

Racismo epistémico



Salmi López Valbuena (Bahía Negra, Paraguay, 1982)

Sin título, 2021.

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

Cortesía de la artista y de la galería mor-charpentier

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

Contextualización

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

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

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

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

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

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

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

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

Ejemplos

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

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

Actividad

Objetivo

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

Activación

En gran grupo, se plantean preguntas como:

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

Dinámica

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

Observación

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

Se propone responder:

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

Debate guiado

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

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

Propuesta creativa

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

Puesta en común y cierre

Cada grupo comparte su propuesta.

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

Recursos

Lecturas y artículos

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

- Ndiaye Mir, N. [Najat]. (2025). Disseny curricular i gestió de l'aula: propostes per repensar els continguts. *La Disruptiva*. <https://ladisruptiva.cat/disseny-curricular-i-gestio-de-laula-propostes-per-repensar-els-continguts/>.
- Nicholson, T. D. [Tracey D.]. (2022). *Decolonising the curriculum toolkit (*)*. Manchester Metropolitan University. <https://drive.google.com/file/d/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>.

Referencias

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