

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 textuais 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/1hbIDYUui09-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.