

HACIA UNA EDUCACIÓN ANTIRRACISTA

miradas, propuestas y
experiencias desde las artes

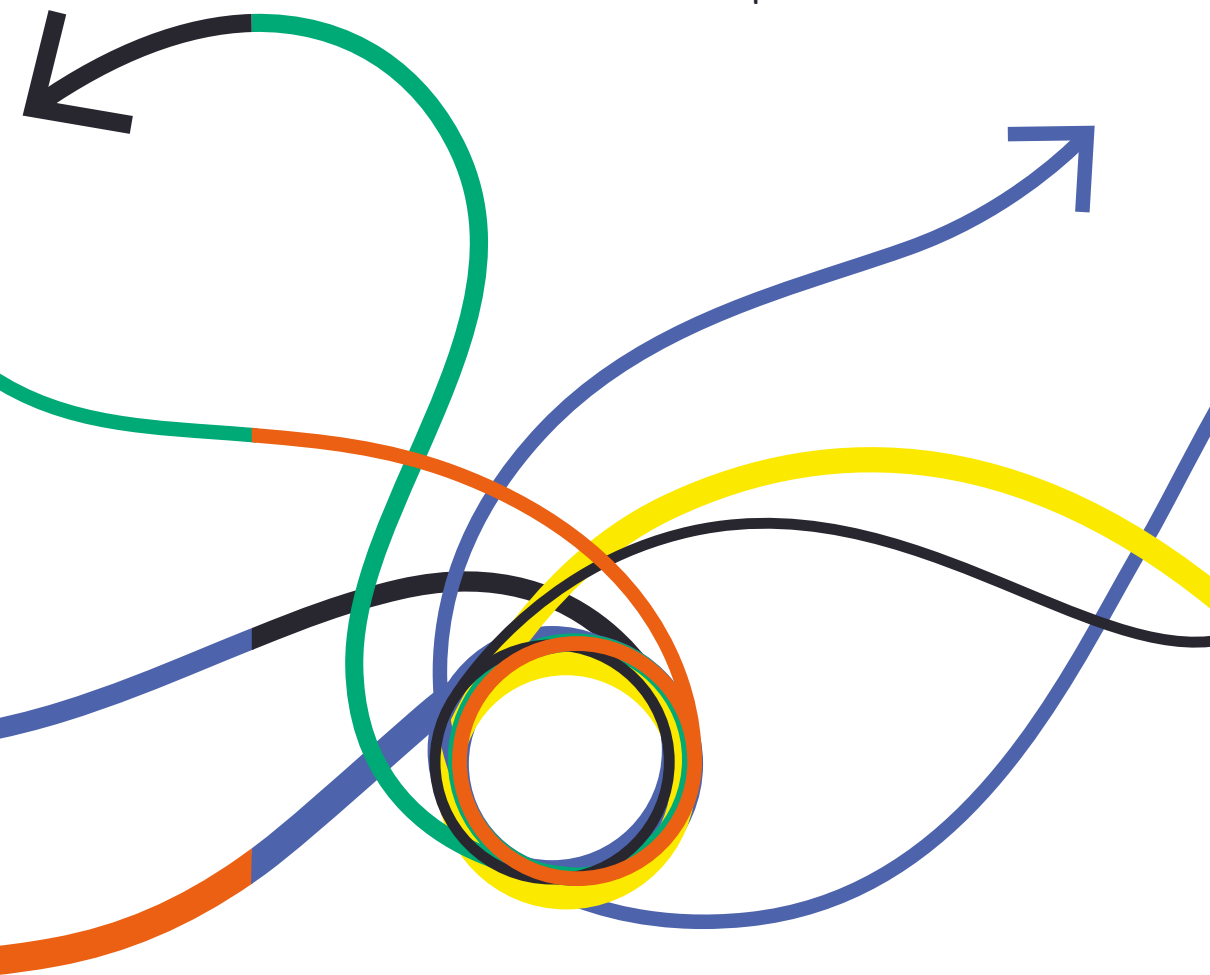


Programa
Interculturalidad e
Inclusión de Migrantes



HACIA UNA EDUCACIÓN ANTIRRACISTA

miradas, propuestas y
experiencias desde las artes





HACIA UNA EDUCACIÓN ANTIRRACISTA: miradas, propuestas y experiencias desde las artes

Publicación a cargo de:

Programa Interculturalidad e Inclusión de Migrantes y Programa Fomento del Arte en la Educación - Acciona

Ministra de las Culturas, las Artes y el Patrimonio

Carolina Arredondo Marzán

Subsecretaria de las Culturas y las Artes

Jimena Jara Quilodrán

Jefa del Departamento Ciudadanía Cultural

Marianela Riquelme Aguilar

Jefe del Departamento Educación y Formación en Artes y Cultura

Pablo Rojas Durán

Edición general

Natascha Diharce Böser (Mincap)

Apoyo profesional

Andrea Oliva Cáceres (Mincap)

Desarrollo de contenidos

Julieth Micolta Montaña, Andrea Riedemann Fuentes

Propuesta pedagógica

Cristian Pizarro Vocar (Mincap)

Experiencias

Michelle Montano, Leydy Johanna Boya Rodríguez, Angie Estephany Mercado Echeverría, Camil Huenchumil Jerez, Julieth Micolta Montaña, Males Vallejos

Edición, corrección de estilo y apoyo al desarrollo de contenidos

Pablo Mendoza Topaz

Diseño y diagramación

Paula Soto Cornejo (Mincap)

©Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio

1ª edición, noviembre de 2025.

HACIA UNA EDUCACIÓN ANTIRRACISTA

**miradas, propuestas y
experiencias desde las artes**

Prólogo

En coherencia con el compromiso del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio con el respeto y la promoción de la diversidad cultural, se presenta este material orientado a fortalecer una educación inclusiva y transformadora, con especial énfasis en las niñeces migrantes.

La Ley N° 21.045, que crea el Ministerio, establece como uno de sus principios rectores la diversidad cultural, entendida como el reconocimiento y fomento del respeto a la interculturalidad, la dignidad y la convivencia armónica entre diversas identidades. Este principio se traduce en un mandato institucional que impulsa la generación de iniciativas orientadas a reconocer y valorar las manifestaciones culturales de los pueblos indígenas, las comunidades afrodescendientes (Ley N° 21.151) y las personas migrantes, promoviendo la interculturalidad como un enfoque transversal en las políticas culturales.

En este contexto, el Programa Interculturalidad e Inclusión de Migrantes, alojado en el Departamento de Ciudadanía Cultural, busca visibilizar la riqueza cultural de las comunidades migrantes mediante experiencias artísticas y culturales que promuevan el encuentro, la integración, la convivencia y la erradicación de toda forma de discriminación.

Asimismo, esta labor se articula con la Ley N° 21.325 de Migración y Extranjería, cuyo artículo 6 establece el deber del Estado de fomentar la inclusión y participación de las personas extranjeras, respetando sus culturas, creencias e idiomas. Este marco legal reafirma que la inclusión no solo constituye un deber jurídico, sino también un compromiso ético del Estado chileno con la dignidad y los derechos de todas las personas que habitan en el territorio.

Participación y resguardo de las identidades culturales de las niñas migrantes

Entre los años 2022 y 2024, el Programa Interculturalidad e Inclusión de Migrantes desarrolló diversas capacitaciones en educación antirracista, orientadas a fortalecer las competencias de equipos educativos y agentes culturales en la promoción de prácticas pedagógicas interculturales y libres de discriminación. Estas instancias formativas han puesto de relieve la necesidad de contar con herramientas concretas y sostenibles para abordar el racismo estructural en los espacios educativos, acompañando a las comunidades escolares en procesos de reflexión y aprendizaje que reconozcan tanto los desafíos como los avances alcanzados en esta materia.

Paralelamente, el programa ministerial “Fomento del Arte en la Educación” (ACCIONA) incorpora de manera transversal el enfoque intercultural, promoviendo el arte en contextos escolares a través del desarrollo de proyectos artístico-culturales con la participación de niños, niñas y jóvenes. Esta iniciativa despliega estrategias interdisciplinarias que fortalecen el vínculo entre las artes y las asignaturas escolares, situando la diversidad cultural como eje central del proceso educativo. De este modo, las artes se configuran como un espacio para la expresión de las identidades culturales y la construcción colectiva de nuevas formas de pertenencia.

Es así como, considerando el aumento sostenido de la matrícula de niñas migrantes en el sistema escolar chileno, emerge la necesidad de elaborar una publicación que promueva su participación y resguarde sus identidades culturales. Con ello, se busca avanzar hacia la construcción de espacios educativos y prácticas pedagógicas desde una mirada intercultural, crítica y antirracista.

Este esfuerzo busca fortalecer una convivencia escolar donde niñas, niños y adolescentes se sientan seguras, reconocidas y valoradas. Para ello, se vuelve indispensable revisar las múltiples formas de discriminación presentes en las comunidades educativas, ya que reconocer estas dinámicas permite abrir espacios para la reflexión, el aprendizaje y la generación de cambios cotidianos que inciden en la sociedad en su conjunto.

Transitando hacia una educación antirracista

Transitar hacia una educación antirracista es un imperativo ético y pedagógico. La Ley N° 20.845 de Inclusión Escolar impulsa la erradicación de cualquier forma de discriminación arbitraria en el espacio educativo. A su vez, la Ley Antidiscriminación N° 20.609, vigente desde 2012, proporciona un marco legal para combatir la discriminación basada en raza, etnia, nacionalidad y otros factores que podrían afectar particularmente a las niñas migrantes.

Lo anterior, se complementa con compromisos internacionales asumidos por el Estado de Chile, como la “Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial”, instrumento ratificado y que obliga a prevenir, sancionar y erradicar toda forma de discriminación racial, promoviendo políticas públicas activas orientadas a la igualdad de derechos y la no discriminación en todos los ámbitos de la vida social, incluida la educación. Cumplir con estas normas fortalece la legitimidad del Estado y su compromiso con una sociedad más justa.

En consecuencia, la presente publicación invita a docentes, artistas, educadoras y educadores, agentes culturales y a todas aquellas personas interesadas en desarrollar procesos formativos con niñas, niños y jóvenes pertenecientes a comunidades migrantes, indígenas y afrodescendientes, a reflexionar sobre

sus propias prácticas y posicionamientos personales y pedagógicos, asumiendo el desafío de construir espacios educativos libres de violencia y que garanticen el pleno ejercicio de los derechos culturales de todas las niñeces.

Finalmente, se busca contribuir, a través de marcos teóricos, propuestas pedagógicas y experiencias desde las artes, al cuestionamiento de los discursos hegemónicos, promover el reconocimiento de la diversidad cultural y generar procesos de transformación y justicia social y racial. Siguiendo la perspectiva pedagógica de Paulo Freire, una educación crítica y liberadora puede —y debe— contribuir a la erradicación del racismo estructural presente en la sociedad.



Agradecimientos

Agradecemos a todas las personas que participaron en la elaboración de este documento: **Julieth Micolta Montaña, Andrea Riedemann, Michelle Montano, Leydy Johanna Boya Rodríguez, Angie Estephany Mercado Echeverría, Camil Huenchumil Jerez y Males Vallejos.** Su participación ha sido fundamental para comprender el complejo entramado del racismo estructural y descubrir algunas estrategias que nos permitan erradicarlo. Todo esto, con la finalidad de avanzar hacia una educación antirracista de manera colaborativa, entre la institucionalidad cultural, activistas y representantes de las organizaciones de la sociedad civil.



INDICE

PRÓLOGO	7
AGRADECIMIENTOS	11

MÓDULO 1

HABLEMOS SOBRE EL RACISMO EN LA EDUCACIÓN	14
Presentación	17
1. ¿Qué es el racismo?	18
2. Observando el contexto educativo	24

MÓDULO 2

TRANSITANDO HACIA ESPACIOS EDUCATIVOS ANTIRRACISTAS	44
Presentación	47
1. Dimensiones	49
2. Propuesta pedagógica	66
3. Materiales y referentes	90

MÓDULO 3

CONOZCAMOS ALGUNAS EXPERIENCIAS ANTIRRACISTAS ARTÍSTICO-CULTURALES 94

Presentación 97

Niñeces de Trapo:

Laboratorio educativo 98

Jhicollage:

Taller de collage 101

Mapeando Emociones “Cuerpo, memoria

y antirracismo”. Taller antirracista 106

Mapu Filosofía:

Metodología pedagógica 110

Bemba Colorá:

Proyecto educativo antirracista 115

Raíces en Resistencia:

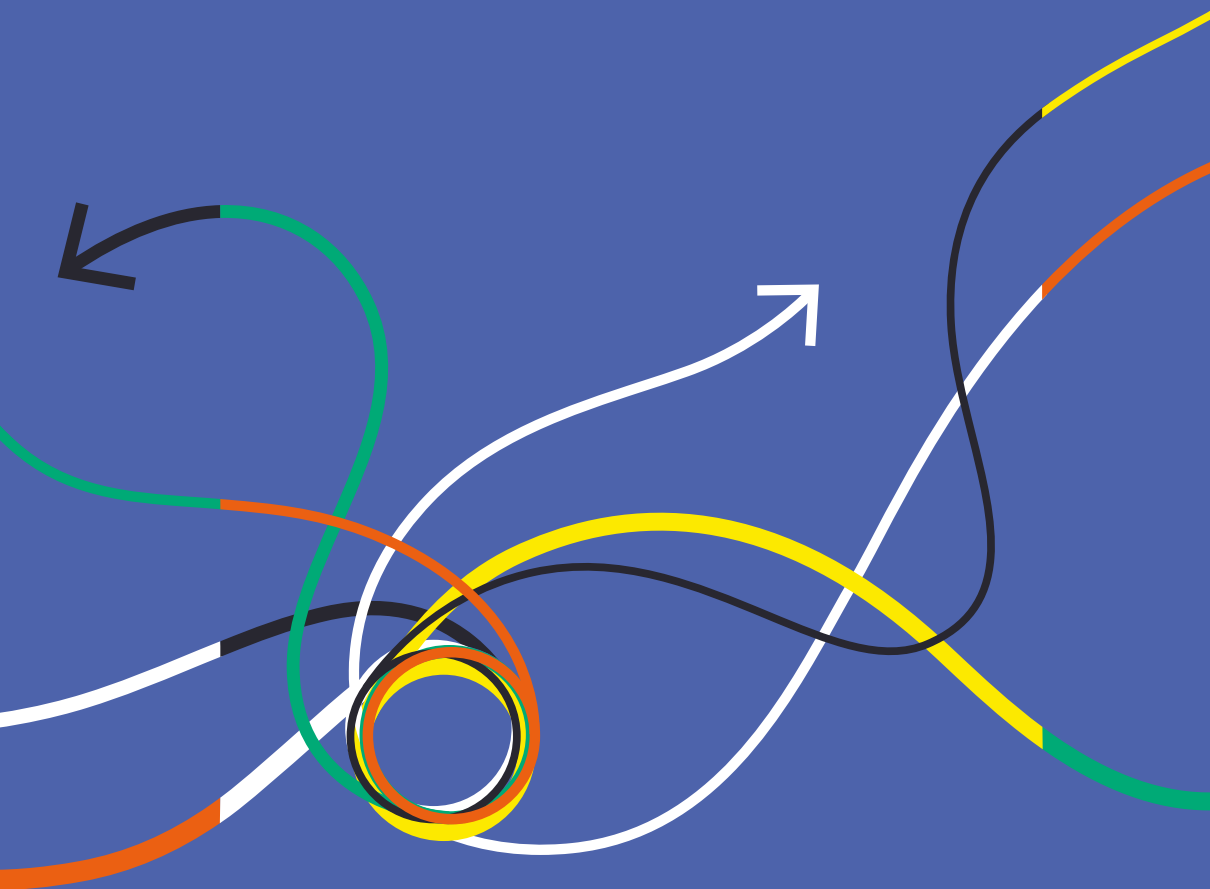
Proyecto comunitario y laboratorio intercultural 120

GLOSARIO 126


REFERENCIAS 140

MÓDULO 1

HABLEMOS SOBRE EL RACISMO EN LA EDUCACIÓN




¿Qué es el racismo y cómo se manifiesta en contextos escolares?



En estas páginas se ofrecen algunas orientaciones conceptuales básicas sobre el racismo, su funcionamiento y sus consecuencias. A partir de ello, se caracteriza la presencia del racismo en las escuelas para ayudar a identificarlo.

Pues el racismo se manifiesta con múltiples facetas arraigadas y muchas veces inadvertidas que llaman a una necesaria y constante revisión de sesgos, actitudes, imaginarios y prácticas.

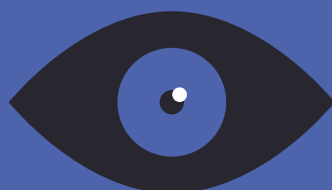


Con este marco conceptual se espera ayudar a iniciar una reflexión sobre las maneras en que se expresa el racismo en los espacios educativos con la finalidad de revisar y erradicar cualquiera de sus manifestaciones.



No podemos combatir lo que no tiene nombre. De esa manera, reconocer el racismo es la mejor forma de combatirlo.

DJAMILA RIBEIRO



Presentación

Hoy los espacios formales de educación necesitan un ejercicio pedagógico que remueva los cimientos del racismo, y en sintonía con el llamado de Djamila Ribeiro que encabeza este módulo, lo primero es reconocerlo. En esa línea, y con el norte específico de hacer visible el fenómeno del racismo de manera conjunta y crítica, se precisa facilitar instancias para la reflexión y el diálogo entre todos los agentes de la comunidad educativa.

Abordar temas tan complejos y trascendentales, y en ocasiones sujetos a controversias, como el origen, funcionamiento y consecuencias del racismo estructural, así como las historias, muchas veces acalladas, de las luchas antirracistas de distintos pueblos y comunidades, es vital no solo para avanzar sostenidamente hacia espacios educativos y sociales equitativos, inclusivos y diversos, sino también porque así se enriquecen los contenidos curriculares abordados en la escuela. De este modo, los contenidos se relacionan con nuestros contextos y entornos y con los que traen consigo niños, niñas y jóvenes, fortaleciendo proceso de enseñanza y aprendizaje significativos.

1. ¿Qué es el racismo?

El racismo es un hecho social complejo y dinámico,¹ un sistema en constante actualización² que ha sido descrito y definido desde diversas miradas. Con la intención de abrir la reflexión conjunta te proponemos la siguiente definición provisoria del racismo que trata de integrar y sintetizar elementos de algunas de ellas:

Sistema ideológico de jerarquización, opresión y exclusión que establece y reproduce desigualdades de poder, de recursos y de privilegios basándose en la construcción social de razas (proceso de racialización). Estas desigualdades se pueden observar en los espacios económicos, políticos, culturales, identitarios y sociales.

Hablar hoy en día sobre el racismo con el propósito de cuestionarlo y trabajar en su erradicación implica, en primer lugar, comprender su origen, su funcionamiento y sus consecuencias en la sociedad.

De acuerdo con algunos investigadores el racismo se originaría en dos procesos históricos: la expulsión de musulmanes y judíos de la península ibérica y la expansión colonialista europea.³ En el contexto de América, el racismo es producto de los procesos de colonización y esclavismo iniciados en el siglo XV.⁴ El racismo, al actuar como supuesta legitimación de dichos procesos, permitió sostener y mantener la acumulación de riquezas mediante la clasificación de las personas indígenas, africanas y afrodes-

1 Buraschi y Aguilar Idáñez, 2019.

2 Ribeiro, 2019.

3 Moreno Figueroa y Wade, 2023. Para una revisión histórica del racismo: Geulen, 2010.

4 Curiel, 2007; Federici, 2010; Pineda, 2018.

cendientes en función de sus culturas, creencias, rasgos físicos y lugares de origen, entre otros aspectos.⁵ Tras la independencia de los diferentes territorios del continente, el racismo permaneció instalado como una secuela de los procesos coloniales, incrustado en la construcción de las bases políticas y sociales de cada país.

El investigador y escritor Carlos Moore señala que «el racismo abarca a toda una sociedad y se mantiene gracias a todo tipo de mecanismos de exclusión de la raza subalternada».⁶ Siguiendo ese orden de ideas, el racismo se manifiesta en diferentes dimensiones de la sociedad, desde lo institucional hasta lo relacional, por eso es correcto afirmar que es estructural o sistémico. Así, abarca desde el acceso a derechos económicos, sociales, culturales, ambientales y políticos hasta la forma en que, como individuos, nos relacionamos cotidianamente.

En general, se piensa que el racismo es solo una cuestión de discriminación de una persona hacia otra persona en particular, o que se debe a una simple ignorancia, o que es solo un asunto de individuos fanáticos. Sin embargo, al estar arraigado en la estructura de cada nación, situado en sus bases fundacionales, el racismo tiene consecuencias profundas en la vida de las comunidades y personas que lo experimentan, como la pobreza, la falta de acceso a la educación, a la vivienda o a un territorio digno, así como en la manifestación de sus creencias espirituales y en el desenvolvimiento de una vida conforme a sus valores cosmogónicos.

5 Campbell 2003, citada en Moore, 2020.

6 Moore, 2020, p. 26.

El racismo institucional, que como veremos es solo una de las múltiples formas en que el racismo se manifiesta, «consiste en la incorporación de valores y prácticas discriminatorias en las instituciones sociales».⁷ Obedece a mecanismos políticos de exclusión, desigualdad y discriminación hacia determinados grupos, como los pueblos indígenas, afrodescendientes y migrantes. Así, las políticas públicas, e incluso las políticas de acción afirmativa generadas por las instituciones —como ministerios y servicios públicos—, suelen no contemplar la participación y experiencia particular de estos grupos, perpetuando de esa manera un círculo de exclusión y pobreza.

Para una comprensión más amplia de este libro y de la lectura sobre el fenómeno que acá se adopta, entenderemos el racismo desde una perspectiva estructural, asumiendo que produce y reproduce desigualdades en diversos niveles hacia grupos determinados y que, a la vez, construye imaginarios sociales sobre estos, afectando nuestras relaciones cotidianas.

El racismo tiene funciones concretas que se manifiestan de distintas maneras. Por ejemplo, el racismo puede mostrarse a través de:

- las instituciones (racismo institucional);
- la diferenciación y jerarquización basada en el fenotipo, es decir en referencia a los rasgos físicos de las personas (racismo biológico);
- creencias sobre las características o competencias de aprendizaje o supuestas habilidades innatas de las personas por el hecho de pertenecer a un grupo racializado (racismo metacognitivo);

7 Cepal, 2020.

- la inferiorización o menoscabo de prácticas culturales (racismo culturalista⁸);
- bromas o comentarios asociados a características racializadas, sean o no dichos con la intención de hacer sentir mal (racismo interpersonal).

Las formas en que el racismo se transmite también son múltiples y comprenden, distintas formas de comunicación, tanto verbales como no verbales (racismo discursivo). Esto comprende especialmente el lenguaje oral y escrito, por ejemplo, en narraciones, conversaciones, textos escolares y discursos políticos (racismo en el lenguaje); pero también los medios de comunicación masiva (racismo mediático); las nuevas formas de interacción y propagación de información en línea (racismo en redes) y las formas de representación artística (racismo en las artes).

- Racismo es pensar que una niñez afrodescendiente es buena para el deporte, mas no para la filosofía.
- Racismo es asociar la piel oscura o morena únicamente con personas extranjeras y pobres.
- Racismo es impedir a un joven migrante ser protagonista de una obra teatral debido a su acento y forma de hablar.

8 Wieviorka, 2006 y 2009.

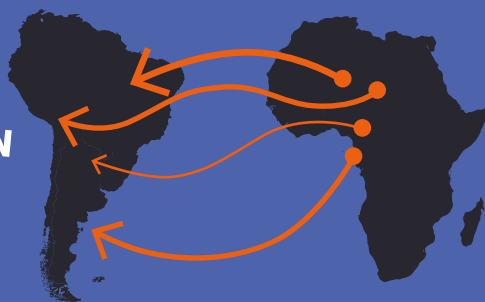
Figura 1

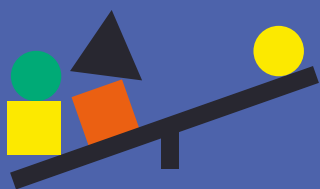
¿QUÉ ES EL RACISMO?

**SISTEMA
DE PODER**

**COLONIZACION
Y ESCLAVITUD**

ORIGEN





Reproductor de
desigualdades desde
la "idea de raza"

¿CÓMO SE MANIFIESTA?

1. ESTRUCTURAL O
SISTÉMICO
2. INSTITUCIONAL
3. INTERPERSONAL

Algunas

FORMAS EN QUE SE PROPAGA MEDIANTE EL DISCURSO

COMUNICACIÓN

1. LENUAJE ORAL Y
ESCRITO
2. MEDIOS DE
COMUNICACIÓN
3. REDES SOCIALES
4. ARTES

2. Observando el contexto educativo

2.1. Contextos escolares y racismo

Se nos educa en el racismo, por acción y por omisión. Y todo eso sucede a edades muy tempranas. Tan tempranas que no somos capaces de identificar que lo que aprendemos está sesgado y deja fuera las historias, las aportaciones y los saberes de otras latitudes (...) ser antirracista significa tomar partido en favor de las personas cuyas vidas reciben el impacto negativo del racismo desde hace siglos.

DESIRÉE BELA-LOBEDDE⁹

Seguramente has tenido la oportunidad de observar que la educación es un concepto amplio que abarca el curso completo de la vida. En este caso, tratándose de pensar críticamente el racismo y el antirracismo en educación, será especialmente relevante que centremos nuestra atención en las escuelas, por la influencia recíproca entre la sociedad, los procesos discriminatorios y los sistemas escolares.

En efecto, las desigualdades y discriminaciones étnicas y raciales atraviesan los contextos escolares y han sido constatadas por múltiples investigaciones. El origen de esta situación estaría, en importante medida, en sesgos, referentes, imaginarios culturales y sociales y modelos de conducta que los distintos actores de las comunidades educativas traerán consigo desde sus contextos de proveniencia.¹⁰

9 Bela-Lobedde, 2023.

10 Pavez Soto, 2012; Webb y otros, 2017; Webb y Radcliffe, 2017; Tijoux y Barrios, 2019; Aldayuz, 2023.

El espectro de las actitudes racistas es muy amplio, y comprende desde supuestas «bromas» basadas en estereotipos hasta la minimización o justificación de casos de discriminación o la invasión del espacio personal. Posiblemente, las formas de racismo escolar más evidentes sean las manifestaciones de rechazo, la burla, la descalificación o el menosprecio hacia rasgos corporales como el color de piel o hacia expresiones culturales diferentes. Cuando se trata de esto último, describiéndolas como extrañas o alejadas de lo que debería ser lo «normal». Sin embargo, de manera no tan evidente, también es racismo cuando el grupo dominante se atribuye cualidades positivas exclusivas que, supuestamente, no tendrían estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas, y comunidades afrodescendientes o migrantes.¹¹

Hay que recalcar que, por sus consecuencias, el racismo es enormemente perjudicial incluso en sus manifestaciones menos obvias. El maltrato racista tiene consecuencias en lo inmediato y a largo plazo, pues altera la percepción propia de quien lo experimenta, en el plano psicológico, social y cultural. En términos de síntomas, ello se expresa como disonancia cognitiva, frustración y dependencia, así como en cuadros de ansiedad y depresión.¹²

Pese a que podría creerse lo contrario, las personas que lideran los procesos pedagógicos, tales como académicos y directivos, son también, en muchas ocasiones, transmisores de racismo.

Por esa razón, una educación que trabaje en la eliminación de racismo tiene que comenzar e impulsarse desde una transformación de las prácticas del profesorado, pues este actúa como un modelo para las y los estudiantes.¹³

11 Pavez, 2012; Riedeman y Stefoni, 2015; Paillalef, 2019.

12 Fanon, 2009; Carter y otros, 2017; Paillalef, 2019.

13 Riedemann y Stefoni, 2015.

Para comenzar la reflexión compartiremos algunos conceptos que, esperamos, te ayudarán a mirar, comprender, contextualizar y compartir tus experiencias educativas desde una nueva perspectiva.

Por la complejidad del fenómeno del racismo, será iluminador entenderlo combinando un enfoque general con una definición más bien específica. En primer lugar, adoptando una definición más amplia, consideraremos como racismo cualquier expresión verbal o acción en la que se manifieste la creencia de que es válida la clasificación de los seres humanos por sus características físicas, culturales y biológicas.

En segundo lugar, nos basaremos en una definición que hiciera el ensayista tunecino-francés Albert Memmi acerca de la manera en que funciona el racismo:

El racismo consiste en la valoración de diferencias biológicas, sean estas reales o imaginarias, en beneficio de quien hace la definición y en desmedro de quien es sujeto de esa definición, con el fin de justificar hostilidad (social o física) y agresión.¹⁴

La distinción y posterior clasificación de seres humanos en estas categorías, es, a fin de cuentas, una construcción social que constituye una ideología que busca convencer de la existencia real de las razas y de su organización en un sistema jerárquico «natural».

¹⁴ Memmi, 2000.

Hasta el momento hemos descrito los dos mecanismos principales, la clasificación entre grupos humanos y su jerarquización. Estos operan para fabricar la noción de raza, conformando el proceso de racialización. Sin embargo, estos dos mecanismos actúan en conjunto con otros procesos que, podría decirse, funcionan como pasos intermedios: la homogeneización, la naturalización/culturalización; la esencialización y la polarización.¹⁵

15 La homogeneización consiste en considerar que los grupos demarcados por el proceso de clasificación son uniformes y que las características individuales son irrelevantes. La naturalización o culturalización, por su parte, actúa cuando se asume que los rasgos de los miembros de cada grupo vienen determinados por la herencia, sea esta biológica o cultural. La esencialización, a su vez, implica asumir los rasgos como inalterables. Por último, la polarización establece posiciones sociales antagónicas a partir de las diferencias entre los grupos (UNESCO, 2024, p.13).

Figura 2

¿CÓMO OPERA EL

Construcción social de la “idea
de raza” y clasificación de seres
humanos de acuerdo a esto

RACIALIZACIÓN

MECANISMOS



RACISMO?



CLASIFICACIÓN

- distinguir rasgos o características de personas y grupos

NATURALIZACIÓN

- rasgos como herencia biológica

HOMOLOGACIÓN

- ignorar diferencias entre individuos

ESCENCIALIZACIÓN

- atribuir rasgos a una forma de ser inmutable

JERARQUIZACIÓN



POLARIZACIÓN

CONSECUENCIAS

¿Qué tienen entonces en común las diferentes situaciones en que se manifiesta el racismo?

Una situación que denota racismo será cuando, en base a una diferencia entre quien observa y quien es objeto de esa observación, la diferencia es utilizada para inferiorizar al segundo, sea a través de un gesto, una expresión verbal (que puede oscilar desde una supuesta broma hasta una expresión directamente insultante) o una acción física.

Cabe agregar que mientras el racismo científico o biológico, predominante hasta mediados del siglo XX, se centraba en la creencia de que existen razas humanas, supuestamente reconocibles sobre todo a través de las diferencias corporales, el racismo en sus formas más recientes suele enfocarse en las diferencias culturales.¹⁶

En último término, más allá de todas las distinciones conceptuales que hemos revisado, resulta central que no perdamos de vista dos cosas:

- El racismo es transversal en la sociedad y está presente en normas, creencias, costumbres e instituciones.
- El racismo menoscaba de manera decisiva los derechos de las personas y comunidades racializadas.

16 Barker, 1981; Taguieff, 2001; Riedemann y Stefoni, 2015.



**¿Alguna vez escuchaste
mencionar que las personas
afrodescendientes son
naturalmente buenas para los
deportes por sus condiciones
genéticas?**

Atribuir determinadas capacidades físicas o talentos a un grupo étnico o racial, como pensar que las personas afrodescendientes son “naturalmente buenas para los deportes”, constituye un estereotipo racista basado en prejuicios sobre diferencias biológicas inexistentes.

Por otra parte, según la Encuesta de percepciones y manifestaciones del racismo en Chile del INDH (2017), más de un tercio de la población chilena piensa que la mayoría o gran parte de los chilenos considera ser «más desarrollados» que otros pueblos de Latinoamérica”. Esto refleja la percepción de superioridad de las y los chilenos sobre las personas migrantes.

2.2. Algunas formas de racismo en los espacios educativos

2.2.1. Negación del racismo

Al conversar sobre el racismo en una comunidad escolar, por lo general, se genera distancia e incomodidad y se niega, de plano, la presencia de racismo: **¿has tenido experiencias así?**

Habitualmente, cada quien percibe su yo como positivo y bueno y asocia el racismo con un otro a quien se le atribuye una característica negativa. Sin embargo, al pensarme a mí mismo/misma como quien reproduce de manera activa prácticas racistas estaría asociando mi imagen con la noción de «persona mala»: como eso implicaría vulnerar mi propia imagen me resisto a aceptarlo. En términos psicológicos, un proceso como el descrito se conoce como negación: «un mecanismo de defensa utilizado para salvaguardar la propia imagen positiva ante una amenaza que pueda dañarla».¹⁷

Las formas de negar el racismo tienen variantes que a veces no son tan fáciles de identificar. De hecho, el estudio de los eventos comunicativos racistas ha identificado diferentes tipos de negaciones. Mientras que en algunos casos se niega la existencia del acto o expresión racista, en otros se niega el control sobre dicho acto, o la intención o el objetivo. También se dan casos de mitigación, que consisten en que se acepta la existencia del acto pero se le desperfila, se le relativiza mediante frases como: «no lo amenacé, solo le di un consejo amistoso»; «no lo insulté, solo le di mi sincera opinión».¹⁸

En síntesis, el racismo también puede estar presente cuando nadie se considere racista. Comprender el racismo como un sistema aprendido que define las relaciones sociales, políticas,

17 Nguyen citado en Riedeman y Stefoni, 2015.

18 van Dijk, 2013.

culturales y económicas¹⁹ y que tiende a tomarse como si fuese natural, contribuye a entender que las prácticas y discursos racistas se producen, muchas veces, con independencia de las intenciones, la voluntad, o incluso de la creencia que una persona tenga sobre lo correcto de su actuar.



¿Te has preguntado cómo es tu relación y la de otros colegas con estudiantes migrantes, afro o indígenas?

Por ejemplo, puedes hacer la reflexión recordando a quienes das más la palabra, a quienes hablas con cariño y orientas con frases de autoestima o qué nombres y apellidos recuerdas frecuentemente. Intenta ir respondiendo sin llegar a un juicio moral sobre tus acciones.

2.2.2. Estereotipos y prejuicios raciales

Los estereotipos son ideas simplificadas construidas socialmente y transmitidas por la cultura sobre cómo son ciertas personas o grupos. Con estas ideas preconcebidas etiquetamos a los individuos por el solo hecho de considerarlos parte de un colectivo. Estas ideas tienen la capacidad de incidir en nuestras creencias sobre quienes son etiquetados. Pero también inciden en qué cosas recordamos, cómo nos tratamos e incluso cómo percibimos, pues hacen que interpretemos la realidad de manera que siempre se confirme el estereotipo. Como consecuencia,

¹⁹ Moore, 2020.

las personas y grupos estereotipados se ven negativamente impactados en términos sociales, económicos e identitarios.²⁰

Dicho de otro modo, los estereotipos son una clase de mecanismo o esquema que organiza el pensamiento. En una primera instancia nos ayudan a ordenar la información sobre un mundo social que, de otra manera, podría parecernos caótico. Sin embargo, también empobrecen la comprensión de la complejidad de la sociedad y de las diferencias individuales de las personas. Esto es así porque los estereotipos esquematizan la realidad de una manera simplificada, esencialista, rígida y previa a la experiencia. Sin embargo, también es cierto que los estereotipos generan adhesión debido a su fuerza y estabilidad.²¹ Por eso el trabajo de identificarlos y modificarlos resulta difícil: son atajos o maneras «cómodas» de pensar.

A modo de ejemplo, una investigación etnográfica realizada entre profesores y funcionarios de escuelas públicas de enseñanza básica en Valparaíso, da cuenta de la presencia de estereotipos en los discursos de las personas participantes, muchas veces asociados a la pertenencia a determinadas nacionalidades: «colombianos-narcotraficantes, colombianas-prostitución, haitianos(as)-pobreza y analfabetismo».²²

Los prejuicios, por su parte, son actitudes hacia una persona simplemente por considerar que pertenece a un grupo. Generalmente se trata de actitudes negativas y vinculadas con la hostilidad y la desconfianza. Los prejuicios no son innatos sino que son aprendidos mediante la comunicación.²³ En el plano social,

20 Tijoux y otros 2022.

21 Amossy y Herschberg Pierrot, 2020.

22 Aldayuz Henríquez, 2024.

23 Van Dijk, 2013.

los prejuicios generan una identidad negativa y exclusión social hacia quienes son objeto de ellos.²⁴

Una persona afectada por un estereotipo negativo sobre sus capacidades tendrá bajas expectativas sobre sí misma, sentirá ansiedad y tomará precauciones al desempeñar la actividad en la que se le cuestiona. Este fenómeno, que incide en el rendimiento académico, ha sido estudiado desde la década de 1990 y se conoce como amenaza del estereotipo.²⁵

En el contexto escolar, el aprendizaje cooperativo es una de las estrategias que contribuye a reducir los prejuicios entre personas de diferentes grupos pues se genera una dependencia mutua para conseguir resultados comunes y razones, en un principio instrumentales, para desarrollar vínculos positivos entre personas de grupos diferentes.²⁶

24 Molero Alonso, 2007b.

25 Gómez Jiménez, 2007.

26 Molero Alonso, 2007b.

2.2.3. Folclorización

En Chile, los procesos forzados de conformación del Estado-Nación excluyeron determinados relatos, prácticas y representaciones porque las consideraban como ajenas a la identidad nacional homogénea que se pretendía instalar. Eso ocurrió con especial fuerza en el caso de las producciones culturales de los pueblos indígenas y afrodescendientes, pues fueron minusvaloradas, prohibidas o incluso se les creyó desaparecidas.

Como consecuencia, en ocasiones estas manifestaciones fueron asumidas como parte del folclore nacional, borrándose así las conexiones históricas, políticas y culturales implicadas. Con esto, si bien se masificaron, se les vació de significación en beneficio de un determinado proyecto político y económico con proyecciones hasta el presente.²⁷

El caso de la cueca es un ejemplo de la tendencia a incorporar en el folclore prácticas con raíces africanas. Unas de las primeras cantoras de las que se guarda antecedentes, en las décadas iniciales de la República, fueron Las Petorquinas, tres hermanas afrodescendientes (Tránsito, Tadea y Carmen Pinilla) que fueron, a su vez, aprendices de La Monona, una mujer esclavizada traída desde el Perú. La cueca tendría, entonces, un origen africano, enraizado en las danzas y formas musicales traídas a América por las personas esclavizadas.²⁸

En un reciente estudio sobre el racismo en el contexto educacional chileno, Estefanía Aldayuz Henríquez caracteriza la folclorización como la incorporación en la escuela de símbolos culturales nacionales, como banderas, comidas y bailes, definidos desde una mirada externa a la cultura desde la que provienen. Para la autora se trataría de una tergiversación utilitarista

²⁷ Romero Flores, 2015.

²⁸ Geel, 1979; ONG Oro Negro, 2010.

del concepto de interculturalidad pues se desentiende el dinamismo e identidad de cada comunidad.²⁹

En efecto, una práctica habitual en las escuelas consiste en organizar presentaciones de danzas originarias empleando elementos identitarios. Sin embargo, este tipo de actividades suele hacerse sin poner atención ni cuestionarse el contexto en que se danza en la cultura de origen ni el sistema de relaciones sociales implicado en el baile. Algo similar ocurre cuando se usan trajes tradicionales como parte de un *disfraz* o como vestuario para una representación, sin comprender el significado cultural y espiritual que tiene la vestimenta para la respectiva comunidad.

Para evitar reproducir la folclorización y los estereotipos en general, se recomienda trabajar las propuestas artísticas en conjunto con las comunidades y verificar las fuentes de información con personas pertenecientes a ellas.³⁰

Como ayuda, al momento de diseñar alguna práctica artística que derive de una comunidad migrante, afrodescendiente o indígena, sugerimos considerar las siguientes preguntas:

- **¿Cuál es el propósito de la actividad?**
- **¿Qué elementos son necesarios para poder transmitir o ayudar a comprender el fenómeno desde múltiples dimensiones?**
- **¿Existe alguna persona de la comunidad educativa que sea parte de la comunidad que se quiere representar? Si es así, es importante considerar su participación. De lo contrario, intentar acercarse a alguna persona perteneciente a dichas comunidades.**

29 Aldayuz Henríquez, 2024.

30 Mincap, 2020.

- **¿Alguna persona en el espacio educativo se podría incomodar con esta acción? ¿Por qué?**

Finalmente, para contextualizar y enriquecer la actividad artística o cultural que se desea realizar te invitamos a incluir una instancia de mediación que permita:

- **Conocer algunas características del contexto político, social, geográfico, económico y cultural de la práctica artística y/o cultural.**
- **Dar espacio a la participación de las comunidades relacionadas con la práctica.**
- **Apreciar las diversas técnicas artísticas y/o elementos culturales asociados a la actividad (cosmovisión)**
- **Motivar una reflexión a partir de preguntas orientadoras que permitan reconocer la diversidad cultural presente en todos los territorios.**

2.2.4. Currículum eurocéntrico

A lo largo de la historia y en todo el mundo, las distintas sociedades han organizado sistemas mediante los cuales se educa a las nuevas generaciones. La particular configuración de los sistemas escolares tal como hoy los conocemos surgió recién en la era moderna, de la mano de la formación de los estados nacionales. En esos sistemas, diariamente niñas, niños y jóvenes se trasladan a un lugar llamado escuela/colegio, se sientan en sillas frente a escritorios dispuestos en salas de clases y realizan actividades bajo las indicaciones de sus docentes, de maneras que consideran mayor o menor participación.³¹

Desde mediados de siglo XIX, el Estado chileno en proceso de consolidación adoptó un sistema escolar de este tipo, lo que representó una innovación y una ruptura con el tipo de educación entonces practicada. Si bien se buscaba romper con el pasado colonial, lo cierto es que se estaba imitando a las escuelas europeas. Además, los contenidos de este naciente sistema escolar transmitían la idea de que la población que conformaba a la nación chilena era predominantemente europea, de escasa influencia indígena y prácticamente nula influencia africana. Supuestamente, esa conformación daba garantías de un futuro progreso hacia una sociedad «civilizada» y no anclada en el pasado.

Históricamente el contenido propuesto en Chile y, en general, en la mayoría de los países de Latinoamérica ha negado y estigmatizado a las comunidades indígenas y afrodescendientes. Esto se ha debido a que las políticas curriculares han estado

31 En contraste, trabajos como los de Barbara Rogoff dan cuenta de la existencia de un modelo de aprendizaje predominante en los pueblos indígenas de América. Este modelo no es instruccional ni promueve las habilidades relacionadas con la cultura escrita (literacidad) sino que tiene por fin contribuir al logro de los propósitos comunes. Asimismo, se caracteriza por la integración y participación de niños y niñas en las actividades comunitarias cotidianas con el apoyo de adultos y cuidadores (Alonqueo y otros, 2024).

marcadas por modelos asimilacionistas,³² basados en que todas las personas desarrollen y practiquen la misma identidad cultural, modo de pensamiento y forma de ser con la intención de crear una sociedad homogénea.³³

El currículum es la principal herramienta educativa con que se trabaja en las escuelas: se trata del conocimiento considerado como necesario para formar a las personas, crear habilidades sociales e, incluso, para transformar la sociedad. El currículum eurocéntrico se fundamenta como una ideología universal de conocimientos y formas de conocer centradas en la historia europea,³⁴ donde la blanquitud se legitima como el ideal de ser humano en términos físicos, psicológicos, filosóficos, económicos y culturales.³⁵ Como resultado, tiende a dejarse fuera del aprendizaje toda construcción epistémica indígena, afrodescendiente y popular latinoamericana.

En efecto, la educación escolar chilena ha puesto énfasis en una supuesta homogeneidad cultural y racial. La presencia indígena ha sido una permanente interpelación a ese relato, profundizada en las últimas décadas por la llegada a Chile de personas de diversas nacionalidades, colores de piel, idiomas, creencias, costumbres, etc.

El panorama histórico recién esbozado contribuye a comprender la necesidad de un sistema escolar intercultural en el que un enfoque antirracista actúe como una herramienta que posibilite el cambio de las relaciones sociales entre personas de diferentes orígenes e identidades culturales. Integrar una mirada que visibilice el racismo en las aulas permite describir, analizar y comprender, desde una visión crítica, qué se enseña, cómo se

32 Beniscelli y otros, 2019.

33 Baronnet, y Morales, 2018.

34 Baronnet, y Morales, 2018.

35 Caicedo, 2023.

enseña, cuáles son las interrelaciones entre personas y grupos involucrados en los procesos educativos, y cómo es el espacio educativo y los significados que comunica. En una reflexión más amplia, la perspectiva antirracista permite también detectar los elementos de pensamiento colonial y eurocéntrico que subyacen y dominan los procesos de enseñanza-aprendizaje, y construir formas alternativas que promuevan la transformación educativa y la subjetividad del alumnado.



¿Cuál es el lugar dado a los conocimientos de los pueblos racializados en el currículum chileno y cómo son considerados esos conocimientos?



¿Qué lugar tienen en el currículum escolar las historias de luchas y resistencia de los pueblos racializados frente a los procesos de usurpación territoriales y espirituales?

Figura 3

RACISMO

EN CONTEXTOS ESCOLARES



1

NEGACIÓN
AL RACISMO

¡Acá **NO**
hay racismo!



¡yo **NO**
soy racista!





ESTEREOTIPOS

2

PREJUICIOS

→ Idea generalizada que se le atribuye a una persona o grupo

→ Incluir elementos culturales sin contextualizarlos



3

FOLCLORIZACIÓN

4

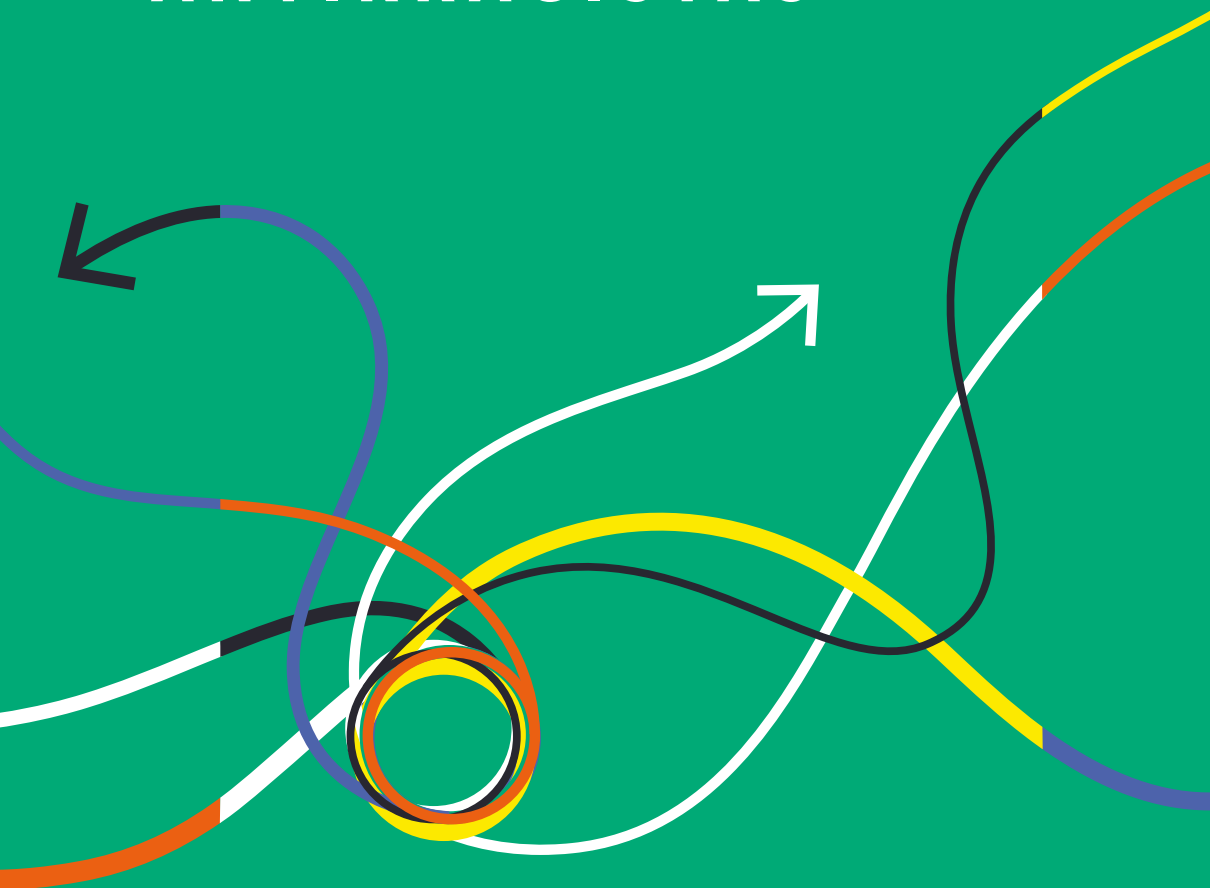
CURRICULUM

EUROCÉNTRICO




MÓDULO 2:


TRANSITANDO HACIA ESPACIOS EDUCATIVOS ANTIRRACISTAS



¿Cómo contribuir a erradicar el racismo en los contextos escolares?



En estas páginas se propone abordar la práctica educativa desde una perspectiva que aborde el racismo. Para ello, primero se invita a un ejercicio reflexivo centrado en preguntas y sugerencias respecto de los contenidos, la metodología, las interacciones o vínculos y el espacio, buscando ofrecer una visión multidimensional del proceso educativo.



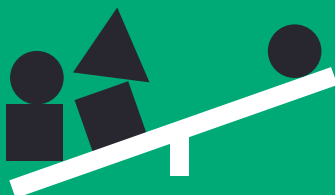
A partir de esto, se entrega una propuesta flexible de actividades que buscan motivar un trabajo de colaboración entre asignaturas donde se enfatice la acción y la participación, el pensamiento crítico y el trabajo situado.

Se apunta a que el racismo sea problematizado a lo largo de toda la trayectoria escolar y a que niños, niñas y jóvenes tengan experiencias significativas de auto enunciación, rescate de las memorias individuales y colectivas y encuentro intercultural.



| *En una sociedad racista no basta con no ser
racista. Hay que ser antirracista.*

ANGELA DAVIS



Presentación

La presente propuesta invita a visibilizar pedagógicamente el fenómeno del racismo desde un enfoque activo, cuidando en todo momento las relaciones y los vínculos entre las personas que interactúan en las escuelas. La intención de este módulo es plantear un conjunto de ideas para movilizar la reflexión de profesores y profesoras, así como de educadores y educadoras, en un ejercicio enraizado en los contextos locales, al mismo tiempo que con sentido crítico de los fenómenos globales. Se trata, fundamentalmente, de entregar algunas orientaciones que ayuden a construir una práctica educativa crítica-transformadora y fundada en el reconocimiento de las personas, las comunidades y sus culturas como herramienta para la justicia social.

El abordaje del racismo se funda en la perspectiva antirracista, que para efectos de esta publicación «hace referencia a una filosofía, a un posicionamiento político, y al conjunto de acciones que buscan identificar, desafiar y eliminar las políticas, leyes, comportamientos, creencias y estructuras que perpetúan las lógicas racistas (...)».³⁶ De este modo, adoptar una perspectiva antirracista en el ámbito educativo es un proceso gradual que comienza con el compromiso de las comunidades educativas por erradicar cualquier forma de discriminación racial. Para ello es necesario partir por cuestionar las prácticas cotidianas desde una nueva perspectiva.

Este módulo ofrece actividades pedagógicas interdisciplinarias desde asignaturas del currículum, las cuales están pensadas como un mero punto de partida o sugerencia inspiradora, que se espera evoque imágenes, conceptos, recuerdos, emociones

36 Gerehou y otros, 2023.

y, principalmente, ideas contra-hegemónicas para que docentes y educadores/educadoras puedan reflexionar, adaptar y proyectar libremente sus procesos pedagógicos con sentido y pertinencia. Antes de presentar estas propuestas, compartiremos algunas dimensiones pedagógicas: los contenidos utilizados, la metodología, el espacio y las interacciones. Dado que nos ayudarán a plantear una base para la reflexión, permitiendo así construir una pedagogía comprometida con una mirada antirracista.

1. DIMENSIONES

Antes de integrar un nuevo enfoque educativo

Considera un tiempo para una reflexión personal a partir de estas preguntas. Con ellas te invitamos a que desarrolles una postura crítica sobre cómo percibes la diversidad cultural en contextos educativos.

¿Alguna vez te han impedido ingresar a un lugar debido a tu tono de piel, cultura o lengua?

Si tu respuesta es afirmativa, ¿cómo te has sentido en esas situaciones?

¿Conoces algún artista u obra artística (música, teatro, cine, artes visuales, entre otras) perteneciente a comunidades indígenas, afrodescendientes o migrantes?

¿Utilizas esos materiales como referencias en tus proyectos o clases?

¿Has notado la presencia del racismo en tus espacios cotidianos? Puedes considerar los diversos ámbitos que frecuentas (familiares, comunitarios, vecinales y laborales, por ejemplo).

Si tu respuesta es afirmativa, ¿qué actitud has tenido frente a esas situaciones?

¿Has reflexionado sobre el impacto del racismo escolar en la experiencia de los estudiantes con quienes interactúas?

¿Cómo crees que puedes contribuir, desde tu labor, al bienestar de estudiantes que experimentan racismo?

¿Cómo podría tu práctica educativa apoyar el desarrollo de un enfoque antirracista en la educación?

La perspectiva antirracista puede emplearse en diferentes dimensiones de los procesos didácticos. Acá proponemos concentrarnos en cuatro de ellas (contenido, metodología, interacciones/vínculos y espacio) puesto que ellas, en conjunto, ofrecen una visión global del proceso educativo.³⁷ A continuación, explicamos cada una de estas dimensiones y cómo podemos abordarlas.³⁸

37 Seguimos acá las dimensiones propuestas en Perspectiva de género en programa Acciona: una propuesta desde la Región de Los Lagos (Mincap, 2020).

38 Considera que esta separación en dimensiones se realiza para facilitar el análisis, pero que en la práctica pedagógica ellas se entrecruzan. En todas ellas debes considerar la participación de la comunidad educativa y de las familias.

1.1. Dimensión de contenido: ¿Qué enseñar?



¿Cuáles son los estereotipos raciales que aparecen en los contenidos, temas y material didáctico utilizados en las aulas?



¿En qué medida los contenidos curriculares acogen (o no) la perspectiva antirracista?

Históricamente, en los contenidos educativos ha predominado una narrativa de colonización que posiciona a los pueblos indígenas como relegados o subyugados bajo la cultura europea y a los afrodescendientes como pueblos exterminados.³⁹ Esta clase de representaciones pueden encontrarse en distintos tipos de discurso y exceden el ámbito de la educación.⁴⁰

Para una educación antirracista es preciso recuperar y valorar aquellas historias, figuras e imágenes que han sido marginadas de la educación debido a la persistencia de una narrativa única⁴¹ en los planes, programas y textos escolares. El acto de recuperar las historias de personas y diversas culturas promueve, en el ámbito educativo, la valoración de saberes y otras experiencias, reconociéndolas como formas de conocimiento igualmente re-

39 Paillalef, 2019.

40 El discurso en sus distintas formas y usos sociales está implicado en la mantención del racismo, así como en su reproducción y legitimación. Se ha identificado que el discurso racista es polarizante, pues define dos polos (un Nosotros y un Ellos) y se organiza de acuerdo con cuatro principios generales: 1) enfatizar lo positivo del Nosotros; 2) enfatizar lo negativo del Ellos; 3) desenfatar lo positivo del Ellos; 4) desenfatar lo negativo de Nosotros (Van Dijk, 2016).

41 Se sugiere revisar la charla El peligro de la historia única de Chimamanda Ngozi Adichie (Adichie, 2009).

levantes. Asimismo, es crucial transformar lo cotidiano y emergente en actos de aprendizaje⁴² para valorar las experiencias singulares de niños, niñas y jóvenes como contenidos desde los cuales es necesario aprender para la vida.⁴³

Sugerencias para abordar la perspectiva antirracista en los contenidos:

- 1. Identifica el lenguaje asociado a las personas racializadas**, mediante la revisión del lenguaje verbal con el que se expresan los contenidos de cada asignatura. Analiza si en ellos se incluye a personas indígenas, afrodescendientes, migrantes, asiáticas, etc., y cómo se refieren a estas comunidades.
- 2. Analiza los estereotipos raciales presentes en los recursos didácticos**, a través de la apreciación crítica de las imágenes y textos integrados en los libros, los que sueles mostrar en clases o aquellos que son utilizados comúnmente en la escuela. Analiza qué estereotipos raciales se reproducen y a partir de ello, cuestiona el imaginario colectivo relacionado con las comunidades afrodescendientes, migrantes e indígenas.
- 3. Considera en tus recursos didácticos materiales elaborados por personas indígenas, migrantes y/o afrodescendientes**, incorporando como material de apoyo textos, producciones audiovisuales y artísticas (visuales, literarias, musicales, performáticas, etc.) realizadas por personas o comunidades indígenas, migrantes y afrodescendientes.⁴⁴
- 4. Revisa otros recursos y formas de conocimientos no occidentales**, investigando y explorando formas en que comunidades no occidentales han generado conocimiento desde sus propias cosmovisiones y tradiciones.

42 Molina, 2011.

43 Blanco, 2006.

44 Puedes consultar en internet el catálogo de artistas y obras migrantes del Ministerio de las Culturas (Mincap: <https://catalogomigrantes.cultura.gob.cl/>)

1.2. Dimensión de metodología: ¿Cómo enseñar?

La mayoría de los niños son pensadores críticos extraordinarios antes de que los silenciamos.

BELL HOOKS



¿En qué medida tus estrategias de enseñanza- aprendizaje acogen todas las identidades culturales presentes en el aula?



¿Cómo promueves el aprendizaje desde el reconocimiento, el diálogo y el respeto a la diversidad cultural?



¿De qué manera promueves procesos de aprendizaje colectivos que acojan las identidades culturales de niños, niñas y jóvenes de diversas nacionalidades, colores de piel o pertenecientes a pueblos indígenas?

La enseñanza en Chile ha respondido mucho más a un enfoque nacionalista, monocultural y eurocéntrico que a uno intercultural. Este modelo, que persigue formar a la ciudadanía en el ideario de una identidad nacional única, con una identidad cultural uniforme y adoptada según cánones europeos, genera desigualdades por cuanto no reconoce la diversidad cultural presente en las aulas.

En cambio, las metodologías participativas como herramientas de transformación social aportan al reconocimiento de las personas como sujetos sociales, diversos y dinámicos en los espacios de enseñanza-aprendizaje. Esto es así porque, al escuchar activamente a los/las estudiantes y permitir que dialoguen —sacar la voz— y expresen sus propias concepciones de vida el estudiantado contribuye a la construcción de una educación crítica frente a sistemas educativos que tienden a jerarquizar y unificar las experiencias de vida.

Para una educación antirracista es importante reconocer y valorar la diversidad de los/las estudiantes, entendiendo que albergan conocimientos situados, y para ello, la participación, el auto agenciamiento y la auto enunciación son vitales.

A continuación, mencionamos algunos criterios metodológicos que pueden implementarse en los procesos de enseñanza-aprendizaje y que apuntan en el sentido previamente señalado:

- Amplificar las voces históricamente silenciadas.
- Centrarse en la experiencia personal y colectiva de las/los estudiantes.
- Incorporar diversos conocimientos y fomentar una perspectiva crítica del mundo actual.

Sugerencias para abordar la perspectiva antirracista en la metodología

1. **Identifica grados o formas de participación**, observa cómo los/las estudiantes, dependiendo de su origen cultural, toman la palabra, aportan ideas, interactúan y participan en la toma de decisiones. Tras esta observación, promueve diálogos más horizontales, proporcionando tiempo y espacio para que cada estudiante pueda expresar su voz y compartir sus experiencias en el proceso.
2. **Integra la memoria personal y colectiva**, formulando preguntas y movilizando reflexiones que permitan a cada estudiante convocar su historia personal y comunitaria en los procesos de aprendizaje.
3. **Aborda abiertamente el racismo**, haciendo visibles desigualdades y discriminaciones que se encuentren tanto dentro como fuera del aula. Planifiquen actividades reflexivas utilizando información de diferentes medios de comunicación nacionales y locales.
4. **Organiza una agenda artística y cultural en colaboración con las/los estudiantes**, puedes identificar fechas significativas que fomenten un sentido de comunidad escolar. Asegura la participación de niños, niñas y jóvenes en la planificación, toma de decisiones, en la ejecución y en la evaluación de las actividades.⁴⁵
5. **Invita a personas de comunidades racializadas para compartir sus experiencias de lucha antirracista**, esto permitirá tener un conocimiento sobre las formas de organización, demandas sociales, derechos y logros alcanzados.

45 Te invitamos a consultar la sección "Consideraciones para una evaluación educativa antirracista", en este mismo módulo.

- 6. Fomenta el liderazgo de niños, niñas y jóvenes de diferentes culturas, colores de piel y nacionalidades,** empoderarse al asumir roles de liderazgo les permitirá ir consolidando un sentido de agencia donde todas las identidades puedan sentir que encuentran lugar.

1.3. Dimensión de las interacciones/vínculos:

¿Desde dónde enseñar y aprender?



¿Qué percepción tienes de estudiantes migrantes, afrodescendientes e indígenas con quienes interactúas? ¿Crees que tu percepción afecta (o no) en la manera en que te relacionas con ellos y con sus procesos de aprendizaje?



¿Cómo se relacionan las estudiantes y los estudiantes en relación con su pertenencia a distintos grupos culturales?



¿Cómo puedes desde tu rol docente, contribuir a construir relaciones más saludables en relación con las diferencias culturales?

Incorporar la perspectiva antirracista en las interacciones que se generan en el aula, y que acompañan a los procesos de aprendizaje implica observar cómo cada docente se relaciona y vincula con las/los estudiantes atendiendo a sus singularidades. Pues esto permite que el aprendizaje sea una relación viva y no solo una transmisión de conocimientos.

En este punto es pertinente comentar el concepto de «ceguera de color», surgido de las pedagogías antirracistas. Como dice la escritora Desirée Bela-Lobedde: «si no ves colores, tenemos un

problema».⁴⁶ El concepto, desarrollado originalmente en países de habla inglesa (con el nombre de *color-blindness*) refiere a la supuesta incapacidad que tendrían algunas personas para «ver» o «darse cuenta» del origen étnico o racial de la persona que tienen en frente.⁴⁷ Esas personas, que argumentan ser ciegas ante el color del ser humano con quien interactúan, esperan convencer de esta manera que al «no ver colores, sino solo ver seres humanos» no se verían afectados por prejuicios raciales, por lo que estarían ofreciendo un trato igualitario a todas las personas, independiente de su proveniencia. Sin embargo, el enfoque antirracista es crítico con la pretendida «ceguera de color». Lo importante no es dejar de ver colores, sino no establecer jerarquías en función de ello.

En las relaciones entre estudiantes adolescentes se ha evidenciado un conjunto de discursos acerca de la identidad nacional chilena que dan cuenta de posturas excluyentes y con baja o nula valoración hacia la migración. En dichos discursos se vincula la legitimidad de vivir en el territorio del país con el tener la nacionalidad chilena. Ello implica que hay adolescentes chilenos que perciben a sus pares migrantes como «fuera de lugar» y en «deuda» frente a la población chilena pues estarían viviendo en un territorio que «no les pertenece».⁴⁸

Como se observa, quienes adoptan nociones de ese tipo se hacen parte de discursos sociales establecidos, de ahí la relevancia de crear protocolos efectivos que enfrenten las discriminaciones raciales y mejoren la convivencia escolar.⁴⁹ Además, es fundamental abordar directamente el tema del racismo y su im-

46 Bela-Lobedde, 2023.

47 Gillborn, 2019.

48 Roessler 2018.

49 Invitamos a consultar la Política Nacional de Convivencia Educativa (PNCE) 2024-2030 (Mineduc, 2024).

pacto en la convivencia, proponiendo actividades que permitan a todas las actorías de las comunidades educativas reconocer cómo se manifiesta en el entorno escolar, reflexionar sobre sus implicancias y participar de su erradicación.

Sugerencias para abordar la perspectiva antirracista en las interacciones o vínculos escolares

- 1. Identifica actitudes y comportamientos racistas**, observa cómo se relacionan entre sí, teniendo en cuenta sus diferencias culturales y de nacionalidad. Por ejemplo, fijate si reproducen estereotipos asociados a una cultura al referirse a un compañero o compañera, o cómo se refieren a su nombre o apellido.
- 2. Aborda las interacciones con el apoyo de especialistas**, recuerda que el racismo afecta significativamente a quienes lo experimentan. Si es la primera vez que enfrentas este problema, asegúrate de contar con orientación del equipo de convivencia escolar y apoyo psicológico. Esto proporcionará un apoyo adecuado y permitirá realizar un diagnóstico sobre la presencia y el impacto del racismo en el entorno educativo.
- 3. Diseña acuerdos de cuidado de manera conjunta**, establece acuerdos centrados en el respeto mutuo, que orienten sobre palabras clave para expresar emociones y establezcan términos que no se utilizarán, para prevenir la emergencia de actitudes racistas.
- 4. Garantiza un espacio seguro para la totalidad del estudiantado y particularmente para quienes experimentan racismo**, esto es importante porque, tras una discriminación

racista, pueden surgir muchas emociones (culpa, rabia, ambivalencia, ansiedad y vergüenza). Asegúrate junto al consejo escolar, que las personas afectadas puedan decidir si necesitan acompañamiento psicológico.

5. **Recuerda que el cuerpo es parte del aprendizaje**, considera la dimensión corporal prestando atención a lo que los/ las estudiantes sienten durante y después de una actividad. Pregúntales qué sensaciones experimentan ya que las experiencias físicas y emocionales influyen en sus procesos de aprendizaje.

1.4. Dimensión de espacio:

¿Dónde y cómo se distribuyen los cuerpos en el espacio educativo y qué elementos aparecen en las estéticas de las aulas?

Un espacio puede llevar la huella de sus habitantes incluso en su ausencia.

Un objeto puede personificar a un individuo incluso más que su retrato.

MARÍA MAGDALENA CAMPOS-PONS



¿Cómo el aula visibiliza elementos de diferentes culturas, por ejemplo, indígenas, afrodescendientes y de diversas nacionalidades?



¿En qué medida la distribución espacial en la sala de clases impacta en la disposición y la conciencia corporal durante el aprendizaje?

En el contexto de la educación antirracista, la escuela no se considera el aula solo como un lugar físico donde los niños y las niñas aprenden, sino como un espacio cargado de significados que moldea sus identidades y que construye su imaginario social. Así, un establecimiento educativo puede dar cuenta, materialmente, de que alberga y respeta la diversidad cultural

ofreciendo espacios físicos alternativos a los tradicionales cuyo uso contribuya a la comprensión de otras cosmovisiones.⁵⁰

Respecto a los elementos que conforman la estética de los espacios educativos algunos establecimientos educacionales con alumnado migrante han implementado un pabellón con banderas de sus países de origen, con la intención de generar espacios inclusivos. Sin embargo, esto hace perder de vista que la diversidad de naciones es solo un elemento de la diversidad cultural e ignora que las niñas no son embajadoras ni tienen que sentir necesariamente identificación con una bandera.⁵¹ Por eso, se sugiere acompañar iniciativas de este tipo con instancias reflexivas.

Las propias prácticas, saberes y deseos del estudiantado están intrínsecamente relacionados con la configuración territorial y cultural en la que crecen. Por esto es importante invitarles a integrar sus referencias estéticas, culturales, territoriales y comunitarias en la escuela para fortalecer, a través de la expresión de sus identidades individuales, la construcción de una identidad colectiva.

Por otra parte, también pueden pensarse modos en que la escuela, y por ende el aprendizaje, se extienda al territorio y colabore con las comunidades, y que las comunidades participen en la vida escolar como parte de un espacio territorial compartido.

50 Por ejemplo, en la comuna de Cholchol, Región de La Araucanía, funciona el Liceo Intercultural Técnico Profesional Guacolda donde, además de las salas de clases tradicionales —que suelen ser rectangulares— hay espacios circulares, tal como suelen ser las rukas o viviendas tradicionales mapuche.

51 Stang y otros, 2019.

Sugerencias para abordar la perspectiva antirracista en el espacio educativo

1. **Considera la configuración espacial como parte de la identidad escolar**, comprendiendo el espacio educativo como un lugar donde se puede mejorar la calidad de la educación, fomentar el sentido de pertenencia y promover el bienestar integral.
2. **El espacio educativo se construye colectivamente**, al fomentar la participación de los estudiantes en el desarrollo creativo de la estética del aula mediante pinturas, diseños y elementos significativos de sus culturas. Invita a las familias a participar pues contribuirá a ampliar la mirada de la comunidad escolar.
3. **El entorno educativo es también parte del aprendizaje**, observa y registra con los/las estudiantes las características del entorno de la escuela. Luego analízalas identificando las principales problemáticas (urbanas, medioambientales, y sociales, entre otras) presentes en el territorio y diseña actividades que aborden esos temas.⁵²
4. **Observa con atención cómo interactúan la disposición corporal de los/las estudiantes y el espacio físico**: analiza cómo la configuración del aula y la distribución del espacio influyen en su postura, movimiento, disposición para el aprendizaje y capacidad de concentración. Así podrás diseñar un entorno más favorable para el aprendizaje.

52 Considera los significados de la naturaleza en distintas cosmovisiones: comprender la naturaleza como un otro es una noción que aún conservan los pueblos indígenas y afrodescendientes, y que conecta con saberes ancestrales respecto a la interdependencia entre el ser humano y el medioambiente.

Recapitulando

Contenido

Nuestros procesos pedagógicos pueden basarse, referirse o ampliarse hacia el horizonte de autores/autoras, narrativas y obras que aborden las implicancias ideológicas y estructurales del racismo desde una perspectiva antirracista, tanto teórica como empírica, que valore el saber de las comunidades. Esta inclusión de nuevos contenidos comprende **promover discusiones reflexivas sobre las desigualdades y discriminaciones, mediante conversaciones basadas en argumentos sólidos con fuente en hechos y evidencias**, dejando sin lugar a las noticias falsas (fake news) y observando de manera crítica el encuadre informativo, es decir la selección, organización y énfasis de hechos de la realidad que presentan los medios de comunicación. En este sentido, analizar obras de arte de diversos lenguajes (musical o sonoro, plástico, visual, corporal, literario, etc.) y autorías, permite elaborar nuevas posibilidades desde una dimensión expresiva diversa que acoge múltiples maneras de pensar, hacer y sentir como un proceso integral.

Metodología

Se hace necesario **enfocar la práctica desde una perspectiva que desafíe los estereotipos y prejuicios**, incorporando miradas, narrativas y formatos inclusivos y colaborativos. La invitación es a que estas metodologías o formas de hacer, integren tanto las historias personales como las historias colectivas de las comunidades promoviendo el encuentro del estudiantado con sus familias, barrios y entorno en general (virtual y físico) en lo común. Definir metas, pensar el hacer y evaluar en conjunto,

pueden representar cambios significativos a la hora de proponer una práctica pedagógica activamente antirracista, crítica y con sentido para quienes participan.

■ Espacio

Es valioso reconocer, planificar y gestionar, de manera consciente, los espacios que habitamos a diario —tanto físicos como virtuales— desde una mirada estética intencionada que refleje y valore la diversidad cultural presente en la comunidad educativa. Esto implica evitar representaciones estereotipadas o meramente decorativas y, en su lugar, promover expresiones (gráficas, visuales y sonoras, entre otras) que desde una perspectiva crítica pongan en valor la riqueza de esa diversidad sin incurrir en folclorizaciones. Del mismo modo, es fundamental cuestionar de forma constante los espacios virtuales —como las redes sociales— y reflexionar sobre cómo circula la información en la web, entendiendo su impacto en la construcción de imaginarios y vínculos dentro de la comunidad.

■ Interacciones

Es indispensable **fortalecer los vínculos en los espacios educativos, basándonos en el principio de interculturalidad y el cuidado emocional**, estableciendo acuerdos de respeto mutuo por las creencias, ideas, opiniones fundamentadas, capacidades e identidad de cada persona a través de la empatía y un lenguaje de reconocimiento, lo que implica relacionarse sin anteponer jerarquías valóricas, éticas ni morales a la aceptación del otro/ otra. Igualmente, deben promoverse espacios que propicien la comprensión y aprendizaje de la ética de la colaboración y los derechos humanos.

2. PROPUESTA PEDAGÓGICA

A continuación, presentamos una propuesta de actividades orientada a fomentar procesos que puedas desarrollar según tus propios contextos, intereses y necesidades. Para ello, proponemos un conjunto de acciones diseñadas para estimular nuevas ideas a través del trabajo colaborativo entre asignaturas, tomando como base una muestra representativa de cada uno de los niveles educativos: a) educación parvularia (NT2); b) primer ciclo (3° básico) y segundo ciclo (6° básico) de educación básica y c) educación media (2°).

Para facilitar la articulación colaborativa entre asignaturas, proponemos —a modo de referencia— algunos objetivos de aprendizaje (OA) que permiten intencionar y visibilizar el enfoque pedagógico interdisciplinario, en este caso, desde una mirada antirracista. Te invitamos a adaptar y proyectar libremente estas propuestas a otros cursos y asignaturas, reconociendo críticamente tanto las oportunidades como las limitaciones que ofrece el currículum. Esto es especialmente relevante cuando se identifican referencias eurocentristas, como ciertos énfasis en movimientos artísticos presentes en los OA. Además, incluimos algunas sugerencias metodológicas que puedes discutir y enriquecer en conjunto con las personas involucradas.

2.1. Consideraciones para una evaluación educativa antirracista

Los procesos evaluativos son otro elemento relevante de cuestionar en todo momento en el ejercicio pedagógico, pues evaluar comprende, entre otros, el *cómo* y *desde dónde* observamos y establecemos juicios de valor. Para esto, resulta imprescindible revisar el lenguaje, la perspectiva ética, los énfasis, los conceptos y los mecanismos que consideramos cuando evaluamos y calificamos un determinado proceso y producto.

Algunos aspectos que proponemos **considerar articuladamente** para una evaluación activamente antirracista son la reflexión crítica, el uso de criterios e indicadores antirracistas, el autoanálisis compartido y la intencionalidad educativa y el enfoque evaluativo. Procederemos a comentar, en pocas líneas, cada uno de estos aspectos.

Reflexión crítica

Se propone desplegar un proceso evaluativo de carácter reflexivo, orientado a transformar las acciones pedagógicas y a mejorar continuamente la práctica educativa. Este enfoque busca ir más allá de la memorización, promoviendo la comprensión profunda de conceptos, ideas, temas y procesos. Además, se plantea la importancia de diferenciar la evaluación de la calificación,⁵³ entendiendo la primera como una herramienta formativa que acompaña y enriquece la enseñanza y el aprendizaje.

53 Te llamamos a considerar la evaluación como un proceso dialógico, reflexivo y situado que busca comprender el aprendizaje en su contexto, reconociendo las trayectorias, saberes previos, experiencias y realidades de cada estudiante. La evaluación, según Martínez Quinteros y otros, (2025), puede convertirse en una herramienta cuestionadora de las estructuras tradicionales y promotora de una educación que responda a las realidades sociales de los estudiantes. Por otro lado, la calificación se entiende como la asignación, mediante un proceso de valoración particular, de puntajes o notas. La cual según los mismos autores, debemos mirar con cautela.

Para esto es necesario:

- Evaluar interna y continuamente, desde el inicio al final, la efectividad de las estrategias pedagógicas antirracistas en cada actividad propuesta.
- Cuestionar y revisar constantemente la pertinencia de las ideas y cómo son comunicadas.
- Revisar y ajustar la propuesta según las necesidades emergentes y la retroalimentación de las y los estudiantes.

Uso de criterios e indicadores antirracistas

Es importante utilizar instrumentos que incluyan criterios e indicadores de evaluación que permitan valorar de manera justa y objetiva las acciones que forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto incluye no solo los logros académicos, sino también aspectos fundamentales como la inclusión, el respeto entre todas las personas que participan y la valoración de la diversidad cultural presente en la comunidad educativa. Idealmente, estos criterios deberían estar vinculados con los objetivos de aprendizaje —tanto específicos como transversales—, así como con los ámbitos, núcleos y asignaturas, considerando siempre los contextos, intereses, niveles educativos y edades de niños, niñas y jóvenes.

Autoanálisis compartido

Esto implica detenerse a reflexionar sobre nuestras propias percepciones, prácticas y actitudes en un marco de diversidad cultural y cómo se expresan día a día. Este análisis puede enriquecerse al compartirlo con otras personas de la comunidad educativa —especialmente con el profesorado u otros adultos responsables—, con el propósito de identificar colectivamente posibles áreas de mejora. Para ello, es importante revisar no solo las decisiones que se toman, sino también la forma en que se comunican. En este último punto, vale la pena preguntarse si

estamos aplicando una perspectiva antirracista en el lenguaje y si lo estamos haciendo de manera comprensible, coherente y efectiva.

■ Intencionalidad educativa y enfoque evaluativo

Reconocer de manera intencionada que el espacio evaluativo puede ser una importante oportunidad para valorar la diversidad de formas de sentir, comprender y mirar el mundo. Por eso, se propone **pensar y ejecutar intencionadamente la evaluación desde el diálogo y los acuerdos** con quienes participan, promoviendo la construcción colectiva de ideas, argumentos y objetivos que reflejen respeto y pensamiento crítico. Esto implica ir más allá de eslóganes repetidos sin reflexión previa, que muchas veces se transmiten de generación en generación o se imitan sin cuestionamientos, perpetuando visiones estereotipadas y prejuiciosas, a menudo situadas en una mirada eurocéntrica.

2.2. Educación Parvularia

Actividad

«¡Diversidad sorprende!: ¿juguemos con la caja de las voces, los sonidos y los colores?»

Objetivo general:

Promover en niños y niñas el reconocimiento positivo de la diversidad cultural y corporal mediante experiencias sensoriales, musicales y visuales que integren el juego, la exploración artística y el lenguaje, desde una perspectiva antirracista afectiva.

Nivel: 3° / Transición 1 y 2

ÁMBITO	NÚCLEO	Propósito general del núcleo (PGN) / objetivos de aprendizaje (OA) y objetivos de aprendizaje transversales (OAT)
DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL	CONVIVENCIA Y CIUDADANÍA	<p>PGN: Se espera potenciar en los niños y las niñas, las habilidades, actitudes y conocimientos que les permitan convivir en armonía, descubriendo y ejerciendo progresivamente su ciudadanía y generando identificación con una comunidad inclusiva sobre la base de los derechos propios y los de los demás.</p> <p>OAT:</p> <ul style="list-style-type: none">• Manifestar empatía y solidaridad frente a situaciones que vivencian sus pares, o que observa en textos o TICs, practicando acciones de escucha, apoyo y colaboración.• Apreciar el significado que tienen para las personas y las comunidades, diversas manifestaciones culturales que se desarrollan en su entorno.• Reconocer progresivamente requerimientos esenciales de las prácticas de convivencia democrática, tales como: escucha de opiniones divergentes, el respeto por los demás, de los turnos, de los acuerdos de las mayorías.• Apreciar la diversidad de las personas y sus formas de vida, tales como: singularidades fisonómicas, lingüísticas, religiosas, de género, entre otras.

COMUNICACIÓN INTEGRAL

LENGUAJES ARTÍSTICOS

PGN: A través de lenguajes artísticos, se espera potenciar en las niñas y los niños, habilidades, actitudes y conocimientos para la expresión creativa de la realidad, y la adquisición de la sensibilidad y apreciación estética. De esta manera, amplían sus posibilidades de percibir, disfrutar y representar tanto su mundo interno como la relación con el entorno cultural y natural, empleando progresivamente diversos medios y recursos.

OA:

- Comunicar sus impresiones, emociones e ideas respecto de diversas obras de arte, producciones propias y de sus pares (artesanías, piezas musicales, obras plásticas y escénicas, entre otras).
- Interpretar canciones y juegos musicales, utilizando de manera integrada diversos recursos tales como, la voz, el cuerpo, instrumentos musicales y objetos.
- Expresar corporalmente sensaciones, emociones e ideas a partir de la improvisación de escenas dramáticas, juegos teatrales, mímica y danza.
- Representar plásticamente emociones, ideas, experiencias e intereses, a través de líneas, formas, colores, texturas, con recursos y soportes en plano y volumen.
- Experimentar diversas combinaciones de expresión plástica, corporal y musical, comunicando las razones del proceso realizado.
- Representar a través del dibujo, sus ideas, intereses y experiencias, incorporando detalles a las figuras humanas y a objetos de su entorno, ubicándolos en parámetros básicos de organización espacial (arriba/abajo, dentro/fuera).

Fuente: Bases Curriculares Educación Parvularia (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018).

Propuesta de actividad:

- La actividad comienza con una dinámica de juego corporal: los niños y las niñas se sientan en círculo y, al ritmo de música, preferentemente interpretada en vivo, se van pasando una caja-sorpresa que contenga muñecos o figuras confeccionados con distintas materialidades y que representen a personas con diversos tonos de piel, cabellos y vestimentas.⁵⁴

Como música puede usarse percusión suave de palmas, tambor, sonajeros o instrumentos hechos con materiales reciclados.

- Cada vez que un niño/a saca una figura, se le invita a observarla, describirla y decir algo que le guste de ella. Luego, se le hacen preguntas como las siguientes:

¿En qué se parece a ti?

¿En qué es diferente?

¿Qué historia podríamos crear?

- En seguida, se les invita a contar la historia de ese muñeco a través de una plantilla de cartulina con forma de ventana que debe ser igual en forma y color para todos/as, sin establecer diferencias estereotipadas por género. Cada niña/o interviene creativa y libremente su ventana como si fuera la casa del muñeco que eligió. Para esto, usará materiales como telas, lanas, papeles, semillas, lápices de colores, texturas naturales, etc.
- Una vez terminada la ventana, cada niña/niño creará una escena, cuento breve o frase que represente la historia del muñeco: lo que le gusta, su familia, sus colores favoritos, cómo se ve a sí mismo/misma, lo que sueña, etc. La idea es dar el espacio para que cada ventana e historia sean únicas, como cada persona. Es muy importante no condicionar, sino acompañar el desarrollo de la actividad.⁵⁵

54 Para profundizar te invitamos a revisar la experiencia Niñeces de Trapo, de Michelle Montano, en el módulo 3 de esta publicación.

55 Se sugiere revisar la charla El peligro de la historia única de Chimamanda Ngozi Adichie (Adichie, 2009).

- Si es necesario se les puede ayudar a verbalizar, pero respetando el ritmo y lenguaje individuales. Esta parte se puede acompañar con la música en vivo utilizada en la primera sección de la actividad. Para finalizar, las ventanas pueden exponerse en un espacio común, invitando a las familias a conocer una instalación artística denominada *pared de la diversidad* donde se incluyan las grabaciones de las voces de las niñas y los niños contando sus historias.

Apuntes metodológicos:

Esta propuesta se basa en una metodología lúdica, multisensorial y participativa. Integra el cuerpo, el ritmo, la palabra y la creación visual como lenguajes expresivos que permiten a niños y niñas explorar su identidad y la de los demás desde el juego y el afecto. Se promueve una pedagogía del reconocimiento, donde cada diferencia es valorada como parte de la riqueza colectiva. Se sugiere considerar sonidos a partir de la escucha del entorno natural-cotidiano e incorporar instrumentos en vivo.

Respecto a la evaluación, se sugiere considerar una mirada:

- **Formativa y cualitativa:** centrada en el proceso no en el producto final.
- **Narrativa y visual:** se recomienda documentar con fotos, frases y dibujos lo que los niños y las niñas expresan.
- **Participativa:** se puede invitar a elegir una obra favorita o contar qué aprendieron.
- **Compartida con las familias:** la galería final puede ser una instancia de retroalimentación y diálogo con adultos significativos. Este punto es uno de los más relevantes a considerar no solo al final, sino durante todo el proceso.

2.3. Educación Básica

Actividad:

«Relatos del territorio: reescribiendo nuestras memorias»

Objetivo general:

Fomentar la reflexión crítica sobre la migración, el racismo y la memoria territorial a través de la recopilación, relectura y re-creación de relatos locales, integrando expresiones artísticas, narrativas y análisis históricos.

Curso: 3° básico

Aplicabilidad de las actividades: se puede adaptar para 2° y 4° básico⁵⁶

Asignatura	Objetivos de aprendizaje (OA)
HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES	OA 9: Caracterizar el entorno geográfico de las civilizaciones estudiadas, utilizando vocabulario geográfico adecuado (continente, valle, montaña, océano, río, archipiélago, mares, península, ciudad, construcciones y monumentos, entre otros).
	OA 12: Mostrar actitudes y realizar acciones concretas en su entorno cercano (familia, escuela y comunidad) que reflejen valores y virtudes ciudadanas, como:
	<ul style="list-style-type: none">• La tolerancia y el respeto al otro (ejemplos: respetar las opiniones distintas a las propias, mostrar disposición al diálogo, respetar expresiones de diversidad, como diferentes costumbres, creencias, origen étnico, nacionalidad, etc.)• La empatía (ejemplos: demostrar cortesía con los demás, escuchar al otro, ayudar a quien lo necesite, etc.)

56 Por ejemplo, para 2° básico la actividad se puede aplicar desde los objetivos de aprendizaje 3 y 4 de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

ARTES VISUALES

OA 1: Crear trabajos de arte con un propósito expresivo personal y basados en la observación del:

- Entorno natural: animales, plantas y fenómenos naturales.
- Entorno cultural: creencias de distintas culturas (mitos, seres imaginarios, dioses, fiestas, tradiciones, otros)
- Entorno artístico: arte de la Antigüedad y movimientos artísticos como fauvismo, expresionismo y art nouveau.⁵⁷

Actitudes: Valorar y cuidar el patrimonio artístico de su comunidad, región, país y de la humanidad.

LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

OA 2: Comprender textos aplicando estrategias de comprensión lectora, por ejemplo:

- relacionar la información del texto con sus experiencias y conocimientos
 - releer lo que no fue comprendido
 - visualizar lo que describe el texto
 - recapitular
 - formular preguntas sobre lo leído y responderlas
 - subrayar información relevante en un texto
-

57 Cabe observar el sesgo eurocéntrico del curriculum al ejemplificar el entorno artístico.

OA 4: Profundizar su comprensión de las narraciones leídas:

- extrayendo información explícita e implícita
- reconstruyendo la secuencia de las acciones en la historia
- describiendo a los personajes
- describiendo el ambiente en que ocurre la acción
- expresando opiniones fundamentadas sobre hechos y situaciones del texto emitiendo una opinión sobre los personajes.

LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

OA 26: Participar activamente en conversaciones grupales sobre textos leídos o escuchados en clases o temas de su interés:

- manteniendo el foco de la conversación
- expresando sus ideas u opiniones
- formulando preguntas para aclarar dudas
- demostrando interés ante lo escuchado
- mostrando empatía frente a situaciones expresadas por otros
- respetando turnos

OA 30: Caracterizar distintos personajes para desarrollar su lenguaje y autoestima, y aprender a trabajar en equipo.

Fuente: Bases Curriculares Primero a Sexto Básico 2012 (Mineduc, 2018a).

Propuesta de actividad:

Desde Historia, Geografía y Ciencias Sociales / Artes Visuales / Lenguaje y Comunicación⁵⁸

- Para iniciar un trabajo pedagógico significativo en contextos migratorios que pretenda revisar el racismo en niveles escolares iniciales es fundamental partir desde las memorias individuales y colectivas. Con este propósito se propone relevar las historias familiares, locales e internacionales en torno a la migración, reconociendo que todos los territorios se han conformado a partir de movimientos humanos diversos.
- La actividad comienza con la recopilación y narración de pequeñas historias, reales o legendarias, que circulan en la localidad en que habitan los niños y las niñas o donde se encuentra la escuela o espacio educativo. Estas historias pueden incluir anécdotas de viajes, relatos de migración o leyendas populares que permitan reconocer la riqueza de los procesos migratorios y su impacto en la construcción de las comunidades.
- Para esto se puede desplegar un proceso de investigación participativa en el que las y los estudiantes reúnan, junto con sus familias, relatos que expresen los motivos, deseos, desafíos, emociones y percepciones asociadas a esos movimientos territoriales. A través de estos relatos, se busca no solo visibilizar la diversidad de trayectorias, sino también abrir un espacio para reflexionar sobre cómo ciertas experiencias migrantes han sido valoradas o desvalorizadas socialmente.

58 La presente actividad está formulada vinculando los objetivos de aprendizaje de las tres asignaturas señaladas.

- Una vez compartidas las historias, se invita al grupo a identificar similitudes y diferencias entre los relatos, reflexionando sobre la construcción de las identidades culturales y cómo estas se ven afectadas por el racismo estructural y cotidiano. La actividad busca promover una mirada crítica y empática, que permita reconocer el valor de la diversidad y cuestionar las prácticas discriminatorias que persisten.
- Para guiar la reflexión, sugerimos las siguientes preguntas:
 - ¿Qué originó la necesidad de realizar el viaje?*
 - ¿Quiénes participaron en el proceso?*
 - ¿Cómo fue su experiencia al llegar a destino?*
 - ¿Qué aprendieron en ese nuevo lugar?*
 - ¿Fueron bien recibidos? ¿Por qué sí fueron bien recibidos o por qué no lo fueron?*
 - ¿Han vivido o presenciado situaciones de racismo?*
- En este punto, puede plantearse el fenómeno del racismo como una dimensión crítica a considerar: ¿qué relatos han sido históricamente silenciados o estigmatizados?, ¿qué prejuicios o estereotipos han enfrentado algunas personas al llegar a un nuevo lugar?, ¿cómo se manifiestan hoy esas formas de discriminación en la escuela, en el barrio o en los medios de comunicación?

- A partir de la información recabada, se propone un ejercicio que conste de dos fases:
 - Dibujar a partir de los relatos un mapa con la ruta recorrida en el proceso de migración local o internacional.
 - Transformar estos relatos en cuentos, cómics, obras teatrales breves o narraciones orales acompañadas de expresiones visuales (collages, máscaras, formas volumétricas, instalaciones, dibujos, etc.) y/o sonoras. Obras que se sitúen en la ruta previamente cartografiada.
 - Con la actividad se busca visibilizar las experiencias marcadas por el racismo y resignificar la noción de migración, resaltando su importancia en la experiencia humana y en la conformación de comunidades más justas, diversas y conscientes de su historia.
-

Apuntes metodológicos:

La propuesta se basa en una metodología activa, situada y colaborativa. Comienza por el reconocimiento del entorno como fuente de saber y promueve la escucha y el diálogo horizontal entre estudiantes, docentes y comunidades. Por otro lado, la producción artística y narrativa permite desarrollar la empatía y la creatividad y favorece el sentido de pertenencia y la comprensión de algunos de los procesos históricos y sociales como la migración y el racismo que configuran el presente.

Actividad:

«Mapas de la desigualdad: cartografía sonora de la discriminación»

Objetivo general:

Identificar y situar las formas de discriminación racial en el territorio chileno y latinoamericano, reflexionar sobre ellas y proponer acciones de transformación desde las artes y la memoria colectiva.

Curso: 6° básico

Aplicabilidad de las actividades: se puede adaptar para 5° básico⁵⁹

Asignatura	Objetivos de Aprendizaje
MÚSICA	<u>OA 5:</u> Improvisar y crear ideas musicales con un propósito dado y con un adecuado dominio del lenguaje musical.
	<u>OA 6:</u> Presentar su trabajo musical al curso y la comunidad, en forma individual y grupal, con responsabilidad, dominio y musicalidad.
	<u>OA 7:</u> Explicar la relación entre las obras interpretadas y/o escuchadas, con elementos del contexto en que surgen.
HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES	<u>OA5:</u> Describir cómo se conformó el territorio de Chile durante el siglo XIX, considerando colonizaciones europeas, la incorporación de Isla de Pascua, la ocupación de la Araucanía, la Guerra del Pacífico y diversos conflictos bélicos, entre otros factores.

59 Por ejemplo, para 5° básico la actividad es aplicable desde el OA1 de Música y el OA3 de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

**HISTORIA,
GEOGRAFÍA
Y CIENCIAS
SOCIALES**

OA 7: Explicar y dar ejemplos de la progresiva democratización de la sociedad durante el siglo XX, considerando el acceso creciente al voto, la participación de la mujer en la vida pública y el acceso a la educación y a la cultura, entre otros.

OA 9: Explicar y dar ejemplos de aspectos que se mantienen y aspectos que han cambiado o se han desarrollado en la sociedad chilena a lo largo de su historia.

OA 17: Comprender que todas las personas tienen derechos que deben ser respetados por los pares, la comunidad y el Estado, lo que constituye la base para vivir en una sociedad justa, y dar como ejemplo algunos artículos de la Constitución y de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

OA 19: Proponer y fundamentar distintas formas en que la sociedad puede proteger a las personas de situaciones en las que no se respetan sus derechos.

OA 20: Demostrar actitudes cívicas con acciones en su vida diaria.

**ARTES
VISUALES**

OA 1: Crear trabajos de arte con un propósito expresivo personal, basados en la observación del entorno cultural.

OA 4: Analizar e interpretar obras de arte y objetos en relación con la aplicación del lenguaje visual, contextos, materiales, estilos u otros. (Observar anualmente al menos 50 obras de arte chileno, latinoamericano y universal).

OA 5: Evaluar críticamente trabajos de arte y diseños personales y de sus pares, considerando:

- expresión de emociones y problemáticas sociales
- uso de materiales y procedimientos
- aplicación de elementos del lenguaje visual
- propósitos expresivos

Fuente: Bases Curriculares Primero a Sexto Básico 2012 (Mineduc, 2018a)

Propuesta de actividades:

Desde Historia, Geografía y Ciencias Sociales

- El aporte desde esta asignatura puede traducirse en ser la memoria crítica del proyecto o actividad. Esta asignatura permite comprender cómo el racismo ha operado históricamente en Chile y América Latina, y cómo se manifiesta en el presente. No se trata solo de estudiar hechos, sino de leer el territorio como un espacio donde se han inscrito desigualdades, resistencia y luchas por la dignidad.

Algunas de las posibilidades son las siguientes:

- Investigar casos de discriminación racial en distintas regiones (pueblos originarios, afrodescendientes, migrantes, etc.).
- Analizar cómo el racismo se expresa en políticas públicas, medios, educación, salud, etc.
- Reflexionar sobre los silencios históricos y las voces que han sido marginadas.
- Elaborar fichas territoriales con testimonios, datos y análisis que implementen el mapa crítico.

Desde Artes Visuales

- En esta asignatura se puede elaborar el lenguaje visual del proyecto donde las artes adquieren connotaciones políticas, narrativa y poéticas. Permite expresar emociones, denunciar injusticias y proponer posibilidades creativas de construir futuro.

En lo práctico las posibilidades son:

- Diseñar un mapa crítico que no solo ubique geográficamente los hechos seleccionados en la asignatura de Historia, sino que los represente simbólicamente a través de colores, texturas, íconos, palabras e imágenes. También es dable incorporar otros elementos visuales que comuniquen pensamientos, emociones (tristeza, rabia, esperanza) y propuestas de cambio.
 - Construir un mapa colectivo en gran formato o digital, con intervenciones visuales que dialoguen con el contenido histórico como datos, testimonios y análisis del mapa crítico.
-

Desde Música

- Dado que la música nos conecta con lo más profundo de la experiencia humana, se puede proponer ser la voz *emocional* del proyecto. Se convierte entonces en un canal para expresar ideas y emociones a través de los sonidos, por ejemplo: «la tristeza de la exclusión», «la fuerza de la resistencia», «la alegría de la identidad».

Asimismo, se puede:

- Crear una *banda sonora* del mapa, con sonidos, ritmos o canciones que representen las emociones asociadas a cada territorio o caso, relevando ideas como la injusticia y la esperanza.
 - Se pueden usar instrumentos, grabaciones de campo, voces, percusión corporal o herramientas digitales.
 - Elaborar piezas sonoras que acompañen el mapa en la exposición, a modo de una experiencia inmersiva.
-

Apuntes metodológicos:

Se sugiere que el trabajo proyectado se realice con un énfasis participativo y colaborativo. Como material se puede emplear, por ejemplo, papel *kraft* unido o hilado formando grandes «sábanas», o usar herramientas digitales (como Miro). El mapa completo se puede presentar en una feria escolar activa, tipo «galería viva», que incluya intervenciones musicales, sonoras, visuales, performances, lectura de textos, declamación de poemas, etc. El objetivo es transformar el espacio educativo en un lugar de memoria, arte y acción.

2.4. Educación Media

Actividad:

«Espacios que habitamos: cuerpo, territorio y racismo»

Objetivo general:

Analizar críticamente cómo el racismo se manifiesta en los espacios físicos, simbólicos y corporales que habitamos, a través de una experiencia interdisciplinaria que articule elementos históricos de las artes, la literatura y la música, promoviendo la reflexión, la expresión creativa y la conciencia social.

Curso: 2° Medio

Aplicabilidad de las actividades:

se puede adaptar para 8° básico o para 1° medio

Asignatura	Objetivos de Aprendizaje
MÚSICA	OA 1: Valorar críticamente manifestaciones y obras musicales de Chile y el mundo presente en la tradición oral, escrita y popular, comunicando sus fundamentos mediante medios verbales, visuales, sonoros y corporales.
	OA 5: Improvisar y crear música con fluidez e innovación, dando énfasis a arreglos de canciones y secciones musicales, sobre la base de proposiciones dadas o rasgos estilísticos y formales acordados.
	OA 7: Valorar críticamente el rol de los medios de registro y transmisión en la evolución de la música en diferentes periodos y espacios históricos.

**HISTORIA,
GEOGRAFÍA Y
CIENCIAS
SOCIALES**

OA 1: Analizar procesos históricos de larga duración en América Latina, como el colonialismo y sus consecuencias.

OA 3: Comprender cómo las relaciones de poder se expresan en el territorio y afectan a distintos grupos sociales.

**ARTES
VISUALES**

OA 1: Crear proyectos visuales basados en la valoración crítica de manifestaciones estéticas referidas a problemáticas sociales y juveniles, en el espacio público y en diferentes contextos.

OA 4: Argumentar juicios críticos referidos a la valoración de diversas manifestaciones visuales, configurando una selección personal de criterios estéticos.

**LENGUA Y
LITERATURA**

OA 2: Reflexionar sobre las diferentes dimensiones de la experiencia humana, propia y ajena, a partir de la lectura de obras literarias y otros textos que forman parte de nuestras herencias culturales, abordando los temas estipulados para el curso y las obras sugeridas para cada uno.

OA 8: Formular una interpretación de los textos literarios leídos o vistos, que sea coherente con su análisis, considerando:

- Una hipótesis sobre el sentido de la obra, que muestre un punto de vista personal, histórico, social o universal.
- Una crítica de la obra sustentada en citas o ejemplos.
- Los antecedentes culturales que influyen en la visión que refleja la obra sobre temas como el destino, la muerte, la trascendencia, la guerra u otros.
- La relación de la obra con la visión de mundo y el contexto histórico en el que se ambienta y/o en el que fue creada, ejemplificando dicha relación.

LENGUA Y
LITERATURA

OA 9: Analizar y evaluar textos con finalidad argumentativa, como columnas de opinión, cartas al director, discursos y ensayos, considerando:

- La tesis, ya sea explícita o implícita, y los argumentos e información que la sostienen.
- Los recursos emocionales que usa el autor para persuadir o convencer al lector, y evaluándolos.
- Fallas evidentes en la argumentación, por ejemplo, exageración, estereotipos, generalizaciones, descalificaciones personales, entre otras.
- El efecto que produce el uso de modalizadores en el grado de certeza con que se presenta la información.
- La manera en que el autor organiza el texto.
- Con qué intención el autor usa distintos elementos léxicos valorativos y figuras retóricas.
- Su postura personal frente a lo leído, refutando o apoyando los argumentos que la sustentan.

OA 13: Escribir, con el propósito de explicar un tema, textos de diversos géneros (por ejemplo, artículos, informes, reportajes, etc.) caracterizados por:

- Una presentación clara del tema en que se esbozan los aspectos que se abordarán.
- Una organización y redacción propias de la información.
- La inclusión de hechos, descripciones, ejemplos o explicaciones que reflejen una reflexión personal sobre el tema.
- Una progresión temática clara, con especial atención al empleo de recursos anafóricos y conectores.

LENGUA Y LITERATURA

- El uso de recursos variados que favorezcan el interés y la comprensión del lector, tales como anécdotas, citas, síntesis, imágenes, infografías, etc.
- Un cierre coherente con las características del género y el propósito del autor.
- El uso de citas y referencias según un formato previamente acordado.

Fuentes: *Música. Programa de Estudio Segundo Medio* (Mineduc, 2018b); *Artes Visuales. Programa de Estudio Segundo Medio* (Mineduc 2017a); *Lengua y Literatura. Programa de Estudios Segundo Medio* (Mineduc, 2017b).

Propuesta de actividades:

En 2° medio, así como en la educación media en general, es posible abordar temas más complejos que pongan en relación la experiencia personal con fenómenos estructurales. Esta propuesta invita a ampliar los conceptos de «cuerpo» y «espacio» desde una mirada crítica y antirracista, explorando cómo se construyen, habitan y resignifican los territorios (físicos, virtuales, afectivos y simbólicos) en los que se despliega la vida cotidiana.

Esto lo podemos abordar desde distintas asignaturas convergiendo a partir de la búsqueda de narrativas presentes en espacios próximos y que tengan sentido para los/las estudiantes.

Para esto, se invita a seleccionar un espacio que personalmente consideren significativo, como por ejemplo, una plaza, una red social, el patio del establecimiento o una sala de clases, para que lo analicen desde múltiples dimensiones: estética, social, simbólica, de género, cultural, material o física, digital, etc. Esto, considerando de manera transversal el racismo e integrando las siguientes asignaturas para un desarrollo en paralelo:

Historia y Geografía

- A modo de contexto para el trabajo de las demás asignaturas, se puede investigar cómo el racismo estructural ha operado en Chile y América Latina a través de procesos como el colonialismo, la esclavitud, la migración forzada y la segregación territorial. Ello entregará un marco para analizar cómo estas dinámicas relacionales se expresan hoy en la distribución desigual del espacio urbano, el acceso a servicios y la representación simbólica del territorio.
-

Artes Visuales

- En grupos (distribuyendo roles) o individualmente, se invita a representar visualmente o intervenir el espacio elegido, destacando sus tensiones, memorias, y posibilidades de transformación, preguntándose: *¿de qué maneras habitan los cuerpos emocionales allí? ¿Cómo se evidencia el racismo o la desigualdad?* Se sugiere trabajar con técnicas mixtas como: collage, instalación, performance, fotografía intervenida o modificada; y acompañar la obra con una reflexión escrita o sonora.
-

Lengua y Literatura

- Se propone escribir textos argumentativos como ensayos, reportajes, artículos de opinión, etc., que problematicen los vínculos afectivos o emocionales en/con los espacios seleccionados, reflexionando sobre cómo los espacios son inclusivos o excluyentes. Se puede trabajar usando como fuentes las voces silenciadas, invisibilizadas o marginadas que habitan o comparten en ese espacio.
-

Música

- Se llama a componer una pieza sonora que represente el cuerpo en el paisaje de emociones que evoca el espacio trabajado. Se puede partir de la pregunta: *¿cómo suena un espacio justo, diverso y sin racismo?* La pieza sonora o musical puede incluir sonidos del entorno, ritmos relacionados, melodías, grabaciones de ambiente o percusión corporal. Esta pieza sonora puede acompañar los ejercicios performativos que se propongan.
-

Apuntes metodológicos:

La propuesta se basa en una metodología activa, situada y crítica. Promueve el trabajo colaborativo, la investigación territorial, la expresión individual y colectiva, además de la reflexión interdisciplinaria. Se sugiere culminar con una exposición o intervención en el espacio educativo donde los grupos presenten los espacios analizados, sus obras y propuestas de transformación y abran el diálogo.

3. Materiales y referentes

Algunas películas que pueden servirte como material educativo

Bajo sospecha: Zokonentu,⁶⁰ documental sobre Bernardo Oyarzún, artista mapuche que confronta los estereotipos raciales retratándose a sí mismo como un delincuente.

El abrazo de la serpiente,⁶¹ cuenta la historia de un chamán y dos científicos que recorren el Amazonas en busca de una planta sagrada.

El sueño del Mara'akame,⁶² historia de un joven indígena Hui-chol que sueña con tocar en un concierto en la Ciudad de México.

Kiñe Rupa,⁶³ miniserie infantil sobre relatos y cosmovisión mapuche.

Margarita una niña Afrochilena,⁶⁴ serie animada sobre la historia del Pueblo Tribal Afrodescendiente.

Maleta, performance de Wiki Pirela.⁶⁵

Sueño en otro idioma,⁶⁶ aborda la agonía de una lengua indígena y el esfuerzo de un joven lingüista por reunir a los últimos hablantes.

60 Díaz Oyarzún, 2022.

61 Alegría, 2015.

62 Cechetti, 2016.

63 Organización Pewvley Taiñ Rakizuum, 2018.

64 Fundación Rescatando Sueños, 2020.

65 Pirela, W. 2020.

66 Contreras, 2017.

Pájaros de verano,⁶⁷ narra la historia de una familia Wayúu y las consecuencias del negocio de la marihuana en La Guajira.

Perro bomba,⁶⁸ historia del racismo que enfrenta un joven migrante haitiano en Chile.

Algunos/as referentes (artistas, activistas, pensadores/as, educadores/as)

Achille Mbembe, historiador y cientista político nacido en Camerún, emplea el concepto de necropolítica para analizar cómo el racismo y el colonialismo estructuran quién vive y quién muere en las sociedades contemporáneas. Entre sus obras claves se cuentan *Crítica de la razón negra*⁶⁹ y *Necropolítica*.⁷⁰

Angela Davis, filósofa, socióloga y activista política estadounidense, ha vinculado el racismo con el sistema carcelario, el feminismo negro y la lucha anticapitalista. Defiende una mirada interseccional del antirracismo. Destacan entre sus obras *Mujeres, raza y clase*⁷¹ y su *Autobiografía*.⁷²

Afroféminas,⁷³ plataforma que ofrece ideas y recursos para una educación antirracista en las escuelas, enfocándose en la equidad para estudiantes racializadas/os.

bell hooks (Gloria Jean Watkins), escritora y activista social estadounidense, autora de títulos como *Afán: raza, género y política cultural*.⁷⁴

67 Gallego y Alegría, 2018.

68 Cáceres, 2019.

69 Mbembe, 2016.

70 Mbembe, 2011.

71 Davis, 2022.

72 Davis, 2016.

73 Afroféminas, s/f.

74 hooks, 2021.

Cristina Calderón Harban (n. 1928 - f. 2022), artesana yagán, reconocida el año 2009 como Tesoro Humano Vivo.

Frantz Fanon (n. 1925 - f. 1961), psiquiatra y ensayista argelino nacido en Martinica, analizó los efectos psicológicos del colonialismo y el racismo en personas racializadas. Planteó una descolonización radical tanto política como cultural. Entre sus obras: *Piel negra, máscaras blancas*⁷⁵ y *Los condenados de la tierra*.⁷⁶

Gloria Anzaldúa (n. 1942 - f. 2004), académica, activista y escritora chicana que propuso una visión fronteriza e híbrida de la identidad, desafiando las categorías raciales, lingüísticas y culturales impuestas. Obra clave: *Borderlands/La Frontera*.⁷⁷

Ilia Reyes Aymani, educadora de lengua Ckunza y cultura Lickanantay.

Manuel Zapata Olivella (n. 1920 - f. 2004), escritor y antropólogo conocido por su trabajo sobre la cultura afrocolombiana y su lucha contra el racismo. Una de sus obras más destacadas es la novela *Changó, el gran putas*.⁷⁸

María Lugones (n. 1944 - f. 2020), filosofía feminista argentina, desarrolló el concepto de colonialidad de género, mostrando cómo el racismo y el patriarcado se entrelazan. Entre sus textos: *Colonialidad y género*⁷⁹ y *Peregrinajes*.⁸⁰

75 Fanon, 2009.

76 Fanon, 2018.

77 Anzaldúa, 2016.

78 Zapata Olivella, 2023.

79 Lugones, 2008.

80 Lugones, 2024.

Rigoberta Menchú Tum, activista indígena del Pueblo Quiché, en Guatemala, y Premio Nobel de la Paz, ha trabajado incansablemente por los derechos de los pueblos indígenas y la educación intercultural. Cuenta su vida en el libro *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia*.⁸¹

Rosa Quispe Huanca, académica, poeta y embajadora chilena de la música aymara.

Seba Calfuqueo, artista visual trans mapuche, su obra aborda temas de identidad, resistencia y memoria cultural.

Silvia Rivera Cusicanqui, socióloga, historiadora, activista y académica boliviana, ha estudiado las cosmologías Quechua y Aymara. Ha trabajado sobre el racismo estructural, la colonialidad del poder y la descolonización desde los pueblos indígenas. Obras clave: *Un mundo ch'ixi es posible*⁸² y *Sociología de la imagen*.⁸³

Susana Baca, cantante y ex ministra de Cultura de Perú, ha trabajado en la promoción de la música afroperuana y la educación intercultural.

Victoria Santa Cruz (n.1922 - f. 2014), poeta y coreógrafa conocida por su trabajo en la reivindicación de la cultura afroperuana. "Me gritaron negra" es uno de sus poemas más emblemáticos.

81 Burgos, 2007.

82 Rivera Cusicanqui, 2018.

83 Rivera Cusicanqui, 2016.

Módulo 3:

CONOZCAMOS ALGUNAS EXPERIENCIAS ANTIRRACISTAS ARTÍSTICO- CULTURALES



¿Qué prácticas antirracistas artístico-culturales se llevan adelante hoy en Chile?

En estas páginas se convocan testimonios en torno al activismo posicionados desde la afrodescendencia, la migración y los pueblos originarios. Las experiencias agrupadas dan cuenta de un escenario antirracista activo que permite aprender de múltiples formas de trabajo, acercándonos a sus objetivos, motivaciones y metodologías.

| *La diversidad no se reclama, la diversidad se ejerce y se pide respeto.*

RIGOBERTA MENCHÚ



Presentación⁸⁴

En esta sección cobran vida proyectos artísticos culturales antirracistas mediante las voces en primera persona de actorías que toman la palabra revelando identidades, visiones de mundo, sentires y posicionamientos frente a la sociedad.

Conoceremos diferentes prácticas artísticas, educativas y culturales que buscan transformar la realidad desde una mirada antirracista. Estas experiencias nos muestran cómo las memorias personales y colectivas se conectan para construir nuevos relatos que nos ayudan a cuestionar la historia dominante.

A través de estas reflexiones, podremos descubrir distintas metodologías que resaltan la importancia de la escucha, el cuestionamiento, la cooperación, la noción de bienestar integral, el apoyo interpersonal y la interseccionalidad.

La diversidad de saberes compartidos en este módulo ofrece una visión amplia sobre las posibilidades que una perspectiva antirracista puede aportar a los ámbitos educativos, artísticos y culturales.

84 Las entrevistas fueron formuladas a través de correo electrónico y han sido transcritas tratando de mantener la mayoría de las marcas textuales de identidad y activismo presentes en ellas.

Niñeces de Trapo

Laboratorio educativo



- **Nombre de la artista/curadora:**
Michelle Montano
- **Categoría:**
Talleres y cuentacuentos
- **Lugar:**
Región Metropolitana
- **Público:**
Niñeces y juventudes (4 a 14 años)
- **Contacto:**
michelle.montanov@gmail.com
- **Instagram:** @nineces_de_trapo

Niñeces de Trapo es un laboratorio educativo, creado por Michelle Montano, activista afrocubana y estudiante de psicología.

Tengo como objetivo fomentar la educación antirracista mediante talleres y cuentacuentos. Otra de mis visiones es resaltar la urgencia de representatividad en las infancias afrodescendientes y marrones, creando muñecas de trapo con las que se identifiquen.

Con metodologías proactivas, donde las infancias sean creadoras y protagonistas, realizo talleres creativos con perspectiva antirracista. Abordando, mediante cuentos, problemáticas que afectan a las infancias y cómo enfrentarlas con distintas herramientas aprendidas. Me muevo a través del respeto y la multiculturalidad.

Mi proceso creativo comienza recordando a Lulú, una muñeca negra que me hizo mi bisabuela y cómo esto marcó mi niñez. De adulta, entendí que no todas las infancias se sienten identificadas con sus juguetes y quise

transmitir la emoción de tener una Lulú, a las nuevas generaciones con las que trabajo como activista.

■ ¿Cuál es el objetivo de Niñeces de Trapo?

El objetivo central y final anhelado es que la educación antirracista se encuentre en cada espacio habitado por infancias y adolescencias. Creando ambientes seguros, donde se vele por el respeto e igualdad entre pares. Que todos cuenten con habilidades para resolver conflictos o situaciones con respecto al racismo, xenofobia e interculturalidad, sin importar la edad o cargo. Aumentar la representatividad afro y marrona a través de material didáctico, cuentos, juguetes, narrativas, etc.

■ ¿A quiénes está dirigido el proyecto?

Este laboratorio educativo y antirracista busca llegar a todo público, aunque su mayor foco son las infancias. Es importante dejar claro que el antirracismo no es solo para personas racializadas, este debiera ser inculcado a nivel social sin distinción de edad, sexo o procedencia.

■ ¿Por qué decidiste llevar adelante este laboratorio?

Como docente y mujer afrodescendiente, era vital que existiera algún proyecto, plataforma u organización que guíe y entregue herramientas para conocer el antirracismo y todas sus ramas. Más aún con la creciente población estudiantil afro que venía llegando a los jardines, colegios, liceos y universidades. Sentí la necesidad de abordar el tema con adultos, pero aún más con niñeces y escuchar sus sentires, problemáticas y necesidades. Al darme cuenta de lo urgente que era hablar con ellos y validar sus experiencias, surgió *Niñeces de Trapo*, un laboratorio andante que hace muñecas negras, intervenciones en espacios educativos, talleres creativos y cuentacuentos donde entregamos herramientas para lidiar con situaciones desagradables a su corta edad y reforzamos la belleza de nuestra diáspora y cultura.

| ¿Cuál es la metodología del trabajo que realizas?

Al ser encuentros con poca duración, una buena metodología para lograr cambios significativos es el “aprendizaje basado en proyectos” donde sean creadores y protagonistas de cada enseñanza aplicada. Dejarles ser parte de la creación y lluvia de ideas. Valorar cada iniciativa que tengan y permitirles llegar a soluciones de manera autónoma. Esto les hará saber que son capaces de desarrollar cosas maravillosas a gran escala a su corta edad. Para aplicar lo mencionado, durante los encuentros desarrollamos en equipo la idea que nos convoca y luego cada participante tiene la oportunidad de adaptarla según lo aprendido, a modo de retroalimentación. Así comprobamos que el objetivo se logró con éxito y damos seguimiento de forma virtual.

| ¿Qué es el antirracismo para ti?

Como mujer negra y migrante, el antirracismo para mí es una metodología de vida. Es poder contar con una herramienta que me ayuda a desmontar un sistema que nos atraviesa de diversas maneras. Me ayuda a reconocermé y posicionarme en una sociedad que todo el tiempo negó mi existencia, etnia y cultura, tildándola de “mala”.

Jhicollage⁸⁵ (Raíces en color) Taller de collage



- **Nombre de la artista/educadora:**
Leydy Johanna Boya Rodríguez
- **Categoría:** artes visuales/talleres
- **Lugar:** Región Metropolitana
- **Público:** mayores de 11 años, personas migrantes, comunidades afrodescendientes, racializadas y mujeres afrocolombianas
- **Contacto:** jhicollage@gmail.com

Leydy Johanna Boya Rodríguez es una artista del collage, afrocolombiana que actualmente vive en Chile. A través de su trabajo artístico, explora temas como la memoria, la migración, la identidad y el antirracismo. Ella afirma: “utilizo la técnica del collage como una herramienta visual y educativa para reflexionar sobre nuestras historias, territorios y resistencias”.

Este proyecto nace desde la urgencia de narrarnos con nuestras propias palabras e imágenes. Es una propuesta artística, pedagógica y política que utiliza el collage como lenguaje para reconstruir memorias migrantes, sanar **duelos migratorios**⁸⁶ y resistir al racismo a través del arte. En cada taller, exposición o intervención urbana, se activa un espacio de creación colec-

85 En línea con el tema de la migración, el nombre del proyecto es una «palabra baúl» (o acrónimo) que contiene en su interior varias palabras. En clave personal, las primeras letras corresponden a las iniciales de los nombres de sus hermanas: “J”, de Johana; “H”, de Hanna, e “I” de Isabel.

86 Duelo migratorio: proceso de adaptación emocional que afecta a las personas migrantes y que es desencadenado por las pérdidas personales, sociales y culturales asociadas a dejar su lugar de origen o de residencia habitual.

tiva donde las personas migrantes y racializadas pueden volver a mirar su historia con otros ojos, reconociendo la fuerza de sus raíces y el valor de sus trayectorias. El collage como técnica y como metáfora me permite trabajar con lo fragmentado, lo roto, lo que ha sido arrancado o desplazado. Pero lejos de la nostalgia, esta práctica invita a rearmar, resignificar y reivindicar, no desde el dolor únicamente, sino también desde la belleza, la memoria y la posibilidad de reencuentro con nosotras mismas y con la comunidad.

■ ¿Cuál es el objetivo de Jhicolage?

Mi objetivo es crear una **contranarrativa**⁸⁷ por medio de elementos etnoculturales del pacífico colombiano, no es solo crear imágenes, sino restituir memorias, dignificar experiencias y tejer nuevas narrativas sobre la migración, el racismo y la identidad. A través del collage, propongo una práctica de reparación simbólica donde los fragmentos de papeles, fotos, palabras rotas y otros elementos, se transforman en cuerpos completos, en historias que por fin encuentran lugar, color y voz.

■ ¿Quiénes pueden participar del proyecto?

Este proyecto está dirigido a todas aquellas personas cuyas historias han sido marginadas, silenciadas o mal contadas. Es un espacio de creación, memoria y resistencia pensado especialmente para personas migrantes, comunidades afrodescendientes, racializadas y mujeres afrocolombianas, cuyas vidas han sido atravesadas por procesos de desarraigo, racismo estructural y violencias simbólicas. También está abierto al público general, especialmente a aquellas personas interesadas en los

87 Contranarrativas (también llamadas contrahistorias o contrarelatos): historias que representan las experiencias y perspectivas de personas pertenecientes a grupos históricamente excluidos, discriminados o marginalizados. Implican un desafío a las narrativas dominantes.

procesos artísticos con enfoque social, intercultural y antirracista, porque el cambio también se construye en el encuentro con otros, en el diálogo incómodo pero necesario, en la pregunta que incomoda y transforma. Y por último, está pensado como una herramienta para instituciones, centros culturales y espacios educativos que deseen abrirse a prácticas artísticas comprometidas con la justicia social, la dignidad de los pueblos y el reconocimiento profundo de las diversidades. Es una invitación a repensar las formas de crear, mostrar, educar y convivir desde una perspectiva ética, poética y política.

¿Cuál fue tu motivación para iniciar este trabajo?

Antes de comenzar, observé una fuerte necesidad de espacios donde las personas migrantes pudieran narrar sus historias desde su propia voz, y no desde los estereotipos o miradas externas. En Chile, como en muchos otros países, existe una gran invisibilización de las personas afrodescendientes, y las experiencias de racismo estructural y duelo migratorio muchas veces no encuentran espacios de expresión. Además, noté que muchas personas migrantes cargan con duelos migratorios no gestionados, memorias silenciadas y falta de representación simbólica en los espacios públicos. Por eso el arte y particularmente el collage se convierte en una forma de recuperar, rearmar y dignificar esas historias.

■ ¿En qué consiste la metodología que empleas?

Mi participación en espacios artísticos colectivos y procesos antirracistas parte del compromiso con la memoria, la justicia social y el arte como herramienta de transformación. Trabajo desde una metodología horizontal, colaborativa y sensible, que se adapta a los contextos y saberes del grupo, y que reconoce la potencia del encuentro como un acto político y reparador. Estas son las etapas:

- **Escucha activa y co-creación.** Me integro a los espacios colectivos desde la escucha, el respeto y la disposición a aprender de otrxs. No llegó a imponer, sino a sumar. Me involucro en diálogos previos con lxs organizadores o facilitadores para conocer las necesidades del grupo y los objetivos del proceso. Trabajo desde una lógica de co-creación, donde cada aporte tiene valor, y donde el proceso importa tanto como el resultado.
- **Aportar desde el arte del collage.** En los talleres o actividades en los que participo, apporto mi experiencia con el collage como lenguaje simbólico, político y afectivo. Facilito dinámicas creativas que permiten a las personas expresar sus experiencias de vida, su identidad y su resistencia desde las imágenes, los papeles, las palabras y la memoria. El collage colectivo es una herramienta poderosa para tejer historias comunes, resignificar heridas y construir sentidos compartidos.
- **Crear comunidad desde lo afectivo y lo político.** Acompaño procesos que reconocen las opresiones del racismo estructural, la migración forzada y las desigualdades sociales. Busco generar espacios donde las personas racializadas sean y se sientan vistas, escuchadas y nombradas con dignidad. Promuevo el cuidado mutuo,

la validación emocional y la construcción de redes entre mujeres negras, personas migrantes y otras comunidades racializadas. El arte aquí no es decoración: es reparación, memoria y afirmación.

- **Participar, documentar y amplificar.** Valoro los espacios que permiten que las voces participantes viajen más allá del taller: se muestren, se expongan, o simplemente se resguarden como memoria colectiva.
- **Seguir tejiendo después del encuentro.** Mi forma de trabajar no termina al cerrar una actividad. Busco mantener los vínculos, compartir nuevas oportunidades con otros artistas o participantes, y construir redes a largo plazo.

¿Qué es el antirracismo para ti?

Para mí el antirracismo es una contra-narrativa visual. Por medio de mis collages logro educar visualmente, porque cambio la forma en que se expone socialmente a las personas negras y racializadas. Transformo el prejuicio y los estereotipos en ancestralidad, dignidad y territorio, creando nuevas formas de ver la belleza y el poder negro.

Mapeando Emociones: Cuerpo, memoria y antirracismo

Taller antirracista



- **Nombre de la artista/educadora:**
Angie Estephany Mercado Echeverría
- **Categoría:** talleres (en modalidad presencial y virtual)
- **Lugar:** Región Metropolitana
- **Público:** personas adultas (entre 18 y 65 años)
- **Contacto:** mercadoangie28@gmail.com

Angie Mercado es Licenciada en Ciencias Sociales y estudiante del Magíster en Patrimonio Cultural UC. Investigadora del Centro de Estudios Interculturales e Indígenas (CIIR) UC y directora de la plataforma Soyalmadenegra.

Mapeando Emociones combina herramientas corporales, reflexivas y artísticas para generar conciencia crítica sobre el racismo estructural. A través de ejercicios de respiración, relatos personales, análisis de referentes afrodescendientes, mapeos emocionales, análisis del lenguaje racista en lo cotidiano y creación de collages, se invita a los y las participantes a explorar cómo el racismo afecta los cuerpos, las emociones y las memorias. Desde ahí, el taller propone construir colectivamente estrategias de resistencia, reconocimiento y transformación.

El taller ha sido realizado desde el año 2022 en universidades, espacios comunitarios y organizaciones sociales, funcionando como una propuesta pedagógica situada y vivencial, que cruza el cuerpo, la memoria, la palabra y el arte como herramientas antirracistas.

¿Cuál es el objetivo de Mapeando Emociones?

El objetivo del taller es generar conciencia sobre la profundidad y violencia del racismo estructural, tanto en personas racializadas como no racializadas. Busca que quienes han vivido el racismo puedan nombrar y resignificar sus experiencias, y que quienes no lo han vivido puedan comprenderlo, empatizar y comprometerse con prácticas antirracistas. Se promueve el uso del cuerpo, la emoción y el arte como medios para reflexionar y transformar colectivamente.

¿A quiénes están dirigidos los talleres?

Están dirigidos a personas interesadas en la justicia racial, la educación popular y el arte como herramienta política. Participan tanto personas racializadas (afrodescendientes, migrantes, indígenas) como personas no racializadas que desean aprender y comprometerse con prácticas antirracistas. Ha sido realizado en contextos universitarios, comunitarios y con organizaciones sociales.

¿De dónde nace el proyecto?

El taller surge como respuesta a la presencia constante y normalizada del racismo en espacios sociales, educativos y comunitarios. A partir de entrevistas, conversaciones en colectivos y vivencias personales, y especialmente durante mi crianza en Manizales (Colombia), identifiqué la necesidad urgente de crear espacios donde las personas pudieran hablar del racismo desde el cuerpo, la emoción y la experiencia cotidiana. En Chile, particularmente en Santiago, también observé la invisibilización de las comunidades afrodescendientes y la reproducción de discursos discriminatorios. Por eso, el taller propone una pedagogía situada, sensible y transformadora.

■ ¿Cuáles son las etapas o fases del trabajo que realizas?

El taller se estructura en siete momentos principales:

- **Respiración táctica:** técnica corporal para enraizarse y abrir la conexión emocional.
- **Relato personal situado:** comparto mi experiencia de racismo en Manizales como forma de abrir la conversación desde la vivencia.
- **Reconocimiento de mujeres afrodescendientes:** juego pedagógico con imágenes, frases y nombres de mujeres afro de América Latina para visibilizar referentes y generar diálogo.
- **Mapeo corporal emocional I:** cada persona dibuja su silueta y ubica allí las emociones surgidas de los ejercicios anteriores.
- **Análisis de noticias actuales de racismo y mapeo corporal emocional II:** lectura de recortes de prensa e internet, conversación grupal y segundo mapeo emocional.
- **Reflexión sobre lenguaje cotidiano:** análisis crítico de expresiones que reproducen racismo de forma sutil y normalizada.
- **Collage artístico final:** a modo de cierre, cada persona crea un collage que representa su proceso emocional, corporal y reflexivo.

Fundamentos teórico y pedagógicos del taller: enfoques de pedagogía antirracista, decolonial y feminista; además de las/os siguientes referentes:

- **bell hooks**, desde la enseñanza como práctica de libertad.
- **Frantz Fanon**, sobre la vivencia corporal del racismo.
- **Diana Taylor**, con su concepto de “archivo y repertorio”,

donde el cuerpo actúa como medio de transmisión de la memoria cultural.

- **Gloria Anzaldúa**, sobre la identidad mestiza y la frontera corporal.
- **Suely Rolnik**, en la idea de cuerpo como territorio efectivo.
- **Audre Lorde** y **María Lugones**, desde el cuerpo como lugar de resistencia.
- **Grada Kilomba**, en la performatividad de la memoria negra.

¿Qué es el antirracismo para ti?

El antirracismo es una práctica política, afectiva y cultural que se encarna día a día. Como investigadora y gestora, lo habito desde el estudio crítico del patrimonio afrodescendiente.

Desde *Soyalmadenegra*, impulso procesos con artistas afro que entretejen memoria, arte y resistencia. El antirracismo es taller, archivo, trenza, palabra y cuerpo en acción. No busco inclusión, trabajo por una transformación radical del paisaje cultural, y es mi forma de habitar el mundo como mujer negra, migrante y constructora de futuro.

Mapu Filosofía

Metodología pedagógica



- **Nombre de la artista/educadora:**
Camil Huenchumil Jerez
- **Categoría:** formación/teatro
- **Lugar:** Región Metropolitana
- **Público:** pu pichikeche (infancias, de 2 a 12 años) y público general
- **Contacto:**
camilhuenchumil@gmail.com
instagram: @camil.huenchumil y @mapufilosofia

Mapu Filosofía es una metodología pedagógica que imparte la artista escénica y educadora Camil Huenchumil, mujer mapuche warriache, lesbiana y disidente.

Mapu Filosofía es una metodología pedagógica cuyo principal propósito es generar experiencias educativas para el desarrollo integral de pu pichikeche (niñas y niños), aprendiendo específicamente del mapu kimün (conocimiento mapuche) y la mapudungun (lengua de la tierra), a través de la expresión sonoro-corporal: experiencias estéticas y sensoriales que estimulan el desarrollo individual y comunitario basado en el amor y respeto por la biodiversidad.

¿Cuál es el objetivo del trabajo que has venido realizando?

La Mapu Filosofía explora en experiencias interculturales para la apreciación cultural y el desarrollo de los conocimientos ancestrales en espacios educativos y artísticos. Por lo que esta metodología se despliega en distintas dimensiones: por una parte, está el trabajo directo con pu pichikeche que requiere un estudio y observación directa de las infancias, así como también escuchar sus necesidades y vivencias para hacer un buen trabajo. Por otra parte, se despliega en dimensiones éticas, episte-

mológicas, lingüísticas, espaciales, temporales que involucren a los diferentes integrantes de las comunidades educativas donde se implementa.

¿A quiénes está dirigido?

Durante 10 años me he interesado en el trabajo con y para pu pichikeche diseñando y desarrollando diferentes experiencias de aprendizaje desde los dos hasta los catorce años. Mis propósitos constantemente orbitan alrededor del kúme felen (bienestar) por lo que cultivo mi pensamiento y prácticas pedagógicas recíprocas y horizontales. No es usual poner como objetivos en un trabajo metodológico algo como esto: que pu pichikeche experimenten momentos de felicidad en sus espacios de aprendizaje. Pero me parece adecuado poner esta dimensión como uno de los objetivos más importantes de todo mi trabajo. Mi pensamiento pedagógico está basado en el amor, las relaciones de respeto y el espacio seguro construido comunitariamente, porque comprendo que, de esta manera, la persona puede sentir felicidad, valorarse y encontrarse a sí misma en comunidad, así como también el sentido de su existencia y su participación en la sociedad, y diálogo con la naturaleza y su diversidad, así como con el cosmos.

¿Cuál fue tu principal motivación para comenzar este trabajo?

Mi exploración y trabajo metodológico ha estado movilizado por mi necesidad de profundizar en el cuerpo y sus saberes, diseñando experiencias estéticas que se basan en el mapu kimün, conocimiento y filosofía mapuche, en directa relación con metodologías de educación mapuche. Es importante contextualizar que para desarrollar este trabajo me he basado en hallazgos de mis investigaciones como persona mapu de la ciudad (wariache), profundizando en el mapu kimün con personas mapu, así como también con educadores interculturales. También estudio y aprendo la mapudungun desde su ritmo, re-

sonancia y otras cualidades propias de la expresión sonora en diferentes contextos y territorios. Estas experiencias me revelaron posibilidades e imposibilidades determinadas por lo que podríamos comprender como prácticas y estructuras coloniales en las formas de aprendizaje y en lo que se valida como saber en los espacios del conocimiento, educación y arte. Específicamente en las relaciones que se establecen con los territorios corporales, sonoros, espaciales y temporales, por lo tanto, epistemológicos y lingüísticos y que influyen directamente en nuestra vida cotidiana.

He compartido con muchas y diversas infancias, donde percibí un fenómeno transversal a la sociedad: la poca presencia de una educación pública que integre el desarrollo emocional, mental y corporal para el bienestar y que respete la diversidad en toda su amplitud. Por ello, insisto constantemente en que la mapu filosofía es para pu pichikeche Mapuche y no Mapuche, en tanto explora en conocimientos necesarios para la vida. Me ocupo constantemente de estudiar a cada niña(o) y su necesidad, su relación con sus pares y su entorno, para así dialogar con pertinencia en cada proceso.

¿Cómo se desarrolla una sesión de trabajo con la mapu filosofía?

Cada sesión comienza haciendo un círculo en el espacio, con el propósito de conectar con un ritmo común a partir de diferentes estrategias sonoro/corporales, responder a una pregunta, una secuencia de movimiento, un estímulo sonoro, visual o filosófico.

En cada sesión se presentan cuatro palabras en mapudungun de las que se pueden desprender diferentes dimensiones para el desarrollo de la experiencia de aprendizaje: filosóficas, emocionales, afectivas, medicinales, creativas, sociales, comunitarias, históricas.

Estos contenidos se van entrelazando con las conversaciones y vivencias que pu pichikeche traen voluntariamente a la sesión, en directa relación a lo que están viviendo como grupo y comunidad.

Todas las sesiones son diferentes en cada grupo, pero es importante considerar que la organización de los contenidos está guiada por la transmisión de contenidos culturales y lingüísticos mapuche en relación con el desarrollo personal de cada niño, su relación con su entorno natural, social, cultural, y su bienestar.

Según cada proceso, en el desarrollo de la sesión se pone en práctica algún material pedagógico en relación con las cuatro palabras presentadas al inicio de cada sesión que pueden repetirse en otra sesión o mezclarse con otras palabras: ül (canto mapuche), amelkantun (expresión sonoro corporal), y secuencias de movimiento, juegos filosóficos, aplicación de juegos mapuche, juegos mapu creativos.

En este punto, debo señalar que al aplicar algún material pedagógico suceden situaciones que no se pueden prever (cómo reaccionan a los juegos, los posibles conflictos, dificultades, entusiasmo, creatividad, motivación) y es preciso decir que esto puede traer modificaciones in situ. Trabajar con pu pichikeche implica estar en presente, en un estado de atención activa y flexibilidad constante para abordar diferentes situaciones, reconociendo que cada cosa que sucede es, potencialmente, un aprendizaje personal y colectivo.

Es importante considerar que el material pedagógico de la Mapu Filosofía está en un formato circular, lo que permite flexibilizar el "orden" del proceso. Es decir, en este trabajo metodológico el proceso completo (así como también cada sesión) no necesariamente estará definido a priori, existe un espacio que como pedagoga me permito explorar, que es atender las reacciones de pu pichikeche en cada parte del proceso, y por supuesto en

el presente. Por ello, muchas veces tengo diferentes materiales disponibles para una misma sesión. Todo esto haciendo un estudio riguroso del proceso que estamos viviendo.

Para finalizar la sesión, siempre volvemos al círculo, donde cada uno se expresa, se analizan cosas que sucedieron, nos preguntamos sobre las acciones y reacciones en relación con los contenidos lingüísticos y culturales aprendidos.

También revisamos constantemente los “acuerdos de convivencia” que es un acuerdo que construimos comunitariamente al inicio del proceso. Este ejercicio de compromiso y reflexión en cada sesión permite la auto observación, el diálogo colectivo, y las conversaciones entre niños. Procesos en los cuales mi rol es guiar, poner a disposición materiales y conocimientos para que pu pichikeche puedan hacer asociaciones libres y creativas en un espacio seguro y de contención, y lo más importante: que puedan explayarse en su particularidad siendo parte activa, respetada y que respeta a su comunidad.

¿Qué es el antirracismo para ti?

El antirracismo es cultivar espacios donde las niñas puedan vivir su lengua, expresar sus emociones y vivir su espiritualidad con libertad y ternura. En mi práctica, se expresa a través de experiencias sonoro-corporales que honran territorios, memorias y saberes ancestrales, abriendo caminos sensibles hacia un desarrollo humano integral e intercultural, en diálogo con la biodiversidad, con el cosmos y en relaciones pedagógicas que cuidan el tiempo y el espacio compartido como parte viva del aprendizaje.

Bemba Colorá

Proyecto educativo antirracista



- **Nombre de la artista/educadora:** Julieth Micolta Montaña⁸⁸
- **Categoría:** formación y editorial de literatura infantil y juvenil (LIJ)
- **Lugar:** Región de Valparaíso
- **Público:** niñeces (de 5 a 10 años) y público adulto (educadoras/es populares y de escuelas)
- **Contacto:** @bemba_colora

Bemba Colorá, es un proyecto educativo antirracista dirigido por Julieth Micolta que comprende publicaciones, capacitaciones y una escuela de escritura.

Bemba Colorá es un proyecto educativo antirracista que cuenta con tres “micro proyectos”, el primero es la editorial autogestionada donde publicamos autores negras/os, siendo nuestro principal estilo la literatura infantil y juvenil (LIJ), así hemos podido publicar *La Negra Casilda; Pelo Bueno*, de la profesora y escritora Yolanda Arroyo Pizarro y, prontamente, publicaremos el libro *Ser Negro* en conjunto con la editorial Desastre Natural. También hacemos formaciones para docentes y artistas educadores sobre educación antirracista, interculturalidad y gestión cultural y territorial antirracista. Por último, *Escrivivencias Negras* es una escuela de escritura para mujeres afrodescendientes en Chile creada en conjunto con el Instituto Chileno de Yoga.

¿Cuál es el objetivo de Bemba Colorá?

⁸⁸ https://www.instagram.com/bemba_colora/ El objetivo de Bemba ha sido mantener la memoria viva de las

personas negras a través de la educación y la literatura. Eso como un objetivo general, pero dentro de ello se abarca la necesidad de combatir el racismo dentro de las escuelas y los espacios culturales.

Aquí es muy importante el antirracismo como propuesta política radical, porque propone otro lugar para el vivir, tanto de las personas negras y migrantes como de las personas blancas o socializadas como blancas. Para mí, el antirracismo es una puerta que cuando ingresas a ella no puedes volver para atrás, y tienes que replantear toda tu vida, tus espacios, tus formas de hablar, sentir y pensar. Si hay un espacio que se propugna y acciona desde un lugar antirracista, ese es un espacio en el cual las niñas pueden ser negras, pueden vivir radicalmente negras. Y entonces ahí están preservando su memoria.

¿A quiénes está dirigido?

El proyecto es amplio y dentro del mismo hay «micro proyectos», por lo tanto, tiene diversos públicos. El principal son docentes tanto de la educación popular como de la educación formal que estén interesados en tener una perspectiva antirracista en su praxis e implementar materiales creados por personas afrodescendientes. No solo para visibilizarnos como personas que piensan, sino que además para que las niñas que están allí puedan tener otra narrativa de ellos mismos. Y ahí es donde está el segundo grupo: las niñas negras.

Por último, el grupo que hemos ido integrando, de a poco, son mujeres negras. Digo de a poco, porque esto significó cambiar las metodologías. Es decir, las propuestas antirracistas son para espacios mixtos, y con las hermanas necesitamos espacios afrocentrados, donde nos podamos pensar en negro. Ahí tengo otro lenguaje, otra ternura y compromiso. Ahí yo me comparto en negro, entonces las metodologías y estrategias cambian drásticamente. En general son esos tres públicos.

¿Qué originó la creación de Bemba Colorá?

Bemba nació porque cuando yo era pequeña, una docente, —la de historia— dijo que las personas negras eran así como yo —negras y esclavas—. Nunca más en mi vida quise ser negra, ¡obvio! Quién va a querer ser un esclavo. Recién a los 20 años me concienticé de ser quién era, de todo el daño que me causó la escuela, y ahí empecé a hacer cuentos, *La Negra Casilda* en particular. Con la intención de que las niñas negras supieran que sus antepasados eran más que personas esclavizadas, que lucharon por su libertad y fueron tremendamente astutos.

El tema es que, cuando yo comparto esta experiencia con más hermanas, da lo mismo el territorio, sea aquí en Chile, en Brasil, en Colombia, o Paraguay, todas tenemos la misma historia: libros escolares que traen la visión occidental como única y verdadera, profesores que no saben trabajar con niñas negras ni tampoco tienen en cuenta sus cuidados y, por sobre todo, que la escuela nos quitó la posibilidad de vivir la hermosidad negra.

Después de estudiar un curso sobre pedagogía, ahí dije: «¡No!, yo quiero trabajar en educación, en educación antirracista, y quizá desde ahí contribuya a que una niñez no se aleje de su negrura, la viva y la goce». Yo, de verdad, creo en que la acción de un docente puede transformar de manera radical la identidad de una persona, sobre todo si está en crecimiento como es el caso de las niñas. Y de ahí salieron las formaciones, los cuentos.

Pero todo partió desde observar que la escuela es un espacio colonial y, por ende, violento para las negritudes.

¿Cómo describirías tu metodología de trabajo?

La educación popular ha sido un pilar fundamental para mí. Una de las cosas que siempre pongo en práctica es sentipensar muchísimo lo que quiero y de ahí crear. En ese sentido, una primera etapa es un diálogo con algunas hermanas, que más que acompañarme en el proceso de creación pedagógica, en realidad nos acompañamos en la vida, en la experiencia vital del ser mujeres negras, y después ahí lo pongo en materia pedagógica.

Entonces, para accionar una propuesta me observo en el espacio educativo. Una primera instancia es generar un diagnóstico de lo que sucede en el espacio donde me invitan, bien sea como educadora o a escribir un libro: «¿me resuena, me hace sentido?, ¿esto es una emoción colectiva o individual?, ¿qué sucede en el espacio?, ¿para qué y porqué hacerlo?».

Después viene la preparación o planificación, que es donde sale mi espíritu más creativo. Como soy de la educación popular, me gusta crear juegos para las clases, hacer reír, sentir placer en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y por sobre todo, que las personas se sientan involucradas no solo en el intelecto, sino que también en sus sentires, emociones y experiencias.

En general mi metodología se basa en preguntas, preguntas reflexivas que junto con los juegos, nos ayuden a sentipensar nuestra historia propia, para pensar el entorno que habitamos y, desde ese lugar preguntarnos: «¿cómo podemos a partir de lo que somos, a partir de nuestras herramientas en el ahora y las que iremos construyendo, crear espacios más cuidados, amorosos y antirracistas?».

Es bonito ese momento, porque las personas se dan cuenta que haciendo unos cambios, a veces pocos, pueden aportar montón. También pasa mucho que se reconocen como afros en mis espacios, o reconocen que han reproducido racismo. Por eso, para mí es fundamental que la propuesta metodológica

integre la experiencia propia, y en eso, lo primero que hago para crear es volver a mí, volver a mi raíz para que florezca la forma pedagógica.

Por último, siempre invito a las personas a que dejen un compromiso, para sí mismas o para su comunidad, yo le llamo semi-llitas y salen siempre palabras hermosas.

¿Qué es el antirracismo para ti?

Para mí el antirracismo es un paradigma de vida que transforma nuestra manera de ver, sentir y vivir el mundo. Es una forma en que los cuerpos negros, migrantes e indígenas, retomamos nuestra humanidad desde prácticas sentidas, espirituales y rabiosas. Un paradigma vinculado al ejercicio cotidiano de observar los lugares coloniales en los cuales se puso nuestra historia, y accionar otra forma, una re-existente, que añade posibilidades de vida en todos los espacios, sean estos políticos, sociales, culturales, emocionales, públicos o privados.

Raíces en Resistencia: Escena Migrante

Proyecto comunitario y laboratorio intercultural



- **Nombre del artista/educador:**
Males Vallejos
- **Categoría:** artes escénicas
- **Lugar:** Valparaíso
- **Público:** jóvenes y personas adultas
- **Contacto:** raicesenresistencia.migrante@gmail.com
- **Instagram:** @escena.migrante

Males Vallejos es trans migrante y comunicador social desde un enfoque de género y migración.

Raíces en Resistencia es un proyecto comunitario cuya multiplicidad de voces y experiencias hacen que sea imposible de universalizar. Por lo tanto, narraré desde mi propia vivencia como coordinador y comunicador del proyecto. Se trata de una instancia que nació en el 2024 como un laboratorio intercultural gestado gracias al trabajo articulado entre agentes artísticos comunitarios locales, organizaciones migrantes y espacios culturales. Entre estos destacan: Brigada Migrante Feminista, Migrando en Ternura y Lx Chakana, donde participo junto a Sandra Pérez Rangel, Jennifer Piña y Julieta Mazzoni. Nuestro principal hito ha sido exponer una acción artística escénica en el Muelle Prat, en el marco del Día Nacional Contra el Racismo, en memoria de Joane Florvil.

¿Cuál es el objetivo de Raíces en Resistencia?

El proyecto tiene como objetivo expresar, a través del arte y la cultura, diferentes narrativas en torno a nuestros sentires migrantes, el poder de nuestras identidades, los afectos compartidos, la ternura como trinchera política y el derecho a vivir en paz ante las múltiples luchas que nos interseccionan. Poder hacer un *artivismo* que denuncie la precarización, el racismo, la xenofobia y las violencias estructurales. Mediante un lenguaje escénico que combina poesía visual, acrobacia, danza, comedia física y música convocamos a repensar las fronteras que habitan en los territorios y en nuestros cuerpos, así como los arraigos y las heridas abiertas del desplazamiento.

¿A quiénes está dirigido el proyecto?

En sus inicios, *Raíces en Resistencia* estuvo dirigido a quienes participaban en el laboratorio intercultural: un total de cuarenta personas, contabilizando migrantes, chilenas, afrodescendientes, personas trans, madres, personas mayores y juventudes.

Para este año 2025, consideramos importante establecer un elenco de ocho intérpretes integrado por mujeres y personas trans migrantes y llevar nuestra obra colectiva a diferentes espacios educativos, como la Escuelita Libre y Feliz de Villa Alemana; a espacios públicos como la Plaza Cívica de Valparaíso; y también a centros culturales y artísticos. Consideramos una circulación de cinco funciones para ampliar la convocatoria en términos territoriales y no centralizar el trabajo solo en Valparaíso.

¿Qué dio origen al proyecto?

Nuestro principal diagnóstico era ver las oleadas de odio en torno a la migración y la diversidad, el racismo explícito en las calles y la falta de políticas públicas ante los reclamos y denuncias. El punto en común eran las narrativas dominantes de los medios de comunicación, cuyo poder lograba instaurar en la

sociedad un rechazo hacia lo distinto, levantando fronteras. Y nos hicimos las siguientes preguntas:

¿Cómo enraizarnos en un territorio si todo el tiempo te dicen que vos de ahí no sos? ¿Cómo combatimos ese discurso que no nos representa? ¿Dónde hay lugar para nuestras voces?

¿Cuáles son las etapas o fases del trabajo que realizan? (En qué consiste la metodología)

En el 2024, las primeras sesiones del laboratorio intercultural fueron instancias de reflexión y diálogo sobre nuestras identidades, nuestra capacidad de agencia, nuestro poder, nuestras raíces y las historias de lucha que traíamos generaciones tras generaciones.

Una de mis tareas como comunicador del proyecto fue conversar sobre su naturaleza con talleristas y personas contratadas y facilitar materiales de comunicación. Materiales hechos con perspectiva de género, antirracista, decolonial, migrante y de pueblos originarios/indígenas.

Reflexionamos sobre la necesidad de tener conciencia del respeto a la diversidad desde las identidades, la intimidad, la confianza que se necesita para abrir ciertos diálogos y el posicionamiento que tomamos ante las luchas que nos involucran. Cuestionarnos nuestros privilegios y desde qué lugar hablamos. Recordar que crecimos en una sociedad racista y colonial. Desaprender esto es un trabajo interno sumamente necesario y es válido cometer errores en el proceso.

En mi vivencia, las metodologías empleadas fueron y son de carácter comunitario e identitario, en un constante respeto a la diversidad de las identidades desde la no apropiación, y adoptando el posicionamiento político de acompañarnos. El combatir la soledad a partir de la escucha colectiva, el sentir un lugar cálido para expresar con el cuerpo las injusticias y también las alegrías cotidianas.

Esto viene acompañado de instancias de diálogo, enfatizando el compartir tiempo más allá del previsto para trabajar. Por eso nuestras jornadas laborales contemplan almuerzo, sobre todo por el ritual. Así, establecemos un contacto, ya que quien cocina puede ser una persona migrante o alguien que participa en un comedor popular solidario o en un espacio cultural comunitario. Pensamos que no somos sujetos aislados, necesitamos establecer redes de contacto con nuestro entorno (social-local-territorial) e involucrarnos como proyecto.

Por último, en mi experiencia personal, como parte de un equipo que ha sido motor/coordinador del proyecto, considero importante preguntarnos de manera recurrente, ¿cómo nos sentimos para sostener la colectividad del proyecto?, ya que nuestras historias personales también están inmersas en lo que hacemos.

Yo no hubiese llegado hasta el final, si no hubiese recibido todos los abrazos que necesité en el camino.

¿Qué es el antirracismo para ti?

Para mí, el antirracismo es una necesidad de acción diaria en nuestro vivir, tanto personal como colectivo. Una acción de amor, compromiso, respeto, escucha, reconocimiento y reparación. Un deseo de justicia social para las comunidades que resisten históricamente ante una sociedad racista y colonial.

A mis compañeras, Sandra (Chita), Jenn, Julieta e Inés, muchísimas gracias.



Jhicollage
Taller de collage



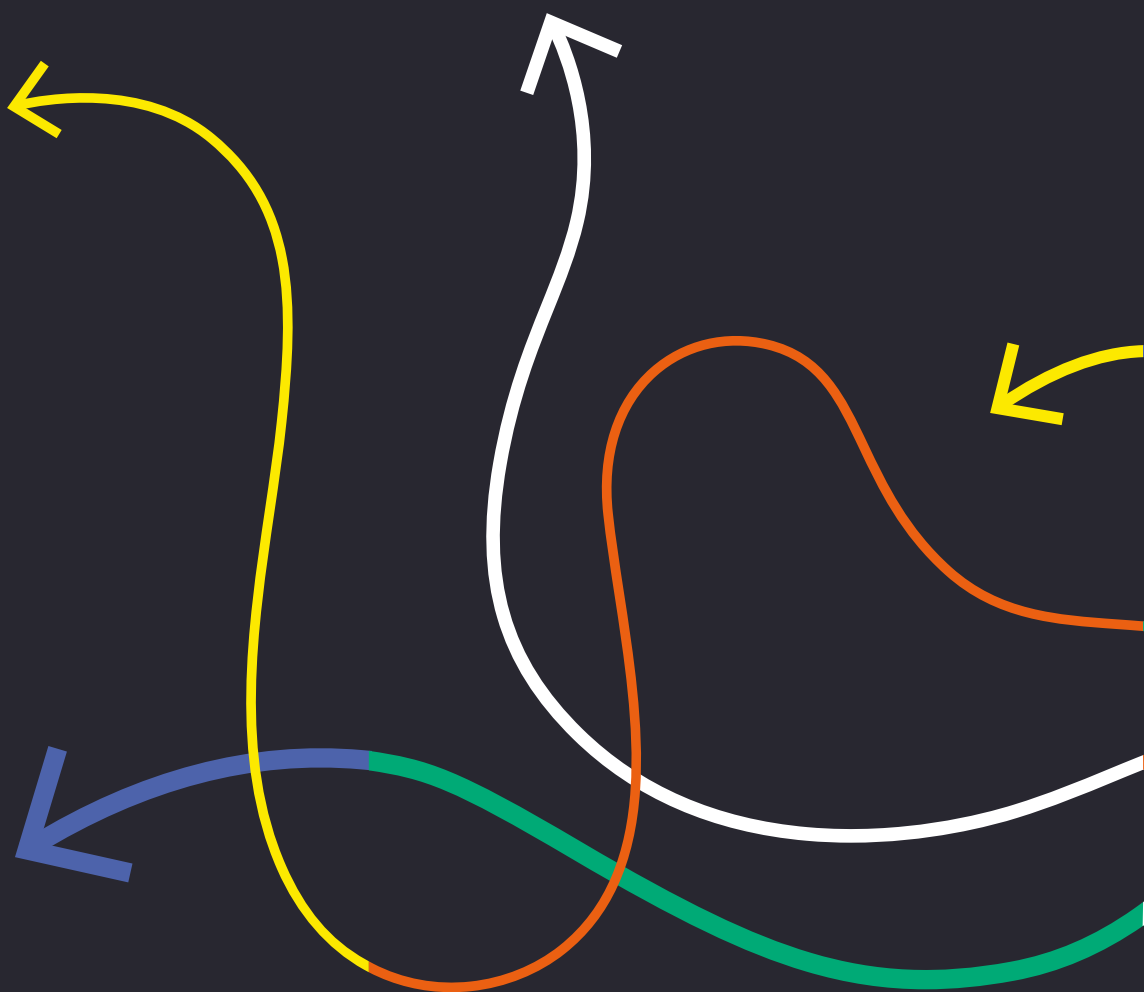
Mapeando emociones
Taller

Raíces en resistencia: Escena migrante
Proyecto comunitario

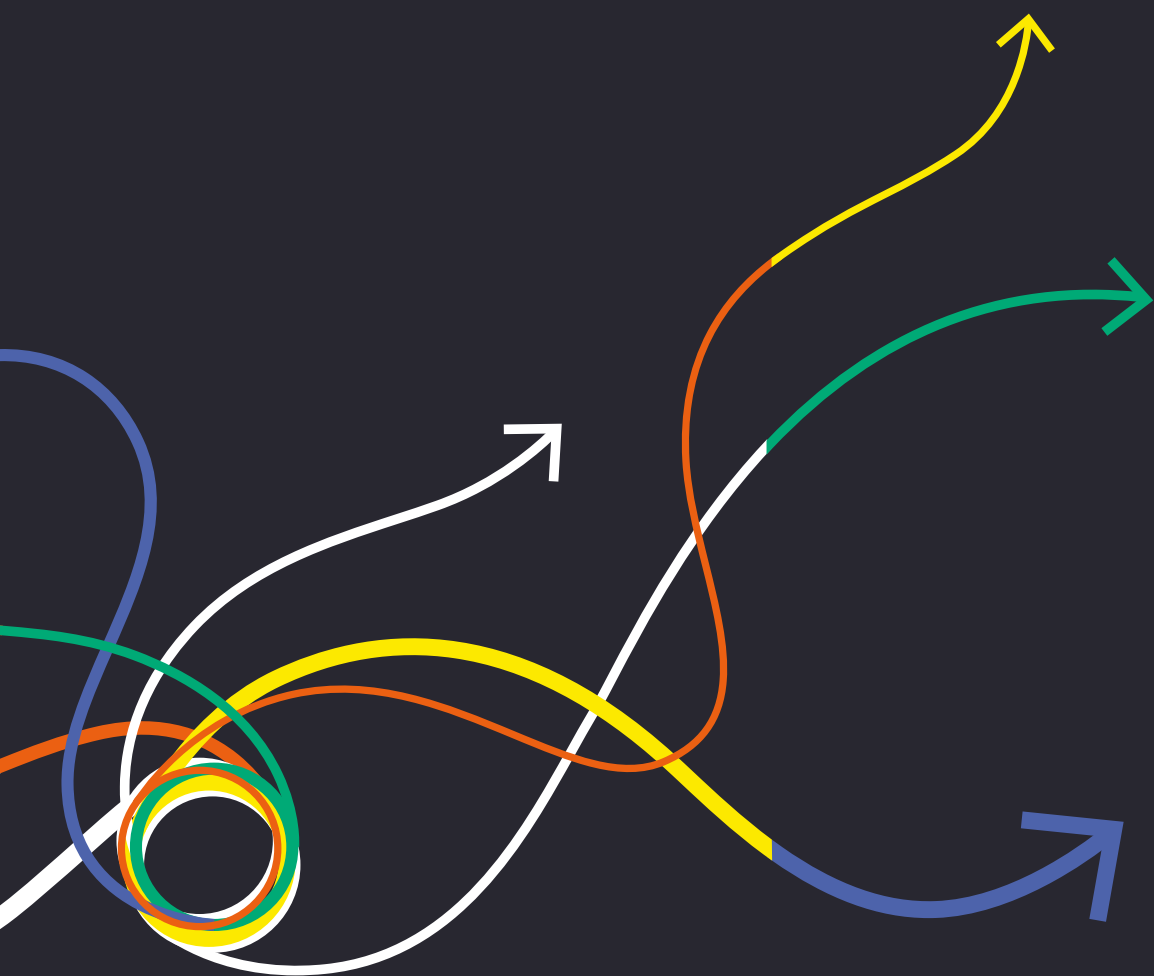


MÓDULO 4:

GLOSARIO DE PALABRAS CLAVE



Parte de este glosario se apoya en la *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. (Malgesini y Giménez, 2000).



Afrodescendientes

Personas o comunidades de ascendencia africana. Se identifican como herederas culturales de las personas provenientes del continente africano que fueron desplazadas de sus lugares de origen mediante la trata esclavista transatlántica, en lo que se conoce como la diáspora africana.

El racismo y la discriminación racial, heredados de la esclavitud y el colonialismo, han hecho que la afrodescendencia haya encontrado múltiples impedimentos en la vida pública y que, a menudo, pase desapercibida en las estadísticas oficiales.⁸⁹

No obstante, las comunidades afrodescendientes tienen una larga historia de resistencia, lucha por sus derechos y búsqueda de espacios para la expresión de sus identidades culturales.

Antirracismo

Posicionamiento político cuyo objetivo es eliminar las desigualdades generadas por el racismo. Para ello, trabaja en la modificación de discursos y prácticas aprendidas, considerando la denuncia de situaciones de injusticia racial y la implementación de acciones que conduzcan a construir formas de vida más equitativas y justas.

Como señala el antropólogo Ghassan Hage, el antirracismo no es solo una lucha contra prejuicios, prácticas discriminatorias y violencia racista, sino la promoción de una cultura y la creación de espacios de empoderamiento de los sujetos racializados, transformando, así, las relaciones sociales.⁹⁰

89 Naciones Unidas, s/f.

90 Buraschi y Aguilar Idáñez, 2019.

Colonización

Proceso de ocupación, expansión, control y explotación de un territorio y las personas que lo habitan, por parte de un país. En el caso de la colonización de América por parte de los imperios europeos, la colonización implicó secuestros en el continente africano, además de genocidios y usurpaciones de los territorios de comunidades indígenas, llevando a consolidar el sistema capitalista mediante el trabajo de mano de obra esclavizada.

Cultura

Según la Declaración Universal de la Unesco sobre la Diversidad Cultural, adoptada en 2001:

la cultura debe ser considerada como el conjunto de los rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, la manera de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias.⁹¹

Decolonización

Se refiere al desmantelamiento de la noción de «colonialidad del poder, [que] se basa en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de ese patrón de poder [...] La descolonización no puede limitarse al ámbito político. Tiene que ser también epistemológica, descolonizar el saber y la producción de conocimientos».⁹²

91 Unesco, 2000.

92 Quijano, 2000.

| Discriminación

Concepto que hace alusión a mecanismos de segregación a personas o grupos —por razón de su género, raza, pertenencia étnica, orientación sexual, color de la piel, nacionalidad, lengua, religión, origen, o cualquier forma de discapacidad, entre otras—, impidiéndoles acceder al ejercicio de los derechos humanos en igualdad de condiciones.

La Declaración Universal de Derechos Humanos plantea en su artículo 2° que:

toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición.

| Discriminación por origen étnico o racial

La Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial señala que:

la expresión «discriminación racial» denotará toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en motivos de raza, color, linaje u origen nacional o étnico que tenga por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural o en cualquier otra esfera de la vida pública.⁹³

93 Naciones Unidas, 1965, artículo 1.

Diversidad cultural

Coexistencia de múltiples culturas que poseen diferentes formas de expresión y significados, atribuidos a sus prácticas, creencias, lenguas y tradiciones, entre otras características. Esto sucede tanto entre culturas como al interior de cada una, ya que existen distintas expresiones y significados que pueden ser compartidos o no. La noción de diversidad cultural propone que estas diferencias constituyen un valor común y requieren ser reconocidas de manera equitativa, permitiendo el diálogo en condiciones de igualdad.

Educación antirracista

Propuesta educativa que reconoce la existencia del racismo y promueve la justicia racial para establecer mecanismos y programas educativos que contribuyan a dismantelar las desigualdades existentes. Esto incluye la creación y modificación de normativas, metodologías y diseño curricular, en base al reconocimiento y la participación de todas las personas o grupos culturales, especialmente de quienes han sido discriminados.

Enfoque intercultural

Perspectiva teórica y política, cuyo objeto central de estudio es la diversidad cultural. Este enfoque propone observar la realidad social considerando las diversas identidades culturales que la componen, e identificar las desigualdades estructurales en el acceso de determinados grupos culturales —tales como pueblos indígenas, afrodescendientes y comunidades migrantes—, a derechos específicos y a la participación en la sociedad. Todo esto, con la finalidad de revertir dichas inequidades entregando oportunidades de acceso, derechos y espacio para la toma de decisiones, en consonancia con sus propias visiones de mundo.

Desde la teoría, se distinguen tres formas diferenciadas de aplicar la mirada intercultural, la relacional, funcional y la interculturalidad crítica. (Ver, más adelante, la definición de interculturalidad).

| Estereotipo

Representación social que atribuye características generalizadas —comportamientos, actitudes y conocimientos—, negativos o inferiores, a grupos de personas y que tiene como consecuencia su exclusión. Los estereotipos se fundan en prejuicios y son difundidos, principalmente, a través de medios de comunicación o redes sociales.

| Eurocentrismo

Es la visión global de que Europa es el centro del conocimiento y, en ese sentido, la historia y todo lo que conocemos está situado en y desde ese continente. Según plantea el sociólogo Aníbal Quijano, «el eurocentrismo es una forma de control del conocimiento y la producción intelectual que impuso como universales las ideas, valores y racionalidades europeas, invisibilizando los saberes y experiencias de otras culturas».⁹⁴

| Folclorización

Se denomina folclorización a la utilización de las expresiones artísticas o culturales de determinados países o comunidades, especialmente pueblos indígenas, afrodescendientes y comunidades migrantes, sin considerar las conexiones históricas y políticas de dichas prácticas, lo que impide generar un conocimiento profundo y acabado del complejo entramado de construcción identitaria de dichas comunidades.

94 Quijano, 2000.

Interculturalidad

A diferencia de la multiculturalidad —entendida como la *coexistencia de personas o comunidades culturalmente diversas*— la interculturalidad, apunta a un horizonte aún por lograr, como la justicia social, y propone estrategias para revisar y transformar las desigualdades estructurales existentes entre grupos culturales y al interior de ellos. Algunos posicionamientos teóricos y políticos distinguen tres tipos de interculturalidad:

- **Interculturalidad relacional:** refiere a los contactos, intercambios y relaciones establecidos entre grupos e identidades culturales, las que sin embargo no apuntan o enfatizan en las diferencias o desigualdades existentes entre ellos ni a generar transformaciones sociales, políticas o económicas profundas.
- **Interculturalidad funcional:** busca el reconocimiento de la diversidad y diferencias culturales con miras a su inclusión al interior de la estructura social, promoviendo el diálogo y la tolerancia, pero sin tocar las causas de la asimetría social y cultural, en consecuencia, resulta funcional al sistema social establecido.⁹⁵
- **Interculturalidad crítica:** se le llama así porque propone un posicionamiento más crítico en relación a las desigualdades y diferencias entre grupos culturales históricamente marginados. Es un concepto desarrollado en América Latina, desde un posicionamiento decolonial, y que apunta a revisar las estructuras de poder que han generado la marginación de grupos culturales. Todo esto, «como un proceso y proyecto que se construye desde la gente..., en contraste a la [interculturalidad funcional], que se ejerce desde arriba». Finalmente, propone

95 Tubino, 2005.

transformar las «condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racionalización y discriminación»,⁹⁶ con miras a la construcción de nuevas formas de ser, sentir y estar en sociedad, sostenidas desde una reestructuración del poder en base a las diferencias.

Interseccionalidad

Herramienta de análisis que permite comprender cómo diversas dimensiones de la identidad —como el género, la raza, la clase social, la orientación sexual o la discapacidad— se articulan entre sí, generando experiencias específicas de discriminación, desigualdad o privilegio. Estas categorías no actúan de forma aislada, sino que se entrecruzan en contextos estructurados por relaciones de poder. El concepto fue desarrollado por la jurista afro estadounidense Kimberlé Crenshaw en los años 80, para visibilizar cómo las experiencias de las mujeres negras quedaban marginadas tanto en los discursos feministas como en los anti-racistas de la época.⁹⁷

Migración

La migración se refiere al proceso de movilidad de personas fuera de su lugar original de residencia, ya sea dentro de un país o a través de fronteras internacionales, con el propósito de establecerse —temporal o permanentemente— en otro lugar. De acuerdo con la Organización Internacional para las Migraciones (OIM), la migración puede estar motivada por razones económicas, sociales, políticas, culturales o ambientales.

Desde un enfoque de derechos humanos, organismos como la OIM, la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH) y el Pacto Mundial

96 Walsh, 2009.

97 Rebolledo Sanhueza, J., y Galaz Valderrama, C., 2022.

para la Migración de 2018 sostienen que todas las personas migrantes, sin importar su estatus migratorio, deben ser tratadas con dignidad y tener garantizados sus derechos fundamentales. Esto incluye el derecho a no ser discriminadas, a acceder a servicios básicos, a la protección contra la violencia y a un debido proceso.

Multiculturalismo

Perspectiva que reconoce la existencia y la convivencia de diversas culturas dentro de una misma sociedad, y que promueve el respeto hacia sus diferencias culturales, étnicas, lingüísticas o religiosas.

Su origen se sitúa en los años 1970 y 1980, principalmente en países como Canadá, Australia y el Reino Unido, como respuesta a las demandas de pueblos indígenas, minorías étnicas y comunidades migrantes que exigían el reconocimiento de sus derechos culturales dentro de los Estados nacionales. Fue también una reacción frente a los modelos de asimilación cultural, que buscaban homogeneizar las identidades o grupos marginalizados bajo una cultura dominante.

El multiculturalismo ha sido objeto de cuestionamientos, sobre todo desde la teoría de la interculturalidad crítica, ya que en ocasiones se lo ha asociado con una visión simplificada de la diversidad que no cuestiona las desigualdades estructurales ni las relaciones de poder entre los grupos culturales.

| Prejuicio

Opinión previamente concebida sobre un grupo de personas, que genera una predisposición a adoptar un comportamiento negativo hacia algo o alguien. Es una actitud difícil de erradicar y se sustenta en una generalización errónea o estereotipo que lleva a, por ejemplo, no considerar las diferencias individuales existentes en el interior de un grupo de personas.

| Pueblos originarios o indígenas

Sobre los pueblos indígenas u originarios, la Ley Indígena 19.253 señala lo siguiente:

El Estado reconoce que los indígenas de Chile son los descendientes de las agrupaciones humanas que existen en el territorio nacional desde tiempos precolombinos, que conservan manifestaciones étnicas y culturales propias siendo para ellos la tierra el fundamento principal de su existencia y cultura.⁹⁸

| Racialización

Proceso a través del cual se le asignan significados raciales a personas, comunidades o expresiones culturales, a partir de características como el color de piel, rasgos físicos, lengua, origen o costumbres. Todo esto, sustentado en constructos sociales que buscan sostener estructuras de poder, jerarquías y desigualdades sociales. Desde los estudios decoloniales, la racialización se entiende como una herramienta de la colonialidad del poder,⁹⁹ que produce sujetos «inferiores» a partir de la colonización y legitima relaciones de dominación entre lo europeo/blanco, y lo no europeo/no blanco.

98 Ley N° 19.253, 1993, artículo 1o.

99 Quijano, 2000.

Hoy en día muchos/as investigadores/as, educadores/as y activistas recomiendan no utilizar la noción de “raza” para referirse a las personas porque científicamente está demostrado que no existen “razas humanas” distintas. La variación genética entre personas de diferentes regiones es mínima y no permite dividir a la humanidad en categorías biológicas separadas.

Racismo

Sistema ideológico de jerarquización, opresión y exclusión que establece y reproduce desigualdades de poder, de recursos y de privilegios basándose en la construcción social de razas (proceso de racialización). Estas desigualdades se pueden observar en los espacios económicos, políticos, culturales, identitarios y sociales.

En palabras de bell hooks, «el racismo es un sistema de dominación que utiliza el miedo, la ignorancia y la violencia para mantener el poder de un grupo sobre otro, basado en construcciones sociales de raza que privilegian a la gente blanca».¹⁰⁰

Xenofobia

Actitudes, prejuicios y comportamientos que rechazan, excluyen y frecuentemente difaman a una persona o colectivo de personas basándose en la percepción de que *vienen de fuera o son extranjeros* con respecto a la comunidad, sociedad o identidad nacional de referencia.

La xenofobia no es simplemente un prejuicio individual, sino un fenómeno social que alimenta la violencia estructural y cotidiana, reforzando un clima de miedo e inseguridad que afecta tanto a las personas migrantes como a la convivencia democrática en general.

100 hooks, 2021.

La Declaración de Durban¹⁰¹ señala, por una parte, que el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia constituyen una negación de los propósitos y principios de la Carta de las Naciones Unidas. Por otra parte, la misma declaración afirma que el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia, cuando equivalen a racismo y discriminación racial, constituyen graves violaciones de todos los derechos humanos y obstáculos al pleno disfrute de esos derechos, niegan la verdad evidente de que todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y en derechos, constituyen un obstáculo a las relaciones pacíficas y de amistad entre los pueblos y las naciones, y figuran entre las causas básicas de muchos conflictos internos e internacionales, incluidos conflictos armados, y el consiguiente desplazamiento forzado de poblaciones.

101 Naciones Unidas, 2001.

REFERENCIAS

- Adichie, C. N. (2009, julio). *El peligro de la historia única* [Video]. TED. https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=es
- Afroféminas. (s.f.). *Afroféminas*. <https://afrofeminas.com/>
- Alegria, C. (2015). *El abrazo de la serpiente* [Película].
- Aldayuz Henríquez, E. (2023). *Migración, diversidad y racismo en Chile: La necesidad de un sistema educativo anti-racista, decolonial y humanizado*. Polis. Revista Latinoamericana, 22(64), 61–98. <http://dx.doi.org/10.32735/s0718-6568/2023-n64-1829>
- Aldayuz Henríquez, E. (2024). *Racismo en el contexto educacional chileno* [Tesis doctoral, Programa de Doctorado en Estudios Migratorios, Instituto de Migraciones, Universidad de Granada].
- Alonqueo, P., Alarcón, A. M., & Hidalgo-Standen, C. (2024). *Prácticas culturales y maneras de aprender en niños y niñas mapuche de La Araucanía*. Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology, 58(2), e2022. <https://doi.org/10.30849/ripijp.v58i2.2022>
- Amossy, R., & Herschberg Pierrot, A. (2020). *Estereotipos y clichés*. Eudeba.
- Anzaldúa, G. (2016). *Borderland / La frontera: La nueva mestiza*. Capitán Swing.
- Barker, M. (1981). *The new racism. Conservatives and the Ideology of the Tribe*. Junction Books.
- Baronnet, B., & Morales-González, M. (2018). *Racismo y currículum de educación indígena*. Ra Ximhai, 14(2), 20–32. <https://doi.org/10.35197/rx.14.02.2018.01.bb>

- Bela-Lobedde, D. (2023). *Ponte a punto para el antirracismo*. Ediciones B.
- Beniscelli, L., Riedemann, A., & Stang, F. (2019). *Multicultural, y sin embargo asimilacionista. Paradojas provocadas por el curriculum oculto en una escuela de Santiago de Chile con alto porcentaje de alumnos migrantes*. Revista Calidad en la Educación, 50, 393–423. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n50.522>
- Blanco, N. (2006). *Saber para vivir*. En: Ana María Piussi & Ana Mañeru Méndez, Educación nombre común femenino (pp. 158–183). Octaedro.
- Burgos, E. (2007). *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia*. Siglo XXI.
- Buraschi, D., & Aguilar Idáñez, M. J. (2019). *Racismo y antirracismo: Comprender para transformar*. Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha. <https://ruidera.uclm.es/server/api/core/bitstreams/4d586475-2023-403e-88c0-163af2931a3e/content>
- Cáceres, J. (2015). *Perro bomba* [Película].
- Caicedo, J. (2023). *Injusticia curricular y currículo antirracista: contribuciones al debate sobre el racismo escolar*. En L. E. Valencia Angulo (Editor académico), Debates y reflexiones contemporáneas sobre el racismo en el suroccidente de Colombia (pp. 19–42). Universidad Icesi. <https://repository.icesi.edu.co/server/api/core/bitstreams/0efb1cbf-22b8-4608-b1b8-2c9e654edc2c/content>
- Carter, R. T., Johnson, V. E., Roberson, K., Mazzula, S. L., Kirkinis, K., & Sant-Barket, S. (2017). *Race-based traumatic stress, racial identity statuses, and psychological functioning: An exploratory investigation*. Professional Psychology: Research and Practice, 48(1), 30–37. <https://doi.org/10.1037/pro0000116>

Cechetti, F. (2016). *El sueño del Mara'akame* [Película].

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)/Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA). (2020). *Afrodescendientes y la matriz de la desigualdad social en América Latina: retos para la inclusión*. Documentos de Proyectos (LC/PUB.2020/14).

Contreras, E. (2017). *Sueño en otro idioma* [Película].

Curiel, O. (2007). *Crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista*. *Nómadas*, 26, 92–101. https://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas_26/26_9C_Critica-poscolonialdesdelaspracticas.pdf

Davis, A. (2016). *Autobiografía*. Capitán Swing.

Davis, A. (2022). *Mujeres, raza y clase*. Akal.

Díaz Oyarzún, D. (2022). *Bajo sospecha* [Película].

Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Akal.

Fanon, F. (2018). *Los condenados de la tierra*. Fondo de Cultura Económica.

Federici, S. (2010). *Caliban y la bruja: Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. *Traficantes de sueños*. <https://traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Caliban%20y%20la%20bruja-TdS.pdf>

Freire, P. (1973). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Fundación Rescatando Sueños (Productor). (2020). *Margarita, una niña afrochilena* [Serie de animación]. https://www.youtube.com/watch?v=hMe48_c0cVM

Gallego, C., & Alegría, C. (2018). *Pájaros de verano* [Película].

- Geel, M. (1979, 30 diciembre). *El origen africano de la cueca chilena*. El Mercurio, p. E3. <https://www.memoriachilena.gob.cl/archivos2/pdfs/MC0031686.pdf>
- Geulen, C. (2010). *Breve historia del racismo*. Alianza.
- Gerehou, M., Mbomio, L., Mayoko, E., & Bermúdez, R. H. (2023). *Guía antirracista*. Alianza por la Solidaridad–ActionAid.
- Gillborn, D. (2019). *Hiding in Plain Sight: Understanding and Addressing Whiteness and Color-Blind Ideology in Education*. Kappa Delta Pi Record, 55(3), 112–117. <https://doi.org/10.1080/00228958.2019.1622376>
- Gómez Jiménez, A. (2007). *Estereotipos*. En J. Francisco Morales Domínguez, *Psicología social* (pp. 213–241). McGraw-Hill España.
- hooks, bell. (2021). *Afán: raza, género y política cultural*. Traficantes de sueños. https://traficantes.net/sites/default/files/map66_Af%C3%A1n_web.pdf
- hooks, bell. (2021). *Enseñar a transgredir*. Capitán Swing.
- INDH. (2017). *Manifestaciones de discriminación racial en Chile: un estudio de percepciones*. Informe Anual. Situación de los Derechos Humanos en Chile. Instituto Nacional de Derechos Humanos.
- Ley N° 19.253 de 1993, de 5 de octubre, *Establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas, y crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena*. Diario Oficial de la República de Chile, 5 de octubre de 1993.
- Lugones, M. (2008). *Colonialidad y género*. Tabula Rasa, (9), 73–101. <https://www.revistatabularasa.org/numero-9/05lugones.pdf>
- Lugones, M. (2024). *Peregrinajes: Teorizar una coalición contra múltiples opresiones*. Ediciones del Signo.

Malgesini, G., & Giménez, C. (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Catarata.

Martínez Quinteros, A. S., Ocaña Soria, J. M., & Parreño Bosmediano, A. R. (2025). *Pedagogía crítica y transformadora de la realidad social y educativa de los estudiantes de tercer nivel*. Revista InveCom, 5(2), e502085. <https://ve.scielo.org/pdf/ric/v5n2/2739-0063-ric-5-02-e502085.pdf>

Mbembe, A. (2011). *Necropolítica*. Melusina.

Mbembe, A. (2016). *Crítica de la razón negra: Ensayo sobre el racismo contemporáneo*. NED.

Memmi, A. (2000). *Racism*. University of Minnesota.

Mincap. (2020). *Guía de derechos culturales de pueblos indígenas y Tribal Afrodescendiente*. <https://www.cultura.gob.cl/publicaciones/guia-de-derechos-culturales-de-pueblos-indigenas-y-tribal-afrodescendiente/>

Mincap. (2020). *Perspectiva de género en programa Acciona: una propuesta desde la Región de Los Lagos*. <https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2021/01/perspectivas-de-genero.pdf>

Mincap. (s.f.). *Catálogo de obras y artistas migrantes*. <https://catalogo-migrantes.cultura.gob.cl/>

Mineduc. (2017a). *Artes visuales: Programa de Estudio Segundo Medio*.

Mineduc. (2017b). *Lengua y Literatura: Programa de Estudios Segundo Medio*.

Mineduc. (2018a). *Bases Curriculares Primero a Sexto Básico 2012. Unidad de Currículum y Evaluación*.

Mineduc. (2018b). *Música: Programa de Estudio Segundo Medio*.


- Mineduc. (2024). *Política Nacional de Convivencia Educativa 2024–2030*. <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/pnce2024-2030/>
- Molina, D. (2011). *Investigar la práctica viva de la renovación pedagógica*. *DUODA, Estudios de la diferencia sexual*, 40, 112–127. <https://raco.cat/index.php/DUODA/article/view/241958>
- Molero Alonso, F. (2007a). *El estudio del prejuicio en la Psicología social: definición y causas*. En J. Francisco Morales Domínguez (Ed.), *Psicología social* (pp. 591–617). McGraw-Hill España.
- Molero Alonso, F. (2007b). *Prejuicio y estigma: efectos y posibles soluciones*. En J. Francisco Morales Domínguez (Ed.), *Psicología social* (pp. 619–640). McGraw-Hill España.
- Moore, C. (2020). *La humanidad contra sí misma: para una nueva interpretación epistemológica del racismo y de su papel estructurante en la historia y la contemporaneidad*. En M. I. Mena & Meneses (Eds.), *África en la escuela del camino recorrido a los retos para una escuela sin racismo ni discriminación racial* (pp. 25–61). Niñeses de Goré.
- Moreno Figueroa, M., & Wade, P. (2023). *Contra el racismo: Movilización para el cambio social en América Latina*. Universidad de Los Andes, Ediciones Uniandes.
- Naciones Unidas. (s.f.). *Las personas afrodescendientes: Derechos Humanos, NO racismo*. Naciones Unidas. <https://www.un.org/es/fight-racism/vulnerable-groups/people-of-african-descent>
- Naciones Unidas. (1965). *Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial*. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-convention-elimination-all-forms-racial>

- Naciones Unidas. (2001). *Declaración y Programa de Acción de Durban*. Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia. https://www.ohchr.org/Documents/Publications/DurbanDecProgAction_sp.pdf
- Naciones Unidas. (2018). *Pacto Mundial para la Migración Segura, Ordenada y Regular. Resolución aprobada por la Asamblea General el 19 de diciembre de 2018*. <https://undocs.org/es/A/RES/73/195>
- ONG Oro Negro. (2010, septiembre). *Orígenes de la cueca*. <https://ong-oronegro.blogspot.com/2010/09/origenes-de-la-cueca.html>
- Organización Pewvley Taiñ Rakizuam. (2018). *Kiñe Rupa* [Serie de animación]. <https://ucvtv.cl/capitulos/kine-rupa-capitulo-1/>
- Paillalef, J. (2019). *Los mapuche y el proceso que los convirtió en indios: Psicología de la discriminación*. Catalonia.
- Pavez Soto, Iskra. (2012). *Inmigración y racismo: Experiencias de la niñez peruana en Santiago de Chile*. *Si Somos Americanos*, 12(1), 75–99. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-09482012000100004>
- Pineda G., Esther. (2018). *Experiencias y resistencias de las mujeres afrodescendientes en América Latina y El Caribe*. En A. Ocoró & M. Alves (Eds.), *Negritudes e africanidades na América Latina e no Caribe* (Vol. 2). Brasilia (Brasil): Associação Brasileira de Pesquisadores Negros.
- Pirela, W. (2020). *Maleta* [Performance]. <https://www.youtube.com/watch?v=dI5GWHhr7oU>
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. En E. Landier (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO.

- Rebolledo Sanhueza, J., & Galaz Valderrama, C. (2022). *Interseccionalidad: Aspectos conceptuales y recomendaciones para las políticas públicas*. PRODEMU. <https://www.prodemu.cl/wp-content/uploads/2023/05/Interseccionalidad12.pdf>
- Ribeiro, D. (2019). *Pequeno manual antirracista*. Companhia das Letras.
- Riedemann, A., & Stefoni, C. (2015). *Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena*. Polis. Revista Latinoamericana, 42, 1–21. <http://journals.openedition.org/polis/11327>
- Rivera Cusicanqui, S. (2016). *Sociología de la imagen: Miradas ch'ixi desde la historia andina*. Tinta Limón.
- Rivera Cusicanqui, S. (2018). *Un mundo ch'ixi es posible: Ensayos desde un presente en crisis*. Tinta Limón.
- Roessler, P. (2018). *Pensamiento nacionalista-territorializado y percepción de "des-ubicamiento" del inmigrante: el camino hostil de las construcciones de identidades chilenas en la convivencia escolar*. Calidad en la educación, 49, 50–81. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n49.576>
- Romero Flores, J. R. (2015). *De la extirpación a la folklorización: a propósito del continuum colonial en el siglo XXI*. Estudios Artísticos: revista de investigación creadora, 1(1), 15–36. <https://doi.org/10.14483/25009311.10246>
- Stang, F., Roessler, P., & Riedemann, A. (2019). *Re-producción de fronteras en el espacio escolar. Discursos y prácticas de distinción nacional(ista) en escuelas con alumnado migrante en la Región Metropolitana de Chile*. Revista Estudios Pedagógicos, 45(3), 313–331. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000300313>
- Subsecretaría de Educación Parvularia. (2018). *Bases Curriculares Educación Parvularia*.

- Taguieff, P.-A. (2001). *The force of prejudice: On racism and its doubles*. University of Minnesota.
- Tijoux, M. E., Amblado, C., Luarte, Veloso, V., Soto Clerc, C., & Lavín Osorio, C. (2022). *Interrogando el concepto de estereotipo y su uso en las Ciencias Sociales en relación con el fenómeno del racismo*. Atenea (Concepción), (526), 39–60. <https://dx.doi.org/10.29393/at526-2icto50002>
- Tijoux, M. E., & Barrios, J. R. (2019). *Cuerpos inmigrantes, cuerpos ideales. El racismo y la educación en la construcción de la identidad*. Estudios pedagógicos (Valdivia), 45(3), 397–405. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000300397>
- Tubino, F. (2005). *La interculturalidad crítica como proyecto ético-político*. En Encuentro continental de educadores agustinos, Lima, 24-28 de enero de 2005.
- UNESCO. (2002). *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural: una visión, una plataforma conceptual, un semillero de ideas, un paradigma nuevo*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127162_spa/PDF/127162spa.pdf.multi
- UNESCO. (2024). *Unmasking racism: guidelines for educational materials*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388802>
- Van Dijk, T. (2013). *Discurso y poder*. Gedisa.
- Van Dijk, T. (2016). *Racismo discursivo en América Latina: una introducción*. En Teun A. van Dijk, *Racismo y discurso en América Latina* (pp. 21–34). Gedisa.

- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. En C. Walsh (Ed.), *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de) coloniales de nuestra época* (pp. 21–48). Abya-Yala.
- Webb, A., Canales, A., & Becerra, R. (2017). *Las desigualdades invisibilizadas: Población indígena y segregación escolar*. En Ignacio Irrázaval, Elisa Piña, & Magdalena Letelier (Eds.), *Propuestas para Chile: Concurso Políticas Públicas 2016* (pp. 279–305). Centro UC Políticas Públicas. <https://politicaspublicas.uc.cl/web/content/uploads/2017/04/CAP.-9.pdf>
- Webb, A., & Radcliffe, S. (2017). *La blanquitud en liceos segregados: El racismo institucional en el sur de Chile*. *Revista Antropologías del Sur*, 4(7), 19–38. <https://doi.org/10.25074/rantros.v4i7.787>
- Wieviorka, M. (2006). *La mutación del racismo*. *Migraciones*, 19, 151–163.
- Wieviorka, M. (2009). *El racismo: Una introducción*. Gedisa.
- Zapata Olivella, M. (2023). *Changó, el gran putas*. Random House.



En un mundo profundamente diverso, la educación se convierte en un acto político y ético capaz de transformar las realidades que habitamos. *Hacia una educación antirracista: miradas, propuestas y experiencias desde las artes* invita a docentes, artistas, educadoras y educadores, agentes culturales y a todas las personas comprometidas con la formación de niñas, niños y jóvenes de comunidades migrantes, indígenas y afrodescendientes, a reflexionar sobre sus prácticas y contribuir a la construcción de espacios educativos libres de violencia y abiertos a la diversidad cultural.

A través de marcos teóricos, propuestas pedagógicas y experiencias desde las artes, esta publicación propone cuestionar los discursos hegemónicos y fomentar procesos de justicia social y racial, recordándonos que una educación verdaderamente liberadora transforma tanto a quienes enseñan como a quienes aprenden.