


Dossier: Políticas educativas: tendencias actuales en la producción de conocimientos en América Latina

Epistemologías afrodiaspóricas y perspectivas étnico-raciales: aportes a las políticas educativas en América Latina

Epistemologias afro-diaspóricas e perspectivas étnico-raciais: contribuições para as políticas educacionais na América Latina

Afrodiasporic epistemologies and ethnic-racial perspectives: contributions to educational policies in Latin America

Anny Ocoró Loango*

 <https://orcid.org/0000-0001-5814-2368>

Resumen: Este artículo explora las contribuciones afrodiaspóricas a la producción de conocimiento sobre las políticas educativas con enfoque étnico-racial, desde una perspectiva latinoamericana, con foco en los casos de Brasil y de Colombia. Para ello analiza trabajos clave, de los últimos 20 años, que nutren este campo, dando cuenta de las principales tendencias temáticas y analíticas, de los actores que han impulsado y desarrollado este campo, así como las contribuciones que estos estudios hacen al campo de las políticas educativas en general. El artículo argumenta que el estudio de las políticas educativas con perspectiva étnico-racial responde a contextos históricos de desigualdad racial que afectan a los pueblos indígenas y afrodescendientes en la región. También sostiene que esa producción se ha desarrollado en diálogo con las prácticas educativas del movimiento afro, con los avances legislativos y la creación de políticas específicas para los y las afrodescendientes en educación, así como con la intervención de agentes de organismos internacionales.

Palabras clave: Políticas educativas. Perspectiva étnico-racial. Afrodescendientes. Estudios afrodiaspóricos. Producción de conocimiento.

Resumo: Este artigo examina as contribuições afrodiaspóricas para a produção de conhecimento sobre políticas educacionais com abordagem etnorracial a partir de uma perspectiva latino-americana, com foco nos casos do Brasil e da Colômbia. Analisa trabalhos fundamentais produzidos nas últimas duas décadas que moldaram esse campo, identificando as principais tendências temáticas e analíticas, os atores que impulsionaram seu desenvolvimento e as formas pelas quais esses estudos enriqueceram o campo mais amplo das políticas educacionais. O artigo argumenta que a pesquisa sobre políticas educacionais sob uma perspectiva etnorracial responde a contextos históricos de desigualdade racial que afetam povos indígenas e afrodescendentes na região. Além disso, essa produção tem se desenvolvido em diálogo com as práticas educativas do movimento afro-diaspórico, com os avanços legislativos, a criação de políticas específicas voltadas às populações afrodescendentes e a atuação de organismos internacionais.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Perspectiva etnorracial. Afrodescendentes. Estudos afrodiaspóricos. Produção de conhecimento.

* Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)/Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). E-mail: <annyocoroloango@gmail.com>.

Abstract: This article explores Afro-diasporic contributions to the production of knowledge about educational policies with an ethno-racial approach from a Latin American perspective, focusing on Brazil and Colombia. To this end, it analyzes key works from the last 20 years that inform this field, highlighting the main thematic and analytical trends, the actors who have contributed to the development of this field, and the contributions these studies make to the field of educational policies in general. It shows that the study of educational policies with an ethno-racial perspective responds to historical contexts of racial inequality that affect Indigenous and Afro-descendant peoples in the region and has developed in dialogue with the educational practices of the Afro movement, with legislative advances and the creation of specific policies for Afro-descendants in education, as well as with the intervention of agents from international organizations.

Keywords: Educational policies. Ethno-racial perspective. Afro-descendants. Afro-diasporic studies. Knowledge production.

Introducción

Desde hace más de dos décadas se han consolidado distintos estudios en el campo de las políticas y prácticas educativas para los y las afrodescendientes, que dan cuenta de una rica producción de conocimiento en la región que busca tanto el reconocimiento como la incorporación de los saberes y las epistemologías afrodiaspóricas en el sistema educativo, y en la producción de conocimiento del campo científico. Esta producción académica parte de diversos enfoques teóricos, y aunque sus debates son nombrados o conocidos de diferentes maneras¹, y no todos se ocupan en forma exclusiva del tema afrodescendientes, (sino que algunos casos se incluyen a los pueblos indígenas), es necesario aclarar que todos coinciden en problematizar y denunciar que el sistema educativo, y en particular el currículo, responde a una estructura epistémica y política direccionada hacia grupos hegemónicos que históricamente ha dejado afuera, ha silenciado y apagado a los pueblos afrodescendientes y su historia.

El presente artículo está estructurado en cuatro apartados. En el primero, se realiza un recorrido general por las principales políticas o normativas educativas con perspectiva étnico-racial en algunos países latinoamericanos. En el segundo, se justifica la relevancia de la temática para los estudios sobre políticas educativas. En el tercer apartado, se caracterizan campos epistémicos sobre la producción de conocimiento de políticas educativas con perspectiva étnico – racial en la región, identificando algunas líneas temáticas de estudio que predominan. Finalmente, en los dos últimos apartados se presentan las contribuciones de estos estudios a la producción de conocimiento sobre políticas educativas, y las conclusiones respectivamente.

El estudio de las políticas educativas con perspectiva étnico-racial responde a contextos históricos de desigualdad racial que afectan a los pueblos indígenas y afrodescendientes en la región. También se plantea que este campo de estudios se ha desarrollado en diálogo con las prácticas educativas del movimiento afro, con los avances legislativos y la creación de políticas específicas para los y las afrodescendientes en educación, y con la intervención de agentes de cooperación internacional o de organismos internacionales que han producido informes sobre el tema. Antes de adentrarnos en esta discusión, veamos, a continuación, de una manera muy sucinta las principales políticas en el campo educativos desarrolladas en algunos países de la región.

¹ Etnoeducación, educación propia, educación antirracista, educación intercultural, educación para las relaciones étnico-raciales, entre otros.

Las políticas educativas con perspectiva étnico-racial en América Latina

En América Latina, las políticas orientadas desde criterios étnicos raciales son un fenómeno más bien reciente en la región. No fueron parte de la agenda de los Estados sino hasta bien entrada la última década del siglo XX (Ocoró, Loango y da Silva, 2018). Si se las observan con detenimiento, en su creación encontramos dos hitos importantes: el contexto del multiculturalismo y la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia (Naciones Unidas, 2001)².

Cuando hablamos del contexto multicultural, hacemos referencia al proceso mediante el cual, desde la década de los 90, varios países de América Latina pusieron en marcha una serie de reformas constitucionales que condujeron en la que los estados pasaron a definirse como pluriétnicos y multiculturales. Dichas reformas dieron paso al reconocimiento de los grupos indígenas y afrodescendientes, y abrieron un nuevo capítulo en las relaciones entre el Estado y estos pueblos. Parafraseando a Ocoró (2015) “en algunos casos este giro se tradujo en la obtención de derechos como la representación política, el acceso a la educación, el acceso a la tierra y la reivindicación del derecho al desarrollo de su identidad cultural” (p. 140). Como hemos mostrado en otros trabajos (Ocoró, 2014, 2015), tanto el multiculturalismo como las reformas enmarcadas en este no están exentas críticas porque se disfrazan de respeto a las culturas para imponer ideologías eurocéntricas o políticas neoliberales (Grimsom, 2011; Hale, 2005; Zizek, 1998). En efecto, interesa destacar que este giro hacia políticas multiculturales en la región sobrevino en el marco de la implementación de políticas neoliberales, las cuales estimularon la participación local y la visibilidad de grupos étnicos, en un contexto de retirada del Estado de importantes áreas del desarrollo y política social. Paradójicamente mientras se achicaron los gastos sociales de los Estados, se les planteó una agenda de incorporación de derechos culturales hacia grupos específicos. Esto ha llevado a que algunos critiquen las políticas multiculturales como parte de una fachada que legitima el discurso de desregulación del mercado. No obstante, reconocer los logros en materia de derechos y políticas sociales para grupos étnicos en aquellos países donde son minorías no puede simplificarse y considerarlos una política cultural del neoliberalismo, aun cuando tenga mucho que ver con ese modelo económico, se perdería de vista las luchas que acompañaron en las últimas décadas del siglo pasado las demandas de igualdad y reconocimiento de pueblos indígenas, afrodescendientes y otros grupos étnicos (Ocoró, 2015).

En las últimas décadas, Brasil y Colombia además de suscribir acuerdos internacionales para la protección de los derechos de los y las afrodescendientes, han hecho avances significativos en la implementación de políticas públicas para este grupo (ver tabla 1). Dichos avances fueron más notorios a partir de la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia en Durban (Sudáfrica) - el segundo hito que queremos destacar -, organizada por la ONU, la cual manifestó la urgencia de que los Estados diseñaran políticas públicas para garantizar oportunidades de desarrollo de los y las afrodescendientes³.

² La Conferencia de Durban reconoció que el racismo afecta a la población afrodescendiente e instó a los Estados a desarrollar políticas de acción afirmativa para estos pueblos.

³ Cabe mencionar que antes de estas políticas se desarrollaran, tuvieron lugar diversas experiencias educativas gestadas desde activistas del movimiento negro, orientadas a problematizar el modelo hegemónico de educación y promoviendo la inclusión de la historia de los pueblos afrodescendientes en el currículo escolar.

Tabla 1 - Principales normativas en el campo educativo para afrodescendiente

País	Normativa	Descripción
Argentina	Ley 26.852 (2013)	Ley que instituye el Día Nacional de los Afro argentinos y de la Cultura Afro. Si bien no es una ley educativa per se, tiene implicancias en la educación ya que insta al Ministerio de Educación a su conmemoración en el calendario escolar.
Brasil	Ley N° 10.639/2003	Incluye la enseñanza obligatoria de la historia y la cultura afrobrasileña en el currículo de la educación primaria y secundaria y establece el 20 de noviembre como el Día de la Conciencia Negra en el Calendario Escolar.
	Ley N° 12.711/2012	Ley de Cupos, establece que las instituciones federales de educación superior deben reservar al menos el 50% de sus plazas para estudiantes que provienen de escuelas públicas. La mitad de las vacantes están dirigidas a estudiantes con escasos recursos, negros, indígenas y personas en situación de discapacidad.
	Ley N° 14.723/2023	Ley de Cuotas Revisada: “Modifica la Ley N° 12.711, de 29 de agosto de 2012, para prever el programa especial de acceso a las instituciones federales de educación superior y de educación secundaria técnica para estudiantes negros, indígenas, quilombolas y personas con discapacidad, así como quienes han completado la educación en una escuela pública”.
	Ley N° 14.759/2023	20 de noviembre: Día de la Conciencia Negra, se convierte en feriado nacional.
Colombia	Ley N° 70/1993	Reconoce la titulación colectiva de tierras de las comunidades negras de las zonas rurales ribereñas de los ríos de la Cuenca del Pacífico. Establece mecanismos de protección de los derechos de las comunidades negras de Colombia como grupo étnico.
	Ley N° 115/1994	Ley General de Educación - Educación para grupos étnicos (cap. 3, artículo 55, establece que: “entiéndase por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos”.
	Decreto N° 804/1995	Reglamenta la Etnoeducación de las comunidades afrocolombianas
	Decreto N° 1.122/1998	Creación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos - CEA.
Ecuador	Constitución/2008	Combate el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia, profundiza los derechos culturales a pueblos y nacionalidades afroecuatoriano, indígena y montubio, y establece políticas de acción afirmativa para promover la igualdad y la reparación de los grupos afectados por el racismo.
	Decreto 60/2009	Establece el Plan Plurinacional para eliminar la discriminación racial y la exclusión étnica y cultural. También define una política de acción afirmativa a través de cuotas para pueblos y nacionalidades en el servicio público.
	Ley de Educación Intercultural Bilingüe/2011	Esta ley alinea el derecho a la educación en el marco de la interculturalidad, la plurinacionalidad y el Buen Vivir. Reconoce la importancia de una educación libre de discriminaciones en la que la pertenencia étnica, la diversidad de conocimientos, idiomas y lenguas ancestrales y son fundamentales.
Venezuela	Instrucción Ministerial S/N° de 2021	Cumbres Educativas de Paz y Libertad, dependientes del Ministerio del Poder Popular para la Educación. Su objetivo es promover la educación intercultural, la valoración de la diversidad y una educación que erradique el racismo, la discriminación y la exclusión.
Panamá	Ley N° 9 de 2000	Declara el 30 de mayo día cívico y de conmemoración de la Etnia negra nacional.

Fuente: elaboración propia con base en las normativas institucionales de Colombia.

En América Latina, la Conferencia de Durban constituye una referencia muy importante para la lucha contra el racismo y el reconocimiento a la diversidad cultural de los afrodescendientes, al ser el punto de partida para construir una agenda global de lucha. Ciertamente, esa conferencia contribuyó a impulsar las políticas para afrodescendientes en la región (Segib, 2021).

Como consecuencia, en las últimas décadas, varios países de la región impulsaron distintas políticas a favor de las y los afrodescendientes⁴ y los pueblos indígenas. Particularmente en Brasil y Colombia, tales políticas se han dado especialmente en el campo educativo. De hecho, países como Brasil y Colombia han sancionado leyes que promueven la incorporación de la historia de los y las afrodescendientes al currículo escolar, ya sea a través de cátedras específicas o de la celebración de efemérides de los afrodescendientes en el sistema escolar. Estos alcances normativos han contribuido, aunque con limitados alcances, a visibilizar este grupo étnico y sus aportes a la construcción de los proyectos de nación en el ámbito escolar. Conviene enfatizar que estas políticas han estado dirigidas mayormente al currículo en la educación media, más algunas experiencias en la educación superior, como lo son las políticas de acción afirmativa⁵. Las mismas se sostienen en las demandas del movimiento negro/afrodescendiente en varios países de la región que reclama la incorporación de los saberes y la historia de sus pueblos al currículo escolar para visibilizar la diáspora africana en América Latina, valorizar su historia y combatir el racismo que perdura en la región.

En Brasil, en el año 1995, el Estado reconoció la discriminación racial hacia los afrobrasileños e inició el camino de incorporación de estos en una serie de programas y políticas públicas. No obstante, será a partir del año 2003, en el gobierno de Luiz Ignácio Lula da Silva, que se comienza a crear una institucionalidad más robusta que pone en el centro de la política la igualdad racial. En efecto, Brasil fue el primer país de la región que contó con un Ministerio para la Igualdad Racial, y uno de los primeros en contar con una Secretaría exclusiva para abordar las cuestiones étnico-raciales, como lo es la Secretaría Especial para la Promoción de la Igualdad Racial (SEPPIR), un organismo orientado a la lucha contra las desigualdades raciales y el racismo. Así mismo, desarrolló una amplia política para favorecer la educación superior de los afrobrasileños y es, también al mismo tiempo, junto con Colombia, uno de los países donde se han alcanzado más avances legislativos y de institucionalización de políticas contra la discriminación y a favor de la equidad racial (Lao-Montes, 2011). De esta manera se pasó de un modelo que negaba el racismo como fuente de desigualdad a un contexto en donde los y las afrodescendientes fueron vistos como víctimas de este flagelo (Bello y Paixão, 2009, p. 57).

En el campo educativo, cabe destacarse que es de gran relevancia la Ley 10.639 (2003), la cual establece la obligatoriedad de incorporar la historia de la cultura afrobrasileña y africana en los planes de estudio que estaban ausentes hasta ese momento. Dicha Ley también instituyó el día “Día de la Conciencia Negra” que se conmemora el 20 de noviembre, fecha de fallecimiento de Zumbi de los Palmares, uno de los más importantes líderes quilombolas de la época colonial. En 2008, la Ley N° 11.645 incluyó la historia indígena, aprobando la obligatoriedad en el currículo oficial de la

⁴ En este trabajo asumimos la afrodescendencia, en la dirección en que reflexiona Ocoró (2024), para quien esta, además de remitir a quienes descienden de los pueblos origen africano esclavizados en las Américas, puede ser entendida “como una identidad que es relacional y situacional; relacional porque se construye en procesos dinámicos que se desarrollan entre actores, a través de la diferencia y no al margen de ella, y situacional porque justamente los actores eligen pertenecer o adscribir o auto reconocerse en dicha identidad” (p. 4).

⁵ Las políticas de acción afirmativa son medidas encaminadas a proteger los derechos fundamentales de los grupos marginados: los afrodescendientes y los pueblos indígenas, así como de otras víctimas de racismo como los migrantes. La comunidad LGBT, las mujeres, la población discapacitada, la población reinsertada entre otros, también pueden ser objetivo de aplicación de estas medidas y estas políticas no se limitan a los cupos o cuotas de acceso a la educación superior ni a los grupos étnicos. Esta es sólo una de las formas posibles de llevarlas a cabo.

“Historia y Cultura Afrobrasileña e Indígena”. En definitiva, tanto la Ley 10.639/03 como su enmienda 11.645/08, constituyen avances históricos hacia una educación antirracista en Brasil. Es importante mencionar que Brasil es pionero, en la región, en la implementación de Políticas de Cuotas o Acciones Afirmativas para la población afrodescendiente en la educación. Un claro ejemplo lo constituye la Ley 12.711/2012, la que dispuso la reserva de la mitad de los cupos de las universidades e instituciones federales de enseñanza para estudiantes de escasos recursos y estudiantes autodeclarados negros/as, pardos e indígenas que provienen de escuelas públicas.

Aun con las fuertes brechas educativas, en la educación superior, los avances significativos relacionados con la implementación de políticas de cuotas raciales o de acción afirmativa para indígenas y afrodescendientes en la región, favorecen el acceso de estos grupos a la educación superior y representan un avance en la democratización de la educación superior. Estas políticas son fruto de la lucha del movimiento negro que se esforzó, con numerosas iniciativas, por evidenciar las desigualdades raciales (Ocoró y da Silva, 2017).

Colombia también cuenta con numerosas normativas que reglamentan los derechos a la educación de los pueblos negros, raizales, afrocolombianos y palenqueros. Un punto de partida lo constituye la Constitución Política de 1991, la cual reconoce a los pueblos indígenas y afrodescendientes. En su artículo transitorio 55 la misma reglamenta, por primera vez en la historia de Colombia, los derechos territoriales de las comunidades negras, facultando la creación de la Ley 70 de 1993. El artículo 39 de la Ley 70, que crea la Cátedra Estudios Afrocolombianos para fortalecer la etnoeducación y la valorización de la identidad cultural étnica en el currículo escolar en los diferentes niveles educativos, y el Decreto 1122 de 1998 que expide las disposiciones para desarrollo. De igual firma, podemos mencionar la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), que también destina algunos artículos a los grupos étnicos, y el Decreto N° 804/1995 que se reglamenta la atención educativa para los grupos étnicos, tal como fue dispuesto en la Ley 115.

En Ecuador, el Decreto legislativo del 2 de octubre de 1997 establece el Día Nacional de los Afroecuatorianos y propone que se incorporen en el currículo escolar los aportes de los afroecuatorianos a la historia del país. Por otro lado, la Ley 275 de 2006 destaca el reconocimiento de la identidad cultural y crea un Programa Nacional de Becas para fomentar, a través de la educación, políticas etnoeducativas y de reconocimiento de la identidad. En el año 2016, el Ministerio de Educación dispuso, mediante el acuerdo N.º MINEDUC-ME-2016-00045-A, la implementación de la Etnoeducación Afroecuatoriana en el Sistema Nacional Educativo. Además, podemos mencionar la Ley Orgánica de Educación Intercultural del año 2021 que garantiza “la existencia de instancias especializadas del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe y la Etnoeducación desde el nivel Distrital” (art. 27). Ecuador cuenta, así mismo, con la Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe y la Etnoeducación, “especializada en el desarrollo de los conocimientos, ciencias, saberes, tecnología, cultura, lenguas ancestrales y las lenguas de relación intercultural (...)” (SEIBE, 2022, p.7).

Con el objetivo de difundir la historia africana y afrovenezolana, luchar contra la discriminación y valorar el aporte de los afrodescendientes en la historia nacional en el currículo escolar, Venezuela creó, por su parte, la Cátedra Libre África en el año 2006, aunque es una iniciativa de la Universidad Bolivariana de Venezuela, no hay/no existe una ley gubernamental que la reglamente. También Uruguay ha logrado importantes conquistas legislativas, entre las que podemos mencionar la Ley 19.122 (2013) que institucionaliza las acciones afirmativas en el campo laboral y educativo; y la Ley 18.059 de 2006 que establece el “Día nacional del candombe, la cultura afro- uruguaya y la equidad racial”.

No obstante, sin desmerecer estos avances legislativos, es importante mencionar que dichas acciones no han sido suficientes ni determinantes para mejorar la situación de las y las

afrodescendientes en el campo educativo, ni siquiera en su calidad de vida en general. Aunque la situación de los afrodescendientes en la región cuenta con una robusta legislación, las serias problemáticas de desigualdad que afectan a este grupo poblacional persisten. Estos, además, se ven afectados por el racismo y la discriminación racial, al tiempo que sus derechos ciudadanos no están plenamente garantizados, lo que se manifiesta en los indicadores socioeconómicos que registran una clara desventaja con relación a la población blanco-mestiza. El conjunto de normativas que los estados han impulsado en las últimas tres décadas aún no logra dar respuesta a los problemas concretos de esta población, ni tampoco modificar el desigual orden racial que ha marcado la historia en la región.

En el campo educativo, sin negar la relevancia que tienen las legislaciones a favor de la inclusión de la historia y la vida presente de las y los afrodescendientes en el currículo, observamos muchas tensiones, ya que la sola legislación no asegura su implementación. Al mismo tiempo, emergen disputas epistémicas, pedagógicas y políticas, en lo que hace a la representación de los y los afrodescendientes en el currículo escolar, protagonizadas por diversos actores del contexto escolar y de la política pública que limitan fuertemente una transformación profunda del sistema educativo. Sin duda, estas disputas tienen como plafón los privilegios y las posiciones de poder que el orden racial y de clase otorga a algunos grupos, en tanto la educación es uno de los espacios de reproducción de sus intereses. A través de ella también se produce lo que Bento (2022) denomina “el pacto de la blanquitud”, el cual hace referencia a la existencia de un acuerdo tácito e implícito para reproducir estructuralmente la blanquitud como norma y los privilegios que conlleva.

Los programas y políticas educativas orientadas a favorecer la inclusión de los pueblos afrodescendientes en la educación son un dispositivo para la ampliación de derechos, pero aun así existe el desafío enfrentar el racismo epistémico e institucional, e incorporar las culturas afrodiaspóricas y sus saberes en todos los niveles del sistema educativo, así como en los espacios de producción de conocimiento. Estos saberes son de gran valor para el conocimiento científico, para la sociedad, y para el desarrollo socioeconómico, cultural y comunitario. Como bien señala Del Valle (2018):

Los desafíos actuales de la universidad como Derecho (...) deben considerarse en función de la realización efectiva del derecho ciudadano a ingresar y egresar en universidades de igual calidad para todos, pero también de que la universidad opere efectivamente sobre la reducción de las desigualdades sociales y en función de modelos de desarrollo con inclusión social. Todo lo cual requiere nuevas formas de producción de conocimientos en redes internacionales y nuevas formas de vinculación social que den cabida real al diálogo de saberes. (...) El derecho a la universidad, entonces, implica reconocer que los beneficios de la producción de conocimientos deben llegar a todos y producirse con todos para resolver los problemas fundamentales de nuestras sociedades (...). (p. 52).

Se trata en definitiva de que cada sociedad pueda servirse de los conocimientos y saberes de todos los grupos para pensar su propio desarrollo y crear alternativas para su presente y su futuro, ya que en definitiva “no hay saber “universal”, ninguno lo es, todos son –de algún modo– particulares y relativos las condiciones en que son producidos, a cómo son producidos. Por eso el diálogo y la colaboración entre diversas formas de saber son imprescindibles” (Mato, 2008b, p. 9).

Relevancia de la temática

En América Latina los afrodescendientes e indígenas, y en particular las mujeres y jóvenes, son los grupos sobre los que pesa con mayor fuerza la desigualdad. Estas desigualdades también se manifiestan en la educación superior, en la que dichos grupos enfrentan grandes brechas. La presencia de indígenas y afrodescendientes en las instituciones de educación superior (IES) es

minoritaria debido a las desventajas de que estos experimentan en el acceso y la permanencia en las IES. Por ejemplo, en Brasil, el porcentaje de afrodescendientes de 25 años o más con estudios terminados completos es de un 10% aproximado, frente a un 23% aproximado de los no afrodescendientes. En Colombia, la diferencia es del 9 a 14% entre afros y no afros. En Ecuador, la relación es de 10% y 15% aproximadamente, entre ambos grupos, respectivamente (Banco Mundial 2022).

Podríamos afirmar que en la región existe una inequidad estructural en la educación superior de los grupos indígenas y afrodescendientes que tiene raíces históricas. Recordemos que estos pueblos han sufrido, y aún sufren, múltiples formas de discriminación y de racismo heredadas de la experiencia colonial. Al mismo tiempo, los estados latinoamericanos se fueron conformando a partir de un patrón de relaciones racializadas y desiguales que produjo desventajas estructurales para los pueblos indígenas y afrodescendientes. Como bien sostiene Oszlak, “el proceso de emancipación constituye un punto común de arranque en la experiencia nacional de América Latina, pero el acto de ruptura con el poder imperial no significó la automática suplantación del estado colonial por un estado nacional” (1997, p. 5).

Este proyecto de nación sostenido en relaciones jerarquizadas se reprodujo a través de instituciones como la escuela. En efecto, la escuela moderna ha sido un espacio de transmisión cultural y de reproducción cultural en los valores e idiosincrasia de los grupos dominantes (Bourdieu y Passeron, 1970; Apple, 1982). En este sentido, cobra mucha importancia la creación de políticas educativas con perspectiva étnico-racial, ya que estas contribuyen a incluir y valorizar la historia de los y las afrodescendientes en el sistema educativo en general. Al mismo tiempo, las investigaciones sobre el tema son relevantes, ya que se produce conocimiento que permite entender cómo se reproduce el racismo en el sistema educativo, qué desigualdades educativas enfrentan estos grupos, y los sesgos racistas de las políticas educativas, entre otros, lo que representa un insumo importante para que las políticas públicas puedan enfrentar las prácticas racistas presentes en la cultura escolar y en la educación superior. Por consiguiente, no se trata sólo de qué políticas se estudian, sino también desde qué marcos conceptuales, desde cuáles posicionamientos epistémicos se piensan estos estudios, en qué disputas participan. Estas políticas no sólo se analizan desde categorías eurocéntricas, sino que también se recuperan categorías de las tradiciones intelectuales afrodiaspóricas.

Entramados epistémicos en torno a la producción de conocimiento con perspectiva étnico – racial

La investigación sobre políticas educativas con perspectiva étnico-racial tomó auge al calor del avance de las políticas públicas para los y las afrodescendientes en América Latina, políticas que han tenido lugar desde finales del siglo pasado y, con mayor fuerza, después de la Conferencia de Durban (Naciones Unidas, 2001). Estas investigaciones no sólo han documentado estos avances, sino que también juegan un papel importante en tanto que intervienen en el campo produciendo estudios, recomendaciones, consultorías, construyendo un discurso que nutre las demandas de las organizaciones y de los activistas, y lo más importante, legitimando las políticas desde el discurso científico. En definitiva, estos estudios han contribuido a construir la agenda de las políticas educativas con perspectiva étnico-racial en la región.

Desde hace más de dos décadas, se han consolidado campos de estudios que parten del reconocimiento y la vinculación de los saberes y de las epistemologías afrodiaspóricas en el sistema educativo. Ahora bien, ¿Cuáles son las problemáticas que se estudian o se privilegian? ¿qué aspectos problematizan y disputan en torno al currículo y las políticas educativas? Podemos decir que estos

campos parten de diversos enfoques teóricos, y aunque son nombrados de diferentes maneras, todos coinciden en problematizar y denunciar que el sistema educativo responde a una estructura ideológica, epistemológica y política direccionada hacia grupos hegemónicos, vale decir una estructura que deja afuera, silencia o apaga los pueblos afrodescendientes y su historia. Estas son algunas maneras en las que estos debates se cristalizan o son conocidos, y que han consolidado tradiciones de conocimiento en educación con perspectiva étnico-racial en la región: a) la etnoeducación; b) la educación antirracista; c) la educación intercultural; d) la educación para las relaciones étnico-raciales; e) las acciones afirmativas.

Cada uno de estos campos condensa debates y tiene desarrollos mayores o menores según el país en el cual nace. No obstante, estos estudios se han desarrollado principalmente en Brasil y Colombia, donde existe una tradición más consolidada. En particular, podemos hacer referencia a dos categorías clave: la educación para las relaciones étnico-raciales, y la etnoeducación. Por ende, es indudable la preeminencia de estos dos países en el campo. En efecto, las investigaciones sobre políticas educativas con perspectiva étnico-racial se están realizando, fundamentalmente, en países como Brasil y Colombia. También existen algunos trabajos destacados en Ecuador y México, pero son de menor envergadura.

Más allá de que cada uno de estos debates constituye un campo de conocimiento, en la dirección en la que reflexiona Bourdieu (1994), en este caso, no se trata de campos con fronteras fijas, sino más bien porosas de las que participa no sólo el campo científico, sino también el movimiento afro, las comunidades tradicionales negras y los saberes comunitarios y ancestrales producidos desde las prácticas y el pensamiento afrodiaspórico. Es por ello por lo que proponemos la noción de “entramados afroepistémicos” para hacer referencia a la producción de conocimiento en el campo educativo que se articula desde saberes y actores múltiples en torno a lo afro. En algunos casos este conocimiento no siempre se limita a lo afro, ya que se incluyen también las producciones de conocimiento de los pueblos indígenas. Más allá de esto, en estos confluyen tradiciones intelectuales que dialogan entre sí, que se entrecruzan, y que comparten muchas veces los mismos objetos epistémicos. Esta es la razón por la cual preferimos llamarlos entramados afroepistémicos.

En estos estudios se presentan ciertas líneas de continuidad temática muy ligadas a todo el proceso de reivindicación de la historia y la cultura afro y africana, que, como ya mencionamos, en Brasil desemboca en la Ley 10639 del año 2003; y en Colombia lo hace a partir de la Ley 70 de comunidades negras, y posteriormente con los Decretos 804 de 1995 y 1.122 de 1998. Estos decretos ampliaron el marco normativo en materia de etnoeducación y dieron un impulso importante a la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Por ejemplo, la etnoeducación es una categoría originada en el contexto de los movimientos indígenas y afrodescendientes en Colombia, que apunta a construir un proyecto educativo propio que valore su historia y sus aportes para preservar sus saberes ancestrales. Sin embargo, ante todo, y como plantea Cassiani (2009), la etnoeducación busca fortalecer una educación para la identidad. Esta es producto de la búsqueda de las comunidades por contar con un sistema educativo propio, y con docentes de sus propias comunidades que conocen su historia, cultura y tradiciones.

Entre las experiencias piloto de etnoeducación podemos destacar la Casita de Niños surgida en 1979 en el Norte del Cauca y el proceso educativo de San Basilio de Palenque en la Costa Atlántica (García, 2015). Estas primeras experiencias piloto, así como las luchas de las organizaciones y comunidades afro, fueron incorporadas a la agenda de política pública del Ministerio de Educación Nacional, con la denominación de etnoeducación (Cassiani, 2009). En Ecuador, la etnoeducación también está asociada a la preservación de la identidad cultural de los pueblos indígenas y afrodescendientes, al igual que a la transmisión de sus saberes ancestrales en el

sistema educativo (Martínez Ordoñez et al., 2024).

Por otro lado, la categoría “Educación de las Relaciones étnico -raciales” está vinculada al activismo y a la militancia académica negra en Brasil, y se ha consolidado como una referencia para pensar las desigualdades que afectan a la población negra en dicho país. De hecho, la cuestión racial va a ganar representatividad dentro del debate curricular principalmente por la participación del movimiento negro y las organizaciones de grupos indígenas en las discusiones (Negreiro, 2022). Esta categoría, si bien estaba presente en las prácticas del movimiento negro, se institucionaliza a partir del accionar de su accionar y su participación decisiva en la construcción y aprobación de la Ley 10639/2003⁶. Desde ahí, la categoría pasa a ser parte del marco normativo del Estado. Como bien explica Fonseca:

Tras la aprobación de la Ley 10.639/2003, se estableció la educación sobre relaciones raciales mediante un conjunto de principios sistematizados en las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales y para la Enseñanza de la Historia y la Cultura Afrobrasileñas y Africanas. Este documento fue elaborado por el Consejo Nacional de Educación (CNE) y tuvo como relatora a la profesora e investigadora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, quien, en ese momento, ocupaba un puesto en el consejo tras una nominación del movimiento negro (2022, p. 311).

El concepto, entonces, se inicia en el movimiento negro⁷ y después tiene una transición hacia el campo de las políticas públicas. Incluso, el texto de Ley 10.639/2003 incorpora una propuesta del Movimiento Negro Unificado hecha en 1986, en la *Convenção do Negro na Constituinte*, la cual mencionaba: “É obrigatória a inclusão nos currículos escolares de 1º e 2º graus, do ensino de História da África e da História do Negro no Brasil.” (*Convenção do Negro na Constituinte*, 1986, citado en, Negreiros, 2017, p. 67).

De acuerdo con la profesora e investigadora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva:

La educación en relaciones étnico-raciales busca formar ciudadanos, mujeres y hombres, comprometidos con la promoción de la igualdad de condiciones en el ejercicio de los derechos sociales, políticos y económicos, así como los derechos a ser, vivir y pensar, propios de los diferentes orígenes étnico-raciales y sociales. En otras palabras, persigue el objetivo principal de impulsar un aprendizaje y una enseñanza que promuevan eficazmente la participación en la esfera pública. Es decir, forma hombres y mujeres (...) de reconocer y valorar las cosmovisiones, las experiencias históricas y las contribuciones de los diferentes pueblos que han forjado la nación (...). (Silva, 2008, p. 490).

Un dato para destacar es que, en América Latina, la interculturalidad se convirtió en una noción relevante para debatir sobre la inequidad de los sistemas educativos, la diversidad cultural y la ampliación de derechos. Esta contempla una diversidad de tendencias que transitan desde las propuestas de educación intercultural de los movimientos sociales, de los organismos oficiales, de la investigación y de la formación. En la actualidad, la interculturalidad *“hace referencia a diversos tipos de relaciones y articulaciones, incluyendo tanto formas de colaboración como de conflicto, que establecen entre sí agentes sociales cuyas diferencias “culturales” resultan significativas para los asuntos que -precisamente- son materia de sus*

⁶ Cabe anotar que antes de la aprobación de esta Ley, varios estados y municipios habían promulgado leyes que incluían la historia afrobrasileña en el currículo escolar. Este es el caso de la *Constituição do Estado da Bahia*, de 1989; la *Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte*, la Ley n. 7.685, de 1994, del Municipio de Belém, PA, entre otros. Para mayor ampliación, véase Santos (2005). Interesa mencionar, no obstante, que esas leyes no hacían referencia a las relaciones étnico-raciales, sino que enuncian la discusión como historia/cultura afrobrasileña, o negra. Será con las Directrices de la CNE, del 2004 que el término empieza aganar espacio en esta agenda.

⁷ El “Programa para a Superação do Racismo e da Desigualdade Racial” presentado por el Movimiento social Negro en la Marcha de conmemoraron de los 300 años de la muerte de Zumbi dos Palmares (1695) contra el Racismo, por la Ciudadanía y por la Vida, en Brasília, 1995, ya hacía referencia las relaciones raciales. Ya existían grupo de pesquisa referenciados en la temática.

relaciones” (Mato, 2009c, p. 35). La idea de “interculturalidad” aparece asociada y utilizada no sólo en el campo de la investigación de las políticas educativas para los pueblos indígenas, mayoritariamente, aunque también se emplea para los pueblos afrodescendientes. Esta categoría también es utilizada por agentes gubernamentales, partidos políticos, organizaciones sociales indígenas y afrodescendientes entre otros, y no se restringe a los grupos étnicos, dado que está ligada a los procesos y relaciones sociales (Mato, 2009). En palabras de Ocoró (2015):

La interculturalidad como proyecto político es la respuesta crítica que hacen los pueblos indígenas al multiculturalismo, en particular los movimientos indígenas de Ecuador, Bolivia y Colombia. Este proyecto se propone rechazar lo que ha significado la hegemonía del blanco anglosajón en la mentalidad de las políticas públicas y de los gobiernos y replantea qué posición adoptar frente al reconocimiento (p. 140).

En cuanto a la educación antirracista, si bien decidimos enunciarlo como un campo específico y en auge, la realidad es que todas estas tradiciones dialogan y abordan problemáticas asociadas al racismo o al antirracismo. No se trata de campos cerrados, sino que todas estas tradiciones dialogan, entre ellas hay solapamientos, se conectan, no tienen fronteras fijas, y sus límites son más bien porosos. Ciertamente, el antirracismo aparece como un elemento transversal que recorre con diferentes intensidades cada uno de los campos, pero que a su vez organiza un conjunto de estudios, con foco en el racismo escolar, y en el racismo en la educación superior. Sin duda estos estudios también responden al impulso del accionar de los y las activistas del movimiento negro que han contribuido a democratizar la educación de muchas maneras. Su presencia y activismo en las universidades contribuye a cuestionar y desmitificar los prejuicios que califican a la población negra como de escasas capacidades académicas y culturales, ajenas al progreso nacional, o a las actividades productivas.

Del mismo modo, el accionar de los colectivos universitarios ha contribuido a instalar el antirracismo en la agenda de algunas universidades. La llegada de las cuotas raciales o acciones afirmativas en las universidades brasileiras y colombianas⁸ son fruto, sin duda alguna, de las continuas luchas del movimiento negro que se esforzó, con numerosas iniciativas, por mostrar las desigualdades raciales. En efecto, el Movimiento Negro y su larga lucha a lo largo del siglo XX, y desde el inicio del siglo XXI, en contra el racismo, ha sido el principal actor que ha impulsado la institucionalización de las políticas educativas con perspectiva étnico racial en las universidades. Estas políticas son una respuesta al racismo y a la desigualdad estructural, y han producido una transformación significativa en la realidad de las personas afrodescendientes, ya que han favorecido ampliamente su ingreso a las instituciones de educación superior. Este hecho reviste de gran importancia, pues América Latina ha sido históricamente muy desigual, lo cual ha sido muy notorio en el campo educativo.

Tendencias temáticas y analíticas

Al interior de estos campos epistémicos pueden identificarse algunas tendencias que dan cuenta de distintas líneas de investigación. Un punto importante de estos estudios es la preocupación por la situación de desigualdad que, en el campo educativo, enfrentan los y las afrodescendientes, así como los efectos del racismo en sus trayectorias escolares y educativas (Torres & Vázquez, 2021; Carlos Fregoso, 2016; Velasco & Baronnet, 2016; Henriques, 2017; Gomes, 2005; Viáfara y Urrea, 2006;). Asimismo, se destacan los estudios que vienen problematizando las políticas educativas para los pueblos afrodescendientes, poniendo en foco el

⁸ Salvo algunas excepciones como el caso brasileño donde las acciones afirmativas son ley, en Colombia, los limitados esfuerzos de inclusión de estas poblaciones se vienen desarrollando muchas veces limitada a la “autonomía” universitaria y no como parte de una política integral del Estado.

racismo en la educación superior (Beira y Mato, 2025; Castillo & Ocoró, 2021; Johnson y Antón, 2020; Mato, 2024; Quintero, 2013, 2014). El trabajo de Johnson y Antón (2020), por su parte, analiza las políticas públicas etnoeducativas e interculturales en el Ecuador, con la intención de aportar a la construcción de una política pública educativa para las comunidades afrodescendientes que contemple la etnoeducación. El trabajo de Ospino, Castilla y Lago (2021) analiza el impacto de la política etnoeducativa en Colombia, focalizándose en algunas instituciones educativas públicas de Cartagena. El Programa Educación Superior y Afrodescendientes, y la Cátedra Unesco que lleva el mismo nombre, de la UNTREF, coordinado por Daniel Mato, ha compilado numerosos libros que contienen trabajos sobre los afrodescendientes, los pueblos indígenas y la educación superior. Estos estudios examinan el racismo institucional, y los efectos que éste tiene en las oportunidades educativas de las y los afrodescendientes (2016, 2017, 2018, 2025).

En esa misma línea, el trabajo de Ocoró y Mazabel (2021), analiza cómo se manifiesta y se reproduce el racismo en la educación superior, tomando como referencia la perspectiva de estudiantes indígenas y afrodescendientes, y el modo en que este afecta sus experiencias de vida y las trayectorias educativas. Las autoras problematizan el lugar que el Estado colombiano dio -desde el siglo XIX hasta la Constitución de 1991- a la educación de los pueblos indígenas y afrodescendientes. Las autoras plantean la importancia de diseñar políticas nacionales que promuevan el acceso de estos grupos a la educación superior, como lo son las acciones afirmativas. En otro trabajo, Ocoró Loango (2021) plantea el concepto de racismo epistémico para dar cuenta de “una forma de dominación asentada sobre la jerarquización de los seres humanos, sus prácticas, su historia y sus conocimientos” (p.23). La discusión entonces es que las políticas educativas, al desplazar a los pueblos afrodescendientes y su historia del currículo en todo el sistema educativo, reproducen este racismo epistémico que subalterniza, inferioriza, e invisibiliza otros conocimientos y saberes. En palabras de la autora, esta matriz epistémica hegemónica, “apaga otros sistemas de conocimiento y, en muchos casos, los combate con la pretensión de aniquilarlos para consolidar la dominación cultural de esos pueblos” (Ocoró, 2021, p. 23).

Otro grupo de trabajos se ocupa de las políticas curriculares en distintos niveles educativos y de su implementación (Abreu, 2008; Castillo & Caicedo, 2008, Gomes, 2012, 2021; Freire, 2021; Ocoró, 2021; Ocoró y Cordeiro, 2020, Souza y Pereira, 2013), en tanto parten de reconocer que existen “apagamientos históricos y epistemológicos presentes en los currículos, en las propuestas y en las prácticas educativas, tanto en la Educación Básica como en la Educación Superior que sólo serán superados si el campo educativo y la producción científica se comprenden como espacios que precisan descolonizarse” (Gomes, 2021, p. 435).

Cabe destacar que en la región existe una amplia bibliografía sobre la interculturalidad, así como diversos usos y formas de entender el concepto (Mato, 2009; Romero, 2012; Sánchez, 2010; Walsh, 2010;). Algunos de estos trabajos se focalizan en las políticas educativas interculturales (Rojas y Castillo, 2009; Mato, 2017). Al mismo tiempo, como lo han recabado suficientemente algunos autores (Castillo y Caicedo, 2008; Dietz, 2012, 2014; Moya, 1998; Mato, 2016; Tubino, 2002), sobresale el carácter monocultural de las universidades, sus modelos de formación, de investigación y de relacionamiento con las poblaciones indígenas y afrodescendientes, lo que constituye uno de los mayores problemas a resolver para generar reales dispositivos de inclusión y de ampliación de derechos en los sistemas de educación superior.

Finalmente, podemos mencionar otro grupo de trabajos que analiza directamente las políticas para afrodescendientes en la educación superior (Navarro, 2014; Caicedo y Guzmán, 2008, Mato, 2018; 2020, Ocoró, 2017, 2024). Acá predominan los estudios sobre políticas de acción afirmativa cuyo líder indiscutido es Brasil, aunque hay trabajos en Colombia (Ruano-Ibarra y Resende, 2024; Silva & dos Anjos, 2018; Ocoró y Silva, 2022; Ramírez López, (2023); Silva (2022);

Rangel, 2016, 2019); Olaza, 2021; Santos, 2005). Lamentablemente, el tema en la región es escasamente trabajado. Por ejemplo, en Argentina, las políticas y los debates raciales han sido muy poco frecuentes. Las discusiones sobre acciones afirmativas no han logrado instalarse en el campo académico ni en el campo político-institucional como un problema o necesidad a resolver (Ocoró, 2021). El Centro de Estudios Avanzados Multidisciplinarios (CEAM) de la Universidad de Brasilia (UnB), bajo la coordinación de Elizabeth Ruano y Viviane Ibarra (2024), en cambio, publicó dos tomos del libro dedicados al estudio de las políticas de acción afirmativa en la educación superior pública que reúne artículos de diferentes países latinoamericanos. El segundo tomo presenta un análisis actualizado del tema en Brasil.

¿Cuáles son los actores que han contribuido a desarrollar el campo?

En la producción de conocimiento sobre políticas educativas del campo afrodiaspórico participan distintos actores nacionales y de alcance global. Son actores heterogéneos como universidades, asociaciones de investigación, ONG, organismos públicos y privados, organismos regionales, entre otros. Se trata de toda una red que articula investigadores, activistas, docentes, núcleos de estudios, entre otros, que trabaja en la divulgación de investigaciones que contribuyen a legitimar y posicionar el tema en la agenda pública.

Existen campos de conocimiento que han cobrado visibilidad en algunos programas de posgrado a raíz de la institucionalización de las políticas para afrodescendientes. En otro trabajo, mencionamos la importancia de considerar distintos actores que intervienen en el campo afro (Ocoró, 2021). Consideramos que este análisis es útil para pensar el campo de la producción académica de las políticas educativas con perspectiva étnico-racial. Al respecto señalamos que para estudiar esta arista “es necesario tener en cuenta tres esferas o campos de acción social: el campo académico, el campo político-institucional, y el campo de las prácticas gestadas o impulsadas por actores sociales del movimiento afro. Se trata de una distinción analítica, pues en la práctica estos campos no son independientes, sino que se articulan entre sí, y juntos configuran las discusiones sobre afrodescendientes y educación superior en la Argentina” (Ocoró, 2021, p. 32).

Cada uno de estos actores produce conocimiento o impulsa la producción de este, como por ejemplo los activistas del movimiento afro que cumplen un rol fundamental sosteniendo las demandas en los espacios políticos, civiles, organizativos, comunitarios. Todos ellos constituyen el sostén de la agencia política de las demandas, una agencia que es muchas veces producto de procesos de formación política, de la emergencia de identidades colectivas, y de repertorios de acción colectiva que también producen conocimiento. Se trata de un conocimiento que muchas veces no es reconocido, es apropiado o extraído por los vicios de una academia que muchas veces no reconoce la producción colectiva del conocimiento. Pero estos no sólo sostienen las demandas o construyen conocimiento sobre las mismas, sino que también influyen las políticas; su agencia colectiva modela las políticas, les da forma a las políticas, ya que estos participan de muchos espacios que comprenden el ciclo de las políticas públicas. Esto no es necesariamente un acto explícito, pero sin lugar a duda está presente. Resulta oportuno traer a colación el planteo de Nilma Lino Gomes, quien argumenta que:

Los movimientos sociales son productores y articuladores de los saberes construidos por los grupos no hegemónicos y contrahegemónicos de nuestra sociedad. Actúan como pedagogos en las relaciones políticas y sociales. Mucho del conocimiento emancipatorio producido por la sociología, la antropología y la educación en Brasil se debe al papel desempeñado por esos movimientos, que indagan el conocimiento científico, hacen emerger nuevas temáticas, cuestionan conceptos y dinamizan el conocimiento (2017, pp. 16-17). (Traducción propia).

La producción de conocimiento desde abajo. Una epistemología afrodiaspórica

Desde múltiples mecanismos, los africanos/as y sus descendientes se resistieron al control y a la explotación esclavista y colonial y/, al igual que a los intentos por suprimirlos cultural y socialmente. La resistencia de la diáspora africana y su clamor por la libertad, la justicia y la igualdad estuvo presente desde el primer momento de la esclavización. Aquí podemos incluir, desde los reclamos por su libertad hasta el sincretismo y las prácticas religiosas en secreto, la desobediencia a sus esclavistas, la compra de su libertad y las fugas, entre otras. Por fortuna, el pueblo negro no pudo ser subsumido totalmente. Sus mecanismos de escape, su resistencia y lucha abrieron espacio en la historia y sembraron raíces de libertad en este continente⁹.

La reivindicación de una perspectiva afrodiaspórica se propone, en este caso, no para pensar la descendencia de África en términos esencialistas, sino para que los actores puedan reconocerse y reconocer dicha descendencia como un marcador simbólico que generó impacto en la vida de los afrodescendientes (Hall, 2003). Esto nos conduce a pensar la cuestión negra más allá de fronteras nacionales y ligada a una historia compartida de opresión racial, social y económica, lógicamente marcada por la experiencia de interacción o hibridación con elementos africanos, europeos e indígenas propios de América Latina. Así entonces, *“la diáspora afroamericana no es una formación uniforme, sino un montaje de historias locales entrelazadas por condiciones comunes de opresión racial, político-económica y cultural y por semejanzas familiares basadas no sólo en experiencias históricas conmensurables de subordinación racial, sino también en afinidades culturales y repertorios similares (a menudo compartidos) de resistencia, producción intelectual y acción política”* (Lao-Montes, 2007, p.55).

Recuperar una perspectiva afrodiaspórica significa recuperar esa memoria histórica de dominación, pero también de rebeldía, que se ha configurado a lo largo de siglos de dolor, y que ha producido una “razón negra” pensada no sólo como agencia diaspórica (Mbembe, 2016), sino también como una epistemología diaspórica (Caicedo, 2011), y como un pensamiento afrodiaspórico que emana del cimarronismo intelectual (García, 2016). En este sentido, según lo plantea Jorge García, es fundamental recuperar “las visiones de mundo de los directamente afectados por el proyecto deshumanizador europeo; esto es, la necesidad de tomar como punto de partida las epistemologías subalternizadas de negros e indígenas, cuyos elementos centrales no se distancian entre sí, sino que por el contrario, son parte de la matriz primigenia de las civilizaciones humanas que Europa ha intentado desarticular desde el siglo XV, sin conseguirlo” (2016, p.241).

Existe un largo proceso de aportes de escritores negros, africanos y afroamericanos que partían de la herencia africana para explicar la situación, pero a su vez históricamente el pueblo negro fue configurando un pensamiento afrodiaspórico que representó un fuerte impulso para la lucha por la emancipación de los pueblos de la diáspora. Su militancia y su pensamiento político tuvieron gran incidencia en varios procesos de siglo XX, haciendo aportes epistémicos para la resistencia negra y la lucha contra la opresión y la dominación imperialista y colonial ejercida por Occidente¹⁰.

⁹ Una de esas semillas la encontramos en la rebelión de Haití (1798-1804), cuya revolución vio nacer en Haití la primera república independiente de América Latina (1804), constituyéndose en la única revolución que articuló la independencia a la eliminación de las instituciones del régimen esclavista. Una revolución social profundamente antiesclavista y anticolonial, a diferencia de las revoluciones de independencia de América Latina o la revolución de los Estados Unidos, que marcó un hito en la historia de la resistencia afrodiaspórica. Esta revolución no sólo decretó la abolición de la esclavización sino que también estimuló un clima de resistencia y ejerció una influencia decisiva en las ideas y luchas libertarias de Simón Bolívar (Argumedo, Alcira, 2006).

¹⁰ En el seno del panafricanismo podemos mencionar intelectuales como William Edward DuBois y Marcus Garvey. Aunque hay diversos proyectos políticos y perspectivas dentro del panafricanismo, podemos definirlo como un movimiento histórico, político, intelectual y cultural cuya búsqueda es hermanar a los africanos como a la diáspora

Parafraseando a García:

Este proceso de reconstrucción epistémica, evidenciado en luchas cimarronas, en los discursos políticos, la literatura, las propuestas de educación alternativa, la poesía, las narrativas orales, etc., crea el *corpus* argumentativo que se puede denominar pensamiento afrodiaspórico. En realidad, visto de esta manera, se trata del *humanismo afrodiaspórico*, entendido como la lucha por la restitución de la condición humana, que es anterior al humanismo cartesiano, con el que Europa inaugura la racionalidad instrumental que desemboca, luego, en el método experimental kantiano, y que, a su vez, se traduce como ciencia con pretensiones de universalidad (García, 2016, p. 239).

Hoy los afrodescendientes participan de procesos organizativos, sociales y comunitarios, y configuran un importante movimiento histórico, político, intelectual y cultural que ha generado espacios de reflexión sobre la situación de los pueblos negros. Estos han dado una intensa lucha para lograr su reconocimiento como sujetos de derecho. Cabe destacar que desde las últimas décadas del siglo pasado los/as intelectuales/académicos/as afrodescendientes han venido construyendo y consolidando espacios académicos, asociaciones de investigadores/as como la Asociación de Investigadores Afrolatinoamericanos/as - AINALC, la ABPN, la ACIAFRO o DESCARIMBA en Colombia, y distintos grupos de trabajo como el Grupo de Trabajo en CLACSO, que testimonian el surgimiento de una academia negra/afrodescendiente en América Latina y el Caribe. Estas asociaciones han contribuido a divulgar la producción académica con perspectiva étnico-racial, posicionando la discusión sobre las políticas educativas en los centros de pesquisa, en la comunidad científica especializada, en los congresos y eventos académicos, y en la gestión pública.

A través de estos espacios las investigadoras e investigadores afrodiaspóricos denuncian las desigualdades abismales con las que se convive en los países de la región, las cuales evidencian los sesgos sexistas, clasistas y racistas que existen en las IES y en los espacios de producción de conocimiento, y proponen alternativas en temas relacionados con la naturaleza y el campo político y epistémico. Más allá de que estos pueblos fueron racializados, subalternizados, al tiempo que “la esclavización confiscó su pasado (...) desarticuló su mundo, tradiciones, artes y leyendas” (De Roux, 1992, p. 13), estos históricamente construyeron espacios de pensamiento libre, diaspórico, que se opuso al sistema colonial de diversas formas. Desde la década del 30 en Brasil y en Colombia ya existían distintas organizaciones con visibilidad en el campo académico que dan cuenta de la fortaleza organizativa, pero también del aporte y la tradición intelectual afro que hizo, y aún hace, aportes centrales al campo de las prácticas políticas y a la producción de conocimiento en la región.

En 1931 surgió en la ciudad de São Paulo, en Brasil, la Frente Negra Brasileira. Esta institución llegó a tener veinte mil afiliados en diferentes estados y estaba integrada por escuelas, grupos artísticos, y deportivos, a la vez que desarrollaba actividades jurídicas, servicios médicos, cursos de formación política, entre otras, y publicaba el periódico “*A Voz da Raça*” (Sales, 2005). Fue tal su relevancia y visibilidad que el presidente de la República, Getúlio Vargas, los recibió en

africana, articulando una política racial transnacional de liberación de la negritud. El pensamiento panafricanista, parafraseando a Caicedo (2013), “antes que constituir un bloque monolítico del pensamiento africano y afroamericano, más bien expresa la pluralidad de ideas que convergen para darle forma en el tiempo y el espacio de su trasegar en el siglo XX”. (p. 135). También hay grandes pensadores de caribe como C. L. R. James, Cox, quienes, desde una interpretación del marxismo negro, asumían un panafricanismo radical. La obra de Fanon sin duda tuvo y tiene aún una influencia muy importante en el campo afrodiaspóricos. En las luchas por la descolonización líderes como Patrice Lumumba, Kwame Nkrumah, Stiven Vico, Amílcar Cabral y Nelson Mandela entre muchos otros por personajes. Líderes afroamericanos como Luther King o Malcolm X, la organización Panteras Negras reposan dentro de las figuras ícono de resistencia negra. El movimiento negro en la región también ha reivindicado líderes cimarrones de América Latina como Zumbi, de los palmares (Brasil) o Benkos Biojó (Colombia), así como una lista de importantes referentes intelectuales. Para mayor ampliación ver: Caicedo, 2013 y García 2016.

audiencia “se cumplieron algunas de sus demandas, como el fin de la prohibición de que las personas negras se unieran a la Guardia Civil en São Paulo. Este episodio muestra el poder de negociación que tenía el movimiento negro organizado en el escenario político institucionalizado brasileño” (Domingues 2007, p.107). Sin embargo, 1937, con la instauración de la dictadura del “Estado Novo”, esta organización desapareció.

También podemos resaltar el trabajo de la “União dos Homens de Cor”, creada en 1943 en Porto Alegre/RS, y del “Teatro Experimental do Negro”, fundado en Río de Janeiro en 1944 bajo el liderazgo del reconocido activista y académico Abdiasdo Nascimento. Esta compañía Teatral tuvo mucha notoriedad en el campo político y cultural del país, y trabajó en la valorización de la cultural afrobrasileña, así como también en el combate al racismo. La dictadura de 1964 afecta severamente estas organizaciones, y no será hasta la década del 70 cuando el fuerte activismo negro se rearticule alrededor del Movimiento Negro Unificado (MNU)¹¹, fundado en el año 1978 en São Paulo.

En los años cincuenta, en Colombia, surgen el Club Negro de Colombia y el Centro de Estudios Afrocolombianos, aunque tuvieron corta duración (Pisano, 2012). En los ochenta, se crean el Centro para la Investigación de la Cultura Negra, el Centro de Estudios Franz Fanón y el Círculo de Estudios Soweto). Este último pasó a llamarse Movimiento Nacional por los Derechos Humanos de las Comunidades Negras en Colombia – Cimarrón, y cabe mencionar que aún existe en la actualidad. También en el campo académico se dieron articulaciones del movimiento negro. Es de mencionar/Ha de destacarse el Primer Congreso de la Cultura Negra de las Américas, realizado en 1977 en Cali. Los siguientes dos congresos tuvieron lugar en Panamá (1980) y en Brasil (1982). Así mismo cabe señalar que los congresos de las Américas, así como los centros de estudios con foco en la cuestión racial y el fortalecimiento de la identidad negra, en varios países de la región, contribuyeron a impulsar al movimiento negro/afrodescendiente (Tamayo, 1995).

Contribuciones de los estudios con perspectiva étnico-racial a la producción de conocimiento sobre políticas educativas

Los estudios con perspectiva étnico-racial han hecho significativas contribuciones al campo de las políticas educativas, las que podemos sintetizar en cuatro dimensiones: contribuciones epistémicas, metodológicas, éticas y las vinculadas a la justicia curricular.

En primer lugar, desde el plano epistémico, estos estudios problematizan la impronta excluyente, colonial y racista que los sistemas y las políticas educativas latinoamericanas arrastran desde sus orígenes, y cuestionan la pretendida objetividad y neutralidad del campo científico, evidenciando el racismo epistémico, así como los sesgos eurocéntricos, racistas y sexistas que existen en el conocimiento producido por las instituciones científicas. No hay que olvidar que las universidades y los sistemas de ciencia y técnica han favorecido el eurocentrismo como perspectiva de formación e investigación legítima y, a su vez, han calificado los conocimientos y saberes de los pueblos indígenas y afrodescendientes como folclóricos, exóticos, pre-científicos o como obstáculos para el conocimiento (Ocoró, 2020). En efecto, estos estudios -al incorporar los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas y afrodescendientes- habilitan nuevas temáticas, campos y objetos de investigación que amplían los horizontes epistémicos de la ciencia, aportan pluralismo epistemológico al campo de las políticas educativas, y proponen otros modos de hacer ciencia y de

¹¹ Este “foi um movimento organizado em nível nacional e teve importância capital na aglutinação de militantes negros e na formulação da pauta de reivindicações que marcaria a luta contra a discriminação racial nos anos seguintes (Fonseca, p. 308).

relacionarse con los sujetos investigados.

En segundo lugar, a nivel metodológico, estos estudios enriquecen la ciencia ya que impulsan enfoques participativos, situados, recuperación de archivos comunitarios, y de memoria orales, narrativas afro, entre otros, y todo ello en diálogo con las comunidades que enriquecen las formas de producción de conocimiento. En tercer lugar, en el terreno ético, estos estudios han planteado la necesidad de reconocer los saberes y/o conocimientos que las comunidades afro e indígenas producen. Se plantea un cuestionamiento al extractivismo epistémico, y a la utilización y manoseo de las comunidades. Asimismo, se asume la responsabilidad de la investigación con la producción de conocimiento para denunciar injusticias raciales históricas que afectan a las y los afrodescendientes.

Finalmente, en el campo de la justicia curricular, se cuestiona no sólo la participación reducida de las poblaciones negras e indígenas en la educación superior, sino también el discurso hegemónico eurocéntrico y las relaciones de poder mediante las cuales se han jerarquizado los saberes y los conocimientos de los pueblos negros en el currículo. Es decir, se pone en evidencia cómo el currículo selecciona y organiza los conocimientos a través de los intereses de las clases privilegiadas, excluyendo los conocimientos de otros grupos que forman parte de la sociedad.

A modo de cierre

Construir relaciones que recuperen y valoricen los conocimientos y saberes epistémicos de los pueblos negros e indígenas en América Latina, así como combatir el racismo epistémico e institucional, constituye una tarea prioritaria. Hoy más que nunca, necesitamos fortalecer políticas educativas que formen docentes y estudiantes con perspectivas amplias para intervenir en un mundo en constante transformación, en el que las presentes y futuras generaciones se apropien de saberes críticos, antirracistas e interculturales. Sólo fortaleciendo un conocimiento más plural de nuestras sociedades, podremos desarticular y desinstalar postulaciones hegemónicas y racializadas con el fin de situar en un plano valorativo la pertenencia étnica, y a su vez cuestionar el tratamiento racializado de las relaciones sociales, políticas y económicas en las sociedades latinoamericanas. Frente a este escenario, surge precisamente la pregunta sobre cómo generar nuevos dispositivos de apertura a la diversidad desde la universidad. Por fortuna, los debates étnico-raciales, antirracistas, e interculturales permiten problematizar las complejas interrelaciones entre el Estado, los grupos étnicos y la educación, al tiempo que permiten mejorar la investigación, la producción y la transferencia de conocimiento en un continente tensionado internamente por las desigualdades étnico-raciales.

Referencias

- Abreu, M., & Mattos, H. (2008). Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: Uma conversa com historiadores. *Estudos Históricos*, 21(41), 5–20. <https://doi.org/10.1590/S0103-21862008000100001>
- Apple, M. (1982). *Ideologia e currículo*. Brasiliense.
- Argumedo, A. (2006). *Los silencios y las voces en América Latina. Notas sobre el pensamiento nacional y popular*. Ediciones del Pensamiento Nacional.
- Banco Mundial. (2022). *Inclusión afrodescendiente en la educación*. Banco Internacional de

Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial.

Beira, V., & Mato, D. (2025). Informe de la “Consulta exploratoria sobre experiencias de discriminación étnico-racial que afectan a estudiantes, docentes, investigadoras/es y otras/os trabajadoras/es afrodescendientes y de pueblos indígenas, en universidades de América Latina”. *Universidades*, 76(103), 82–95. <https://doi.org/10.61203/2347-0658.v14.n2.49812>

Bello, Á., & Paixão, M. (2009). Una mirada a la situación de los derechos de los afrodescendientes en América Latina. En Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (Ed.), *Afrodescendientes en América Latina y el Caribe: del reconocimiento estadístico a la realización de derechos* (pp. 39-82). CEPAL.

Bento, C. (2022). O pacto da branquitude. Companhia das Letras.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1970). La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Popular.

Bourdieu, P. (1994). El campo científico. *Revista de Estudios Sociales de la Ciencia*, 1(2), 129–160.

Caicedo Ortiz, J. A. (2013). *A mano alzada... Memoria escrita de la diáspora intelectual afrocolombiana*. Sentir y pensar editores.

Carlos Fregoso, G. (2016). Racismo y marcadores de diferencia entre estudiantes no indígenas e indígenas en México. *Desacatos*, (51), 18–31.

Cassiani Herrera, A. (2009). La interculturalidad: Una búsqueda desde las propuestas educativas de las comunidades afrodescendientes en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(48), 97–105.

Castillo Guzmán, E., & Caicedo Ortiz, J. A. (2008). Indígenas y afrodescendientes en la universidad colombiana: Nuevos sujetos, viejas estructuras. *Cuadernos Interculturales*, 6(10), 62–90.

Castillo Guzmán, E., & Ocoró Loango, A. (2021). Educación superior, pueblos indígenas y afrodescendientes: Una lectura sobre las acciones afirmativas en Brasil y la etnoeducación universitaria en Colombia. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 33(2), 767–792. <https://doi.org/10.54674/ess.v33i2.359>

CEPAL. (2018). *Mujeres afrodescendientes en América Latina y el Caribe: Deudas de igualdad*. Naciones Unidas. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/28f87ae3-931d-4762-85d7-0b83e653d210/content>

Del Valle, D. (2018). La Universidad como derecho en el marco de las tendencias de la educación superior en la región. In D. Del Valle (Ed.), *Política y tendencias de la educación superior en la región a 10 años de la CRES 2008* (pp. 37–57). PRIU/IEC-CONADU/CLACSO.

De Roux, G. (1992). Carta a un viejo luchador “negro” a propósito de la discriminación. En E. Restrepo (Ed.), *El negro en Colombia: en busca de la visibilidad perdida* (pp. 12-21). Centro de Investigaciones y Documentación Socioeconómica.

Dietz, G. (2014). *Diversidad e Interculturalidad en la Universidad: Logros y desafíos*. Instituto Nacional Electoral.

Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación*. Una aproximación antropológica. Fondo de Cultura Económica.

- Domingues, P. (2007). Movimento Negro Brasileiro: Alguns apontamentos históricos. *Revista Tempo*, 12(23), 100–122. <https://doi.org/10.1590/s1413-77042007000200007>
- Fonseca, M. V. (2022). A educação das relações raciais em uma perspectiva histórica. *Revista Iberoamericana de Filosofía, Política, Humanidades y Relaciones Internacionales*, 25(51), 291–317. <https://doi.org/10.12795/araucaria.2022.i51.13>
- Freire, L. T. D. (2021). Enegrecer a la Universidad para vivenciar el conocimiento. *Revista de Filosofía Aurora*, 33(59), 349–361. <https://doi.org/10.7213/1980-5934.33.059.DS01>
- García, J. E. (2015). Pensamiento etnoeducativo afrocolombiano: De los intelectuales a las experiencias del movimiento social y pedagógico. *Revista Colombiana de Educación*, 69, 159-182. <https://doi.org/10.17227/01203916.69rce159.182>
- García, J. E. (2016). *Por fuera de la casa del amo: Insumisión epistémica o cimarronismo intelectual en el pensamiento educativo afrocolombiano del siglo XX*. Colección tesis doctorales. Universidad del Valle/Programa Editorial.
- Gomes, N. L. (2005). A universidade brasileira com direito dos (das) jovens negros(as) – a experiência do programa de ações afirmativas da UFMG. En S. Augusto dos Santos (Ed.), *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas* (pp. 251-268) Ministério da Educação.
- Gomes, N. L. (2012). Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, 12, 98–109.
- Gomes, N. L. (2021). O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. *Revista de Filosofia Aurora*, 33(59), 435–454. <https://doi.org/10.7213/1980-5934.33.059.DS06>
- Gomes, N. L. (2017). *O Movimento Negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação*. Editora Vozes.
- Grimsom, A. (2011). *Los límites de la cultura: Crítica de las teorías de la identidad*. Siglo XXI.
- Hall, S. (2003). Pensando a diáspora (Reflexões sobre a Terra no exterior). En L. Sovik (Ed.), *Da diáspora: Identidades e mediações culturais* (A. La Guardia, Trad.). Editora UFMG.
- Hale, C. R. (2005). Neoliberal multiculturalism. *Political and Legal Anthropology Review*, 28(1), 10–19.
- Henriques, C. S. (2017). Do trabalho doméstico à educação superior: a luta das mulheres trabalhadoras negras pelo direito à educação superior. *O Social em Questão*, (37), 153-172.
- Johnson, E., & Antón, J. (2020). *Educación, negritud y nación: Políticas de inclusión educativa para afrodescendientes en Ecuador*. University Library. <https://archives.pdx.edu/ds/psu/34586>
- Lao-Montes, A. (2007, September 20). *Movimientos afroamericanos: Contiendas políticas y desafíos históricos*. Conferencia Inaugural Magistral del Congreso Nacional de Estudiantes Afrocolombianos. Cali, Colombia.
- Lao-Montes, Agustín. (2011). Hacia una cartografía del campo político afrodescendiente en las Américas. *Revista Casa de las Américas*, (264), 16-38.
- Martínez Ordoñez, L. M., Martínez Ordoñez, M. P., Auquilla Andrade, E. G., Miranda Armijos, W. A., & Riera Palacios, G. M. (2024). Etnoeducación y saberes ancestrales: Preservación cultural

a través del sistema educativo en Ecuador. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 8(5), 8437–8456. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.14250

Mato, D. (2008a). No hay saber “universal”, la colaboración intercultural es imprescindible. *Alteridades*, 18(35), 101–116.

Mato, D. (2008b). No hay saber “universal”, la colaboración intercultural es imprescindible. *Alteridades*, 18(35), 101–116.

Mato, D. (2009a). Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Panorama regional, procesos interculturales de construcción institucional, logros, dificultades, innovaciones y desafíos. In D. Mato (Ed.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción. Logros, Innovaciones y Desafíos* (pp. 13–79). IESALC-UNESCO.

Mato, D. (2009b). Contextos, conceptualizaciones y usos de la idea de interculturalidad. In Díaz M. A. A., Bolán E. N., Ariosa M. A. P. & Winocur R. (Eds.), *Pensar lo contemporáneo: De la cultura situada a la convergencia tecnológica* (pp. 28–50). Anthropos Editorial.

Mato, D. (2009c). Contextos, conceptualizaciones y usos de la idea de interculturalidad. En M. Á. Aguilar, E. Nivón, M. A. Portal, & R. Winocur (Eds.). *Pensar lo contemporáneo: De la cultura situada a la convergencia tecnológica* (pp. 28–50). Anthropos Editorial.

Mato, D. (2012). *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO).

Mato, D. (2016). Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina: Interpelaciones, avances, problemas, conflictos y desafíos. En D. Mato (Ed.). *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina: Experiencias, interpelaciones y desafíos* (pp. 21–47). EDUNTREF.

Mato, D. (2017). Superar el racismo oculto e interculturizar las universidades: Experiencias, avances y desafíos. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 7(7), 188–203. <https://doi.org/10.14409/extension.v0i7.7064>

Mato, D. (2018). *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: Las múltiples formas del racismo*. IESALC-UNESCO.

Mato, D. (2024). Factores clave en la naturalización y reproducción del racismo en la educación superior en América Latina. Aprendizajes para el diseño de políticas e iniciativas anti-racistas. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, (21), 124–139. <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapac/article/view/2098>

Naciones Unidas. (2001). Declaración y Programa de Acción de Durban: III Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia (Durban, 31 de agosto–8 de septiembre de 2001). ONU.

Mbembe, A. (2016). *Crítica de la razón negra*. NED.

Moya, R. (1998). Reformas educativas e interculturalidad en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 17, 105–187. <https://doi.org/10.35362/rie1701105>

Navarro, M. G. (2014). Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: Normas, políticas y prácticas. *Perfiles Educativos*, 36(143), 206–211.

- Negreiros, D. F. (2017). *Educação das relações étnico-raciais: Avaliação da formação de docentes*. Editora UFABC.
- Ocoró Loango, A. (2021). El papel del currículo en la reproducción de desigualdades étnico-raciales: Una mirada al caso argentino en perspectiva latinoamericana. *Revista INTEREDU*, 1(4), 41–68. <https://doi.org/10.32735/s2735-65232021000490>
- Ocoró Loango, A., & Alves Cordeiro, M. J. J. (2020, Novembro 09–12). *Cartografias curriculares da diáspora africana na América Latina e no Caribe: Experiências, abrangência e desafios*. XI Congresso Nacional de Pesquisadores Negros, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná.
- Ocoró Loango, A., & da Silva, M. N. (2017). Afrodescendientes y educación superior: Un análisis de las experiencias, alcances y desafíos de las acciones afirmativas en Colombia y Brasil. *Educación Superior y Sociedad*, 20(20), 131–154.
- Ocoró Loango, A. (2015). Los afrodescendientes en Argentina: La irrupción de un nuevo actor en la agenda política y educativa del país. *Revista Colombiana de Educación*, 69, 17–157. <https://doi.org/10.17227/01203916.69rce137.157>
- Ocoró Loango, A. (2014). *Reconocimiento de los afrodescendientes en la Argentina. Un estudio en perspectiva latinoamericana* [Tesis Doctoral, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales]. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Ocoró Loango, A., & Silva, M. N. (2018). *Educación superior y pueblos afrodescendientes en América Latina*. Editorial Universidad Nacional de Córdoba.
- Ocoró Loango, A., & Mazabel, M. (2021). Racismo en la educación superior: Un análisis desde los pueblos indígenas y afrodescendientes en Colombia. *Universidades*, 87, 15–33. <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2021.87.521>
- Olaza, M. (2021). “La Suiza de América”: Racismo y educación superior en Uruguay. *Integración y Conocimiento*, 10(2), 58–79. <https://doi.org/10.61203/2347-0658.v10.n2.34074>
- Ospino-Guerrero, O. J., Castilla Tijera, O., & Lago de Zota, A. (2021). Impacto de la política pública etnoeducativa colombiana en el currículo de las instituciones educativas afrodescendientes: Caso Institución Educativa Antonia Santos, Cartagena de Indias, Colombia. In C. Lago de Fernández & L. Múnera Cavadia (Eds.), *Etnoeducación, maestras afrodescendientes, comunidades indígenas en el Caribe colombiano* (pp. 51–72). Corporación Universitaria del Caribe—CECAR. <https://repositorio.cecar.edu.co/bitstreams/785e9340-ba74-4bda-870e-d3f0beac6a29/download>
- Oszlak, O. (1997). *La formación del Estado argentino*. Editorial Planeta.
- Pisano, P. (2012). *Liderazgo político “negro” en Colombia, 1943–1964*. Universidad Nacional de Colombia.
- Quintero Ramirez, O. (2013). *Racismo y discriminación en la universidad: lecturas cruzadas de las sociedades francesa y colombiana a partir de la experiencia vivida por estudiantes negros en París y Bogotá* [Tesis de doctorado, Université Rennes 2]. <https://theses.hal.science/tel-00807356>
- Quintero Ramírez, O. (2014). El racismo cotidiano en la universidad colombiana desde la experiencia vivida por los estudiantes negros en Bogotá. *Universitas humanística*, (77), 71–94.
- Ramírez López, G. M. (2023). Las acciones afirmativas y criterios sobre su aplicación en Latinoamérica. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 6, 151–161.

<https://doi.org/10.62452/cv7yfs89>

Rangel, M. (2016). *Políticas públicas para afrodescendientes: Marco institucional en el Brasil, Colombia, el Ecuador y el Perú*. CEPAL.

Rangel, M. (2019). *Políticas de acción afirmativa para la inclusión de personas afrodescendientes e indígenas en las universidades en Brasil*. CEPAL.
https://www.cepal.org/sites/default/files/presentations/20190529_7_marta_rangel.pdf

Rojas, A., & Castillo, E. (2009). Multiculturalismos y políticas educativas en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(48), 11–24.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaecp/article/view/6651>

Romero Medina, A. (2012). *Prácticas discursivas sobre racismo y afrodescendientes. Articulaciones entre racismo, colonialidad y educación popular en Colombia* [Tesis Doctoral, Universidad Pedagógica Nacional]. Universidad Pedagógica Nacional.

Ruano-Ibarra, E., & Resende, V. M. R. (Eds.). (2024). *Políticas de Acción Afirmativa en América Latina*. Pontes.

Sánchez, C. (2010). Autonomía y pluralismo. Estados plurinacionales y pluriétnicos. In González M., Mayor A. B. C., & Ortiz-T P (Eds.), *La autonomía a debate: Autogobierno indígena y Estado plurinacional en América Latina* (pp. 259–291). FLACSO.

Santos, S. A. (2005). *Ações afirmativas e combate ao racismo nas américas*. MEC/ UNESCO.

Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe del Ecuador (SEIBE). (2022). *Plan Estratégico Institucional 2022 (PEI 2022)*. <https://educacionbilingue.gob.ec/wp-content/uploads/2023/11/1.-PEI2022.pptx-30-06-2022-Aprobado.pdf>

Segib - Secretaría General Iberoamericana (2021). Informe Buenas Prácticas en Políticas Públicas afrodescendientes (2004-2019). SEGIB, Madrid.

Silva, P. B. G. (2008). Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Educação*, 30(3), 489-506.

Silva, P. V. B. (2022). Avaliação das políticas de ação afirmativa no ensino superior no Brasil: Resultados e desafios futuros: O caso da UFPR. In D. Carreira & R. Heringer (Eds.), *10 anos da Lei de Cotas* (pp. 335–386). Faculdade de Educação da UFRJ. https://pesquisaleidecotas.org.br/wp-content/uploads/2022/11/Livro_Lei_de_Cotas.pdf

Silva, P. V., & dos Anjos de Borba, C. (2018). Políticas afirmativas na pesquisa educacional. *Educar em Revista*, 34(69), 151–191. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.58095>

Souza, F. S., & Pereira, L. M. S. (2013). Implementação da Lei 10.639/2003: Mapeando embates e percalços. *Educar em Revista*, (47), 51–65. <https://doi.org/10.1590/s0104-40602013000100005>

Tamayo, G. E. (1995). *Congresos de la Cultura Negra de las Américas*. <https://www.alainet.org/es/active/999>

Torres Ayala, N., & Vázquez Bernal, K. (2021). *Racismo y blanquitud en las prácticas educativas del sistema de educación básica en Michoacán*. Educación Primaria, Racismo y Xenofobia En México: Historias, Narrativas, Representaciones y Prácticas.

Tubino, F. (2002). Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: Más allá de la discriminación positiva. In N. Fuller (Ed.), *Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades* (pp. 51–76). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales del Perú.

Velasco Cruz, S., & Baronnet, B. (2016). Racismo y escuela en México: Reconociendo la tragedia para intentar la salida. *Diálogos Sobre Educación. Educación, Racismo e Interculturalidad*, 7(13), 1–17. <https://doi.org/10.32870/DSE.V0I13.241>

Viáfara, C. A., & Urrea Giraldo, F. (2006). Efectos de la raza y el género en el logro educativo y estatus socio-ocupacional para tres ciudades colombianas. *Desarrollo y Sociedad*, (58), 115-163. <https://doi.org/10.13043/dys.58.4>

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia, & C. Walsh (Eds.), *Construyendo Interculturalidad* (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Zizek, S. (1998). Multiculturalismo o la lógica del capitalismo multinacional. En F. Jameson, & S. Zizek (Eds.), *Estudios Culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo* (pp. 11-45). Paidós.

Recibido: 23/09/2025

Versión corregida recibida: 04/12/2025

Aceptado: 05/12/2025

Publicado online: 12/12/2025