori de manera explícita la interseccionalitat de raça, gènere i classe per comprendre les dinàmiques de desigualtat en el capitalisme contemporani.

Criminalització de la infància migrant

La idea d'infància està profundament associada a la noció de protecció. Tanmateix, aquesta associació no actua de manera universal. N'és un exemple clar la categoria juridicoadministrativa —i mediàticament reforçada— utilitzada per referir-se a la infància i l'adolescència que migra sense la companyia d'una persona adulta: **MENA**. Aquesta forma de categorització ha contribuït a excloure aquestes infàncies de l'imaginari hegemònic de la infància i, en conseqüència, de la suposada protecció que se li atribueix.

Aquest imaginari no afecta únicament la infància migrant, sinó també nens i nenes en situació de pobresa, de la comunitat gitana o d'altres grups racialitzats, que sovint són tractats com a subjectes sospitosos, perillosos o intrusos, especialment en contextos urbans i migratoris. Aquest cas il·lustra com una mirada monofocal, basada en una categoria universal i abstracta (*) de «nen» o «nena», és insuficient per comprendre les formes de violència —i fins i tot d'abandonament— institucional a què se sotmeten aquestes infàncies.

Racisme institucional i expulsió escolar de jovent racialitzat en contextos urbans

La comunitat autònoma de Catalunya fa anys que intenta fer front a les greus conseqüències de la segregació escolar. Durant molt de temps, aquest debat s'ha desenvolupat sense anomenar explícitament el racisme, fins que famílies organitzades i directament afectades han aconseguit fer-lo visible. En informes oficials i plans de xoc contra la segregació, la tendència ha estat privilegiar una anàlisi de caràcter socioeconòmic per explicar la configuració territorial de les poblacions i dels centres afectats.

Com a resultat, la distribució territorial de la infància a les escoles públiques de les zones més impactades per la segregació continua produint centres amb alts nivells de matrícula viva i aules d'educació infantil amb molt pocs —o cap— infants que parlin castellà o català. Alhora, a les etapes d'educació primària es reproduceix una segregació interna mitjançant grups de nivell que situen sistemàticament fills i filles de famílies migrants —hagin nascut al territori o fora d'aquest— en els nivells més baixos del sistema educatiu.

Aquest és un exemple clar de com una anàlisi monofocal de les polítiques públiques, centrada exclusivament en l'eix de classe, no ha aconseguit resoldre el problema de la segregació educativa ni abordar-ne adequadament les dimensions racials.

Activitat

«¿Acaso no soy una mujer?»

Objectius

- Comprendre què són i com operen les opressions entrecruades a partir d'una experiència històrica concreta.
- Reflexionar sobre com la raça, el gènere i la classe s'entrecruen en la producció de desigualtat.
- Visibilitzar veus històricament silenciades en els processos educatius.

Inici

Es projecta el discurs (enllaç disponible a l'apartat de recursos) o s'escriu a la pissarra un fragment del discurs pronunciat per Sojourner Truth:

«Jo he llaurat, he sembrat i he collit als graners sense que cap home em pogués superar.

I que no soc jo una dona?

Podia treballar tant com un home i menjar tant com ell quan tenia menjar.

I també suportar el fuet!

I que no soc jo una dona?

He donat a llum tretze fills i he vist vendre la majoria a l'esclavitud.

I quan vaig cridar amb el meu dolor de mare, ningú, llevat de Jesús, em va poder escoltar.

I que no soc jo una dona?»

(Fragment del discurs «¿Acaso no soy una mujer?», recollit a *Mujeres, raza y clase* d'Angela Davis).

Debat guiat

A partir de la lectura del fragment, es proposa un debat guiat a partir de les preguntes següents:

- Què està narrant Sojourner Truth en aquest discurs?
- Qui va ser Sojourner Truth i en quin context històric va intervenir?
- Què implicava ser una dona negra esclavitzada al segle XIX?
- Quines lluites polítiques coexistien en aquell moment (abolició de l'esclavitud i sufragi femení)?
- Van obtenir les dones negres el dret de vot al mateix temps que les dones blanques als Estats Units? Què va passar en altres contextos o països?

Activitat guiada

Es proposen les preguntes següents per al treball en grup:

- Quines injustícies va viure Sojourner Truth que altres dones blanques no experimentaven?
- Quines injustícies viuen avui algunes dones que altres no necessàriament afronten?
- Quines connexions es poden establir amb l'actualitat?
- Com es poden superar aquestes diferències per articular lluites comunes contra les injustícies de manera més sòlida i efectiva?

Cada grup anota les seves idees i les comparteix amb la resta de la classe.

A partir de les reflexions col·lectives, cada grup —o, si es considera oportú, de manera individual— redacta un breu discurs des d'un punt de vista que creui diversos eixos d'opressió (per exemple, el d'una dona migrant, una persona adolescent migrant, una persona trans, una persona empobrida, etc.), qüestionant la noció d'universal abstracte a partir de fórmules com les següents:

- «I que no soc jo una dona?»
- «I que no soc jo infància?»
- «I que no soc jo classe treballadora?»
- «I que no soc jo...?»

Tancament

Els textos es llegeixen en veu alta, simulant una convenció col·lectiva.

Recursos

Lectures

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

Material audiovisual

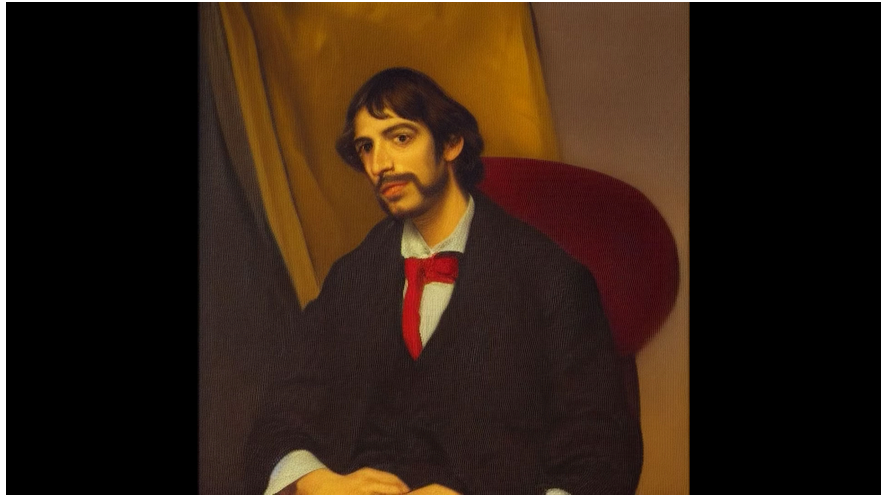
- Reproducció del discurs de Sojourner Truth (*Ain't I a Woman?*) https://www.youtube.com/watch?v=V090_BhJw3Y (disponible en anglès)
- Reproducció del discurs de Sojourner Truth, subtítulat en castellà. <https://www.youtube.com/watch?v=fu9vjEmGFjU> (disponible en anglès)

- *Feminismo interseccional: un feminismo diverso*. Vídeo curt. <https://www.youtube.com/watch?v=ixOIUfPSI-E> (disponible en espanyol)
- Brizuela, F. Conferencia-clase en vídeo sobre los antecedentes y la genealogía de la interseccionalidad. https://www.youtube.com/watch?v=Z_Ur1kSV1_Y (disponible en espanyol)

Referències

- 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. A S. Hall (2018), *Essential essays* (Vol. 1). Duke University Press.
- Hall, S. [Stuart]. (1998). Subjects in history: Making diasporic identities. A S. Hall (2021), *Selected writings on race and difference*. Duke University Press.
- Hall, S. [Stuart], Critcher, C. [Chas], Jefferson, T. [Tony], Clarke, J. [John] i Roberts, B. [Brian]. (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] i 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.

Racisme digital



Carme Puche Moré (Barcelona, 1977)

My Word, 2023. Vídeo.

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

My Word és un projecte audiovisual que utilitza models de difusió (*latent diffusion model*, LDM) per posar en evidència els biaixos ideològics de la intel·ligència artificial. Al llarg del vídeo, una veu introdueix *prompts* que defineixen identitats i professions, mentre observem com la IA respon amb imatges modelades per imaginaris patriarcal i colonial. Això es fa evident en la seqüència a la qual pertany aquesta imatge: el *prompt* és «I am a doctor. Not that one. I am a female doctor. Not a white female doctor. A black one». Tot i les precisions successives del text, la IA produeix inicialment retrats d'homes blancs, possiblement europeus.

Contextualització

El racisme digital és una forma contemporània de racisme que es manifesta, es reproduïx i s'amplifica a través de les tecnologies digitals. Un enfocament crític del fenomen implica comprendre que no es tracta únicament de discursos racistes a les xarxes socials, sinó d'una lògica estructural més àmplia que explica **com els sistemes digitals** —algoritmes, bases de dades, intel·ligència artificial, plataformes, entre altres— **participen activament en la producció, reproducció i gestió de les desigualtats racials en funció d'interessos socials, econòmics i polítics dominants.**

Diverses investigadores i activistes que analitzen i combaten el racisme digital (Benjamin, 2019; Phan i Wark, 2021; Eubanks, 2018; Noble, 2018) assenyalen que és especialment difícil identificar les desigualtats que generen les noves tecnologies, ja que sovint es presenten com a més «objectives», «neutrals» o fins i tot «progressistes» que les formes clàssiques de control i gestió social.

La suposada neutralitat de la tecnologia constitueix una fal·làcia. Com que no opera mitjançant distincions racials explícites, els algoritmes semblen immunes al prejudici. Tanmateix, és precisament aquesta aparença de neutralitat la que invisibilitza els biaixos racials que incorporen, fet que els fa més difícils de detectar i, per tant, més perillosos. Els algoritmes no parteixen de zero: el seu funcionament depèn de grans volums de dades que reflecteixen una història de desigualtat, exclusió i discriminació. D'aquesta manera, la tecnologia no només reproduïx les estructures d'opressió preexistents, sinó que també les consolida i les fa menys transparents.

El desenvolupament de la ciència i la tecnologia ha estat històricament condicionat per estructures de poder que han perpetuat formes d'opressió basades en la raça, la classe i el gènere. En conseqüència, les tecnologies contemporànies, inclosa la intel·ligència artificial, no són neutrals: repliquen i, en molts casos, intensifiquen aquestes desigualtats sistèmiques de manera subtil.

Des d'aquesta perspectiva, diverses veus crítiques adverteixen que eines com la intel·ligència artificial, el *big data* i les tecnologies anomenades «intelligents» estan contribuint a l'automatització de la discriminació racial. Això implica que el biaix racial s'integra en la mateixa lògica de funcionament dels sistemes tecnològics, cosa que permet que el racisme no només persisteixi, sinó que s'adapti, es faci més eficient i operi de manera cada vegada més silenciosa.

Finalment, una mirada a les infraestructures tecnològiques —des de les seves bases materials fins a les seves lògiques ideològiques— permet comprendre que la raça i el racisme no són elements externs ni accidentals, sinó constitutius de la seva pròpia existència. Des dels recursos naturals extrets del Sud Global per a la fabricació de *hardware*, passant pels sistemes energètics i de cablejat que sostenen els centres de dades, fins a la mà d'obra explotada i les dades utilitzades per entrenar algoritmes, tot l'entramat tècnic del capitalisme digital està travessat per relacions racials de poder. La tecnologia, per tant, no és neutra: en el seu funcionament més bàsic incorpora una història d'extracció, desposseïció i jerarquització racialitzada.

El racisme digital no constitueix, així, **un «error» del sistema**, sinó una de les maneres com aquest opera per sostenir i reproduir jerarquies racials en un món creixentment mediat per tecnologies digitals. Pensar la justícia racial en l'era digital implica, per tant, qüestionar no només els usos de la tecnologia, sinó també el seu disseny, la seva infraestructura, les seves formes de propietat i la seva lògica política.

Exemples

Racisme algorítmic

Els sistemes algorítmics entrenats amb dades històriques —dades que ja estan racialitzades— tendeixen a reproduir i reforçar desigualtats preexistents. Un exemple paradigmàtic és el dels sistemes de reconeixement facial, que presenten nivells d'error significativament més elevats quan s'apliquen a persones racialitzades. Tanmateix, aquestes tecnologies sovint es presenten com a «universals», com si funcionessin de la mateixa manera per a totes les persones.

En realitat, molts d'aquests sistemes han estat dissenyats prenent com a referència implícita un perfil concret que s'ajusta a la norma social dominant. Qui no encaixa en aquesta norma —pel color de la pell, la manera de vestir, l'accent o qualsevol altre tret socialment marcat— té més probabilitats d'experimentar errors, exclusions o conseqüències negatives en interactuar amb aquests sistemes.

Una mostra clara d'aquesta dinàmica són els algoritmes de predicció policial, que sobrerrepresenten comunitats negres o migrants, així com els models automatitzats de concessió de crèdit o de selecció de personal, que penalitzen sistemàticament grups històricament racialitzats.

A més, en molts casos, les dades de persones i comunitats del Sud Global s'extreuen sense consentiment per entrenar tecnologies desenvolupades per empreses del Nord Global, fet que perpetua relacions de caràcter colonial sota noves formes. Aquest fenomen ha estat conceptualitzat com a **colonialisme de dades** (Couldry i Mejías, 2019; Mejías i Couldry, 2019; Dicarlo i Moncada Niño, 2024).

Govern de poblacions a través de la datificació

La datificació fa referència al procés mitjançant el qual aspectes de la realitat social es converteixen en dades quantificables i codificables que poden ser processades mitjançant eines tecnològiques. Aquest procés va precedir per l'acumulació massiva de dades, coneguda com a *big data*. La datificació se sosté en la premissa que una gran quantitat de dades, correctament seleccionades, organitzades i tractades mitjançant fórmules algorítmiques, pot oferir solucions objectives a problemes complexos del nostre temps, des de qüestions biomèdiques fins a conflictes socials.

Tanmateix, en contextos com el control fronterer, la seguretat, la salut o els serveis socials, l'ús de tecnologies digitals habilita noves formes de classificació, vigilància i exclusió que afecten de manera desproporcionada persones migrants i poblacions racialitzades. Aquestes dinàmiques s'inscriuen en allò que alguns autors han conceptualitzat com a «racisme d'Estat automatitzat», en què les decisions discriminatòries s'incorporen i s'executen mitjançant sistemes tecnològics aparentment neutres.

Plataformes digitals i circulació del racisme

Les xarxes socials i les plataformes digitals faciliten la circulació i la viralització de discursos racistes, sovint amplificats per lògiques algorítmiques que prioritzen el conflicte, la polarització i el sensacionalisme com a motors d'interacció. Alhora, els mecanismes de moderació de continguts tendeixen a penalitzar amb més freqüència activistes i discursos antiracistes que no pas qui emet missatges d'odi, fet que contribueix a reproduir relacions de poder desiguals en l'espai digital.

Activitats

Activitat 1: Mapa de la tecnologia racista

Objectiu

Comprendre com el racisme travessa totes les fases d'una tecnologia, des de la seva fabricació fins al seu ús, i identificar com aquestes dinàmiques s'inscriuen en relacions globals de poder.

Inici

Es presenta breument un objecte tecnològic d'ús quotidià (per exemple, un telèfon mòbil o una càmera amb intel·ligència artificial) i es convida el grup a reflexionar col·lectivament sobre el seu origen, funcionament i impacte social. L'objectiu d'aquest primer moment és activar una mirada crítica més enllà de l'ús immediat de la tecnologia. A partir d'aquí, es plantegen les preguntes següents:

- Què sabem sobre com es fabrica aquest objecte?

- Quins materials utilitza i d'on provenen?
- Qui participa en el seu assemblatge?
- A qui beneficia i a qui perjudica la seva producció i la seva utilització?

Exercici central

En grups petits, es construeix un mapa —en forma d'espiral, cadena o esquema relacional— que representi les diferents etapes del cicle de vida de l'objecte tecnològic analitzat. Aquest mapa ha de permetre visualitzar les connexions entre territoris, actors i relacions de poder.

- Extracció de minerals i matèries primeres.
- Llocs de fabricació i d'assemblatge.
- Qui el dissenya i el programa (programari i algoritmes).
- Quins tipus de dades utilitza i d'on provenen.
- On, com i per a qui es comercialitza i es consumeix principalment.

Posada en comú i discussió guiada

Un cop finalitzat el treball en grups, es comparteixen els mapes elaborats i s'obre una discussió col·lectiva per aprofundir en els resultats obtinguts. Aquest espai ha de servir per posar en relació els diferents casos i identificar patrons comuns.

La reflexió es pot orientar a partir de preguntes com:

- Quines dimensions del racisme digital resulten més invisibles?
- De quina manera aquestes tecnologies poden utilitzar-se per al control, la vigilància o l'exclusió?
- A cada etapa del cicle de vida, quines formes de racisme —explícites o estructurals— es poden identificar?
- Quines estratègies es poden imaginar per detectar, qüestionar o resistir aquestes dinàmiques?

Producte final

Com a resultat del treball, es pot elaborar un mural col·lectiu que integri els diferents objectes analitzats pels grups. Aquest mural pot representar recorreguts internacionals, connexions entre territoris i relacions de poder implicades en el cicle global de les tecnologies, i funcionar com a eina visual de síntesi i debat.

Activitat 2: L'algorisme que em veu

Objectiu

Reflexionar sobre com els sistemes digitals —algoritmes, xarxes i plataformes— classifiquen, interpreten i tracten de manera diferenciada les persones, i com aquestes classificacions poden reproduir desigualtats socials i racials.

Inici

Es plantegen al grup les preguntes següents:

- Quines xarxes socials utilitzeu habitualment?
- Quin tipus de continguts apareixen amb més freqüència als vostres *feeds*?

- Hi ha una uniformitat en els continguts a què estan exposades les persones usuàries o hi ha diferències significatives?

Exercici central

Es formen grups petits. Cada grup crea un personatge fictici amb una identitat concreta, variant aspectes com l'origen, la racialització, el gènere, l'edat, l'orientació sexual, la religió, els interessos socials i polítics o els tipus de cos.

A continuació, el grup imagina com aquesta persona seria "llegida" o classificada per diferents sistemes algorítmics:

- Quin tipus de contingut li recomanarien plataformes com Instagram o TikTok?
- Quins anuncis rebria amb més probabilitat?
- Com seria identificada per un sistema de reconeixement facial?
- Podria trobar obstacles en processos automatitzats de contractació o selecció?

Posada en comú

Cada grup comparteix el seu cas i s'obre una discussió col·lectiva al voltant de les qüestions següents:

- Qui resulta més visible i qui està més vigilat en l'entorn digital?
- Quins rols, expectatives o limitacions imposen els algorismes a diferents cossos i identitats?

Producte final

Com a tancament de l'activitat, es proposa elaborar un pòster, una infografia o un mapa mental que reculli les conclusions principals de l'exercici.

Recursos

Lectures i articles

- Marín Cisneros, A. (s. d.). *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/> (disponible en espanyol)
- Una introducción a la IA y la discriminación algorítmica para movimientos sociales. (s. d.) *Algorace* <https://www.algorace.org/2022/11/26/una-introduccion-a-la-ia-y-la-discriminacion-algoritmica-para-movimientos-sociales/> (disponible en espanyol)
- Phan, T. (s. d.). *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/>

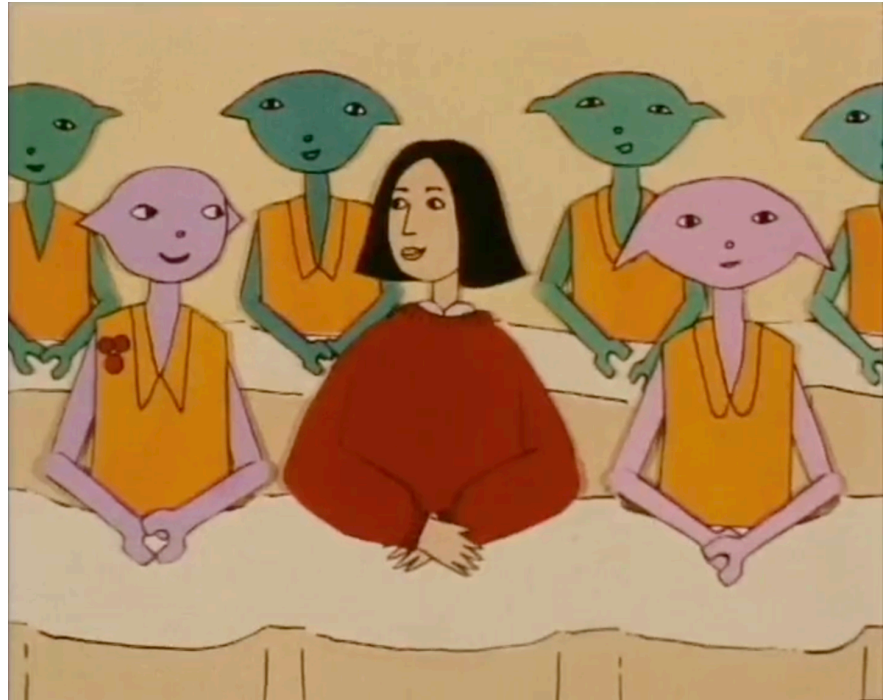
Material audiovisual

- *Racisme digital. Conversa amb Ruha Benjamin*. (s. d.) <https://fundaciobofill.cat/actes/racisme-digital-conversa-amb-ruha-benjamin>
- *The Coded Gaze: Bias in Artificial Intelligence*. (s. d.) Conferència a l'Equality Summit, amb Joy Buolamwini, fundadora d'Algorithmic Justice League. <https://www.youtube.com/watch?v=eRUEVYndh9c> (disponible en anglès)

Referències

- 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] i 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] i Moncada Niño, Á. [Álvaro]. (2024). Herencia del pasado, desafíos del presente: Colonialismo de datos contemporáneo. *Anales de Investigación en Arquitectura*, 14(1). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10173062>
- 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] i 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] i 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/>

Racialització de les trajectòries d'expulsió escolar



Leeds Animation Workshop

A World of Difference, 1997. Animació.

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

A World of Difference va ser creada per **Leeds Animation Workshop**, col·lectiu feminista de cinema independent fundat el 1978 i reconegut pel seu compromís amb l'educació crítica i l'animació amb perspectiva social. En aquest curtmetratge, la jove Natalie és abduïda per una nau espacial i traslladada a Helicón, un planeta on el sistema escolar reproduceix formes institucionalitzades de racisme i exclusió. La seva missió consisteix a comprendre per què l'alumnat del grup Porpra mostra un rendiment deficient. En aquest entorn, l'assetjament, la segregació i la negació cultural formen part del currículum. Des del seu plat volador, Natalie observa indicis reveladors: uniformes protectors, cançons populars amb significats inquietants i autoretrats desfigurats. Les preguntes s'acumulen: què va passar amb els Estudis Porpra? Per què ningú no qüestiona aquesta normalització de la violència? La seva experiència en una escola terrestre que ha assolit certs avenços li permet intervenir amb eficàcia. A Helicón, promou petites transformacions. De tornada a la Terra, està preparada per plantar cara a qui l'assetjava.

Contextualització

Durant anys s'han naturalitzat explicacions que atribueixen el mal anomenat «*abandonament escolar*» i el «fracàs escolar» a causes psicològiques i individuals, com suposats problemes d'aprenentatge, desmotivació, manca d'atenció o fins i tot una presumpta absència de «cultura de l'esforç» en determinades comunitats històricament marginades i travessades per processos de racialització. Quan s'ha anat més enllà de l'enfocament estrictament individual, les explicacions sociològiques s'han centrat a assenyalar deficiències de l'entorn familiar, com el baix nivell socioeconòmic i educatiu, la poca participació o comunicació amb l'escola o la diferència lingüística (Douhaibi i Franco, 2025).

Aquest tipus de discurs, àmpliament difós tant en la literatura científica com en les polítiques públiques, ha contribuït a reforçar els estigmes que pesen sobre poblacions històricament marginades, atribuint-los la responsabilitat de la seva

exclusió del sistema educatiu.

L'enfocament d'aquesta fitxa proposa, per tant, un gir en la narrativa des de la qual s'observa i s'intervé sobre allò que la sociologia de l'educació ha anomenat «abandonament escolar prematur» o «fracàs escolar». Substituir aquestes nocions per la d'**exclusió** permet situar el focus en els mecanismes institucionals que produeixen desigualtat educativa.



«Ens referim a les trajectòries d'expulsió escolar com un conjunt d'accions i mesures educatives institucionals que creen un itinerari d'exclusió educativa al llarg de les diferents etapes escolars, determinant l'accés al coneixement, les oportunitats d'aprenentatge i contribuint a l'expulsió escolar.»
(Zhang, González i Guitart, 2025, p. 18)

Quan aquestes accions i mesures educatives es duen a terme de manera velada —sense anomenar explícitament categories racials com «alumnat migrant», «alumnat divers» o «alumnat gitano»— o de manera explícita, a partir de marcadors racials, i contribueixen a la creació d'itineraris desiguals i excloents, cal anomenar-les com a pràctiques i mecanismes de racisme institucional en l'àmbit de l'educació formal.

Conèixer les formes que adopta el racisme institucional en el sistema educatiu per identificar i visibilitzar els mecanismes i pràctiques que racialitzen les trajectòries educatives —és a dir, que generen experiències i recorreguts diferenciats en funció de marcadors o construccions racials— implica, per exemple, preguntar-se de quina manera les mesures desplegades sota el marc d'una educació aparentment inclusiva contribueixen a la (in)equitat educativa i, alhora, com tracen itineraris diferenciats en joves (Zhang, González i Guitart, 2025).

És molt difícil identificar una pràctica o situació concreta que, de manera aïllada, hagi determinat la sortida definitiva d'una persona del sistema educatiu. Per això, una mirada global i crítica que aspiri a intervenir sobre una tendència recurrent ha de centrar-se en els mecanismes que contribueixen a produir-la. En aquest sentit, els mecanismes d'expulsió escolar fan referència tant a dinàmiques exògenes a l'escola com a dinàmiques endògenes pròpies dels sistemes educatius.

D'una banda, es tracta de mecanismes externs, com les lleis i els plans educatius o la distribució de l'alumnat entre centres. De l'altra, de mecanismes interns, com els models pedagògics, la creació d'aules especials de llarga durada, les relacions de poder en el triangle escola–famílies–alumnat, les dinàmiques discriminatòries o el currículum ocult, entès com el conjunt de «representacions del món social, imatges, descripcions, explicacions i marcs per entendre com és el món i com funciona de la manera com es diu i es mostra que funciona» (Hall, 2010). Aquests elements s'interrelacionen i contribueixen conjuntament a la racialització de les trajectòries educatives.

Exemples

Pràctiques o accions administratives i institucionals

Aquestes pràctiques operen des del marc normatiu i organitzatiu del sistema educatiu:

- **Zonificació escolar desigual:** delimitació de zones de matrícula que concentren alumnat migrant o de classe treballadora en determinats centres, fet que genera escoles «guetitzades».
- **Protocols i plans aparentment inclusius** que deriven en formes de separació racialitzada, com la prolongació innecessària de les aules d'acollida.
- **Disseny curricular eurocèntric:** continguts i narratives que exclouen sabers, llengües i històries de comunitats racialitzades.
- **Guetització d'élits i de marges:** coexistència de centres considerats d'excel·lència acadèmica amb d'altres que concentren alumnat migrant o gitano, tipificats com d'«alta complexitat».
- **Implementació de lleis educatives** que introdueixen itineraris primerencs o avaluacions estandarditzades, amb efectes desproporcionats sobre l'alumnat racialitzat.

Pràctiques assimilacionistes, integracionistes o segregadores

Aquestes pràctiques es vinculen amb les polítiques pedagògiques i culturals que operen a l'aula:

- **Models pedagògics** que privilegien la norma blanca, negant els repertoris lingüístics o culturals de l'alumnat racialitzat, per exemple mitjançant la sanció de l'ús d'altres llengües a l'aula.
- **Aules especials o de suport prolongades**, que acaben funcionant com a espais de segregació permanent sota el discurs del «reforç».
- **Educació anomenada inclusiva sota condicions d'assimilació**, en què la participació només es legitima si l'alumnat s'ajusta als codis dominants.
- **Supremacia epistèmica**, en què el coneixement considerat legítim continua sent l'occidental i blanc, invisibilitzant epistemologies i sabers d'altres procedències.

Rol del personal educatiu

En aquest nivell se situen els mecanismes de mediació institucional quotidiana, com l'orientació, l'avaluació i les expectatives que es projecten sobre l'alumnat:

- **Orientació educativa i universitària esbiaixada:** recomanació sistemàtica a estudiants migrants o gitanos d'itineraris no universitaris («formació professional bàsica», «el pràctic t'anirà millor»). A això s'hi afegixen la desinformació o la manca d'acompanyament en l'accés a beques, estudis universitaris o programes de mobilitat, així com la consideració de les aspiracions acadèmiques de l'alumnat racialitzat com a «poc realistes».
- **Efecte Pigmalión (*):** expectatives baixes sobre el rendiment i les capacitats de l'alumnat racialitzat que acaben per autorealitzar-se.
- **Patologització de la diferència cultural:** interpretació de comportaments, estils comunicatius o formes de relació com a senyals de conflicte, dèficit o manca d'adaptació.
- **Extensió del control social:** transformació del personal docent i orientador en agents de normalització cultural i moral.

Interacció educativa directa

Aquest nivell remet a l'experiència quotidiana que es produeix en les relacions entre escola, alumnat i famílies:

- **Diferències en el tracte quotidià:** més vigilància, aplicació més ràpida de sancions o manca de confiança envers l'alumnat racialitzat.
- **Desconfiança envers les famílies:** atribució de desinterès o manca d'implicació sense reconèixer les barreres institucionals, administratives o lingüístiques existents.
- **White flight («fugida blanca (*)»):** retirada de famílies blanques de centres amb una presència creixent d'alumnat migrant o gitano, fet que genera processos de segregació escolar indirecta.
- **Currículum ocult racialitzat:** transmissió de missatges implícits sobre qui pertany legítimament a l'espai escolar, per exemple, a través dels exemples utilitzats, les imatges o l'assignació de rols de lideratge.

Dinàmiques estructurals (exògenes i endògenes al sistema educatiu)

Aquestes dinàmiques remeten a condicions estructurals que travessen el sistema educatiu en conjunt i que contribueixen a la reproducció de desigualtats racials i de classe:

- **Distribució desigual de recursos entre centres,** que perpetua bretxes educatives en funció de la composició racial i de classe de l'alumnat.
- **Relacions de poder desiguals en el triangle escola–famílies–alumnat,** en què les veus de les famílies racialitzades tendeixen a ser deslegitimades o infantilitzades.
- **Polítiques d'avaluació estandarditzada** que penalitzen la diversitat lingüística i els diferents estils d'aprenentatge.
- **Representacions mediàtiques i polítiques del «fracàs escolar»** que reforcen la imatge de determinades comunitats —com persones migrants, poblacions racialitzades o, de manera específica, la comunitat gitana— com a deficitàries o incapaces de progressar acadèmicament.

Activitat

Més enllà de les etiquetes: el poder de les expectatives

Objectiu general

Reflexionar sobre com les expectatives —positives o negatives— que es projecten sobre altres persones influeixen en el seu rendiment i en la seva autoestima, especialment en el context educatiu.

Objectius específics

- Comprendre què és l'efecte Pigmalí i com opera en l'àmbit educatiu.
- Reconèixer de quina manera els prejudicis i estereotips influeixen en les expectatives que es construeixen sobre l'alumnat.
- Promoure actituds equitatives i respectuoses en les relacions entre professorat i alumnat.
- Dissenyar propostes educatives orientades a construir relacions basades en el reconeixement de potencials, i no en la imposició d'etiquetes.

Inici: què sabem sobre l'efecte Pigmalión?

Per iniciar l'activitat, es planteja una discussió breu a l'aula o s'escriu a la pissarra una pregunta orientadora sobre el concepte:

- «Alguna vegada has sentit que algú no esperava gaire de tu?»
- «O, al contrari, que algú confiava en tu fins i tot sense conèixer-te gaire?»

A continuació, es pot projectar un vídeo breu per introduir el concepte de l'efecte Pigmalión (per exemple, *Efecte Pigmalión*, vídeo curt), que serveixi com a punt de partida compartit.

Breu explicació del concepte

L'efecte Pigmalión és un fenomen psicològic pel qual les expectatives que una persona projecta sobre una altra influeixen en el seu comportament i rendiment. En l'àmbit educatiu, es pot manifestar quan el professorat manté baixes expectatives sobre part de l'alumnat a partir de prejudicis o estereotips, cosa que acaba repercutint negativament en l'exercici. De manera inversa, l'existència d'expectatives altes pot afavorir processos d'aprenentatge més positius.

Activitat central

En grups, s'elaboren targetes amb etiquetes i estereotips que circulen a l'aula, al centre educatiu o a la societat en general. Poden incloure etiquetes vinculades a l'àmbit educatiu (per exemple, vague, repetidor, despistat), així com etiquetes socials relacionades amb els eixos de classe, raça i gènere (per exemple, feble, perillós, sospitos, fort, treballador, dòcil).

Treball en grups petits

En grups de tres o quatre persones, es reparteixen diverses targetes amb aquests perfils.

Anàlisi i discussió

Cada grup debat o respon per escrit a preguntes com les següents:

- Hi ha grups de persones o comunitats a qui s'atribueixen aquestes etiquetes amb independència de la seva individualitat?
- Aquestes percepcions no sempre són explícites. De quines maneres velades es poden manifestar diferències en les expectatives cap a diferents persones o grups a l'aula o en altres contextos educatius?
- Com creus que aquestes etiquetes influeixen en les relacions dins l'aula?
- Quin tipus d'expectatives podria projectar el professorat sobre una persona associada a aquesta etiqueta?
- Com podrien aquestes expectatives afectar la seva motivació escolar o el seu rendiment acadèmic?

Producció d'una contranarrativa

Cada grup escull una etiqueta o estereotip i elabora una peça breu de contranarrativa en el format que consideri més adequat. Algunes opcions possibles són:

- Una proposta de pòdcast breu.

- Un mural o pòster.
- Una peça teatral curta o un *sketch*.

Reflexió col·lectiva i proposta d'acció per prevenir l'efecte Pigmalí i els estereotips

En la fase final, es realitza una posada en comú del treball dels grups. A partir del debat col·lectiu, cada grup proposa un compromís o una acció concreta que tant el professorat com l'alumnat puguin implementar per prevenir l'efecte Pigmalí i la reproducció d'estereotips en l'entorn educatiu.

A tall d'exemple, es poden plantejar accions com:

- Evitar comentaris del tipus «no esperàvem que ho fessis tan bé», que reforcen expectatives prèvies baixes;
- No emetre judicis basats en l'aparença, l'accent o l'història escolar;
- Reconèixer i legitimar múltiples formes d'expressió del coneixement, de manera que l'alumnat pugui demostrar les seves capacitats a través de canals diversos.

Recursos

Material audiovisual

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

Referències

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*. Envión Editores.

Zhang Yu, C. [Cristina], González Ceballos, I. [Isabel] i 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

Pedagogies crítiques antiracistes



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. Instal·lació en el marc de l'exposició *Ni arte ni educación*, organitzada per Matadero Madrid.

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

Afro in Progress és una instal·lació-arxiu ideada per l'artista Ana Cebrián que va reunir propostes de la diàspora africana sobre els referents —textos, imatges, conceptes i memòries— que haurien de formar part de l'educació de joves afrodescendents. Davant el silenciament històric de les comunitats negres a Espanya, on viuen més de dos milions de persones afrodescendents, l'obra denuncia els buits de l'educació formal i no formal, així com l'exclusió sistemàtica d'aquests sabers de la narrativa nacional. El projecte va visibilitzar la urgència de construir una memòria col·lectiva que permeti a les noves generacions reconèixer-se com a subjectes històrics, creadors de cultura i agents de canvi.

Contextualització

En el camí cap a una educació radical en la diferència, resulta fonamental apropar-se a l'articulació entre les pedagogies crítiques i les pedagogies antiracistes per repensar els processos educatius en contextos marcats per desigualtats estructurals i per la racialització de la diferència. A partir de les aportacions de les pedagogies culturalment sostenibles (Paris i Alim, 2017), les pedagogies culturalment rellevants (Ladson-Billings, 1995) i la pedagogia de l'oprimit (Freire, 1970), una proposta pedagògica crítica i antiracista no busca l'adaptació al model educatiu dominant, sinó que entén la diferència com una força política, epistèmica i afectiva capaç de reconfigurar l'aula com a comunitat.

Tal com assenyala Ladson-Billings (2006), una pedagogia culturalment rellevant ha de partir de les experiències viscudes de l'estudiantat i confrontar de manera explícita les estructures de poder que el posicionen com a «altre». En el marc de les pedagogies crítiques antiracistes, la diferència esdevé un espai de disputa social i política, ja que l'escola funciona sovint com una extensió de les jerarquies racials presents a la societat, reproduint desigualtats a través dels continguts, els

mètodes i les relacions institucionals (Ladson-Billings, 1995). En aquest sentit, parlar de diversitat sense parlar de racisme implica sostenir l'estructura desigual que es pretén qüestionar.

Des d'un punt de vista metodològic, les pedagogies crítiques antiracistes comporten una transformació profunda de tots els nivells del quefer educatiu. Aquesta transformació inclou, entre altres aspectes, la crítica al currículum ocult, a les lògiques eurocèntriques de producció del coneixement i a les formes institucionals de control que reproduïen exclusions des de la infància.

El currículum ocult (Apple, 1979) constitueix un dels mecanismes més eficaços de reproducció de la desigualtat racial. Fa referència al conjunt de missatges que s'ensenyen i s'aprenen de manera no explícita en la pràctica educativa quotidiana. Es tracta de normes, valors, creences, actituds i comportaments que es transmeten implícitament a través de l'organització institucional, les relacions de poder, els hàbits escolars i les pràctiques quotidianes, però que no formen part formalment del currículum oficial ni dels plans d'estudi.

Aquest currículum ocult adopta formes diverses, entre les quals destaquen: l'absència d'històries, sabers o llengües no blanques en els continguts escolars, que legitima una visió eurocèntrica del coneixement; protocols de «convivència» que apliquen controls o assenyalaments més severs sobre cossos racialitzats o formes de vida familiar no hegemòniques; discursos institucionals que associen la llengua, la religió o la cultura de l'altre amb el fracàs, el risc o l'amenaça; i expectatives acadèmiques baixes envers determinats estudiants, que n'anticipen el fracàs i en normalitzen la marginació.

Exemples

Existeixen nombrosos exemples, pràctiques o iniciatives de pedagogies crítiques arreu del territori global. Aquí n'esmentem algunes de les més conegudes.

Pedagogia de l'oprimit (**Paulo Freire, 1970**) és una proposta pedagògica formulada per Paulo Freire a partir dels aprenentatges adquirits treballant amb comunitats oprimides al Brasil durant els anys setanta. La genealogia de la seva proposta s'inscriu en la confluència de marcs més amplis, com ara la tradició marxista i la teologia d'alliberament de base cristiana en el context llatinoamericà.

Pedagogia de l'oprimit concep l'educació com una disciplina al servei de l'alliberament dels pobles oprimits. Per a això, estableix no només un marc conceptual teoricopolític sobre l'educació i el quefer pedagògic, sinó que també proposa que la teoria i la pràctica —l'acció— mantinguin una certa coherència en la seva proposta. Així, aporta un conjunt de mètodes pedagògics que tenen com a horitzó l'alliberament de diverses formes d'opressió.

Pedagogia crítica, influïda per Paulo Freire, busca transformar l'educació i la societat a través de la **conscienciació**, és a dir, mitjançant la lectura crítica del món per a la seva transformació. Freire critica l'«educació bancària», en què els estudiants són receptors passius d'informació, i proposa una educació que fomenti la reflexió i l'acció.

L'**aproximació sociocultural crítica**, hereva de les idees de Lev Vygotsky (1978), destaca el paper de la mediació cultural i la importància de la interacció social en l'aprenentatge. La relació entre el coneixement científic i el quotidià és

fonamental per comprendre com es construeix l'aprenentatge.

La mediació cultural és essencial per al desenvolupament de l'aprenentatge significatiu; permet que els estudiants actuïn una mica més enllà del coneixement que tenen per si mateixos, facilitant el desenvolupament de noves habilitats i coneixements. En aquest model, la importància de l'ajuda d'altres persones més experimentades en el procés d'aprenentatge respon a la necessitat de relacions dialògiques en l'educació, en què tots els participants aprenen i ensenyen, trencant amb el model unidireccional d'ensenyament i aprenentatge (Vossoughi i Gutiérrez, 2016). En aquest sentit, Vygotsky —i també la proposta de Freire— proposa treballar a partir de la zona de desenvolupament proper (ZDP), que és la diferència entre allò que una persona ja pot fer sola i allò que podria aprendre a fer amb l'ajuda d'algú altre (com ara un docent, una persona adulta o un estudiant que en sap més). Treballar en la ZDP en clau antiracista és, precisament, fomentar aprenentatges que desafien les jerarquies de saber, llenguatge i poder a l'aula.

Educar en i des de la diferència. Des d'una perspectiva freiriana, la igualtat no es pot entendre com el silenciament de les diferències, sinó com la construcció d'un projecte comú des de posicions desiguals. Això no fa referència, però, a la recerca de la igualtat tal com s'entén des dels postulats liberals. Posar en perspectiva crítica les nocions d'igualtat i de diferència implica revalorar la diferència com a potència per desactivar-la com a mancança. Amb l'objectiu d'ampliar els models d'educació basats en nocions d'igualtat grupal que tendeixen a fer prevaldre característiques d'igualtat compartides amb allò hegemònic, es proposa obrir fulls de ruta per dissenyar els principis d'una educació radical en la diferència. Aquest objectiu respon a la necessitat de qüestionar i indagar allò que subjau a la «identificació» entre iguals i, així, construir altres bases per a la igualtat, entesa com una part fonamental de la creació d'aliances i de comunitat en la diferència, ja que és en aquest espai on es produeixen les exclusions.

Anomenar el **racisme estructural a l'escola** és un acte de desobediència epistèmica i pedagògica, que permet desafiar la naturalització de les jerarquies. La pedagogia crítica antiracista entén «l'educació com una pràctica de llibertat» (Freire, 1970, p. 22). Això exigeix reconfigurar no només què ensenyem, sinó com ho ensenyem, des d'on ho ensenyem i per a qui. Requereix polititzar l'aula, incomodar les certeses i construir aliances en la diferència. En temps de repunt de discursos etnonacionalistes i puristes, educar contra la indiferència i la indolència és un imperatiu ètic i polític. No es tracta tant d'incloure, com de transformar allò en què es pretén incloure.

Activitat

Paraules que anomenen el món: de l'experiència a l'acció

A partir de la proposta pedagògica de la conscienciació de Freire, que parteix de paraules generadores extretes de la vida quotidiana dels subjectes oprimits per facilitar processos d'alfabetització que siguin, alhora, processos d'alliberament, l'aprenentatge no parteix de continguts imposats, sinó de la realitat viscuda, que esdevé objecte de reflexió crítica i d'acció transformadora.

Objectius

- Desenvolupar consciència crítica entorn de l'experiència viscuda de l'estudiantat, identificant temes generadors a partir de les seves realitats per llegir i transformar el món des de les seves pròpies paraules, sabers i problemàtiques.
- Transformar l'aula en un espai d'investigació col·lectiva per incloure el coneixement previ que l'alumnat ja té.
- Fer valdre les experiències i els coneixements vitals de l'estudiantat.

Investigació dialògica: quines paraules ens travessen?

- En grups petits, l'estudiantat conversa sobre **situacions quotidianes** que els resultin difícils, injustes, doloroses o invisibilitzades (a l'escola, al barri, als mitjans, a les famílies, etc.).
- A partir d'aquestes històries, cada grup selecciona una **paraula generadora** que sintetitzi la problemàtica: per exemple, racisme, vergonya, silenci, por, passaport, accent, mirada, uniforme, injustícia, control, frontera...

Nota

L'objectiu aquí és identificar «paraules generadores» a partir de l'experiència del grup. Aquesta és l'etapa freiriana d'exploració del món viscut per convertir-lo en objecte de reflexió. Es reconeix l'experiència com a font de saber.

Codificació visual o narrativa

- Cada grup crea una imatge, un dibuix, un collage, una escena de teatre o una petita narració que representi la situació vinculada a la seva paraula.
- No s'expliquen ni es jutgen. Només es representen.

Nota

Freire en deia «codificació»: es representa simbòlicament una situació viscuda per després analitzar-la col·lectivament. L'objectiu és representar la paraula generadora en una forma que permeti observar-ne la complexitat sense explicar-la encara.

Diàleg problematitzador en cercle

- Cada grup presenta la seva codificació i el conjunt de la classe dialoga amb preguntes com:
 - Què hi veiem?
 - Per què passa això?
 - A qui beneficia?
 - És una situació justa?
 - Podria ser d'una altra manera?

Nota

Aquest diàleg promou una lectura crítica del món. El professorat no dona respostes, sinó que acompanya l'estudiantat a descobrir el sentit polític de la seva experiència. L'objectiu és desnaturalitzar allò representat i llegir críticament la realitat.

Escriptura col·lectiva: paraules que transformen

- A partir de l'anàlisi, els grups escriuen una nova paraula o una frase d'acció que expressi una alternativa o una forma de resistència: veu, organització, reconeixement, justícia lingüística, qüestionament, desobediència, solidaritat, etc.
- Aquestes noves paraules o frases s'integren en un manifest col·lectiu de l'aula: «Paraules per transformar l'escola».

Nota

L'objectiu és reescriure la realitat amb consciència crítica i impuls de transformació.

Les paraules que es vulguin treballar es poden vincular a l'àmbit curricular o a l'assignatura en què es dugui a terme l'activitat. Per exemple:

- **Llengua i Literatura:** narratives, relats orals, històries silenciades (expressió oral, argumentació, producció escrita, alfabetització crítica).
- **Ciències Socials, Geografia i Història:** deconstrucció del cànon eurocèntric; identitat i comunitat (reconeixement d'experiències racialitzades, sabers situats, construcció col·lectiva del sentit).
- **Educació ètica i cívica:** crítica de la ciutadania, reflexió ètica, drets, justícia, agència col·lectiva.
- **Llengües estrangeres o cooficials:** traducció cultural, resistències lingüístiques, consciència lingüística (com el llenguatge pot oprimir o alliberar).
- **Educació plàstica i visual:** expressió visual de sabers no hegemònics.

Nota

La funció del docent és actuar com a facilitador en la ZDP, ajudant a ampliar la reflexió, a documentar-la i a vincular els sabers amb marcs més amplis (història colonial, migració, resistència, etc.). No cal que domini específicament la qüestió triada per l'alumnat.

Fòrum dialogat: «Quina escola volem construir?»

S'organitza una assemblea horitzontal en què els grups presenten els seus mapes.

A partir d'això, s'obren preguntes com:

- Què hauríem de canviar a l'aula perquè tots aquests sabers siguin part de l'aprenentatge?
- Quines normes, maneres de parlar o d'avaluar invisibilitzen allò que cadascú sap i viu?

Acció pública: intervenció col·lectiva a l'espai escolar

El grup decideix com compartir el treball amb la comunitat educativa (famílies, professorat, claustre o fins i tot l'equip directiu): mural, exposició, diari escolar, vídeo o manifest col·lectiu.

Nota

Aquesta part busca que l'experiència no quedi continguda a l'aula, sinó que qüestionï les **jerarquies institucionals del saber** i exposi la producció col·lectiva i situada del coneixement des de la diferència.

Aquesta activitat es pot convertir en un projecte a més llarg termini, incorporant entrevistes familiars, anàlisi de mitjans, escriptura de cartes públiques o accions comunitàries al voltant de les paraules treballades.

Recursos

Pàgina Web

- **Fronteras invisibles.** Pàgina amb enllaç a un grup de joves que dinamitzen activitats en espais educatius a Catalunya sobre migració i racisme:
<https://fronteresinvisible.wixsite.com/frinvisibles>

Referències

- Apple, M. [Michael]. (2019). *Ideology and curriculum*. New York: 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] i 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] i Gutiérrez, K. D. [Kris D.]. (2016). Critical pedagogy and sociocultural theory. A *Power and privilege in the learning sciences* (pp. 157–179). Routledge.
- Vygotsky, L. S. [Lev S.] i Cole, M. [Michael]. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard University Press.