



Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Sede Comodoro Rivadavia



**Autorreconocimiento Afrodescendiente: Un análisis desde el Trabajo Social  
Antirracista en la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (UNPSJB),  
2018-2024.**

**Tesis de grado de la Licenciatura en Trabajo Social**

Directora: Mg. María Verónica Miranda

Tesista: Fiorelis Eleyri Ortega Santiago

**Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales  
Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco  
Sede Comodoro Rivadavia**

**Comodoro Rivadavia, 2025**



## DEDICATORIA

*Le quiero agradecer enormemente a mi mamá Flora, por siempre creer en mí. Por darme la posibilidad de crear un futuro mejor. Te amo, mamá.*

*A mi hermana Laura, por enseñarme a levantarme, a ser resiliente. Que mientras tengamos salud, lo demás no importa. Te amo, Laurita.*

*A mi hermana Arialis, por enseñarme a amar, por ser mi compañera, mi confidente, mi amiga. Gracias por escucharme y leer conmigo. Eres mi universo en la tierra. Te amo, mi niña bella.*

*A mi compañero Matías, por apoyarme en cada locura, por acompañarme en este viaje de vida, por siempre decirme que lo podía lograr, por creer en mí. Te amo, soñador.*

*A mi familia que me acompaña en la distancia; mi papá José Luis, mis tías, mis primas/os, mis abuelas, mis sobrinos/as, mis amigas y mis vecinos de la infancia. Gracias por demostrar que la distancia, no es una barrera para sostener el cariño.*

*A mis facuamigos; Santi, Abril, Lau, Claus, Cami, Fati y Agos. A ustedes les debo gran parte de este recorrido, por sostenernos las manos con consensos y disensos durante una década. Este logro es compartido. Los quiero a montones.*

*A Vicky, por ser mi fashionista, por tanto, veranos divertidos, de tragos y risas. Te quiero, vecina.*

*A Seba, por quererme, acompañarme y hacerme reír. Te quiero.*

*A Jorge y Sandra, por siempre mimarme. Los quiero.*

*A mi directora, Vero, por enseñarme a amarme y reconocerme a mí misma tal cual soy. Por verme y decirme que soy inteligente, que tengo un futuro brillante. Miles de gracias, por labrar y abrir el camino, por hacerme parte. Te quiero, y sobre todo, te admiro.*

*A la Cátedra Libre de Pueblos Originarios, Afrodescendiente y Migrante, por construir una educación más democrática.*

*A la Universidad Pública Argentina, por sostenerme y por permitirme ser.*



## INDICE

DEDICATORIA.....	2
PREÁMBULO.....	5
INTRODUCCIÓN.....	6
<b>CAPÍTULO 1: HISTORIA Y MEMORIA DE LOS PUEBLOS AFROARGENTINOS/AFRODESCENDIENTES/NEGROS EN LA ARGENTINA.....</b>	<b>19</b>
1.1 Marco conceptual colonialidad del poder, saber y ser.....	19
1.1.1 Colonialidad del poder.....	19
1.1.2 Colonialidad del saber.....	23
1.1.3 Colonialidad del ser.....	25
1.1.4 Racismo: comprender para transformar.....	27
1.2 Ennegrecer la historia: una mirada histórica al pueblo afroargentino.....	33
1.2.1 Aproximación a la trata transatlántica.....	33
1.2.2 Conectando el pasado y el futuro: hablar de afrodescendencias.....	36
1.2.3 Africanos/as y afroargentinos/as en la historia de su nación.....	39
1.2.4 Afrodescendencias en la actualidad argentina: afro-reparaciones.....	53
<b>CAPÍTULO 2: AUTORRECONOCIMIENTO AFRODESCENDIENTE: DESAFÍOS PARA LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA ANTIRRACISTA.....</b>	<b>58</b>
2.1.1 Las tradiciones pedagógicas nacionales en la educación argentina.....	58
2.1.2 Negritud en la Patagonia: las poblaciones afroargentinas/afrodescendientes/negras en el sur.....	61



2.1.3 Autorreconocimiento afrodescendiente en la educación superior: barreras, retos y oportunidades en la UNPSJB.....	70
2.1.4 Presencia afrodescendiente en las aulas universitarias: acciones afirmativas hacia el autorreconocimiento y la autoafirmación en la UNPSJB.....	81
CAPÍTULO 3: TRABAJO SOCIAL Y JUSTICIA CURRICULAR: HACIA UNA FORMACIÓN SITUADA.....	88
3.1.1 Trabajo Social, Derechos Humanos y Justicia Social.....	87
3.2.1 Curriculum y la formación profesional como territorio de disputa.....	95
3.3.1 Las aulas como espacios de intervención profesional: propuestas pedagógicas y acciones afirmativas para la eliminación de barreras y el fortalecimiento del autorreconocimiento, en la UNPSJB.....	102
CONCLUSIÓN.....	109
BIBLIOGRAFIA.....	112
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....	120
ANEXOS.....	122
ANEXOS N°1 .....	122
ANEXOS N° 2.....	136
ANEXOS N°3.....	141
ANEXO N°4.....	141



## PREAMBULO

*¿De dónde eres? ¿Pero realmente de dónde eres? ¿Y de dónde te sientes? ¿Más de aquí o más de allí? Y yo en su lugar pregunto: ¿Una frontera o un trozo de tierra es suficiente para definir quiénes somos? Quizás no soy ni de aquí ni de allí, quizás no soy de ningún sitio, quizás soy del espacio entre medio, ¿puedo ser risas, abrazos y besos? - Quan Zhou Wu*

Mi nombre es Fiorelis Eleyri Ortega Santiago, nací en una isla apodada Quisqueya (República Dominicana), soy activista antirracista afrocaribeña. Hace 16 años que resido en la Argentina. Como migrante puedo decir que el proceso que he transitado en lo académico, en su mayor parte, no contó con aprendizajes significativos en las mallas curriculares en relación a otras epistemologías, diferentes a la hegemónica occidental. Empecé a cuestionarme el por qué. A mitad de la carrera pude encontrarme con docentes y espacios que me ofrecieron las posibilidades de iniciar investigaciones y acceder a materiales relacionados a las poblaciones afrodescendientes. Desde ese momento, la educación se convirtió en un lugar político y de enunciación, donde me reconocí como afrocaribeña por primera vez, y le pude dar respuestas a los interrogantes que surgían en mi cabeza; la primera vez que a mí se me dijo negra fue *eres una haitiana*, me repregunto *¿por qué me dijeron haitiana? ¿Tenía algo malo ser haitiana?*, en ese momento pensé que sí, porque me habían enseñado y aprendido que ser haitiana/o era malo: *Cuidado que ellos/as no creen en Dios, hacen brujería, matan personas, quieren robar el país*; hoy golpeo los cimientos de esas representaciones y enseñanzas racistas, reivindico esos interrogantes, y les doy respuestas. Hablo desde mi lugar de enunciación como sujeta hablante, en mi nombre propio y en mi experiencia, que es un constante aprendizaje en la búsqueda de mi autoafirmación como mujer afro en América Latina.



## INTRODUCCIÓN

*Quiero que la educación sea un pilar para forjar el autorreconocimiento y la identidad de la comunidad Afro -Santos Marcelina (Afrocolombiana)*

Para dar inicio al proceso de investigación de esta tesis de grado, correspondiente a la Licenciatura en Trabajo Social, de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, fue necesario abrir mis propios interrogantes profesionales y personales. Es un momento de escribir por y para los/as afrodescendientes, democratizar el pensamiento sobre la negritud, la necesidad de autorreconocimiento de los/as afrodescendientes y el reconocimiento en espacios históricamente negados.

En el Primer Foro Permanente sobre los/as Afrodescendientes (ONU 75/314) llevado a cabo en 2022, en Ginebra, uno de los ejes centrales tratados fue la reparación histórica<sup>1</sup> y las transformaciones estructurales vinculadas a la justicia racial, con el objetivo de dignificar la vida de los pueblos afrodescendientes del mundo. Se sabe que más allá de las ausencias producidas por la retórica de la modernidad, hay que pensar en otras formas de habitar y promover transformaciones sociales estructurales.

Las Universidades tienen un papel fundamental, en tanto instituciones públicas estatales, capaces de reconocer y visibilizar a los grupos históricamente invisibilizados y oprimidos. A su vez, es una herramienta fundamental en la lucha contra el racismo estructural, sistémico e institucional.

Las instituciones de Educación Superior son reproductoras de discursos y prácticas que sustentan las políticas de inclusión-exclusión de los pueblos afrodescendientes, y

---

<sup>1</sup> La Declaración y Programa de acción de Durban (2002) establece un marco integral para abordar las reparaciones históricas hacia la población afrodescendiente <https://www.un.org/es/fight-racism/background/durban-declaration-and-programme-of-action>



sustentaron un relato en su interior que se traduce en un racismo oculto, muy eficaz en la configuración de subjetividades. Es por ello que se tornan imprescindibles las transformaciones en las trayectorias institucionales y académicas de toda la comunidad educativa, para fortalecer el autorreconocimiento.

En las instituciones educativas se observa la pervivencia de una violencia cultural, epistemológica y económica en los espacios de enseñanzas monoculturales, que invisibilizan los conocimientos afro e indígenas. La autora Djamila Ribeiro (2019) sostiene que la población blanca y europea, al producir la jerarquización de conocimientos como resultado de la clasificación racial de la población, es quien posee los privilegios sociales y económicos, por lo tanto, posee el privilegio epistémico (p.14). Entonces cabe preguntarse ¿cuáles son los textos que ingresan a la academia? ¿Qué voces están siendo legitimadas y cuáles no? Hay un silencio estructural que no es casual.

Tenemos que reaprender para volver a escribir sobre uno de los hechos más crueles de nuestra humanidad: la trata transatlántica forzada de personas esclavizadas, cuyas consecuencias se extienden hasta la actualidad. Quijano (2014) afirma que la historia de la desigualdad es tan vieja como la humanidad misma, pero en América Latina, a partir de la conquista europea, se gestó un nuevo patrón mundial de poder; la modernidad colonial, donde el dualismo y el evolucionismo fueron centrales para la reproducción de las lógicas de la colonialidad.

La lógica de la colonialidad para reproducirse no opera sola, sino en diferentes aristas de nuestra cotidianeidad. No solo se promovió una diferencia étnico-racial, sino también colonial y epistémica.

Se ha construido una historia de negación y ocultamiento, un silencio cómplice en los discursos oficiales. Asumir que el conocimiento es uno, es descartar que otras formas de



producción de conocimientos son posibles. La subalternización e invisibilización son parte de la violencia del racismo estructural.

Es necesario construir dentro de las Universidades espacios que confronten la geopolítica del conocimiento y la monoculturalidad. Las Universidades deben formar profesionales y personas políticas comprometidas con su tiempo y realidad histórica. Educar es un acto político. Los/as Trabajadores/as Sociales debemos sostener la formación profesional como un ámbito más del ejercicio profesional, y reconocer nuestro lugar de privilegio desde la responsabilidad ética y el compromiso social. Es por ello que, que la conclusión de esta tesis se podrá encontrar y socializar materiales afrocentrados para encontrarnos y construir con otras/os, nuestras mallas curriculares.

Una de las características fundamentales del nuevo patrón de poder de dominación impuesto por la lógica de la modernidad, a partir del siglo XVI, es que este poder se estructuró en relaciones de dominación y explotación en todos los ámbitos de la existencia humana. Con el surgimiento del sistema moderno colonial y racista, éste dio forma y existencia a la subjetividad moderna.

Chimamanda Ngozi Adichie (2018), escritora nigeriana, nos advierte sobre los peligros de reducir a una persona, cultura o país a un relato único. Muchos de los discursos presidenciales en Argentina parten justamente de la construcción histórica nacional en base a la reproducción del colonialismo metropolitano. Enuncian y edifican una Argentina blanca y europea reforzando el mito histórico de que *¡los/as argentinos/as descienden de los barcos!*

Relato que se instala en el imaginario social de la identidad argentina, revalorizando la migración europea llegada, mayoritariamente, a partir del siglo XIX, obviando otros procesos migratorios arribados al país en el mismo período de tiempo, como así también a las culturas ancestrales originarias de este territorio. Esto ha implicado una histórica negación de



la diversidad cultural que habita en su realidad concreta, una percepción que distorsiona las identidades individuales y colectivas.

Es común escuchar *¡En Argentina no hay negros/as! ¿Cómo puede ser que en Argentina no haya personas afroargentinas/afrodescendientes/negras?*; Cuando tenemos un continente marcado por rutas de trata forzada de personas africanas/afrodescendientes esclavizadas. Argentina no estuvo exenta de este proceso.

En la actualidad, algunas de las problemáticas que presentan las poblaciones afrodescendientes en los países del Cono Sur<sup>2</sup> se derivan de la falta de reconocimiento, años de invisibilización por ausencia de preguntas de autorreconocimiento en los censos nacionales (preguntas que se han incorporado muy recientemente), la historiografía oficial, la poca participación política y de representatividad, así como la escasez de políticas públicas afrocentradas. Los Estados Nacionales en el siglo XIX, se constituyeron en la búsqueda de sociedades blancas y homogéneas, ocultando e invisibilizando la presencia negra y el componente africano de su historicidad. Esta serie de políticas contribuyeron a la consolidación de un imaginario social racial basado en el relato de la paulatina *desaparición* de la población afrodescendiente/negra/afroargentina. Estas representaciones sociales fueron reproducidas por el sistema educativo, estructurado en base a un racismo epistémico a medida que promovía en sus políticas la supremacía racial.

El desarrollo efectuado hasta aquí permite definir el problema de investigación centrándose en indagar las posibilidades y barreras para el autorreconocimiento afrodescendiente en la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco.

Cabe destacar que esta última se enmarca en lo que Mato (2017) denomina *Universidades Convencionales* que, a diferencia de las *Universidades interculturales* (las

---

<sup>2</sup> El término Cono Sur hace referencia a países que incluye a Argentina, Chile, Uruguay y Paraguay, que comparten ciertas características históricas de invisibilización hacia la población afrodescendiente.



cuales son directamente creadas por referentes, organizaciones y/o pueblos indígenas o afrodescendientes), son aquellas que vienen desarrollando, junto con y/o para, pueblos indígenas y afrodescendientes acciones de políticas educativas afirmativas (p.189).

¿Y por qué hoy tenemos que hablar de autorreconocimiento afrodescendiente en la actualidad?, porque nuestra identidad se encuentra vinculada a los procesos sociales de inclusión-exclusión. Debido a las manifestaciones del racismo, las poblaciones afrodescendientes hemos sido, y continuamos siendo, históricamente oprimidas e invisibilizadas. Debieron y debemos reivindicar nuestra identidad colectiva para dar repuestas a las situaciones de desventajas estructurales que atravesamos, y hablar de autorreconocimiento afrodescendiente implica necesariamente hablar de los procesos sociohistóricos que aún tienen vigencia.

Será común en esta tesis el juego de palabras porque nuestro lenguaje es construido socialmente. No está vacío de contenidos, cada palabra lleva consigo impresos sus significados, muchas veces coloniales, por lo que se hace necesario detectarlos.

A lo largo de esta tesis se utilizará la palabra *negros/as*, no como factor identitario negativo (marcador de desigualdad), sino desde la autoafirmación colectiva y positiva. Gran parte del pueblo afrodescendiente se autodenomina desde un posicionamiento político como *negros/as* en busca de la reivindicación de la negritud.

Análogamente, otra parte del pueblo afrodescendiente expone que la palabra *negros/as* es una categoría racial y colonial construida históricamente, con lo cual concuerdo. La misma cumplió y cumple una función diferenciadora y de estratificación social. Hoy tiene una carga semántica social, por ejemplo; *negro bruto*, *negra fea*, *negra de mierda*, donde se enlaza de manera irreflexiva, la palabra negro/negra a algo negativo, siendo este uno de los grandes problemas a la hora de autorreconocerse como



afroargentino/a/afrodescendientes/negros/as. Ninguna persona quiere ser codificada y menos identificarse con lo visto socialmente como negativo, pero es imprescindible que conozcamos los etnónimos de cómo las poblaciones se autodenominan para entender la complejidad de los procesos del autorreconocimiento.

De la misma forma sucede con las palabras *esclavos/as* y *esclavizados/as*. Esclavo/a remite a alguien en situación de esclavitud, lo opuesto a la libertad. En esta tesis utilizaremos la palabra *esclavizados/as* oponiéndose al origen colonial de la palabra *esclavo/a*. No es correcto hablar de *esclavos/as* ya que, si lo hacemos, damos por aceptada la situación de esclavitud como algo natural e intrínseco de la persona. No existen personas *esclavos/as*, no es una condición del ser humano: existen personas que son *esclavizadas*, es decir *vulneradas* en sus derechos fundamentales. Como sostiene Miranda (2021):

El término *vulnerado/a* o *vulnerabilizado/a* implica relaciones asimétricas de poder, a partir de las cuales se explican las condiciones sociales, políticas, económicas, de vulnerabilidad de determinados grupos o personas, dentro de un sistema determinado. Nadie nace vulnerable (en términos socio-económicos) por naturaleza, sino que es una condición que instala a quien la padece en un lugar determinado en una estructura social jerarquizada, en función de un sistema de dominación, como resultado de procesos sociales, políticos, económicos, simbólicos, etc. La utilización de dichas categorías, despojadas de toda connotación, conlleva el riesgo de desligarlas de los procesos de construcción social, e implica la naturalización del sistema de dominación y relaciones de poder que las producen. (p.51)

En esta misma línea argumentativa se puede afirmar que el término *esclavo/a* naturaliza y refuerza imaginarios sociales racializados y encubre relaciones asimétricas de poder.



Pensarnos desde la actualidad como pueblo afrodescendiente nos permite visibilizar y configurar los nuevos escenarios regionales de resistencia cultural como proyectos contra-hegemónicos. En los años 90, y con el comienzo del siglo, los Estados miembros de las Naciones Unidas (ONU) ratificaron a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) *¡No dejar a nadie atrás!*, es y sigue siendo una oportunidad histórica para todas las personas de América Latina y el Caribe, donde los Estados se comprometieron a una visión a largo plazo priorizando el desarrollo sostenible, teniendo como eje central la dignidad e igualdad de todas las personas.

A nivel Regional y Nacional nos damos cuenta de que los niveles de desigualdad social afectan desproporcionadamente a las poblaciones afrodescendientes que viven hoy situaciones de extrema pobreza, desigualdades, discriminación y racismo de carácter estructural e institucional ¿Quiénes tienen acceso a los derechos y quiénes no? Leamos y observemos las estadísticas desde un lente antirracista, que tenga en cuenta el entrecruzamiento de las desigualdades étnicas-raciales, permitiendo tener un mejor diagnóstico para elaborar estrategias y políticas públicas.

Según la CEPAL (2022) Una manera de examinar la desigualdad existente entre la población afrodescendiente y no afrodescendiente es analizar los niveles de pobreza:

En cinco de los seis países de América Latina con disponibilidad de datos; Brasil, Colombia, Perú, Ecuador, Panamá y Uruguay la población afrodescendiente presenta mayores niveles de pobreza (excepto en Panamá). En Brasil y en Perú la proporción de personas afrodescendientes viviendo en situación de pobreza llega a ser alrededor del doble de las no afrodescendientes y, en el Uruguay, casi el triple<sup>3</sup>. (p.5)

---

<sup>3</sup> Para consultar la incidencia de la pobreza según la condición racial, véase el informe de la CEPAL (2022, p.5) [https://igualdad.cepal.org/sites/default/files/2022-02/9.%20CC\\_Personas%20afrodescendientes\\_es.pdf](https://igualdad.cepal.org/sites/default/files/2022-02/9.%20CC_Personas%20afrodescendientes_es.pdf)



La colonialidad, como productora de múltiples opresiones, es materia de análisis e investigación para el campo social, donde el racismo se convierte en materia de discusión para los/as Trabajadores/as Sociales que abrazamos los principios de la justicia social, la responsabilidad colectiva y el respeto por la diversidad.

De este modo, para los/as futuros/as Trabajadores/as Sociales que incidimos en los procesos de transformación social, se vuelve indispensable pensarnos desde un saber situado y enraizado en América Latina, habilitándonos a abrir nuevos interrogantes ¿Desde dónde teorizamos e intervenimos?, y desde allí contribuir a las posibles respuestas para la Intervención social de las problemáticas actuales que enfrentamos como región.

Se requiere construir desde nuestra profesión una formación profesional con un lente antirracista, crítico y transformador:

[...] un proceso que empieza siempre con un trabajo reflexivo que cuestiona los propios prejuicios, los modelos implícitos y la posición que ocupamos en el sistema de dominación para así tomar conciencia de la posición de nuestro papel en la reproducción de las estructuras de discriminación y poder. (Idáñez, 2020, p.1)

Dentro de este marco, los interrogantes que iniciaron esta investigación son:

- ¿Cuáles son los espacios de participación política y educativa que permiten la visibilización y reivindicación de las poblaciones afrodescendientes en la UNPSJB? ¿Cuáles son sus objetivos?
- ¿Cuáles son las barreras que dificultan el autorreconocimiento afrodescendiente en la UNPSJB?
- ¿Qué aportes ofrece el Trabajo Social Antirracista al proceso de formación profesional?



- ¿Qué acciones se pueden implementar en la UNPSJB para el fortalecimiento de la identidad afrodescendiente y para generar condiciones para el autorreconocimiento?
- En relación a la formación profesional: ¿cómo permite generar marcos de referencia para el abordaje, debate y tratamiento del racismo dentro y fuera de los espacios áulicos?

En ese sentido, los objetivos que se plantearon en la presente tesis son:

Objetivo general: Identificar y analizar los factores estructurales e institucionales que facilitan o dificultan el autorreconocimiento afrodescendiente en la UNPSJB.

Objetivos específicos:

- Indagar respecto de las posibilidades, barreras, condicionantes y/o facilitadores para el autorreconocimiento y autoafirmación de la población afrodescendiente en la UNPSJB.

-Describir los procesos sociohistóricos de la población afroargentina /afrodescendiente en la argentina.

-Analizar el rol del Trabajo Social Antirracista en relación a la construcción de una formación profesional situada y enraizada en su territorio concreto.

- Identificar y analizar la pertinencia de herramientas pedagógicas-epistemológicas para una intervención social curricular antirracista en espacios áulicos.

Esta investigación se posiciona dentro de la metodología cualitativa, respondiendo a la íntima relación de quien investiga con las personas de interés, poniendo énfasis en las subjetividades, dando una mirada comprensiva de las dinámicas sociales, los modos de relacionarse y su contexto social.



El proceso de investigación se llevó a cabo mediante un diseño flexible caracterizado “por la actitud abierta expectante y creativa del investigador” (Vasilachi, 2006, p. 67). Este modelo permite una investigación de carácter exploratorio-descriptivo. Exploratorio puesto que el problema de investigación no ha sido abordado antes en nuestra Universidad, abriendo un interjuego enriquecedor que favorece la articulación con trayectorias de autorreconocimiento en la Educación Superior de otros países con gran incidencia afrodescendiente/negra, y con producciones académicas que nos ofrecen antecedentes enriquecedores para el análisis comparativo en relación a nuestras experiencias en la UNPSJB. Por otro lado, descriptivo porque busca especificar, describir y sistematizar las experiencias de personas/grupos/comunidades afrodescendientes en el sistema de Educación Superior, para capturar el significado de la acción los actores.

Para acceder a la complejidad de la realidad social actual, en la cual se desenvuelven las personas afrodescendientes/negras/afroargentinas, se implementaron las siguientes herramientas de investigación:

Datos de memoria personal/*Personal Memory Data*: “El contexto cultural en el que se desarrolla la experiencia constituye el campo de investigación del cual se recopilarán los datos que producen nueva información” (Rivera, 2012, p. 55). Es decir, que soy el sujeto-investigador, y a su vez el investigador-sujeto. Mi identidad, memoria y experiencia se convierten en fuentes primarias de datos, historias orales y de conversaciones informales con estudiantes y personas afrodescendientes/negras/afroargentinas que transitan nuestra Universidad, aportando una mirada más profunda acerca de nuestras trayectorias de vidas.

Revisión de documentación: se utilizaron diversas estrategias como revisión de documentación bibliográfica e histórica del Virreinato del Río de la Plata, fotografías



antiguas, periódicos municipales, censos y materiales audiovisuales, para poder realizar un registro histórico de las poblaciones afroargentinas/afrodescendientes/negras en el territorio.

Observación participante: Al estar involucrada en la creación del primer espacio de incidencia afrodescendiente/negra en la UNPSJB la observación y participación activa, me permitieron la comprensión a través de un acceso privilegiado a los significados, al mundo de las representaciones y de percepciones sociales de la comunidad educativa en relación con la temática a investigar.

Focus Group: se implementaron talleres grupales semiestructurados, entendiendo que éstos permiten observar y escuchar todos los elementos que se ponen en juego en la discusión grupal, pudiéndose debatir opiniones, experiencias, consensos y disensos, sobre el autorreconocimiento y autoidentificación afroargentina/afrodescendiente/negra.

Por consiguiente, la presente tesis se estructuró en 3 capítulos:

El capítulo I transcurre entre la Historia y la Memoria, un vaivén que permite un interjuego entre la historiografía oficial hegemónica y las memorias *silenciadas* que se resignificaron y permanecieron en los ritos sutiles del cuerpo, el arte, las costumbres y las formas de ser y sentir del pueblo afrodescendientes/afroargentino/negro que, habitando los márgenes, pujan por el reconocimiento y la visibilización. Es así como se realizó un análisis teórico enmarcado en la teoría decolonial, que permite repensar los procesos sociales, económicos, culturales y políticos del pueblo afrodescendiente/afroargentino/negro desde la relación entre la Colonialidad, Modernidad y Raza. Se trabajó en la profundización de las dimensiones del racismo para dar cuenta del proceso de racialización como ideología vigente. Posteriormente, se desarrolló la conformación del Estado Nacional a partir de la reproducción del colonialismo metropolitano del siglo XIX, enfatizando en las políticas de integración e invisibilización hacia las poblaciones africanas/afroargentinas/afrodescendientes/negras. A su



vez, desde una mirada sociohistórica se expuso la situación de las poblaciones afroargentinas/africanas/afrodescendientes/negras en el territorio en la actualidad.

En el capítulo II se elaboró un profundo análisis respecto de las políticas de invisibilización e integración llevadas adelante por el Estado-Nación y su impacto en las políticas educativas, lo que permite entender cómo los dispositivos educacionales jugaron y juegan un papel fundamental en la conformación de subjetividades individuales y colectivas del ser nacional. Por otra parte, se abordó la relación de este marco nacional con nuestro territorio patagónico, para pensar nuestra Universidad, anclada en territorio ancestral Mapuche-Tehuelche, por ser la población indígena también sujeto de negación, invisibilización y subalternización histórica. Asimismo, se trabajó en las barreras étnico-raciales para el autorreconocimiento. En esta línea de investigación se avanzó en la ubicación de la población afroargentina/afrodescendiente/negra en el sur del territorio, de la cual poco se habla. Por último, se analizaron los retos y oportunidades del antirracismo en el ámbito de la Educación Superior identificando y describiendo las acciones realizadas por el grupo Omi Obi; grupo intercultural dependiente de la Cátedra Libre de Pueblos Originarios, Afrodescendientes y Migrantes (CLPOAM, Secretaría de Extensión Universitaria de la UNPSJB), conformado por personas de la comunidad educativa afrodescendientes, migrantes, nacionales, etc., cuyo trabajo importa ser visibilizado y puesto en valor.

En el capítulo III, repensamos el Trabajo Social desde el rescate de espacios políticos-educativos desde un posicionamiento antirracista, enfatizando en el lugar que ocupa la profesión en los procesos de transformación social y justicia curricular desde un enfoque de Derechos Humanos. Se da cuenta de la necesidad de la revisión epistemológica debido a las transformaciones sociales que se vienen dando en las últimas décadas. Se hace hincapié en la formación profesional como parte del ejercicio profesional donde se juega lo ético y lo político, a la hora de hacer docencia-intervención social-en las aulas. Desde este análisis se



piensan el aula y el curriculum, como dispositivos de poder, y la intervención profesional adquiere un papel fundamental a la hora de disputar las epistemologías. Por otro lado, se enfatiza en pensar en los/as estudiantes en particular y a las personas en general, como seres sociales y emocionales, donde la formación profesional y la intervención habiliten espacios para que las experiencias no sean silenciadas, sino resignificadas como conocimientos que enriquecen las trayectorias académicas y profesionales. Para finalizar se presenta la propuesta de intervención institucional educativa, vinculada a estrategias pedagógicas para garantizar una formación antirracista con recursos, planificación y continuidad académica.

Para concluir, se desarrollan las reflexiones finales ofreciendo una mirada crítica y situada, la cual integra los hallazgos obtenidos, su articulación con los procesos de autorreconocimiento, la formación profesional y la lucha antirracista en contextos académicos.



## **CAPITULO 1: HISTORIA Y MEMORIA DE LOS PUEBLOS AFROARGENTINOS/AFRODESCENDIENTES/NEGROS EN LA ARGENTINA.**

*“Por su parte la memoria sin estar adscrita a la regulación académica tiene escenarios de vida de mayor flexibilidad, se envuelve entre el recuerdo y el olvido, fijando su permanencia en narraciones prolongadas, en rituales conmemorativos, profanos o sacros que no dejan al recuerdo perdido en la voz, sino que por el contrario se dibuja y se reitera en los cuerpos, en los movimientos, en las imágenes, incluso en los textos leídos, fijados, guardados en la memoria”- Lucy Santacruz Benavidez*

### **1.1 MARCO CONCEPTUAL COLONIALIDAD DEL PODER, SER Y SABER**

#### **1.1.1 COLONIALIDAD DEL PODER (político y económico)**

Tanto los movimientos indígenas como afrodescendientes denuncian las narrativas oficiales como un dispositivo de poder que ha promovido ideologías de inferiorización y diferenciación, dando sustento a políticas genocidas, de marginalización o incorporación subordinada de estos grupos, a la sociedad. Es por eso que apelo al pasado a través de la reivindicación de la memoria como pertenencia colectiva tejida a través de los silencios, pero reivindicada al destejer los recuerdos, resignificándolos para mantener la identidad afrodescendiente/afroargentina/negra, y construir otras historias capaces de contrarrestar las narrativas oficiales.

América Latina fue el primer espacio/tiempo de un nuevo patrón de poder: la primera identidad de la modernidad. Este nuevo patrón de poder se constituye y desenvuelve en dos ejes fundamentales. Primero, “la cosificación de las diferencias entre los conquistados y conquistadores en la idea de raza, es decir, una supuesta diferencia biológica que ubicaba a los unos en una situación natural de inferioridad respecto a los otros” (Quijano, 2014, p. 779). Y segundo, “la articulación de todas las formas históricas de control del trabajo, de sus



recursos y de sus productos, en torno al capital y al mercado mundial” (Quijano, 2014, p.779).

Era fundamental, para las praxis de la dominación colonial, mostrar que la cultura dominante otorgaba a *las más atrasadas* los beneficios de la civilización. Recordemos que el mito fundacional de la modernidad se basa en la idea de los estadios de la naturaleza, como punto de partida del curso hacia la civilización; salvajismo, barbarie y civilización, lo que inevitablemente llevó a una perspectiva evolucionista y unilineal de la historia de la humanidad.

Este fue el argumento que permeó la filosofía moderna del siglo XV, lo esgrimió por primera vez Gines de Sepúlveda, en el debate de Valladolid de 1550, donde la superioridad de la propia cultura simplemente por ser la propia, debía imponerse y, conforme al *derecho natural*, los/as colonizados/as tenían que someterse.

Siendo por naturaleza siervos los hombres bárbaros, incultos e inhumanos, se niegan a admitir la dominación de los que son más prudentes, poderosos y perfectos que ellos [...] Cosa justa por derecho natural [...]. El resultado es que los indios, por naturaleza esclavos, están configurados para obedecer a otros, en este caso a los europeos, que tienen el deber y el derecho de imponer el bien al otro. (Sepúlveda, 1986, p.153)

Dicho argumento filosófico será el sostén ideológico de la *guerra justa*. La misma planteaba que era necesaria la violencia ejercida para que los/as bárbaros/as se civilizaran. De tal modo, se justifica la expansión europea como una obra civilizatoria de la barbarie que se encontraba en el resto del mundo no europeo.

Este patrón se va reproduciendo en el tiempo, y en particular “va a ir produciendo también su propio sentido, va produciendo su propia manera de entender, de hacer entender,



de explicar, de ver, de distorsionar, de ocultar, como horizonte de sentido” (Quijano, 2014, p. 7).

Esto es lo que se llamará modernidad colonial, donde:

[...] todas las experiencias, historias, recursos y productos culturales terminaron también articulados en un sólo orden cultural global, en torno de la hegemonía europea y occidental [...]. También concentró bajo su hegemonía el control de todas las formas de subjetividades, de la cultura y en especial del conocimiento. (Quijano, 2014, p. 778)

Se impuso un dominio colonial, incorporando al nuevo Sistema-Mundo a los países colonizados. Esto implicó un proceso de re-identificación histórica, ya que se fueron atribuyendo nuevas identidades con connotaciones raciales, que hasta el día de hoy siguen vigentes.

En este proceso se necesitaron distintos dispositivos de dominación colonial con el objetivo de lograr una efectiva y eficiente desarticulación de la cultura original, ya que ponía en peligro los intereses del sistema esclavista.

Retomando a Pineda (2017), los procesos de desarticulación de la cultura africana/negra se enmarcaron en prácticas de despojos, deshumanización y amenazas de muertes, las prohibiciones de prácticas y del ejercicio de la cultura autóctona manifestada en expresiones como música, bailes, cantos, comidas, religión, rituales y vestimenta. El renombramiento de él/la africano/a, la anulación de su autonomía y humanidad mediante la adjudicación de nombres de origen europeo, y la imposición del apellido de su esclavista como signo de propiedad. La desarticulación de las comunidades, clanes y familias mediante la comercialización y tráfico de sus miembros de formas separadas e individualmente. La



introducción e imposición de unos idiomas ajenos, la negación y sanción del uso de la lengua propia.

Este hecho, es conocido como Colonialidad del Poder. Quijano (2014) señala que ésta opera desde adentro en el imaginario de los/as colonizados/as. Este proceso implicó la represión, anulación e invisibilización de los conocimientos, imágenes, símbolos, religiones e idiomas del pueblo afrodescendiente e indígena, para así llegar a lo que conocemos hoy como una visión que erige a Europa como centro de la civilización de la humanidad. De esta forma, los modos de vivir, ser y sentir que fueron marginalizados y/o suprimidos, fueron reemplazados por la cultura dominante.

Tenemos que reconocer que nuestras sociedades son dinámicas, pero existen elementos que persisten y que son constantes en las relaciones sociales y de poder, y el racismo es uno de esos elementos, el cual empleó ideas y estructuras jerárquicas específicas para mantener el *status quo*<sup>4</sup> como, por ejemplo, el sistema de casta como modelo de organización social colonial.

Se supone que, luego de las independencias de los países de América Latina, se erradicó el sistema de casta que impedía una democracia justa para todos/as. Sin embargo, se puede observar la estrecha relación entre las características étnico-raciales y los lugares ocupados en los estratos sociales. En otras palabras, segregación racial. Por ejemplo, en Argentina las Villas, en Brasil las Favelas, en Colombia los Palenques, en Centroamérica los Tugurios, siguen siendo habitados por sectores vulnerabilizados a quienes se les atribuyen características delictivas y sobre los cuales pesan representaciones sociales peyorativas y asociadas a la *peligrosidad*. Gran parte de su población las ocupan los/as afrodescendientes e indígenas empobrecidos/as por un sistema estructuralmente racista.

---

<sup>4</sup> Es el estado vigente de las situaciones existente dentro de un contexto social, político o económico, cuya conservación suele beneficiar a ciertos grupos y dificultar cambios estructurales.



Quijano (2015) sostiene que a pesar de la constitución de los nuevos países, persisten las diferencias producidas a partir del siglo XV en torno a una organización social en base a personas racialmente constituidas, racialmente organizadas y diferenciadas. Por este hecho es que podemos hablar de colonialidad del poder, donde pueblos libres aún forman parte del sistema de dominación.

### **1.1.2 COLONIALIDAD DEL SABER (epistémico, filosófico, científico)**

La colonialidad del Saber, enmarcada en la episteme, en el campo del conocimiento, construirá una historia y un conocimiento universal eurocéntrico, entendiendo al mismo como único criterio de validez absoluta para todas las personas, generando así una perspectiva epistemológica racializada.

Cuando hablamos de Colonialidad del Saber, ponemos en evidencia el racismo epistémico. Desde la postura colonial, se asume como inferior todo conocimiento construido por fuera del pensamiento occidental. Es un sistema que tiene lugar de origen y un color: la razón blanca occidental. De hecho, la historia del conocimiento está marcado “geo-políticamente, geo-históricamente y geo-culturalmente, y por eso, tiene una relación y forma parte integral de la construcción y organización del Sistema Mundo-Moderno” (Walsh, 2004, p. 333).

Es decir, que el conocimiento está marcado por las lógicas eurocéntricas del poder. En el siglo XVIII y XIX Kant (autor predilecto en las bibliografías utilizadas en las currículas de nuestras formaciones académicas) le dio color al conocimiento y sostuvo que la única *raza* capaz del progreso en las artes y en la ciencia, es la blanca y europea. Actualmente podemos encontrar este pensamiento en la Constitución Nacional Argentina, en su artículo 25:

El gobierno federal fomentará la inmigración europea; y no podrá restringir, limitar ni gravar con impuesto alguno la entrada en el territorio argentino de los extranjeros que



traigan por objeto labrar la tierra, mejorar la industria e introducir la ciencia. (CN, 1994)

¿Quiénes aparecen como los/as portadores del conocimiento? De esta manera, la modernidad colonial, ha construido una historia de exclusión, subalternización e invisibilización epistémica. Borraron las diferencias históricas del pueblo afrodescendiente, anudaron su identidad a lo negativo y promovieron un discurso de personas que no razonan, *personas sin conciencia*, que no son capaces de producir conocimientos.

Las currículas académicas y los planes de estudio son un ejemplo de ello, tienen plasmada la lógica eurocéntrica de forma inconsciente o consciente: ¿cuántos/as autores/as afrodescendientes-negros/as hay en nuestras mallas curriculares? Raramente están incluidos/as porque los espacios académicos no son ajenos al racismo de nuestra sociedad.

El racismo, enquistado en los espacios académicos, justamente no reconoce el status de igualdad cognitiva del otro, subordina sus conocimientos y su cultura, contribuyendo a acrecentar y reproducir su desigualdad en los campos de producción de conocimientos y en las estructuras sociales. (Ocoró-Loango, 2019, p. 57)

Juan García, guardián de la memoria afrodescendiente/negra y promotor del despertar ser afrodescendiente, declaró el sentir de muchos/as: “A mí siempre me han dicho que mi conocimiento no es conocimiento, que mi tierra no es de nadie, lo que me lleva a pensar que no soy persona” (García, como se citó en Walsh, 2004, p. 337). Podemos decir entonces que la clasificación de las epistemes está atravesada por una cuestión racial.

Ocoró Loango retomando los aportes de Fanón señala que, “antes de atribuir validez a un conocimiento, se mira primero el color de piel. Cuando es negro el cuerpo de quien lo enuncia, el conocimiento es considerado pseudo científico” (Fanón, 1973, como se citó en Ocoró-Loango 2019, p. 58).



Es preciso abrir espacios de representación para la negritud. Sin embargo, no bastará con abrir dichos espacios para que estemos representados/as, sino que es necesario sacudir los cimientos estructurales del pensamiento colonial.

### **1.1.3 COLONIALIDAD DEL SER (subjetividad, control de la sexualidad y de los roles atribuidos a los géneros)**

Descartes, precursor de la filosofía moderna, elabora esta teoría edificada exclusivamente en el *ego cogito*- yo, pienso- e introduce los dualismos que dan paso a convertir a la casa grande, madre tierra y el cuerpo en objetos de conocimientos. Objetos que pasarán a ser capaces de explotar, fragmentar y controlar. Se comienza a construir el conocimiento desde una distancia entre la subjetividad y lo corporal ¿Realmente como investigadores/as estamos disociados/as de nuestra realidad?.

El colonialismo moderno puede entenderse como una condena o vida en el infierno, caracterizada por la naturalización de la esclavitud, ahora justificada en relación con la constitución biológica y ontológica de los sujetos y pueblos, y no solamente por sus creencias. (Maldonado, 2007, p. 577)

Dentro de este marco, Maldonado (2007), precursor de la categoría colonialidad del ser, refiere que la misma hace referencia a la experiencia vivida y su impacto en el lenguaje. De tal modo, que buscará dar respuesta a los efectos de la colonialidad en la experiencia vivida de los/as colonizados/as. De ahí que, una de las preguntas fundamentales para entender cómo en el surgimiento de la modernidad, se imponen maneras de ser, es preguntarse ¿cómo se relaciona la ontología con el ser?.

Un hecho fundamental para entender la relación entre la ontología y el ser, es que la subjetividad moderna se enmarcó en la formulación cartesiana del *ego cogito* (yo, pienso). Pero, algo crucial que tiende a ser olvidado y/u omitido, es que el *ego cogito* es antecedido



por el *ego conquiro* (yo, conquisto). Un yo conquisto, como hombre blanco, heterosexual, católico y europeo.

Este suceso produce una violación y ruptura al sentido de la alteridad humana. El hombre blanco y conquistador, juzgando a las poblaciones conquistadas, pasó de preguntarse; *¿Es humano?* a *¿Eres en realidad humano?*, y se generó así un escepticismo que puso en duda la humanidad de los pueblos afrodescendientes e indígenas.

A este respecto Maldonado (2007) refiere:

[...] el ego cogito fue formulado y adquiere relevancia práctica sobre la base del ego conquiro. Esto quiere decir, que yo pienso, luego soy, va a tener al menos dos dimensiones insospechadas. Debajo del yo pienso podríamos leer, otros no piensan, y en el interior del soy, podemos ubicar la justificación filosófica para la idea de que otros no piensan o están desprovisto de ser. (p. 58)

En la modernidad la falta de razón se vincula con la ausencia del ser. Él/la condenado/a no es un *ser-ahí* sino un *no-ser*. Lo que es invisible del pueblo afrodescendiente e indígena, es su propia humanidad.

A partir de estos supuestos se estructuró un mundo definido por personas que fueron auto-concebidas como seres superiores, con capacidad y legitimidad para someter a otros/as a la esclavitud racial, el colonialismo y la violencia. Un mundo estructurado sobre la falta de reconocimiento de la mayor parte de la población. En definitiva, la invisibilización y la deshumanización son las expresiones primarias de la colonialidad del ser.

Esta construcción de la alteridad del *otro* en relación al *ser*, es enfatizada por Davis (1981); la misma sostiene que el *ser* del hombre negro aparece representado en el imaginario social como una bestia sexual capaz de violar, y la mujer negra no es representada desde la feminidad, como solemos leer en clave feminista (esa mujer cariñosa, madre, sensible, etc.),



sino como un objeto sexual factible de ser violado, promiscua, hipersexualizada, agresiva, una madre lechera, y por último gestora del sistema esclavista.

#### **1.1.4 RACISMO: COMPRENDER PARA TRANSFORMAR**

Abordar el tema del racismo no es una tarea fácil, en ella encontramos fuertes resistencias a considerarlo un tema importante en la discusión política y pública.

Efectivamente, hay que hablar y debatir sobre el racismo para poder entender y visibilizar cómo se siente la persona racializada, qué sucede con quien establece esa diferencia, y qué lo habilita a señalar y violentar a otra persona. Esto permite también esclarecer cómo circulan los privilegios y las desventajas dentro del sistema social, estructurado sobre un racismo histórico que permite complicidades y continuidades de prácticas sociales deshumanizantes.

El racismo como práctica hegemónica dependerá de su anclaje justamente en los valores dominantes. Para que una ideología racista se constituya en hegemónica, debe naturalizarse con éxito en el statu quo.

En efecto, es necesario considerar que cuando una hegemonía se encuentra estabilizada no es porque haya anulado los conflictos, sino porque haya logrado instituir y delimitar las categorías identitarias y las formas de acción de quienes participen de las disputas sociales. Una condición elemental de toda voz política es su inteligibilidad social, su potencial de interlocución pública, su capacidad de interpelación a aquellos no incluidos en esa particularidad. Cuando los maestros, los mineros, los indígenas, los campesinos, o quien fuera, logran que una parte de quienes no integran su colectivo comprendan que en esa lucha se encuentran en juego otras luchas, comienza el carácter específicamente hegemónico y no estrictamente corporativo de la disputa. (Grimson, 2013, p. 11)



Las ideologías raciales, en particular, proporcionan formas de entender el mundo que dan sentido y naturalizan las brechas raciales en los ingresos, las riquezas y la salud. De este modo, las personas blancas no ven ninguna conexión entre sus beneficios en términos de ganancias y/o mejores condiciones de vida y de acceso a bienes y servicios, y las desventajas o menores posibilidades de acceso de otros grupos poblacionales.

Para que dichas lógicas lograran transmitirse e institucionalizarse “hubieron de introducirse, fortalecerse y mantenerse en el entramado cultural mediante la puesta en práctica de una ideología racista a través de agentes socializadores y elementos constitutivos de la organización social” (Pineda, 2017, p. 26).

Hablamos del racismo como la ideología que va a instaurar la diferenciación social como algo natural y aceptable. Incubado en las sociedades pre-capitalistas, el racismo, no es un fenómeno estático, sino un proceso en continua evolución, que cambia según los contextos sociales e históricos en el que se desarrolla.

Se trata de un concepto relativamente nuevo con una historia muy antigua. Esto significa que en un sentido amplio es considerado como práctica de dominación basada en la naturalización de las diferencias, con raíces muy antiguas; mientras que, en sentido estricto, como ideología racial nace en Occidente a partir del colonialismo con el desarrollo del capitalismo. (Idáñez y Buraschi, 2019, p. 14)

El racismo hace referencia a una categoría: la raza, que es una construcción social e ideológica. Si preguntáramos ¿las razas existen? ¿Cuántos de ustedes pensarían que no?.

Biológicamente, las razas no existen. A partir de las investigaciones vinculadas al genoma humano se puede sostener que todas las personas del mundo comparten características similares en su ADN en un 99%, por lo tanto, no existen *razas* definidas por sus características genéticas.



Sin embargo, siempre hemos sabido que las razas desde el punto de vista social son reales, como lo son sus consecuencias [...] La discriminación existe sobre esa base [...] Es real cuando a tu madre le gritan negra o a tu padre no le dan trabajo o a tu hermano menor lo meten a la cárcel por cualquier cosa, son reales las consecuencias. (Duncan, 2012, pp.7-8)

Es decir que el racismo afecta las experiencias de vida que trascienden la individualidad, y que son compartidas por un grupo determinado.

Al hablar de raza hago referencia justamente a esos rasgos físicos-fenotípicos compartidos, transmisibles de una generación a otra, donde “la elección de los elementos usados para distinguir a la raza negra, fueron socialmente determinados. La sociedad decidió los elementos físicos para definirlos: la nariz, el color de los ojos, el pelo, la piel”. (Duncan, 2012, p.15)

Este es el racismo doctrinario-colonialista, el cual creó mitos y estereotipos para sostener que todas las diferencias somáticas observables entre grupos, tales como las dimensiones del cráneo, la forma del pelo, etc., no eran parte de la diversidad natural, sino categorías absolutas y esenciales. Categorías que tienen impacto en la conformación de la psiquis de las personas afrodescendientes.

Poco se habla acerca del profundo desconocimiento de los dañinos efectos del racismo y la discriminación en las vidas de las personas afrodescendientes/negras. “Los impactos negativos en las legítimas aspiraciones que tienen las personas negras, a tener una mejor calidad de vida y aspirar a procesos de movilidad social ascendente” (Rosero-Labbé, 2016, pp.6-7).

A mi juicio, desde una mirada analítica, es preciso entender que el racismo involucra una serie de sentidos que son necesarios entender para comprender sus consecuencias. La



Convención Internacional para la Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial (CIERD) del año 1969, la cual ha sido ratificada por el Estado argentino e incorporada a su Constitución Nacional en la reforma del año 1994, define a la misma como:

La Discriminación Racial como cualquier distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en raza, color, descendencia u origen nacional o étnica que tenga el propósito o el efecto de anular o perjudicar el reconocimiento, gozo o ejercicio en pie de igualdad de los derechos humanos y libertades fundamentales. (ICERD como se citó en Segato, 2011, p. 1).

Es por ello, que se hace necesario identificar sus manifestaciones en el entramado de las relaciones sociales. Desde esta perspectiva se torna fundamental incluir esta temática en la formación profesional, para interpelar y desnaturalizar al racismo en las mallas curriculares y para fortalecer el autorreconocimiento, en el diseño de planes de estudio y en las ofertas educativas. Pero el diseño e implementación de las necesarias políticas educativas antirracistas en este campo requieren, como requisito previo y *sine qua non*, su explícito reconocimiento.

Sólo una educación que pueda reconocer e intervenir culturas institucionales históricamente atravesadas por prácticas y discursos racistas, podrá asumir el desafío de adoptar medidas en la lucha contra el racismo, y generar acciones reparativas positivas.

En América Latina en general, y en Argentina en particular, adquiere relevancia analizar el racismo *de costumbre* como lo desarrolla Rita Segato (2011), aquel que de manera irreflexiva es naturalizado culturalmente a partir de un universo de creencias más profundas y arraigadas, y que hace parte de nuestras relaciones sociales cotidianas (p.1), basado en el ejercicio sistemático y enmascarado de la violencia psicológica.



El racismo social es estructural, sistémico e institucional, y atraviesa todas las esferas de la vida cotidiana:

En primera instancia, el racismo estructural hace referencia a todo lo que contribuye para la fijación de las personas no-blancas en las posiciones de menor prestigio, autoridad y en las profesiones menos remuneradas. Dicha situación forma parte de mi propio tránsito vital, pudiendo mencionar específicamente el racismo sufrido en la búsqueda de trabajo. Se observa y ratifica la vigencia del racismo y/o prácticas xenofóbicas en las posibilidades de acceso a puestos laborales profesionales, cuando nos encontramos con avisos de ofertas que solicitan *ser argentina o naturalizada*, como requisito excluyente. ¿Alguna vez como colectivo Profesional de Trabajo Social, pensamos que de nuestra Universidad local se reciben Profesionales aptos/as, capacitados/as, cualificados/os afrodescendientes y/o migrantes, con las mismas herramientas teórico-metodológicas para el adecuado desempeño profesional que las personas nativas o nacionalizadas? ¿Problematizamos como colectivo profesional estas discriminaciones laborales que imponen barreras de acceso a puestos de trabajo de calidad a algunas/os (y sólo a algunas/os) colegas por su condición de residencia?. Hablar de racismo estructural implica entonces el reconocimiento de desventajas acumuladas para las poblaciones racializadas, en términos económicos, sociales, políticos y simbólicos, resultantes de desigualdades naturalizadas y reproducidas por los Estados Nacionales a lo largo del tiempo.

Al hablar de racismo sistémico, se hace alusión a una estructura macrosocial, en la cual se desarrolla un sistema complejo e interrelacionado, de leyes, políticas, prácticas y actitudes combinadas de exclusión, que afecta a las poblaciones racializadas. Como señala Daniel Mato (2025), en el ámbito educativo universitario los factores sistémicos reproductores del racismo están asociados a las políticas y normas que regulan dichos sistemas, como así también a las prácticas de los organismos encargados de formular políticas



de Educación Superior, donde se puede observar una serie de barreras epistemológicas/laborales, con ofertas educativas monoculturales y monolingües (colonialistas), y/o en situaciones en las que para impartir clases se debe poseer un título equivalente al nivel de educación, cuando hay poblaciones indígenas y afrodescendientes altamente calificadas en ciertos tipos de conocimientos que podrían brindar grandes aportes para las formaciones profesionales. Sin embargo, perviven sesgos raciales que impiden incluso estos debates dentro de las Instituciones de Educación Superior (IES).

“Con frecuencia el racismo sistemático se manifiesta en forma de estereotipos raciales, prejuicios, sesgos generalizados, y tienen sus raíces en las historias y legados de la esclavitud, la trata trasatlántica de esclavos africanos y el colonialismo” (Murillo, 2022. pág. 7).

Por otro lado, el racismo se expresa también como racismo institucional, el cual se manifiesta a través de:

Prácticas institucionales que llevan a la reproducción de las desventajas de la población no-blanca, inhibiendo el acceso a los servicios y recursos de las instituciones [...]. El racismo institucional puede considerarse como un mecanismo de exclusión perfectamente legal, pero nunca legítimo o ético. (Segato, 2011, p.6)

Hablar de racismo en la Educación Superior es crucial para la democratización de las sociedades actuales. No solo se afecta la vida y los Derechos Humanos de las poblaciones afrodescendientes e indígenas, sino también la calidad de la Educación Superior que se recibe en el proceso de formación profesional.



## **1.2 ENNEGRECER LA HISTORIA: UNA MIRADA HISTÓRICA AL PUEBLO AFROARGENTINO**

### **1.2.1 APROXIMACIÓN A LA TRATA TRANSATLÁNTICA**

Poco se habla sobre los procesos de esclavización de las poblaciones afrodescendientes en la historia de la humanidad, sobre la dimensión que adquirieron dichos procesos, sus implicancias (económicas, éticas, políticas, sociales, culturales, humanas), sus efectos en la historia de las sociedades esclavizadas y sobre las esclavistas, el carácter de la violencia y sus consecuencias pasadas y actuales. Suele considerarse que la esclavitud culminó con su abolición formal en el plano legal, pero las injusticias que la esclavitud perpetró y exacerbó, no se han resuelto.

Sus efectos continúan afectando la vida cotidiana de estas poblaciones. Es por ello, que en algunos documentos internacionales, como por ejemplo en la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia (2001), encontramos planteos vinculados a los horrores de la esclavitud que tuvieron lugar hace siglos, los cuales no se pueden disociar de las problemáticas actuales del pueblo afroargentino/afrodescendiente/negro:

Reconocemos que la esclavitud y la trata de esclavos, en particular la trata transatlántica, fueron tragedias atroces en la historia de la humanidad, no sólo por su aborrecible barbarie, sino también por su magnitud, su carácter organizado y, especialmente, su negación de la esencia de las víctimas, y reconocemos asimismo que la esclavitud y la trata de esclavos, especialmente la trata transatlántica de esclavos, constituyen, y siempre deberían haber constituido, un crimen de lesa humanidad y son unas de las principales fuentes y manifestaciones de racismo, discriminación racial, xenofobia y formas conexas de intolerancia. (Conferencia Mundial contra el Racismo, 2001, p.15)



En efecto, la esclavitud se consolida en varios espacios socio-territoriales en el mundo antiguo, como una institución universal. La esclavitud es entendida como la negación de la condición de ser humano, que siempre se basará en la violencia. Para esclavizar se va a construir todo un sistema de alteridad de ese *otro*. Su destino está determinado por naturaleza, destinado a ser esclavo/a, así como sus descendientes.

La esclavitud fue una institución universal del mundo antiguo, es necesario preguntarse a partir de qué momento se empieza a relacionar con las personas negras. La trata transatlántica de personas esclavizadas fue la mayor migración forzada de la historia, y sin duda una de las más inhumanas promovida y organizada por los/as europeos/as, en el hemisferio occidental entre los siglos XVI y el XIX, convirtiéndose en una pieza crucial en los primeros momentos donde se cimentó el capitalismo mundial.

Es a partir de la violencia esclavista instrumentada, por el mundo occidental hacia las poblaciones de África y América, que se instaura la idea de raza. La clasificación poblacional comienza a gestarse en los barcos negreros. Es decir, que la diferencia entre la trata esclavista transatlántica con otros (y anteriores) sistemas de esclavitud, es el surgimiento del racismo.

Según Williams (2011) los españoles descubrieron que una persona negra valía como cuatro indígenas [...]. Así, se robaba a las personas negras de África para que trabajasen las tierras robadas de los/as indígenas en América (p.36).

Fue sobre la base del trabajo forzado de las poblaciones negras en los territorios indígenas usurpados, que se consolidó el avance del sistema capitalista europeo. El genocidio colonial indígena fue complementado con el genocidio negro.

Las plantaciones trabajadas por los esclavos hicieron crecer el volumen del comercio intercontinental, estimularon el desarrollo de todo un conjunto de industrias de transformación (desde el refinado de azúcar hasta las primeras fábricas de algodón) y



convirtieron algunos puertos atlánticos en prósperos centros comerciales (Williams, 2011 p. 22).

Paralelamente las personas esclavizadas en dicho sistema eran cosificadas, consideradas *piezas de ébano*; convertidas en mercancías, transferibles e intercambiables. Cabe destacar la brutalidad de las condiciones de existencia, las cuales se ven reflejadas en que la esperanza de vida de las personas obligadas al trabajo forzado en las diversas plantaciones, rondaba entre de 8 a 10 años de trabajo. Hacia el siglo XVIII en Jamaica el 90% de los/os niños/as nacidos/as de madres esclavizadas moría antes de llegar a los 5 años de edad.

La lógica de la esclavitud consistió en una disponibilidad ilimitada de mano de obra, si bien la cuantificación y la construcción de datos en relación con la trata forzada de personas desde el África, es un proyecto inacabado y en constante elaboración, existe cierto consenso respecto de que alrededor de 15 millones<sup>5</sup> de personas fueron trasladadas de manera forzada desde África a América.

Es claro que de la misma forma que se introdujo el látigo y otras nefastas estrategias para subyugar a la población esclavizada, en el sistema colonial esclavista siempre hubieron tensiones, resistencias y luchas. En toda América Latina podemos apreciarlas: cimarrones, cumbes, quilombos y palenques son esas expresiones de resiliencia y supervivencia.

Estos actos de sublevación fueron estrategias, para conservar la vida y mejorar las condiciones de existencia, generando nuevas formas de apropiación y territorialidad, alternativas al sistema colonial.

---

<sup>5</sup> Para consultar, véase artículo de Naciones Unidas <https://www.un.org/es/observances/decade-people-african-descent/slave-trade#:~:text=Durante%20m%C3%A1s%20de%20400%20a%C3%B1os,la%20historia%20de%20la%20humanidad.>



## 1.2.2 CONECTANDO EL PASADO Y EL FUTURO: HABLAR DE AFRODESCENDENCIAS

En la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y la Intolerancia en Durban (2001), se instaló un tema principal, ya mencionado, el de las reparaciones históricas hacia las poblaciones afrodescendientes.

Al hablar de reparaciones se hace referencia a la restauración de derechos sociales, políticos, económicos y culturales. Esto al menos, se logra de tres maneras: restituyendo los bienes o el modo de vida, reconociendo la responsabilidad del daño y/o restableciendo la relación social lastimada.

Los trabajos sobre la Memoria social coinciden en afirmar la estrecha relación entre la memoria y el pasado: La Memoria no es de todo pasado, pero ella es, todo lo que del pasado continúa viviendo en nosotros como producto de una experiencia directa, por transmisión familiar, social o política. (Rosero-Labbé, 2007, p .230)

Partimos entonces de esta idea fundamental, para situarnos en el territorio argentino, en el cual seguimos en la lucha por el reconocimiento de la existencia de la población afroargentina/afrodescendiente/negra. Tal reconocimiento, implica una aceptación social, política e histórica.

Es en este sentido, que la justicia reparativa posiciona la equidad e igualdad de oportunidades como ejes centrales. En este punto, cabe preguntarse ¿Al abolirse la esclavitud se consideró a los/as afrodescendientes como parte constitutiva del proyecto nacional argentino? No, no fueron consideradas estas poblaciones, como tampoco fueron reconocidos los grandes beneficios económicos, sociales, culturales y políticos obtenidos por siglos de la institución esclavista, obra del sudor del trabajo esclavizado.



No se utilizó una indemnización decorosa en el momento de la abolición de la esclavitud, lo cual habría tenido el mérito de no dejar desamparados a los nuevos libres. Cínicamente ¡fueron los antiguos propietarios de negros esclavizados a quienes se indemnizó!. (Rosero-Labbé, 2007, p. 233)

El Estado es heredero y continuador en sus formas más modernas del proyecto colonial, no es una estructura abstracta, desvinculada de su realidad histórica “la República, tampoco hizo gran cosa por quebrar esta construcción social, histórica y cultural que se hizo del negro esclavo durante la institución esclavista” (Rosero-Labbé, 2007, p.233). Como resultado, el principio de igualdad, gestor de las liberaciones independentistas, no albergó a los/as afrodescendiente.

Se puede concluir que, sin el reconocimiento, será imposible transmutar la huella genealógica que la trata negrera y la institución esclavista nos dejaron. Sabemos que dicha construcción no es estática, toda construcción social negativa, puede modificarse a través de políticas públicas de acciones afirmativas.

La importancia de incorporar el concepto de pueblo afrodescendiente significa consolidar el reconocimiento de los/as afrodescendientes como sujetos colectivos del Derecho Internacional.

En el año 2000 en Santiago de Chile surgió, en base a propuestas y disensos, el concepto de *Afrodescendientes*, propuesto por la socióloga brasileña Sueli Carneiro, en el marco de las reuniones preparatorias de la Conferencia de Durban sobre el Racismo, convocada por la UNESCO.

Este hecho tuvo un efecto revolucionario. La validez del autorreconocimiento afrodescendiente se sostuvo en Durban, como consecuencia, surgió un nuevo sujeto del Derecho Internacional.



Se entiende por afrodescendiente:

A todos los grupos identificados como negros, mulatos, morenos, zambos, trigueños, niches, prietos, entre otros; algunas de estas denominaciones hacen parte de los eufemismos recreados en contextos de racismo. Hoy dicho concepto, agrupa igualmente, a los cientos de miles de migrantes africanos diseminados en todo el mundo, incluida Europa, así como sus descendientes. (Murrillo, 2012, p.31)

Por otro lado, se señala su carácter de diáspora, en el sentido de comunidades que viven fuera de su territorio natal, pero que mantienen vínculos identitarios, culturales y religiosos con el mismo.

A todos los pueblos y las personas descendientes de la diáspora africana en el mundo. En América Latina, el concepto se refiere a las distintas culturas negras o afroamericanas que emergieron de los descendientes de africanos, que sobrevivieron a la trata o al comercio esclavista que se dio en el Atlántico desde el siglo XVI al XIX. (Astón, como se citó en Murrillo, 2012, p. 31)

En nuestras diversas comunidades de origen esas adscripciones comunes, propias de nuestras ascendencias pueden estar explícitas o latentes en la vida cotidiana, y forman parte de la cultura africana y de la diáspora; el sazón de la abuela, los bailes, el ritmo de la música, la tocada de tambores, el lugar de la tradición oral, los/as ancestros/as, la religiosidad, entre otras; demuestran que la diáspora africana sobrevive en la grupalidad.

Como afrocaribeña me enraizó en la descendencia de una cultura de reyes y reinas, de personas que sufrieron injusticias y protagonizaron resistencias.

Rivera-Lassen (2011) define con contundencia lo que implica para mí ser afrodescendientes:



Somos afrodescendientes, término que reconoce nuestra ancestría, somos descendientes de las personas de origen africano que fueron traídas esclavizadas a América Latina y el Caribe. Somos la descendencia de las personas que llegaron privadas de libertad, personas con cultura, tradiciones, idiomas, costumbres y sueños. De esas personas descendemos, no somos la descendencia de la esclavitud, esa herencia no es nuestra, le pertenece a los esclavistas y a la descendencia de ellos/as; la esclavitud es la herencia de los que comercializaron con el dolor humano y trataron como mercancía a seres humanos, creyeron que rompiendo su cuerpo le doblegarían el alma. Pero no lo lograron porque a América Latina y el Caribe, llegaron personas. (Rivera-Lassen, 2011, p.7)

Los/as afrodescendientes somos un pueblo que se reconoce en toda su diversidad, incluyendo su derecho a la libre determinación, al disfrute pleno de todos los Derechos Humanos y libertades fundamentales, logrando determinar libremente nuestra condición política y perseguir el desarrollo económico, social y cultural de nuestras comunidades. Por más de cuatro siglos, se ha tejido una raíz ancestral heredada de África cultivada en América Latina.

### **1.2.3 AFRICANOS/AS Y AFROARGENTINOS/AS EN LA HISTORIA DE SU NACIÓN**

En el imaginario colectivo argentino habita la idea de que en la Argentina no hay negros/as, discurso sostenido en la idea de un proyecto de país:

En la Argentina se incentivó desde el Estado una identidad nacional fundada sobre las ideas de excepcionalidad con respecto a América Latina, y de predominio europeo blanco de su población y cultura. Esa narrativa supuso la puesta en marcha de dispositivos culturales, sociales, políticos en las cuales los discursos historiográficos cumplieron un rol clave (Candiotti, 2023, p.16).



En dicha línea de continuidad, podemos observar cómo ese ideario de país europeo, blanco, occidental y moderno se sostiene hasta nuestros días alimentando un imaginario social sesgado, sobre el cual se perpetúan prácticas y discursos racistas que excluyen, invalidan e invisibilizan a las identidades afrodescendientes.

Si analizamos los discursos presidenciales en Argentina, desde el siglo XIX hasta la actualidad, encontramos una línea ideológica que se prolonga de manera inalterable en el tiempo.

Así, diferentes mandatarios han sostenido la invisibilidad de la población negra en Argentina, desde una narrativa racista que revaloriza y reconduce a la identidad nacional eurodescendiente.

Algunas muestras de ello son los discursos de:

Domingo Faustino Sarmiento (1868-1874): *“para ver un negro, hay que trasladarse a Brasil”*<sup>6</sup>

Carlos Menem (1989- 1999): *“en Argentina no existen los negros, ese problema lo tiene Brasil”*<sup>7</sup>

Mauricio Macri (2015-2019): *“en Sudamérica todos somos descendientes de europeos”*<sup>8</sup>

Alberto Fernández (2019- 2023): *“Los mexicanos salieron de los indios, los brasileños salieron de la selva, pero nosotros los argentinos llegamos de los barcos”*<sup>9</sup>

---

<sup>6</sup> Discurso de 1868, pronunciado desde la Plaza Principal de Chivilcoy (BS.AS).

<sup>7</sup> Conferencia ante estudiantes de Economía y Comercio, Universidad de Maastricht, Países Bajos. 1993

<sup>8</sup> Foro Económico Mundial en Davos, Suiza, 2018.

<sup>9</sup> Acto en la Casa Rosada, Discurso durante la reunión institucional 2021 con el presidente de España.



Según Ngozi (2018) es imposible hablar de un relato único, sin hablar de poder; poder es la capacidad no solo de contar la historia de otra persona, sino convertirla en la historia definitiva de dicha persona. O en este caso, en la historia de un país (p.9).

A mi juicio es conveniente destacar que el proceso de invisibilización (limpieza étnica institucionalizada) de la población afroargentina/africana/negra, llevado a cabo durante casi dos siglos, se sostuvo en cuatro mitos históricos;

- La muerte de las personas africanas y afroargentinas durante las guerras de la independencia del siglo XIX.
- Mestizaje o mezcla racial, debido a la falta de hombres africanos y afroargentinos producida por las muertes en las campañas de independencia.
- Las bajas tasas de natalidad y las altas tasas de mortalidad de la comunidad afroargentina. La alta mortalidad alcanzó su culminación con la epidemia de la fiebre amarilla de 1871.
- Declinación del comercio de personas esclavizadas. La abolición del tráfico y la Ley de Libertad de Vientres de 1813, habrían marcado el fin del comercio a gran escala de personas africanas al país.

Estas afirmaciones conforman un relato oficial que distorsiona la historia de los/as afroargentinos/as de manera sorprendente, y hacen parte de un fenómeno mayor que es el borramiento y negación del rol desempeñado por los/as africanos/as/afroargentinos/as/ y sus aportes a la historia de la nación.

En consecuencia, poco se ha estudiado sobre la vida del pueblo africano/afroargentino/afrodescendiente, sus vivencias en la esclavitud y su proceso de abolición en el territorio argentino. Desconocimiento, que como sabemos no es casual, sino



que por el contrario “resulta sintomático de una memoria social en la que prevalecen grandes silencios en torno a arribos forzados de miles de africanos y africanas a la región, sus experiencias y, sobre todo, sus luchas por emanciparse” (Candiotti, 2023, p.16).

Uno de los componentes más importantes en el proceso e intención de *ennegrecer la historia* es devolverle su color, justamente para contextualizar las problemáticas enlazadas y derivadas de la supuesta desaparición de los/as africanos/as y sus descendientes: reconstruir las experiencias no es tarea fácil. La apuesta es leer a contrapelo esas fuentes y trascender las descripciones codificadoras, para no olvidar la dimensión humana y singular de la diáspora y de la esclavización.

En el año 1534 la corona española le otorgó a Pedro de Mendoza el título de Adelantado en el Río de la Plata y se consolidó el primer permiso de asiento, que lo habilitaba a la conquista y colonización de estos territorios. Tanto Buenos Aires como Montevideo, desde su fundación, fueron puertos de ingreso de personas esclavizadas, y los principales centros de su distribución en esta región sur del continente.

Efectivamente es válido preguntarse cuántas personas esclavizadas arribaron al Río de la Plata:

En un trabajo reciente Alex Borucki, realizó una nueva reconstrucción del tráfico ilegal y agregó los ingresos por la Colonia de Sacramento (por entonces dependencia de la corona portuguesa, pero enclave decisivo para la introducción de cautivos a la sudamérica hispana). De este modo, el total confirmado del tráfico esclavista por la región rioplatense, a lo largo de 250 años, ascendería a dos millones de personas. Parte de esos viajes arribaron directamente desde África. En los siglos XVI y XVII los barcos provenían de los puertos de Angola y en el XVIII por lo general de Mozambique, en el sudoeste de África. Sin embargo, la mayor parte del tráfico (entre



1776 y 1812, el 80%) era realizado en barcos que antes hacían paradas estratégicas de reabastecimiento en puertos brasileños, donde también podían desembarcar y reembarcar esclavos de distintas procedencias. (Candioti, 2003, p.26)

Los/as esclavizados/as en el Río de la Plata, formaban parte de la fuerza laboral en grandes ocupaciones, en el ámbito urbano las ocupaciones de los/as esclavizados/as estaban determinadas por el género. Las mujeres eran lavanderas, cocineras, planchadoras, costureras, niñeras, amas de leche, entre otras actividades. Los varones trabajaban en talleres de sastres, barberos, albañiles, fabricantes de velas, de sombreros, de jabones, carniceros, acarreadores, calafateros, pulperos, entre otros rubros. Tanto hombres como mujeres podían ser alquilados/as mediante el papel de venta, como trabajadores/as temporarios/as para otras personas.

A mediados del siglo XIX, se llegó a un punto de quiebre de las instituciones coloniales esclavista, se difundió entre la comunidad negra que la esclavitud estaba por llegar a su fin:

[...] los temerosos de los miembros del Cabildo no carecían de fundamento, en especial después de la revolución de esclavos en Haití de 1791-1804. Las revueltas de esclavos se habían producido en toda la América desde el siglo XVI, pero la de Haití fue la más grande, la más sangrienta, la más lograda, y, por lo tanto, la más intimidatoria para los propietarios de esclavos en todas partes [...] La revuelta haitiana envió olas por el hemisferio entero. En 1790, el virrey prohibió en Buenos Aires la importación de esclavos de colonias francesas, por el temor de que pudieran estar infectados por el contagio de la revolución. (Reid, 1989, p.114)

No obstante, el proceso de emancipación de las personas esclavizadas en argentina, se encontraba obstaculizado por una serie de restricciones a las libertades de los/as negros/as y



pardos/as libres, conocido como el régimen de casta. Las coyunturas revolucionarias fueron abriendo grietas en la institución esclavista, una vez iniciada la revolución argentina, se resolvió que la abolición inmediata del sistema esclavista era imposible sin atacar lo sagrado de la propiedad privada y sin exponer a la patria a los peligros de la liberación de las personas esclavizadas. Una vez empleada esta doble justificación, se dieron dos procesos más graduales para terminar con la esclavitud:

Por un lado, se requería incrementar y fortalecer los cuadros militares, por lo tanto, se adoptaron medidas tendientes a generar un traspaso, casi obligado, desde los lugares de servidumbres a los cargos militares. El gobierno ejecutó una serie de decretos donde las personas esclavizadas podían obtener su libertad tan pronto como eran reclutadas, aunque se les imponía que sirvieran por un tiempo determinado.

Por otra parte, la Ley de Vientres de 1813 prorrogó el proceso de esclavitud al disponer de los/as hijos/as nacidos/as de una madre esclavizada. Si bien eran libres, dicha libertad se encontraba restringida por una serie de condiciones. Entre ellas, era que los/as libertos/as tenían el deber de vivir en la casa de su esclavista hasta que cumplieran la mayoría de edad.

En 1813, entró en vigor la abolición total del comercio de personas esclavizadas. Así, toda persona esclavizada que ingresara al territorio argentino sería libre. Este suceso, ocasionó una serie de disputas a nivel internacional, sobre todo en el entendimiento de que las personas esclavistas se verían afectadas o impedidas de ingresar al territorio nacional, dado que se les concedería la libertad a las personas esclavizadas que tenían a su servicio. En virtud de cuidar los intereses de las/os *propietarias/os* esclavistas, estas disposiciones fueron rápidamente modificadas, estableciendo de tal forma, que toda persona esclavizada que ingresara al territorio argentino acompañada de sus amos/as como sirvientes/as domésticos/as



no obtendría su libertad. Estas nuevas disposiciones habilitarían el tráfico esclavista bajo este amparo hasta 1824.

De igual manera, no fue hasta 1853 con la Constitución Nacional, que se declaró que la esclavitud ya no tendría lugar en el territorio argentino. Pese a ello, Buenos Aires no había adherido a la Confederación, y no ratificó dicha Constitución. De hecho, se la ingeniaba para preservar el sistema esclavista, lo que permitió que la esclavitud persistiera en la región hasta 1861.

En la actualidad, este hecho sociopolítico se encuentra plasmado en el Artículo 15 de la Constitución Nacional:

En la Nación Argentina no hay esclavos: Los pocos que hoy existen quedan libres desde la jura de esta Constitución; y una ley especial reglará las indemnizaciones a que dé lugar esta declaración. Todo contrato de compra y venta de personas es un crimen de que serán responsables los que lo celebren, y el escribano o funcionario que lo autorice. Y los esclavos que de cualquier modo se introduzcan quedan libres por el solo hecho de pisar el territorio de la República. (CN, 1994)

Evidentemente es necesario interpelar el mito de que en la Argentina no hay personas afroargentinas/afrodescendientes/negras.

En efecto, tal como se ha desarrollado anteriormente, la disminución de la población afroargentina/afrodescendiente/negra en la Argentina, a partir del siglo XIX, es explicada mediante ciertos mitos históricos que justifican el relato oficial negacionista e invisibilizador de estas poblaciones. Es por ello, que se considera fundamental recurrir a otras fuentes documentales y construcción de datos, desde una lectura revisionista.

En los trabajos históricos más recientes presentados por Reid (1989) y Candiotti (2023), se observa la presencia de la población afrodescendiente en los medios de



comunicación de la década de 1990, contradiciendo los postulados de *desaparición y/o de ausencia* de personas negras que caracterizaron a la sociedad del siglo XIX y que actualmente mantienen vigencia.

El autor sostiene que:

Si las lógicas de las tasas fueran ciertas, uno esperaría hallar que, para 1990, los afroargentinos sencillamente no formarían un elemento visible dentro de la población de la ciudad. Sin embargo, la frecuencia con la que aparecen los afroargentinos en fotografías de periódicos y revistas del período es francamente sorprendente. (Reid, 1989, p.92)

Dentro de este orden de ideas Candiotti y Reid llegan a un punto en común, introduciendo un nuevo factor de análisis, entendiendo que los censos y los registros estadísticos podrían no reflejar exactamente las realidades raciales de la Argentina. Uno de los problemas encontrados a este respecto es cómo evaluar la confiabilidad de los datos censales, como así también la precisión y confiabilidad respecto de quién es considerado blanco y quién no lo es. En relación a la asignación de los rótulos raciales, cabe resaltar que las tipificaciones más frecuentes eran: negro/a, pardo/a, mulato/a, mestizo/a, chino/a, indio/a, entre otras. O en todo caso podía inferirse a la población negra y sus descendientes, por el registro de su condición jurídica: esclavizados/as, libertos/as o libres.

Sucede pues, que el estigma del/la ancestro/a africano/a y/o negro/a, constituía para la experiencia de las personas afrodescendientes una pesada cruz que se debía sobrellevar.

En la sociedad de Buenos Aires después de la declaración de la Independencia de 1810 surgió el término *trigueño; color del trigo*. El término hasta su momento no había aparecido en los registros coloniales. “El sentido racial del término es vago, quizás adrede



[...] las conversaciones con cuatro historiadores argentinos especialistas en el período, resultó en el consenso que significa de piel oscura” (Reid, 1989, p.98).

Es notable cómo un número importante de personas en el siglo XIX de ascendencia mixta eran aceptadas por la sociedad de la época como blancas. Caben destacar los debates acerca de los antecedentes raciales de Bernardino Rivadavia apodado el *doctor chocolate*, quién es registrado en el censo de 1810 como blanco. No obstante, los debates acerca de sus ancestros africanos persisten.

También se pueden observar personas esclavizadas registradas como *trigueñas* en los documentos de compraventa y manumisión, asentadas generalmente en los registros militares.

A este respecto se pueden observar líneas de continuidad en la ambivalencia que presentan al día de hoy dichas categorías, que operan a través de las representaciones sociales. Esta observación surge a partir de una conversación que sostuve con un estudiante de la UNPSJB mientras cursaba mis estudios. En dicho intercambio surgió la reflexión sobre los rasgos físicos que podrían caracterizar a un grupo social, específicamente aquellos rasgos que pueden funcionar como un marcador de identidad cultural. Le expresé mi curiosidad acerca de su nariz y labios, características que, a mi juicio, podrían *identificarnos* como parte de un pueblo negro.

Aprovechando la oportunidad, le pregunté sobre el origen de su familia mencionó que provenía de Corrientes y que se parecía a su abuelo, quien era descrito como *trigueño*. La descripción me llevó a indagar más, y le pregunté qué quería decir con *trigueño*. Él aclaró que su abuelo era alto, con rulos y, efectivamente, de color *trigueño*. Esta conversación me resultó muy interesante, ya que observé lo difusa que puede ser la categoría de *trigueño*, así como la complejidad de los límites de la descendencia que se borra a través de tales etiquetas.



La experiencia me hizo reflexionar sobre cómo estas categorías raciales son todavía asignadas y mantenidas en la actualidad.

Se podría decir entonces que, si complejizamos el análisis respecto de los relatos e imaginarios sociales que alimentaron las ideas de *la desaparición* de la población afro en la Argentina, podemos observar que gran parte de su invisibilización surgió del traslado estadístico de una gran parte de la población afroargentina/afrodescendiente/negra hacia categorías raciales diversificadas, tales como mulatas/os; pardas/os; zambas/os; mestizas/os, entre otras. Siendo estrategias nacionales de ocultamiento y dilución de las identidades negras.

En palabras del presidente Domingo F. Sarmiento:

La irremediable inferioridad de las razas subordinadas condenaban a la Argentina, su única esperanza para la modernización era la inmigración [...]. Al describir a los negros, él se expresaba acerca de su arte musical, su alegría infantil, su estúpida malicia, su cándida estupidez, su imaginación primitiva. (Sarmiento como se citó en Reid, 1989, p.123)

Ya para la década de 1870, se irradiaba un orgullo racial que llegaba a ser parte de la identidad argentina, en especial de la identidad porteña. Resulta lógico, pues tales afirmaciones reflejaban una parte de la nueva realidad argentina.

No obstante, la población negra/afroargentina nunca dejó de existir, estuvo y está presente en los entramados de la historia argentina tanto del pasado como en el presente. En todos los casos, se cuenta con suficientes fuentes bibliográficas y estadísticas que indican que la historiografía oficial invisibilizó a los/as afroargentinos/as/afrodescendientes/negros/as de la historia sociopolítica, cultural y militar.



Son múltiples las manifestaciones socioculturales de la población negra en aquel período, aun cuando se sostenía desde el relato oficial que la misma no existía. Ahora bien “si uno emplea desaparecer en el sentido de tornarse invisible entonces los afroargentinos habían desaparecido, pero si se usa desaparecer en término de dejar de existir, sería completamente equivocado” (Reid, 1989, p. 129).

En primer lugar, encontramos esas manifestaciones en las Legiones Negras (milicias formadas principalmente por personas afrodescendientes), nos ofrecen una mirada sobre la participación fundamental del pueblo negro en las fuerzas armadas: la existencia de los registros de Batallones y Regimientos completamente formados por personas negras. Entre ellos el Sexto Regimiento de Infantería de Pardos y Morenos; Batallón de Pardos y Morenos del Alto Perú; Séptimo Batallón de Cazadores; y Séptimo Batallón de Infantería, conformado este último por libertos/as. Está claro que los/as negros/as y afroargentinos/as tuvieron un rol fundamental en las batallas por la libertad.

¿Entonces por qué conocemos tan poco sobre la participación y/o incidencia de las personas negras en las batallas por la libertad? una de las problemáticas es que los servicios prestados al Estado por sus soldados/as negros/as o afroargentinos/as, dan derechos al reconocimiento y la recompensación de una deuda colectiva e histórica, que en su momento era difícil de reconocer para el nuevo Estado-Nación.

Reconocer la participación negra en la historia militar de una Nación significa reconocer contribuciones que dan derechos a los ciudadanos negros a la igualdad con los blancos. Tal reconocimiento es obviamente indeseable en sociedades inclinadas a mantener la desigualdad racial. (Reid, 1989, p. 138)

Reivindico en este escrito, la participación de las personas negras en las batallas por la libertad, entre ellas a María Remedios del Valle (Madre de la Patria); Coronel Lorenzo



Barcala; Coronel José María Monteagudo; Coronel Domingo Sosa; Sargento Cabral, entre otros/as muchos/as más.

En segundo lugar, el valor de las organizaciones comunitarias afroargentinas/negras, que aprendieron a crear formas de resistencias y organización colectiva, tales como: la Cofradía, hermandad lega religiosa, cumplió un papel fundamental en satisfacer las necesidades espirituales de la población negra de la época, cuyas religiones provenientes de distintas partes del continente africano, eran prohibidas y censuradas por la religión católica. Esta estricta segregación racial, por parte de la iglesia católica, dio lugar a procesos de sincretismo, convivencia de religiones diferentes y surgimiento de nuevas prácticas religiosas con el objetivo de preservar sus tradiciones y costumbres a pesar de la esclavitud. Alrededor de 1772 se inaugura la Iglesia de la Piedad eligiendo como Santo al patrón Rey Baltasar, pronto se les unieron los conventos de San Francisco y Santo Domingo dedicados a San Benito, el Santo Etíope del siglo XVI y a la Virgen negra del Rosario. Es así, que la hermandad se constituyó en un espacio capaz de desarrollar una conciencia grupal con una fuerte impronta de la identidad social.

Las Naciones eran reconocidas por ser asociaciones étnicas africanas, con una estructura semi organizada. Se encontraban regidas por su autonomía, presentando una serie de servicios sociales tendientes a la defensa de los derechos y mejor calidad de vida de sus miembros. A fines del periodo colonial, Las Naciones se convirtieron en un elemento visible de la vida comunitaria de la población negra. A pesar de varios decretos que se publicaban con el objetivo de limitar el número de sociedades existentes, Las Naciones florecieron, entre las más destacadas ubicadas en la provincia de Buenos Aires se pueden mencionar; Cambundá, Beguela, Lubula, Angola, Mina Quisamá, Tacuá y Mozambique.



Unas de las características que compartían Las Naciones, era la necesidad de las regulaciones hacia los permisos para los bailes públicos de la comunidad. Cabe mencionar el fuerte componente de desarticulación cultural que sufrieron las poblaciones negras. El baile conectaba y reconectaba con aquello que se añoraba, la tierra africana.

Las Sociedades de Ayuda Mutua, presentaron un cambio fundamental, ya que las mismas fueron constituidas y organizadas por los propios miembros, para dar repuestas a las necesidades sociales de la comunidad de Buenos Aires. En 1855 se constituye la primera sociedad mutualista afroargentina. Posteriormente se fundan la Sociedad del Carmen, la Sociedad Protectora y la Fraternal que ofrecían educación, trabajo y vivienda a la población afroargentina/negra/africana.

Ninguna historia estaría completa sin un panorama de su participación en la vida cultural. A lo largo de la historia cultural argentina, la participación de los/as afroargentinos/as y el pueblo negro ha sido fundamental, aunque frecuentemente marginada en los relatos oficiales.

La persistencia del Candombe, como signo de resistencia evocando recuerdos, recreando vínculos y afianzando una identidad comunitaria, invita a pensar una ceremonia folklórica rioplatense, un acontecimiento cultural rodeado de prohibiciones.

Evidentemente la raíz africana, vive en la raíz de la cultura argentina, el candombe no pudo pasar desapercibido sin dejar su impronta, influyó en el Tango, símbolo cultural de identidad nacional argentina. Lejos de ser un fenómeno exclusivamente blanco, los documentos del siglo XIX se referían al tango como *cosa de negros*.

De igual forma la relevancia de las comparsas en el carnaval, donde se les permitió en 1836 participar. Al ritmo del baile, marchaban un simulacro de las sociedades africanas en las tierras del nuevo mundo.



Un curioso detalle acerca de las comparsas son los esfuerzos frecuentes de los porteños blancos por imitar a los afroargentinos. A partir de 1860 y 1870, los jóvenes blancos desfilaban anualmente con el rostro pintado de negro, trataban de imitar la música, los pasos de baile y las marchas de las comparsas de negros. (Reid, 1989, p. 191)

Dicho acto hoy lo denominamos blackface, un acto racista que es denunciado constantemente por nuestra comunidad, y se presenta especialmente en el ámbito educativo.

En el área de la música, se destacan sus compositores y ejecutantes, fusionando diferentes estilos e instrumentos. El candombe con una fuerte impronta de percusión era acompañado de palmas y cantos.

Durante todo el siglo XIX, y avanzado el XX, encontramos la payada, una especie de duelo poético, en el que dos guitarristas cantores componen espontáneamente versos sobre un tema dado o en respuesta de desafíos mutuos. Encontramos entre los payadores más reconocidos a Gabino Ezeiza.

En mundo de la literatura, se destacó la presencia Horacio Mendizábal, escritor reconocido por escribir sobre el racismo en Argentina.

En la esfera editorial pública, los periódicos alrededor de 1850-1900 proporcionan un gran medio de comunicación contundente, para defender sus derechos, difundir su cultura y poner en la escena social sus debates sociopolíticos. En este período se produjeron quince periódicos semanales y bisemanales, una cifra que claramente contradice afirmaciones de que la población negra había desaparecido.

Entre los periódicos de la época se pueden encontrar; La Raza Africana, El Proletario, La Igualdad, El Artesano, El Candombero, La Crónica, El Provenir, La Perla, El Unionista,



El Aspirante, La Aurora del Plata, La Idea, La Juventud, La Broma, La Protectora, El Látigo, La Razón y El Obrero.

En conclusión, la persistencia de prácticas, organizaciones y expresiones culturales de la comunidad afro es una prueba viva de una herencia que sigue latiendo bajo la superficie de la memoria colectiva, desafiando el relato de la desaparición, que exige ser reconocida como parte esencial de la identidad argentina.

#### **1.2.4 AFRODESCENDENCIAS EN LA ACTUALIDAD ARGENTINA: AFRO-REPARACIONES.**

El movimiento afro en Argentina cobra visibilidad hacia finales de la década de 1990. Estos grupos intentaron visibilizar la presencia de la diáspora africana y sus contribuciones.

Hubo un gran esfuerzo por construir una identidad colectiva entre los diversos grupos afrodescendientes, prestando una fundamental atención a las redes locales y transnacionales, que contaban con un fuerte apoyo de organismos internacionales de financiamiento y agentes nacionales.

El movimiento social de la población negra argentina ha sido, y es fundamental para visibilizar la presencia y las demandas históricas de la comunidad, teniendo como eje la promoción social, la lucha por la eliminación del racismo y el reconocimiento identitario. A través de la organización, la incidencia política-colectiva y de referentes afro se han impulsado debates en la agenda pública, demandando derechos específicos. De este modo, obteniendo avances fundamentales en la legislación.

Hablar de Derechos Humanos, implica hablar de los principios éticos del Trabajo Social. La conquista de los Derechos Humanos en distintos contextos geográficos e históricos ha sido y será referencia de nuestras luchas por el reconocimiento y respeto a nuestra dignidad. Estas luchas, han incluido procesos de reconocimiento por parte del Estado, la



sociedad y la comunidad internacional de las personas negras como sujetos de derechos específicos.

La construcción de la justicia social en base a los Derechos Humanos es dinámica y progresiva. De tal modo, la justicia afroreparativa nos permite afrontar las situaciones de racismo, que siguen afectando profundamente la vida y la existencia cotidiana de millones de seres humanos de ascendencia africana, en América Latina y el Caribe.

Las políticas de reparación a los afrodescendientes es un tema urgente, pero complejo y polémico. Las preguntas como ¿Qué reparar? ¿A quién reparar? ¿Cómo reparar? ¿Por qué reparar? ¿Es posible reparar?, entre otras, evocan siempre el tamaño del crimen de la esclavitud negra. (Kakozi, 2015, p.65)

En efecto, se hace necesario la creación de afroreparaciones, entendiendo a las mismas como políticas públicas de acciones afirmativas, tendientes a una mirada integral que contemple tanto las reparaciones simbólicas como materiales.

En este contexto, es fundamental plasmar las leyes que buscan restituir la dignidad y los derechos de la comunidad afroargentina/negra, siendo las mismas un recurso pedagógico y socio-legal;

Ley N° 24.515 que creó el Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI), promulgada en 1995, tuvo como finalidad elaborar políticas públicas nacionales y medidas concretas para combatir la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo, en Argentina, impulsando y llevando a cabo acciones afirmativas orientadas a tal fin.

No obstante, este avance institucional y normativo sufrió un retroceso a partir del Decreto 696/2024, el cual dispuso la derogación del INADI, organismo que por más de dos décadas se constituyó en el principal referente estatal en la lucha contra la discriminación, la xenofobia y el racismo en Argentina. Esta medida implica un grave retroceso en la protección



de derechos y políticas antidiscriminatorias, al desarticular una estructura especializada en la atención de denuncias, asesoramiento de víctimas y promoción de campañas educativas, así como en la producción y sistematización de información relevante en la materia.

Ley N° 26.162 De Reconocimiento de la Competencia del Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial-CERD. Promulgada en 2006, tiene como objetivo recibir y examinar denuncias de personas comprendidas dentro de la jurisdicción de la República Argentina, que alegaren ser víctimas de violencias por parte del Estado Nacional de cualquier de los derechos estipulados en dicha Convención. En síntesis, brinda una protección adicional frente a los actos de discriminación racial, fortaleciendo los mecanismos internacionales de defensa de los Derechos Humanos, y permitiendo el acceso a la supervisión y recomendaciones de un órgano especializado internacionalmente en materia de discriminación racial.

Ley N° 26.852 Día Nacional de los/as Afroargentinos/as y de la Cultura Afro. Promulgada en 2013, se conmemora cada 8 de noviembre en homenaje a María Remedios del Valle, *Madre de la Patria*. Una mujer revolucionaria en la historia argentina. Nació en 1776 y según el sistema de casta vigente fue catalogada como *parda*<sup>10</sup>. Fue partícipe de innumerables batallas; Huaqui, Salta, Tucumán, Vilcapugio y Ayohuma, Alto Perú entre otras.

María, vivió en carne propia el cautiverio y la pérdida de su marido e hijos en las campañas por la independencia y la libertad. Posteriormente, llegó a Buenos Aires con el rostro del desconocimiento, ingratitud y pobreza. Los registros históricos indican que vivió sus últimos años en condiciones precarias. Lamentablemente no pudo ver el fruto del litigio legal, iniciado por el General José Viamonte, para que le fueran reconocidas sus hazañas y obtuviera la pensión que le correspondía.

---

<sup>10</sup> Se empleaba el termino como *parda/o* para dar alusión a los/as descendientes de negros/as, europeos/as/indios/as. Logrando una integración parcial en la sociedad colonial, aunque siempre dentro de las limitaciones impuestas por su estatu social.



La Ley N° 26.852 justamente establece como objeto reconocer y visibilizar en materia educativa y cultural la presencia, la identidad, y el aporte de la comunidad afrodescendiente.

Resolución 230/2020 de la creación de una Comisión para el Reconocimiento Histórico de la Comunidad Afroargentina. Esta resolución marca un hito fundamental hacia el camino de la equidad étnico-racial, tendiente a fortalecer el reconocimiento histórico de la población afroargentina/negra.

Ley N° 17.722 Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial. Promulgada en 1968, en su artículo 1 establece los criterios respecto de qué se entiende por Discriminación Racial y el accionar del Estado, como fue mencionado en el Capítulo I, p. 31 de esta tesis.

La Convención establece la obligación de los Estados parte de condenar y eliminar la discriminación racial, adoptar medidas legislativas, judiciales y administrativas que prohíban actos de racismo, y garanticen la protección y los recursos judiciales para las víctimas. Además, crea el Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial (CERD), encargado de supervisar el cumplimiento de las obligaciones asumidas por los países firmantes.

Declaración sobre la Raza y los Prejuicios Raciales. Sancionada en 1978 tiene como objetivo visibilizar y denunciar cómo el racismo, la discriminación racial, el colonialismo y el apartheid siguen causando estragos en el mundo, bajo formas siempre renovadas y estructurales que han sido utilizadas históricamente para justificar la desigualdad y la dominación. Sostiene que todas las personas pertenecen a la misma especie. Nacen iguales en dignidad y derechos, que toda forma de discriminación basada en: la raza, el color, el origen étnico, o nacional es contraria a los principios de los Derechos Humanos.

Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia. Desarrollada en el año 2001, su eje central es el



reconocimiento de la existencia de la población de origen africano en el territorio latinoamericano, así como el reconocimiento a las contribuciones culturales, económicas, políticas y científicas que han realizado. Insta a los Estados firmantes a adoptar medidas integrales para prevenir, sancionar y erradicar toda forma de discriminación racial. Establece así un marco legal orientado a la protección de los Derechos Humanos y la construcción de sociedades más justas y equitativas.

Informe del Grupo de Trabajo de Experto sobre los/as Afrodescendientes, acerca de su misión a la Argentina en 2019. El informe detalla la realidad de las personas afrodescendientes, se enfatizó en la preocupación por la falta de representación en espacios de poder e incidencia, y en la ausencia de referentes o modelos socio-políticos reivindicados como ejemplos positivos, lo cual conduce a una mayor invisibilización. También el grupo de trabajo constató que la palabra *negro* tenía una connotación predominante negativa en la Argentina, asociada con la discriminación basada en la raza y la condición socioeconómica.

Cabe destacar que según los datos del Mapa de la Discriminación (INADI, 2019), en Argentina el ámbito educativo es el que presenta mayores índices de discriminación sufrida (48%), siendo su causa principal el racismo estructural (40%). En cuanto a la discriminación experimentada por grupos históricamente vulnerados el mismo informe indica que el mayor porcentaje está representado por personas de pueblos indígenas (89%), seguido por las personas Afrodescendientes (83%).

En conclusión, la visibilidad y organización del movimiento afrodescendiente en la Argentina contemporánea representan un avance esencial en la lucha por el reconocimiento, la equidad y la reparación histórica de una comunidad sistemáticamente invisibilizada. A través de la articulación de redes, la incidencia política y la producción de identidad colectiva se ha logrado posicionar sus demandas en la agenda pública y obtener avances concretos en



términos legislativos y normativos. Sin embargo, estos derechos conquistados se ven socavados en el contexto actual, con la insuficiencia de políticas reparatorias y los retrocesos institucionales, evidenciados, por ejemplo, en la reciente derogación del INADI.

La justicia afroreparativa, entendida como la construcción dinámica de equidad basada en los Derechos Humanos, exige no sólo el reconocimiento simbólico y material, sino también la implementación efectiva de acciones afirmativas que puedan revertir los efectos del racismo estructural. En suma, el caso argentino demuestra que la agenda de afroreparaciones es un proceso complejo y todavía en construcción, donde la memoria, la justicia y la inclusión constituyen pilares fundamentales para la construcción de una sociedad verdaderamente democrática y plural.

## **CAPÍTULO 2 AUTORRECONOCIMIENTO AFRODESCENDIENTE: DESAFÍOS PARA LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA ANTIRRACISTA**

*“Las herramientas del amo, nunca desmontan la casa del amo”-*

*Audre Lorde*

### **2.1.1 LAS TRADICIONES PEDAGÓGICAS NACIONALES EN LA EDUCACIÓN ARGENTINA**

En la segunda mitad del siglo XIX, los proyectos y urgencias estatales estaban enmarcados por la pronta necesidad de la propagación de las historias patrias. Se pretendía transmitir un relato de la conformación del Estado a través de fechas políticas, próceres, discursos, emblemas e imágenes específicas.

De tal modo, se requería la instauración de dispositivos disciplinarios y mecanismos de control social, para asegurar la creación de identidades homogéneas más acertadas a los ideales de la época, donde ser *civilizado* se contraponía a la *barbarie*. En el contexto particular de Argentina, este *otro* es visto y sentido como una amenaza.



Estas ideas se materializaron en los dispositivos educativos, a los cuales se les asignó la tarea de producir identidades homogéneas para forjar el sujeto que se estaba reclamando.

Las instituciones educativas hicieron posible la vehiculización de las ideas del amor a la patria. Se torna necesaria una visita al pasado para interpelar cómo las políticas de integración e invisibilización llevadas adelante por el Estado metropolitano impactaron en las políticas educativas, que hasta el día de hoy mantienen vigencia. Así, durante este periodo tuvieron lugar acontecimientos de gran importancia para la conformación de la identidad cultural y las tradiciones educativas.

El *Nuevo-Mundo* promovía el despertar de la conciencia moderna. Hubo un proceso de evangelización, instaurando nuevas formas de control del conocimiento y de la subjetividad.

La colonización fue posible mediante la instalación de las instituciones europeas en el *Nuevo-Mundo*, para así edificar una sociedad a su semejanza.

Los conquistadores crearon instituciones responsables de transmitir los saberes y valores que garantizan la reproducción de la cultura europea. Así, la implantación de universidades, por ejemplo, se hizo siguiendo las tradiciones del viejo mundo, sin efectuar adecuaciones significativas a la realidad americana. (Arata, 2013, p. 40)

En una sociedad caracterizada por las jerarquías sociales, la educación cumplió el papel de conquistar, educar y civilizar. El proyecto civilizatorio-educativo estuvo marcado por su carácter religioso con dependencias de órdenes como los jesuitas, mercedarios, dominicos, entre otras. Grandes ciudades de la época como Córdoba, Tucumán y Santiago del Estero fueron enclaves donde se edificaron los primeros colegios y universidades.

Desde el siglo XVI se privilegiaron las creaciones de las instituciones educativas universitarias, que resultó indispensable para una administración eficiente y un clero



obediente que representase los intereses de la Corona. Las Universidades así pasarían a ser las productoras-reproductoras de personas capaces de ocupar puestos estratégicos en las iglesias, la justicia y los cabildos municipales.

La educación argentina, se arraigó a un escenario imbricado por la necesidad de construir una sociedad moderna a través de la educación, lo cual queda plasmado en las ideas de *civilización* y *barbarie*, en la representación del desierto elaboradas por Sarmiento.

Domingo Faustino Sarmiento, ha sido un personaje central en la historia de la educación argentina y en la trama política-cultural nacional. En su libro *Facundo o Civilización y Barbarie* (1845) desplegó su discurso político-pedagógico.

Si Sarmiento creyó encontrar en el *Facundo* una clave para analizar a la Argentina, ésta, a lo largo de su historia, se espejó en esa clave, que fue emergiendo posteriormente una y otra vez en los debates políticos y culturales. (Arata, 2013, p.102)

La idea de civilización elaborada por Sarmiento se vincula a lo moderno europeo, la razón, lo constitucional y la ley. En cambio, la barbarie era el mundo de los *indios*, de la incivilización, de lo salvaje, que mientras existieran no habría civilización.

Esa extensión, era el mal de la Argentina. Era percibido como un territorio sin límite, donde era necesario resolver el problema del desierto-poblar y educar- para que la Nación fuese posible. El desierto así se convierte en un proyecto político:

La educación es sinónimo de civilización, y, por lo tanto, debía regenerar las costumbres para que el pueblo internalizara el ethos, es decir, un comportamiento, un modo de ser. Es función de la educación pública disciplinar el personal de la nación para que produzca orden, industria y riqueza. (Arata, 2013, p. 104)



Es decir, una institución donde se aseguraría la transmisión del derecho común para toda la población, un verdadero laboratorio social. En la Constitución Nacional de 1873 se ordenaba organizar la Educación Común, garantizando su gratuidad y obligatoriedad.

Una característica para destacar del inicio de las Universidades es el monoculturalismo y el monolingüismo imperante que ha funcionado como vehiculización de la enseñanza, no siendo pertinente respecto a la diversidad cultural que habita nuestro territorio.

No obstante, se encuentran destellos de libertad y transformación dentro de las Universidades. Es así, que en la Reforma Universitaria de 1918, el movimiento que nace de la convicción juvenil para democratizar las Universidades, entendió que era necesario romper las cadenas que nos ataban a la dominación colonial.

Vale aclarar que, en América Latina, conviven valiosas experiencias que muestran que es posible avanzar en la superación del racismo oculto dentro de las instituciones educativas. Sin embargo, las consecuencias de la colonización y siglos de dominación echaron raíces profundas en las sociedades latinoamericanas:

En la actualidad persiste la discriminación racial como base de la desigual distribución de recursos lo cual se refleja claramente en los indicadores económicos y sociales comparados, sistemáticamente desfavorables a la población afrodescendientes. (Corbetta y Alessandre, 2012, p.60)

Los investigadores de la CEPAL (2021)<sup>11</sup> concluyeron que la población negra y mestiza afrolatina y afrocaribeña en la región Latinoamericana supera 134 millones de personas, esto es alrededor de un 21% de la población de toda la región.

---

<sup>11</sup> Para más detalle, remítase a la síntesis del documento <https://www.cepal.org/es/notas/sintesis-documento-afrodescendientes-la-matriz-la-desigualdad-social-america-latina-retos-la>



De tal modo, el cumplimiento del derecho a una educación culturalmente pertinente, en concordancia con la heterogeneidad que presentan nuestras sociedades pluriculturales, constituye una de las herramientas más efectivas, para promover la equidad y la justicia social, muy particularmente desde la perspectiva del Trabajo Social.

Los desafíos que debe encarar la Educación Superior son el resultado de procesos sociales significativos, entre ellos, el reconocimiento de la deuda histórica de la inclusión de los conocimientos de nuestros pueblos afrodescendiente e indígena en el curriculum educativo.

La ley de Educación Nacional N°26.206 (2006) que regula la Ley de Educación Superior N° 24.521 (1995), garantizada por el Estado, establece el ejercicio del derecho a enseñar y aprender desde una mirada integral, permanente y de calidad. La misma adquiere jerarquía constitucional en el artículo 14, al igual que los Tratados Internacionales incorporados en ella, precisamente en su artículo 75, inciso 17, 18 y 19.

En relación a la diversidad cultural, invita a promover en todos los niveles educativos y modalidades, la comprensión del concepto de eliminación de todas las formas de discriminación racial comprendidas en su artículo 52. Cabe mencionar que no se encuentra plasmado el reconocimiento a la diversidad de la población afroargentina/afrodescendiente:

La Educación Intercultural Bilingüe garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad. Asimismo, la Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y población étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y



propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias. (Ley Educación Nacional, 2006, p. 11).

Cabe destacar que la reforma constitucional de 1994, en su artículo 75 inciso 17, incorpora el reconocimiento de la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas, y su derecho a la educación bilingüe e intercultural (entre otros), pero no incorpora ninguna mención ni reconocimiento respecto de las poblaciones afrodescendientes.

Poner en debate las desigualdades en el sistema educativo, implica hablar de desventajas, pero también de privilegios en cuanto a la producción, difusión y transmisión del conocimiento socialmente producido.

Las estructuras educativas, producto de políticas públicas, tienden a verse condicionadas por los intereses globales, que terminan incidiendo en los currículum académicos e inevitablemente en la construcción de identidades.

Siguiendo la línea de análisis presentada en el capítulo 1, las formas de conocimientos se encuentran fuertemente influenciadas por la filosofía europea, desconociendo los aportes que las poblaciones afrodescendientes e indígenas han hecho y realizan al sistema socioeducativo.

La negación de estos conocimientos y aportes se encuentra impregnada por la lógica de la deshumanización, donde sus historias no son historia, donde sus conocimientos no son conocimientos y sus filosofías no son filosofías. Lo antes expuesto constituye barreras que dificultan el autorreconocimiento en los sistemas educativos de enseñanza superior.

El camino hacia la transformación social educativa implica interpelar las lógicas de las estructuras curriculares. Efectivamente, la búsqueda de la justicia curricular como proyecto colectivo se basa en las experiencias históricas significativas, dignificando a las personas que transitan los espacios educativos.



## **2.1.2 NEGRITUD EN LA PATAGONIA: LAS POBLACIONES AFROARGENTINAS/AFRODESCENDIENTES/NEGRAS EN EL SUR**

La educación no está exenta de contenidos ideológicos, en ella se ha edificado por siglos la blanquitud que se resiste a perder su centralidad en las narraciones históricas, perpetuando el racismo.

Exponer otras historias es crucial para revertir las desigualdades estructurales. La Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco se arraiga en territorio ancestral Mapuche-Tehuelche. Ubicada en la Provincia del Chubut, la cual presenta gran heterogeneidad étnico-racial, con un total de 592.621 habitantes, es la tercera provincia del país con mayor cantidad de personas que se reconocen indígenas (7,9% frente al 2,9% del total nacional), principalmente pertenecientes a los pueblos Mapuche, Tehuelche y Mapuche-Tehuelche, los cuales cuentan con más de 150 comunidades en todo el territorio provincial; siendo el pueblo Mapuche el pueblo indígena más numeroso del país. La población que se reconoce afrodescendiente representa el 1,8% del total provincial, superando ampliamente el 0,7% del total nacional. Y aporta a la diversidad étnico-racial de la población de Chubut la histórica recepción de personas migrantes. El 26,2% de la población de Chubut nació en otra jurisdicción del país, y el 4,9% nació en otro país (INDEC, 2022).

La Patagonia abarca un abanico de complejidades en su historia, necesarias para entender la realidad actual. Para los Pueblos Originarios que habitan esta región, la tierra es su suelo existencial; habitar la tierra es tenerse a sí mismos. A pesar de su (hoy reconocida constitucionalmente) pre-existencia a la consolidación de los Estados Nacionales en el siglo XIX, a lo largo de la historia sufrieron, y siguen sufriendo, persecuciones, apropiaciones y despojos, que tuvieron su máxima expresión en la mal llamada *Campaña del Desierto* (1878-1885), la cual consistió en la avanzada militar y apropiación de grandes extensiones de tierras



por parte del Estado Nacional en territorios indígenas del país, como Pampa-Patagonia y Chaco. Esto implicó un genocidio cultural.

Todas estas heridas han permanecido en la memoria de nuestro suelo ancestral. Nuestra Universidad, receptora de estudiantes que corporizan esta diversidad cultural, necesita arraigar sus contenidos curriculares académicos y de formación profesional a su territorio, que reclama ser escuchado para fomentar el autorreconocimiento y la pertinencia cultural.

Poco se habla de la cultura africana/afroargentina/afrodescendiente en el sur de Argentina, lo que inevitablemente contribuye a su invisibilización. La construcción de ese *otro* a partir de la ausencia permite negar su existencia en el presente, como así también, los reclamos y el ejercicio efectivo de los derechos.

Hoy tenemos datos irrefutables de la presencia y permanencia de personas africanas/afroargentinas/negras en la región patagónica, tales como los construidos por los Censos Nacionales de Poblaciones, Hogares y Vivienda realizados por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC).

En el año 2010 se incluyeron en el censo nacional, preguntas de autorreconocimiento para la medición étnica de personas afrodescendientes. Por más de un siglo esta población no formó parte de los registros censales. Fue, por el contrario, excluida de las mediciones de población, argumentando dificultades técnicas para su medición, o que su número era muy bajo para tenerla en consideración.

En el censo del año 2010 la pregunta por la identificación étnica se incluyó sólo en los formularios ampliados, aplicados solamente en poblaciones con menos de 50.000 habitantes.



Según el censo 2010, en la Argentina 149.493<sup>12</sup> personas se reconocieron como afrodescendientes. Esto representó un 0,4% del total de la población (40.117.096). De ese total el 49% fueron mujeres y el 51% hombres. El 92% de los afrodescendientes censados indicaron haber nacidos en el país y apenas un 8% era migrante. Este hecho es importante pues reconoce que en la Argentina hay afrodescendientes, y éstos no son población *extranjera* como comúnmente se ha señalado.

Posteriormente, en el último censo de 2022 se optó por organizar mesas de diálogo, como metodología de trabajo donde el intercambio se sostuvo entre el INDEC, los organismos del Estado y las organizaciones de la sociedad civil de la comunidad afrodescendiente. Como producto del trabajo de esas mesas de diálogo se definió que la totalidad de las viviendas particulares de los hogares y de la población sea entrevistada con el mismo cuestionario y, a su vez, que cada persona del hogar responda la pregunta de autorreconocimiento afrodescendiente.

El Censo 2022 consideró el autorreconocimiento un eje transversal, en el sentido que una persona es afrodescendiente cuando se reconoce como tal, correspondiendo a una identidad de carácter global y universal que puede abarcar a todas las personas, independientemente de su nacionalidad, etnia, cultura, rasgos físicos, etc. Por su parte, el término *negro* refiere a una forma de manifestar la autoadscripción étnica, en el reconocimiento de las raíces africanas.

La población en viviendas particulares que se reconoció afrodescendiente o con antepasados negros o africanos en 2022 fue de 302.936<sup>13</sup> personas en el territorio nacional. Este grupo poblacional constituye el 0,7% del total de las personas que habitan en viviendas

---

<sup>12</sup> Para profundizar, consultar la página

[https://sitioanterior.indec.gob.ar/nivel4\\_default.asp?id\\_tema\\_1=2&id\\_tema\\_2=21&id\\_tema\\_3=100](https://sitioanterior.indec.gob.ar/nivel4_default.asp?id_tema_1=2&id_tema_2=21&id_tema_3=100)

<sup>13</sup> Para ampliar información remítase a

[https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/poblacion/censo2022\\_poblacion\\_afrodescendiente.pdf](https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/poblacion/censo2022_poblacion_afrodescendiente.pdf)



particulares, mientras que en el Censo 2010 representaba el 0,4%. De este total el 53,56% fueron mujeres y el 46,44% hombres. No obstante, vale la pena aclarar que no se publicó hasta el momento información desagregada que permita conocer el porcentaje de población afrodescendiente nacida en el país en relación a personas migrantes.

De acuerdo con el último censo, en la provincia del Chubut son 5.302 las personas que se autoreconocen afrodescendientes o tienen un antepasado negro o africano, lo que representa el 1,8 % del total de Población en viviendas particulares.

La visibilidad estadística de tal modo se vuelve una herramienta indispensable y debe ser tenida en cuenta de manera transversal, para reivindicar y promover la ampliación de derechos, reconociendo ciertas demandas de estos sectores sociales.

Para los/as Trabajadores/as Sociales es de fundamental importancia la generación de estadísticas sociales que releven las condiciones del goce de derechos como la educación, la salud y los servicios básicos, dando un panorama del índice de pobreza, entendiendo a la misma en su carácter multidimensional y multicausal.

La invisibilidad estadística, así como los relatos oficiales, son parte del racismo estructural que en consecuencia afecta de manera particular la construcción de la identidad afrodescendiente, que empieza a ser formada desde la invisibilidad y lo negativo de ser negro.

Sin embargo, encontramos algunos casos en el sur donde sí se han realizado estadísticas vinculadas a la población afrodescendiente. Tal es el caso en Carmen de Patagones, localidad que se encuentra a 600 kilómetros de Comodoro Rivadavia, y cuenta con fuentes judiciales, estadísticas parroquiales y el registro municipal de 1888, encontrándose además el barrio *del tambor* (nombre otorgado por las autoridades municipales) fundado y habitado por población afrodescendientes.



Cassano (2023) nos muestra cómo se produce un cambio socioeconómico en Carmen de Patagones, pues el puerto de Buenos Aires se encontraba bloqueado, lo que hizo imprescindible que los navegantes operaran desde la provincia de Río Negro, al sur de nuestro país. En este contexto, el corsario brasileño del Bergantín San José Diligente, es capturado y derribado con una carga de 374 africanos/as en situación de esclavitud frente a un poblado que contaba con solo 800 habitantes. Estos/as africanos/as fueron incorporados/as a la sociedad de patagones mediante los decretos vigentes del servicio militar y el patronato.

Así también, cuentan con los registros de la llegada de africanos/as/afrodescendientes que hacían parte del servicio doméstico de familias poderosas impulsadas a llegar a la Patagonia bajo la Ley N° 817<sup>14</sup> y la llegada hombres negros/morenos provenientes de Brasil identificados como prisioneros de guerra.

Dato no menor es el *barrio del tambor*, creado alrededor del año 1888 encontrándose registrado en el plano del partido de patagones, donde predominaba la presencia de personas de origen africano las cuales fueron tejiendo un entramado social recreando sus tradiciones, danzas e historias en común.

La revisión del registro en estudio nos permitió distinguir que la mayor parte de las familias e individuos afro de Carmen de Patagones residían en la calle 7 de marzo y General Roca (hoy Mitre). En la calle General Roca residían 476 personas, 75 de las cuales eran afro (15,76%) y en la calle 7 de marzo residían 222 personas, 45 de las cuales eran afro (20,27%). (Cassano, 2023, p.180)

Una característica de Chubut es la recepción de migración de personas sudafricanas neerlandesas en su historia. El primer contingente arribó a Chubut en 1902.

---

<sup>14</sup> Ley Avellaneda de Inmigración y Colonización (1876) tenía como objetivo fomentar la inmigración europea y la conquista de tierra. Para ampliación véase [https://www.educ.ar/app/files/repositorio/file/30/16/57f71b70-e955-11ea-a258-917480d9899c/contenido/materiales\\_para\\_formacion\\_docente/textos\\_de\\_consulta/18%20Ley%20817.pdf](https://www.educ.ar/app/files/repositorio/file/30/16/57f71b70-e955-11ea-a258-917480d9899c/contenido/materiales_para_formacion_docente/textos_de_consulta/18%20Ley%20817.pdf)



Según los archivos históricos del Centro de Información Pública (CIP) de la Municipalidad de Comodoro Rivadavia, en la sección de los registros de la migración, titulada *Desde Sudáfrica a la Patagonia: Los colonos Bóer en la Argentina* (1991) encontramos el registro de Jacobo Pinar<sup>15</sup> apodado *Kokkelas* hallazgo que sugiere una migración forzada desde Sudáfrica a la Patagonia como parte del arribo con familias poderosas.

Los recursos fotográficos digitales, aportan información que nos permiten rastrear las historias no contadas. Entre ellas destacamos una postal antigua fechada en 1913 de nuevos colonos *bóers*<sup>16</sup> en Comodoro Rivadavia, con su *criado* africano<sup>17</sup>. Otra imagen de 1910 muestra a otra familia bóer con sus sirvientes africanos<sup>18</sup>, y por último se encuentra una fotografía de un joven bóer llamado Conrado Johannes y su sirviente africano, llamado Jan Not<sup>19</sup>, al principio del siglo pasado.

El ingreso al país de migrantes extranjeros con personas esclavizadas, las cuales eran registradas bajo la figura de *sirvientes*, era muy frecuente en la época referida. Esta práctica enmascaraba situaciones de esclavitud o semiesclavitud, dado que la *servidumbre* refería a una condición laboral, cuando en la realidad social las actividades destinadas a la población esclavizada y a la población liberta no presentaba muchas diferencias.

En la región patagónica no existen estudios que analicen la presencia afrodescendiente, sus condiciones de vida, descendencias, costumbres, condiciones laborales,

---

<sup>15</sup> Persona sudafricana que viajó con los Boers a Comodoro Rivadavia.

<sup>16</sup> El término hace referencia a la población descendiente de colonos neerlandeses y/o alemanes, asentadas principalmente en Sudáfrica y Namibia, en el continente africano, responsable del sistema de segregación racial denominado apartheid desde 1948 a 1994.

<sup>17</sup> Fotografía publicada en la página; *fotos antiguas del Chubut* en Facebook, el 11 de febrero de 2022.

Disponible en <https://www.facebook.com/share/p/1Fe2gxEGM3/>

<sup>18</sup> Fotografía publicada en la página; *fotos antiguas del Chubut* en Facebook, el 20 de enero de 2020. Disponible en <https://www.facebook.com/share/p/16osna4q73/>

<sup>19</sup> Fotografía publicada en la página; *fotos antiguas del Chubut* en Facebook, el 26 de septiembre de 2021. Disponible en <https://www.facebook.com/share/p/16LkFJSyBU/>



trayectorias, etc. Esto da cuenta de un área de vacancia para la región, como así también la relevancia otorgada al tema como posible objeto de investigación.

Lejos de ser un territorio ajeno a la presencia afrodescendiente, la Patagonia ha sido históricamente habitada por personas afroargentinas/africanas/afrodescendientes. Estos hallazgo y datos estadísticos posibilitan situar de manera concreta la permanencia y presencia de la población africana/afroargentina/afrodescendiente en la zona patagónica. Como se puede observar, la influencia del pueblo afrodescendiente en el sur no ha sido menor.

Reconocer estas trayectorias implica necesariamente, tensionar los discursos que construyen a la Patagonia como un espacio ajeno a la diversidad, en este marco resulta ineludible que las instituciones educativas asuman el compromiso sociopolítico y que contribuyan al reconocimiento, la reparación histórica y la justicia social para dichas poblaciones.

### **2.1.3 AUTORRECONOCIMIENTO AFRODESCENDIENTE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: BARRERAS, RETOS Y OPORTUNIDADES EN LA UNPSJB**

Uno de los mayores retos que encontramos a la hora del autorreconocimiento en las Instituciones de Educación Superior, y en la sociedad en general, está vinculado a la histórica instauración de modelos de sociedad vinculados a la *blanquitud* derivada de un supuesto orden social *civilizado, moderno y europeo*, como ya hemos analizado.

Desde principios del siglo XX, y con la abolición del sistema esclavista se fundamentó que “una vez eliminadas las diferencias legales, las categorías raciales se volverían más fluidas y el mestizaje empezó a ser valorado como característica de las nuevas naciones” (Vigoya, 2016, p. 20). No obstante, no significó abolir totalmente las categorías raciales en las interacciones cotidianas, dando paso a la legitimación y normalización de las prácticas modernas de racismo.



Pérez (2022) enfatiza cómo podemos encontrar en el proyecto de modernización nacional, el papel que jugaron los/as Asistentes Sociales que emprendiendo campañas reformistas médico-higienistas con el fin de mejorar la *raza*, difundieron la visión de la degeneración adjudicada a *las clases peligrosas*, en la cual estaban incluidas los grupos racializados.

La dimensión ideológica del blanqueamiento social ha sido construida y valorada tanto en la formación de los nuevos Estados Nacionales, como en la construcción de la identidad nacional que privilegia la blanquitud o lo que se acerca a este ideal.

Para el contexto colonial latinoamericano, la blanquitud ocupaba la cúspide de la pirámide social, de allí que algunos/as autores/as hacen referencia al mestizaje como estructura ideológica piramidal (Wade, 2003). En nuestro territorio, la blanquitud es percibida y estructurada como algo a lo que debían aspirar las *razas inferiores*.

Se piensa a la blanquitud como la búsqueda o intento de escapar de lo negro para asegurar una mejor existencia social, en un contexto que valora lo blanco como sinónimo de progreso, civilización y belleza. De dicha configuración social, emanan los certificados de limpieza<sup>20</sup> de sangre dando cuenta de la necesidad de probar que las personas no tenían ancestros/as negros/as, zambos/as y mulatos/as, etc.

Hay palabras que forman parte de la cotidianidad de las personas afrodescendientes que reflejan cómo la blanquitud, se manifiesta en el lenguaje perpetuando estereotipos y discriminación. Dejando un rastro de aquello que está y permanece en los imaginarios sociales, Así en el contexto caribeño continental (República Dominicana, Cuba, Puerto Rico, Venezuela Colombia, entre otras), aún referidas por población afrodescendiente, suelen

---

<sup>20</sup> El concepto de limpieza de sangre se convirtió en la base ideológica de un “sistema de estratificación social jerárquica, basada en el origen del individuo: español, indio o negro y fue utilizado como mecanismo efectivo para excluir a los nativos originales de América, a los africanos y a sus descendientes de las instituciones civiles y eclesiásticas de las Provincias de ultramar” (Almarza, 2004, p. 131).



escucharse frases cómo; *no se casen con un negro, así no tiene el pelo malo. Y no aguantan jalones; si una mujer negra se casa con un hombre blanco la fulana va adelantando; mejorar la raza; si tenías un hijo blanco, tenías un vientre limpio y si tu hijo salía negro, era un salto pa' atrás.*<sup>21</sup>

A partir de 1920 en América Latina, las preguntas sobre la pertinencia étnico-racial fueron excluidas de las estadísticas oficiales puesto que se instauró una política regional que pretendía implementar las naciones mestizas, que significaba la unificación de identidades a través de un sentido de igualdad, en el que la discriminación étnico-racial fue invisibilizada bajo el supuesto de que *todos/as somos una mezcla de indio/a, africanos/as y españoles/as*<sup>22</sup>.

En consecuencia, preguntar por la pertenencia étnico-racial implicaba, para los argumentos políticos e ideológicos del momento, suponer que existía una sociedad dividida racialmente, lo que produjo una completa desatención de las necesidades específicas de la población afrodescendiente e indígena. (ILEX, 2023 p. 31)

Como se mencionó anteriormente, para el siglo XX, a partir de las investigaciones del genoma humano, la ciencia corroboró que la población mundial no puede ser clasificada en diferentes *razas* y para la década de 1990 se empezó a establecer en el panorama social de Latinoamérica la idea de que las razas son construcciones sociales que están asociadas a las inequidades sociales. De ahí la importancia de incorporar nuevamente los datos vinculados a la heterogeneidad de nuestras sociedades en las estadísticas oficiales.

En el año 2001, la Conferencia contra el Racismo, la Discriminación Racial y la Xenofobia, junto a la sociedad civil, demandó la recolección de datos de pertenencia étnico-

---

<sup>21</sup> Expresiones registradas y escuchadas durante mi infancia y juventud, como parte de la transmisión oral de mi entorno social.

<sup>22</sup> Recuerdo personal de la autora, proveniente de su experiencia escolar, transmitida como parte del discurso social en la región.



racial a los Estados, para documentar las desigualdades y hacer evidente que el discurso del mestizaje era una forma de encubrir la existencia de la discriminación estructural.

Por consiguiente, el autorreconocimiento permite saber cuál es la pertenencia étnico-racial de una persona o grupo. Su impacto debe ser tenido en cuenta en nuestras políticas educativas/públicas y diseño de programas sociales/estudiantiles.

Ser incorporado/a al sistema estadístico nacional es un derecho humano, es una precondition para la realización de todos los demás derechos. La variable étnico-racial es relevante en todas las operaciones estadísticas del país, y en nuestro quehacer profesional.

No es posible identificar, hablar, superar el clasismo sin hacer un análisis desde lo racial. La *raza* como construcción social es la que da lugar a la jerarquización y a la estratificación desigual de la sociedad.

Las identidades se construyen desde las realidades históricas y las construcciones simbólicas de la trama de la vida cotidiana. La negritud no deja de ser vista y sentida como una problemática social:

A uno le duele saber que los afros no saben qué es etnia y dicen que no quieren ser afrodescendientes porque ellos dicen que no quieren ser de África porque no quieren ser de un *país*<sup>23</sup> de pobreza, de hambre como muestran a los niños, y a uno le duele porque nosotros somos de África, somos descendientes de allá. (Rentería, 2011, como se citó en Duarte y Zuñiga, 2013, p.105)

En esta cita recordé las palabras de mi mamá: era la primera vez que le decía que me identificaba como afrocaribeña, y su respuesta fue *no puedes ser afro, porque tú no eres de África.*

---

<sup>23</sup> Cursiva propia para destacar que es recurrente encontrar representaciones sociales que asocian cualquier país del continente Africano con situaciones de exclusión, pobreza y/o imaginarios negativos.



Estas reacciones familiares suelen responder a la existencia del endorracismo en los núcleos de personas racializadas. Pineda (2017) enfatiza que el endorracismo es el racismo desde dentro, una autodiscriminación emanada del sujeto que sufre y experimenta el prejuicio por su pertenencia étnico-racial. Donde la persona racializada internaliza el desprecio al que está expuesto, donde acepta mirarse a sí mismo con los ojos del amo como consecuencia de la coacción racista. El sujeto racializado internaliza como propia la discriminación que se le ha impuesto y la reproduce sobre sí, como también sobre aquellos pertenecientes a su grupo étnico y racial. Desde esta lógica podemos afirmar que nos miramos en espejos que no nos corresponden.

Todas las personas nos construimos en sociedad, las niñas y niños afrodescendientes cargan con prejuicios raciales, naturalizados socialmente, principalmente en escenarios como la escuela o los medios de comunicación que, junto a la escasa oferta de material lúdico-pedagógico con enfoque étnico-racial, limita el reconocimiento de la diversidad y la riqueza étnica. Según la Conferencia Nacional de Organizaciones Afrocolombianas (CNOA):

El autorreconocimiento si bien es un proceso subjetivo, es resultado de procesos históricos, políticos y sociales; está atravesado por los sentidos construidos socialmente en torno a un colectivo, y por cómo cada quién construye dichos sentidos y decide nombrar-se o no de determinada manera. (CNOA, 2014, p. 43)

Esto quiere decir que cuando una persona decide autorreconocerse, se está situando como sujeto político de derechos colectivos. Al hablar de autoreconocerse y de las diferentes formas que las personas lo hacen, implica realizar un análisis sobre las dimensiones complejas de autoreconocerse. Es importante recordar cómo ha sido este proceso para cada uno y una, que no hay una sola manera de autoreconocerse, que no es un proceso corto y tampoco acabado.



El autorreconocimiento hace parte de un mecanismo que tiene un enfoque de Derechos Humanos individuales y colectivos de los pueblos indígenas y afrodescendientes, constituyendo el eje central del derecho de la persona a autodefinirse como perteneciente a un pueblo.

Es el principal factor para tener en cuenta a la hora de definir la identidad étnico-racial, pues vela por el respeto del derecho de la persona a su identidad, a ser consultada en los asuntos en que se vea afectada y la posibilidad de evitar definiciones externas, derivadas del desconocimiento o conveniencia de grupos que no hacen parte de la población afrodescendiente.

Según la Conferencia Nacional de Organizaciones Afrocolombianas (CNOA, 2014) el autorreconocimiento se plantea como una herramienta para la afirmación identitaria, dicho proceso no se desarrolla fuera de su contexto social, sino que se encuentra condicionado por múltiples barreras de carácter estructural, histórico y simbólico, entre ellas:

**Dimensión contextual:** hace referencia a la necesidad de un contexto social, institucional y cultural donde sea positivo nombrarse negro, afrodescendiente, raizal, palenquero, prieto, etc.

**Dimensión técnica:** Implica la construcción de instrumentos como censos, encuestas y registros culturalmente situados. Es de importancia, que sean trabajados de manera articulada con la población a encuestar.

**Dimensión política:** subraya la relevancia de contar con organizaciones fortalecidas, que incidan en la agenda pública, promuevan procesos de autorreconocimiento y trabajen por los derechos colectivos, la visibilización y la transformación de los imaginarios sociales.

**Dimensión subjetiva y emocional:** aborda los efectos del racismo estructural e histórico en las trayectorias identitarias, en un contexto racista que durante siglos ha



instaurado la idea de lo negro como inferior, poco valorado o negativo. En este plano, es esencial promover la autoestima, el orgullo y la afirmación para que identificarse afrodescendiente sea positivo para vencer la vergüenza y estigma que recae sobre la identificación.

Si estas dimensiones no se encuentran desarrolladas, se imponen barreras que no sólo dificultan el autorreconocimiento, sino que perpetúan la invisibilización histórica de las personas afrodescendientes. Sin embargo, es precisamente en ese reconocimiento personal y colectivo, donde encontramos un punto de partida para la transformación social.

Al momento de nombrarnos afrodescendientes reconocemos nuestra ancestría: descendientes de personas de origen africano. El reconocimiento será nuestro punto de partida, en el sentido que reconocer implica sacar hacia afuera, hacer visible lo que es invisible.

De acuerdo con la guía didáctica de educación y afrodescendencia (2016) este proceso se dará a través de tres vertientes; en primer lugar, es trabajar sobre el reconocimiento del racismo. En segundo lugar, promover el autoconocimiento que se nos ha privado. Y finalmente, comprender que el reconocimiento requiere equidad y justicia social.

Para profundizar en la comprensión del autorreconocimiento no solo desde la teoría sino también desde la experiencia concreta de las/os estudiantes que transitan la UNPSJB, se llevó adelante el primer taller *hablemos de negritud y autorreconocimiento en nuestra Universidad* en el año 2023, constituyéndose como una experiencia pionera en el ámbito académico. El taller tuvo como objetivo principal generar espacios seguros de reflexión y diálogo sobre las experiencias de autorreconocimiento, así como identificar las barreras y facilitadores en los procesos de autoafirmación identitaria dentro de la UNPSJB.



El taller se estructuró en dos momentos. En la primera parte, se presentó un PowerPoint<sup>24</sup> acompañado de una exposición personal en la cual compartí mi propio proceso de autorreconocimiento afrodescendiente en la UNPSJB. Este relato me permitió contextualizar la temática y visibilizar las tensiones y desafíos que atraviesan los/as estudiantes, así como el cuerpo docente, en la construcción de sus identidades, en entornos académicos históricamente eurocentrados.

En la segunda parte, se distribuyó a cada participante un cuestionario<sup>25</sup> estructurado con cinco preguntas, con el propósito de profundizar en las vivencias personales. Este instrumento se constituyó como eje central del taller, el mismo fue completado por un total de siete personas. De ellas, tres estudiantes se autorreconocieron afrodescendientes, mientras que el resto eran docentes que participaron desde su perspectiva profesional y personal. Esta diversidad de perfiles me permitió contrarrestar las vivencias directas de autorreconocimiento con las percepciones institucionales sobre las barreras, facilitadores y posibilidades en nuestra Universidad.

En el cuestionario realizado a los/as participantes se destacó la pregunta; *¿Cómo fue tu proceso de autorreconocimiento?, ¿Qué implicó para vos?*; las repuestas evidencian que se trata de un camino en constante construcción, atravesado por tensiones, búsquedas y resignificaciones personales y colectivas. Como expresó una de las participantes: *me encuentro en pleno proceso*, mientras que otra señaló: *aún sigo en ese autorreconocimiento, pero en el primer momento fue enriquecedor, y a su vez cerró muchas de las cuestiones internas que me atravesaron hasta la niñez, saber que mi piel y mi ascendencia no está mal, sino que soy parte de una gran historia*. Otro participante destacó: *mi proceso es particular*,

---

<sup>24</sup> Para visualizar recurso digital, utilizado en el taller hablemos de negritud y autorreconocimiento en nuestra Universidad (2023) <https://www.canva.com/design/DAFQQONphIQ/CyznCgMHJg3KkSFtA53rgQ/edit>

<sup>25</sup> Ver Anexo 1, cuestionario autoadministrado del taller hablemos de negritud y autorreconocimiento en nuestra Universidad.



*es algo que estoy descubriendo poco a poco [...], esto me impregnó de parte de mi familia paterna.*<sup>26</sup>

Por su parte, las docentes participantes expresaron en su mayoría su posición en el sistema como personas que son leídas y vistas desde la blanquitud; *me autorreconozco como blanca con los privilegios que eso conlleva, por eso motivo a aprender aquello que se ha silenciado y negado por la historia.* Otra docente destacó: *me autorreconozco como mujer blanca con nivel universitario [...] Actualmente deseo capacitarme y reflexionar sobre mi historia personal, mi bibliografía escolar y formarme para enseñar desde la diversidad cultural.* Mientras que otra docente expresó: *reconozco mi blanquitud y los privilegios que tengo sobre los otros [...] reconocer mis privilegios, me moviliza a buscar una equidad.*<sup>27</sup> Es de destacar que las docentes hablan desde la conciencia de sus lugares de privilegios como mujeres blancas y educadoras, con la necesidad de enseñar y educar desde una perspectiva más equitativa e intercultural. Esta conciencia del locus de enunciación y el reconocimiento de la diversidad étnico-cultural que conforma nuestras aulas, es un punto de partida fundamental para los procesos de transformación requeridos, en pos de una educación con calidad, respetuosa de los derechos educativos e identitarios y para la modificación de culturas institucionales que apunten a ver y abordar el racismo como sistema de opresión y como barrera para el autorreconocimiento. La perspectiva de las/os docentes que participaron del taller es interesante y valorada porque todo cambio institucional partirá de la voluntad de llevarlo a cabo, y aunque se reconoce que no basta con la buena predisposición individual de ciertas/os docentes, sí es un requisito necesario, aunque no suficiente, dado que se requerirá además voluntad política en términos institucionales y de gestión.

---

<sup>26</sup> Ver Anexo 1, cuestionario auto-administrado del taller hablemos de negritud y autorreconocimiento en nuestra Universidad.

<sup>27</sup> Ver Anexo 1, cuestionario auto-administrado del taller hablemos de negritud y autorreconocimiento en nuestra Universidad.



Al indagar sobre las barreras en los procesos de autorreconocimiento en los sistemas educativos; *¿Cuáles son las barreras que puedes identificar que dificultan los procesos de autoreconocimiento en los sistemas educativos?* De manera concurrente señalaron que; *creo que el conocimiento que se da en las escuelas sigue siendo eurocentrado, es necesario revisar la bibliografía para tener una mirada pluralista.* Otra docente expuso que: *existe un negacionismo étnico de ocultamiento, en donde familias tienden a esconder por ser subalternidades;* mientras que otra docente pone en el centro del debate: *a la discriminación racial que forma parte del curriculum oculto.*<sup>28</sup>

De manera recurrente, los/as participantes mencionaron: *las construcciones sociales, los prejuicios históricos y la imposición social que todo lo relacionado a la negritud es negativo.* Otro participante vinculó las barreras a cuestiones más subjetivas: *lo que más me resonó fue el auto-odio y avergonzarse de las raíces.* Otra de las participantes realizó un punteo de las barreras que había identificado: *racismo; discriminación racial; invisibilidad étnica ideología del mestizaje; desconocimientos de los aportes de la cultura afro; blanqueamiento y la baja autoestima.*<sup>29</sup>

En relación con la pregunta en cuanto a materiales pedagógicos curriculares, se les consultó: *¿podría identificar espacios que trabajen lo ético racial y migrante?*, las repuestas en su mayoría expresan que sí, reconociendo como actor pedagógico/social a la Cátedra Libre de Pueblos Originarios, Afrodescendientes y Migrantes, mientras que otra de las participantes destaca en su formación profesional; *la cátedra de Seminario de Patagonia que nos aportó conocimientos acerca de cómo se formó el país/región,* mientras que otra participante destaca su experiencia como docente y la necesidad de revisión de los planes de estudios; *en lo*

---

<sup>28</sup> Ver Anexo 1, cuestionario auto-administrado del taller hablemos de negritud y autorreconocimiento en nuestra Universidad.

<sup>29</sup> Ver Anexo 1, cuestionario auto-administrado del taller hablemos de negritud y autorreconocimiento en nuestra Universidad.



*laboral, en los nuevos diseños curriculares y en la elaboración de un UDI (unidad de definición institucional) sobre pedagógicas descolonialistas, interculturalidad y sujetos educativos.*<sup>30</sup>

En tal sentido, cobran relevancia las experiencias interculturales de estudiantes, favoreciendo la inclusión y el reconocimiento de la población indígena y afrodescendiente, en contextos educativos.

La Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, cuenta con avances orientados a la lucha contra el racismo y la discriminación étnico-racial en sus políticas institucionales, académicas, de investigación y extensión. Estos avances se ven reflejados en el Proyecto de Desarrollo Institucional (PDI) el cual establece: “Promover la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas.” (PDI, UNPSJB 2018-2021, p. 73).

Retomando los principios fundamentales que allí se expresan, entendemos que:

Desde una visión territorial se plasma una propuesta de compromiso con el territorio, imaginando a la Patagonia como un espacio de desarrollo inclusivo y democrático. En tal sentido se compromete a sostener estos valores ante toda la comunidad, hacia todos los sectores populares. Aspirando a un desarrollo de excelencia a partir de la enseñanza, la investigación y la extensión. (PDI, UNPSJB 2018 -2021, p. 42)

En esta línea, cabe mencionar también los debates instalados en relación a la modificación de planes de estudio, entre ellos el de la Licenciatura en Trabajo Social, donde se explicita la necesidad de incorporar de forma transversal a toda la formación las perspectivas de género, derechos humanos e interculturalidad.

---

<sup>30</sup> Ver Anexo 1, cuestionario auto-administrado del taller hablemos de negritud y autorreconocimiento en nuestra Universidad.



#### **2.1.4 PRESENCIA AFRODESCENDIENTE EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS: ACCIONES AFIRMATIVAS HACIA EL AUTORRECONOCIMIENTO Y LA AUTOAFIRMACIÓN EN LA UNPSJB**

Efectivamente en el contexto territorial que ocupa nuestra Universidad, vale preguntarse por el papel de las Instituciones de Educación Superior en la defensa y reivindicación de los derechos de los pueblos indígenas y afrodescendientes. Así lo expone Miranda:

Las Universidades e Instituciones de Educación Superior están llamadas a jugar un rol central a este respecto, como vehiculizadoras de valores sociales, productoras de conocimiento y generadoras de sentidos. Su función social debe estar orientada a interpretar y atender las demandas actuales de sus sociedades, en función de cada contexto particular, pero atentas también a las dinámicas regionales e internacionales. (Miranda, 2019)

En este contexto, las Instituciones de Educación Superior son actores comunitarios estratégicos, no sólo en la producción de conocimientos, que permiten generar respuestas innovadoras arraigadas al territorio y acordes a las diversidades y necesidades de los/as estudiantes que transitan por las instituciones educativas. Además, es necesario tener presente que muchos/as de los/as representantes sociales y políticos egresan de nuestra universidad, volviéndose indispensable pensar en su accionar e impacto en lo social.

Desde nuestra Universidad local se han generado nuevas propuestas ancladas a las necesidades del contexto actual. Entre las acciones realizadas se encuentra la creación del grupo Omi Obi<sup>31</sup>, el cual surgió en el año 2018 como propuesta intercultural de la Cátedra Libre de Pueblos Originarios, en el marco del proyecto Interculturalidad y Educación Superior. Es por ello que esta investigación toma como período de estudio los años 2018-

---

<sup>31</sup> En el idioma yoruba significa agua de coco/palma.



2024, es decir, desde la creación del grupo Omi Obi hasta el inicio de este trabajo de tesis (fines del año 2024).

Conformado en sus inicios por personas de múltiples países, tales como: Argentina, República Dominicana, Cuba, Senegal y Colombia, esta diversidad enriqueció la dinámica del equipo permitiendo una variedad de enfoques y perspectivas. Esta diversidad no sólo ha fomentado espacios inclusivos, sino que fortaleció nuestros debates contribuyendo a un aprendizaje más significativo y profundo.

El objetivo del grupo Omi Obi se enmarca en la visibilización y puesta en valor del aporte político, económico, sociocultural e histórico que los grupos poblacionales afrodescendientes- como la Comunidad Senegalesa, Sociedad Caboverdiana, Agrupación Xangó, Comunidades Afrolatinas, entre otras- han realizado a la Argentina y al resto de los países del mundo.

Desde la acción conjunta con otros actores de la sociedad, el grupo Omi Obi se afirma en su identidad afro, migrante e intercultural, para interpelar las representaciones sociales que han implicado prácticas históricas de opresión, subalternización y discriminación, imposibilitando la emergencia de sociedades más democráticas, equitativas y el enriquecimiento recíproco de grupos poblacionales con adscripciones culturales diversas.

En esta línea de acción, el grupo Omi Obi adopta un compromiso significativo en el desarrollo de políticas educativas antirracistas, proponiéndose mostrar a la población afro y migrante dentro de la comunidad universitaria, dando a conocer nuestra participación, demandas, propuestas y necesidades. Teniendo presente que nuestra Universidad es una institución que sostiene líneas de reconocimiento y respeto por la heterogeneidad que la conforma, permitiendo y valorando la afirmación de identidades distintas a las hegemónicas.



En el transcurso de la trayectoria grupal se destacan las acciones e intervenciones sociales activas en espacios académicos, sociales y culturales. Entre las acciones realizadas podemos mencionar las intervenciones en espacios educativos; instituciones de formación docente, IES y escuelas, entre otras, donde se promovieron instancias de sensibilización y reflexión en torno a la historia, cultura, sentires, saberes y realidades de la comunidad afrodescendiente y migrante, como así también situaciones de bullying entre pares vinculadas a factores fenotípicos y discriminación étnico-racial.

Asimismo, se han llevado adelante intervenciones/acciones en conmemoraciones significativas, tales como el 25 de mayo<sup>32</sup> y 8 de noviembre<sup>33</sup>, generando espacios de diálogos sobre las manifestaciones del racismo estructural que se manifiesta en las efemérides escolares, las formas de representación de las poblaciones afrodescendientes y las omisiones en materia de contenidos pedagógicos vinculados a estas temáticas.

Otra línea importante de trabajo ha sido la producción y difusión de materiales gráficos y audiovisuales, para el fortalecimiento de la memoria colectiva e identitaria.<sup>34</sup>

Además, se organizaron participaciones en actividades socioculturales, artísticas, obras de teatro, charlas, radio, talleres, cine debates y conversatorios<sup>35</sup>, con el objetivo de abordar temáticas vinculadas con la discriminación, la negritud, la interculturalidad y las experiencias de ser migrantes, promoviendo la reflexión crítica y el empoderamiento.

Por último, se han desarrollado proyectos de investigación, de extensión, de formación docente en toda la provincia del Chubut, y la aplicación de más de 200 cuestionarios auto-administrados dentro de nuestra Universidad, en la sede Comodoro

---

<sup>32</sup> El 25 de mayo se conmemora el Día de la Revolución de Mayo y la conformación del Primer Gobierno Patrio en Argentina.

<sup>33</sup> El 8 de noviembre se conmemora el Día Nacional de los/as Afroargentinos/as y de la Cultura Afro en la Argentina.

<sup>34</sup> Ver anexo 3 recursos audiovisuales.

<sup>35</sup> Ver anexo 4 acciones realizadas por Omi Obi.



Rivadavia, en el marco del proyecto de investigación *Interculturalidad y Educación superior. Propuestas, debates y reflexiones en la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco* con el fin de identificar situaciones de racismo, percibidas o sufridas por estudiantes universitarios, atendiendo a la necesidad de promover acciones afirmativas y/o protocolos que atiendan situaciones de discriminación étnico-racial, en nuestra Universidad.

En esta línea, se destaca la pregunta número 26 de dichos cuestionarios en la que se consulta *si durante su formación universitaria los/as estudiantes tuvieron contenidos vinculados a Pueblos Originarios y/o Afrodescendientes*.

De los datos recabados, se observa que el 57 % de los/as estudiantes manifestó haber tenido contenidos vinculados a Pueblos Originarios y/o afrodescendientes durante su formación universitaria, mientras que el 37 % respondió negativamente y un 6 % no supo o no contestó. Cabe destacar que a partir de la sistematización de los datos recabados en los cuestionarios aplicados, se puede observar que frente a la pregunta *¿En nuestra Universidad, se sintió Ud. alguna vez discriminado?* el 11% de la población estudiantil encuestada respondió afirmativamente, y ante la pregunta: *¿Tuvo contenidos vinculados a la discriminación, xenofobia y racismo?* El 38% respondió que no, el 54% respondió que sí y el 8% no sabe, no contesta.<sup>36</sup>

Complementando estos datos, con las experiencias vividas de los/as estudiantes y los/as docentes participantes del taller, se les consultó en relación a la disponibilidad curricular: *¿Tuviste la posibilidad, a nivel curricular de encontrar materiales afrocentrados?, en caso afirmativo, ¿Cuáles y en qué materias?.* Las repuestas demuestran experiencias muy diversas: algunos han señalado que a nivel curricular no han encontrado textos afrocentrados, como lo indicó uno de los participantes: *no material afro no tuve*, mientras que una docente

---

<sup>36</sup> Ver Anexo 2, sistematización de preguntas seleccionadas de los cuestionarios auto-administrados en el marco del proyecto: *Interculturalidad y Educación superior. Propuestas, debates y reflexiones en la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco*.



mencionó que la inclusión de materiales afrocentrados dependió de su propia iniciativa personal: *en la formación base de mi carrera no, sino que fue una búsqueda personal de ampliar mis conocimientos a partir de postítulos y cursos*. Otra participante evidencia que el acceso fue mínimo, o que los materiales se abordan en etapas muy tempranas de su trayectoria educativa, como señaló un participante: *recuerdo que en 2° grado de secundaria, leímos un cuento de la esclavitud en América Latina*, otra participante destacó que: *en mi formación en la trayectoria inicial, primaria y secundaria, ningún texto. En la Universidad si, cuando trabajamos otras corrientes historiográficas en la carrera del profesorado y licenciatura en Ciencias de la Educación*, mientras que otra de las participantes expresó que el contacto con materiales afrocentrados se dio recién en etapas finales de la carrera: *en mi caso, recién el último año de la carrera, en la carrera profesorado y licenciatura de historia, tenemos cátedras como ciencias sociales contemporáneas y problemáticas del mundo actual I y II donde trabajamos categorías de análisis de negritud [...]*.<sup>37</sup>

En sí, aunque ciertos contenidos pudieron haber estado presente en las vivencias y experiencias de los/as estudiantes y los/as docentes, la disponibilidad concreta de los materiales afrocentrados e interculturales dentro de los planes de estudios es limitada, y en muchos casos, depende de la búsqueda personal de los/as estudiantes o de la voluntad del/la docente. Este escenario evidencia barreras tanto por acción como por omisión.

La escasez de espacios curriculares afrocentrados e interculturales, que tienden a invisibilizar la temática, dificulta los procesos de autorreconocimiento y autoafirmación identitaria afirmativa.

Cabe agregar que de los 155 cuestionarios sistematizados emerge una vinculación entre la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo con el rol de la educación. Ante la

---

<sup>37</sup> Ver Anexo 1, cuestionario auto-administrado del taller hablemos de negritud y autorreconocimiento en nuestra Universidad.



pregunta: *¿según lo que Ud. sabe, conoce o se imagina, la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo, a grandes rasgos es?*, el 38% de las/os encuestadas/os respondió que es *Falta de educación*, mientras que el 37% considera que es *una violación a los Derechos Humanos*, un 8% que es una *cuestión moral*, el 6% que es *una cuestión de poder*, el 2% *un delito común* y el 9% *no sabe, no contesta*.<sup>38</sup> Esto da cuenta del rol y responsabilidad prioritaria de los sistemas educativos en el abordaje de estas temáticas.

Este panorama revela una brecha significativa en la incorporación de las perspectivas históricas, culturales y políticas de los conocimientos de pueblos indígenas y/o afrodescendientes a los currículos. La ausencia parcial o total de estos contenidos limita no solo el proceso del autorreconocimiento, sino también la capacidad del Trabajo Social de intervenir desde un enfoque verdaderamente antirracista.

En el marco de este compromiso el grupo implementó dos políticas educativas antirracistas transversales a su trabajo. En primera instancia fue la ampliación del nombre de la Cátedra Libre de Pueblos Originarios por el de *Cátedra Libre de Pueblos Originarios, Afrodescendientes y Migrantes*, a partir de la Resolución N° R/9 015/2020.

En segunda instancia, fue la generación de datos estadísticos a partir de una pregunta de autorreconocimiento de la población indígena y afrodescendiente en los formularios de inscripción a carrera académica, en todas las Facultades y sedes de la UNPSJB.

Estos instrumentos se consideran fundamentales para generar información significativa acerca de la población estudiantil afroargentina/afrodescendiente/negra dentro de nuestras instituciones, sus necesidades, propuestas y demandas; como así también para

---

<sup>38</sup> Ver Anexo 2, sistematización de preguntas seleccionadas de los cuestionarios auto-administrados en el marco del proyecto: Interculturalidad y Educación superior. Propuestas, debates y reflexiones en la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco.



generar ambientes y culturas institucionales pertinentes y con condiciones de seguridad y confianza para los procesos de autorreconocimiento y autoafirmación.

A partir de estos datos podemos observar una evolución en la cantidad de estudiantes que se identifican como afroargentinos/as/afrodescendientes/negros/as:

En el 2020 un total de 42 estudiantes se autorreconocieron afrodescendientes. En 2021, esta cifra disminuyó a 18 estudiantes, lo que puede reflejar diversos factores que afectan la visibilidad y el autorreconocimiento de la identidad afrodescendiente, como lo fue la pandemia.

En el año 2022, se produjo un incremento, alcanzando nuevamente los 40 estudiantes. Finalmente, en 2023, la cifra se mantuvo en 40 estudiantes.

Desde el año 2020 hasta el 2023, se han registrado alrededor de 140 estudiantes ingresantes afrodescendientes en nuestra Universidad, los cuales representan el 0,77% aproximadamente del total de estudiantes matriculados. Estos datos resaltan la importancia de continuar investigando las dinámicas del autorreconocimiento, las trayectorias educativas de estos/as estudiantes en su tránsito por la Universidad, la importancia de interculturalizar epistemologías, contenidos y prácticas académicas, así como el reconocimiento étnico y las reivindicaciones, demandas y necesidades de estas poblaciones.



## **CAPÍTULO 3 TRABAJO SOCIAL ANTIRRACISTA Y JUSTICIA CURRICULAR: HACIA UNA FORMACIÓN SITUADA**

*“La teoría sin experiencia es vacía, La experiencia sin teoría es ciega”- Paulo Freire*

### **3.1.1 Trabajo Social, Derechos Humanos y Justicia Social**

En tiempos de emergencia metodológica estamos obligados/as a desaprendernos y repensar los propios campos epistémicos, la necesidad de revisar la comprensión de lo social, y la historia sobre la que subyacen las bases disciplinares del Trabajo Social.

El Trabajo Social ha sido objeto de múltiples interpretaciones, de hacer y sentir; en esta tesis, se entiende desde un posicionamiento ético-político como la profesión en defensa, reivindicación y promoción del ejercicio de los Derechos Humanos. Existen una serie de valores y principios éticos que se convierten en nuestro lente profesional, los cuales deben ser prioritarios para pensar las intervenciones profesionales.

En el año 2014, la Federación Internacional de Trabajadores/as Sociales (FITS), adoptó la siguiente Definición Global del Trabajo Social:

Es una profesión basada en la práctica y una disciplina académica que facilita el cambio, el desarrollo social, la cohesión social, el empoderamiento y la liberación de las personas. Los principios de justicia social, derechos humanos, responsabilidad colectiva y respeto por las diversidades son fundamentales para el Trabajo Social. Respaldo por teorías de trabajo social, ciencias sociales, humanidades y conocimientos afrodescendientes e indígenas, el trabajo social involucra a las personas y estructuras para abordar los desafíos de la vida y mejorar el bienestar. (FITS, 2014)



Los principios de justicia social, derechos humanos, responsabilidad colectiva y respeto por la diversidad se vuelven indispensables para pensarnos enraizados en nuestro contexto social. Estamos viviendo un momento bisagra, en un contexto mundial y regional tensionado por lógicas excluyentes y de retrocesos en materia de derechos, es por ello que la mirada disciplinar requiere la apertura a nuevas significaciones, nuevas prácticas, nuevas miradas y formas de concebir y senti-pensar el Trabajo Social.

Nora Aquín (1996) aporta una mirada fundamental, al plantear al Trabajo Social desde su especificidad, al reafirmar nuestros saberes y oficio como colectivo profesional. Piensa al Trabajo Social en términos de intervención fundada donde su naturaleza es dinámica, cambiante y sociohistórica. Es decir, que lo histórico nunca se desenlaza de la profesión, que ha estado muchas veces permeada por los intereses de la clase dominante.

El Trabajo Social no puede seguir mirando con los lentes del pasado, en nuestra intervención social se juega nuestro horizonte- ese modo particular de ver- donde se disputan nuestras miradas epistemológicas y teóricas.

Descolonizar el curriculum y, con ello nuestra formación profesional, significa reconocer ante todo desde dónde teorizamos e intervenimos.

“No podemos contribuir al antirracismo sin admitir la colonialidad de nuestro saber, sin deconstruir los modelos implícitos que subyacen en nuestras formas de intervención” (Idáñez y Buraschi, 2017, p. 187).

Antes de estar en la mente de las personas, los prejuicios y el imaginario racista están en la cultura y en nuestro sistema social. Aprendemos actitudes, creencias y valores de forma consciente o inconsciente a través de los procesos de socialización en nuestras vidas cotidianas.



La vida cotidiana es el devenir de cada día. En la cotidianidad se construyen los sujetos sociales, se reconfiguran y construyen las subjetividades, se teje la vida común, la comunidad y la vida social, es allí donde la realidad tiene sentido para nosotros/as.

El Trabajo Social es una profesión cuya intervención está vinculada a la vida cotidiana de los sujetos:

Las historias de vida, las memorias, las vivencias, las experiencias, los proyectos de vida, todo se construye en la vida cotidiana y es precisamente, en este espacio vital, cargado de experiencias singulares y colectivas donde se despliega el quehacer del Trabajo Social. (Martínez, 2022, p. 122)

En la vida cotidiana, también se sufren las injusticias y los problemas sociales. No obstante, al mismo tiempo se construyen espacios de resistencia y autonomía, se reconfiguran procesos de subjetivación e intersubjetividad, se tejen lazos sociales y se crean las condiciones para el ejercicio real y efectivo de la ciudadanía.

Es justamente en el ejercicio real y efectivo de la ciudadanía, donde se juega la materialización de los Derechos Humanos, los cuales son inherentes a las personas y a su dignidad humana, es decir, son el reconocimiento de que todo ser humano, por el hecho de serlo, es titular de derechos:

Estos derechos no dependen de su reconocimiento por el Estado ni son concesiones suyas; tampoco dependen de la nacionalidad de la persona ni de la cultura a la cual pertenezca. Son derechos universales que corresponden a todos los habitantes de la tierra. (Nikken, 1994 p. 16).

Sin embargo, los Derechos Humanos no pueden pensarse de manera homogénea, sino que deben contemplar las desigualdades estructurales existentes en cada sociedad. Para



muchas personas en el mundo, el ejercicio pleno de los Derechos Humanos sigue siendo un desafío pendiente.

En la región latinoamericana en general, y en Argentina en particular, se está viviendo un proceso de profundización neoliberal-conservadora que agudiza la discriminación por clase, racismo, xenofobia y sexismo. En este escenario el Estado se desvincula de las responsabilidades de garantizar y proteger los Derechos Humanos de la población, hasta el punto de que se redefine el concepto de ciudadanía, lo que trae como consecuencia una significativa individualización de la protección social.

Frente a este panorama se vuelve necesario repensar las manifestaciones de la cuestión social de manera estructural, situada y enraizada en nuestro contexto latinoamericano. La historia de América da cuenta de una singularidad a la hora de pensar la cuestión social, como ya fue mencionado, la misma se caracteriza por estar determinada por la conquista, violencia y la imposición.

Las nuevas formas de expresión de la cuestión social americana son el producto de una masacre en la que una civilización implanta por la fuerza sus propias formas de socialización, despreciando las existentes, tratando de eliminarlas, imponiendo a los vencidos el contrato social de los vencedores. (Carballeda, 2022, p.15).

De tal modo, repensar la cuestión social significa no perder de vista su carácter histórico; desde los procesos de colonialidad, exclusión y violencia estructural, que ha vivido por siglos nuestro territorio.

Es en este sentido que Carballeda (2010) retomando a Margarita Rozas Pagaza, pone en el centro del debate de la cuestión social a la intervención profesional, y su relevancia para la profesión, refiriendo que la misma:



[...] se construye a partir de las manifestaciones de la cuestión social y dichas manifestaciones son las que configuran el campo problemático. La cuestión social debe ser analizada como producto de la organización y funcionamiento de la sociedad capitalista y la implicancia directa en la vida de los sujetos. (Rozas Pagaza, como se citó en Carballeda, 2010, p.19).

Desde aquí se torna imprescindible abordar la exclusión social como un proceso multidimensional, atravesado por las desigualdades económicas, raciales, de género y territoriales. Di Franco et al. (2017) al abordar la exclusión social hace alusión a la situación en la que ciertos grupos no poseen los medios para satisfacer sus necesidades básicas. Donde sus oportunidades de obtener acceso a las principales instituciones, que distribuyen los recursos y oportunidades de vida son menores que el resto de la población.

La exclusión social, presenta múltiples manifestaciones, entre ellas encontramos la dimensión simbólica y epistémica, que refuerzan las desigualdades estructurales en el sistema educativo, y en la sociedad en general.

Uno de los ámbitos donde la colonialidad está más arraigada, es el campo del conocimiento -la producción de conocimiento- especialmente en las Universidades occidentales.

El conocimiento producido (o reproducido) desde la academia en la zona-del-ser es considerado universal y superior a los diversos conocimientos que se producen en los campos, las calles, los cuerpos y las comunidades de la zona-del-no-ser, los cuales son desvalorizados como saberes brutos, arcaicos e inferiores. (Grosfoguel, como se citó en Fournier, 2024, p. 2).



Como se mencionó anteriormente, ese no reconocimiento del estatus ontológico *ser* del *otro*, es el que dará paso a que sus conocimientos no sean considerados conocimientos, porque están desprovistos de la razón.

La desvalorización e inferiorización que sufren los grupos sociales racializados considerados no aptos para producir conocimientos, es violencia epistémica. Ese *otro* - ese no ser- es invalidado como *no portador de conocimiento*, no obstante, nuestros conocimientos son explotados y extraídos de nuestras comunidades. Donde las ideas, experiencias, prácticas y saberes son desarraigados de nuestros contextos, que a su vez y por efecto de esos mismos procesos sufren una paulatina despolitización, perdiendo, muchas veces, sus capacidades de transformación social dentro de las comunidades despojadas.

Las Ciencias Sociales en tanto disciplinas modernas, han formado parte de la histórica producción y reproducción de las jerarquías epistémicas. Frente a esta lógica nuestro quehacer profesional, tiene que ocupar un lugar ético-político antirracista, que busque romper con la colonialidad del saber y volver sobre los conocimientos, que se han producidos a los márgenes del conocimiento colonial moderno.

Es fundamental para nuestra formación e intervención profesional comprender que “No podremos asumirnos como sujetos de búsqueda, de la decisión, de la ruptura, de la opción, como sujetos históricos, transformadores, a no ser que nos asumamos como sujetos éticos” (Freire, como se citó en Di Franco al 2018, p.18).

De esta manera, cobran relevancia para nuestra formación profesional, los conocimientos que se producen por fuera de la lógica eurocéntrica, aquellos que transcurren en la cotidianidad de los sujetos, donde las tradiciones, la oralidad y las experiencias se comparten de una generación a otra, que han sobrevivido siglos de extractivismo y violencia.



Instalar la jerarquía racial fue considerado necesario, por los sectores dominantes, para concentrar, controlar y consolidar formas de subjetividad y producción del conocimiento hegemónicos. Reconocer la colonialidad del saber en nuestro curriculum y formación profesional, es dar cuenta de quién produce el conocimiento, qué es el conocimiento y como actúa la negación en la existencia de las poblaciones deshumanizadas.

El conocimiento es un acto de resistencia. Es pertinente educar con la convicción de otros mundos posibles;

Cuando una ideología se convierte en hegemonía pierde su carácter de opción, de ser una alternativa entre otras cosas; se desdibujan sus dimensiones ideológicas y se nos presenta como natural, como una única manera de ver el mundo e interpretar la realidad. (Di Franco al 2018, p. 76).

No podemos obviar que, como territorio geográfico, nuestro enfoque epistemológico y metodológico, está atravesado por la experiencia de la colonialidad.

Las instituciones universitarias como cualquier otra institución social, deben ser comprendidas de manera situada y enraizadas en un tiempo y contexto concreto. La comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión *universal* occidental. Por eso, resulta esencial generar políticas de justicia social, que tiendan a reducir las desigualdades estructurales. Un camino posible hacia la justicia social es concebir a la educación como un bien público, donde se asuma un compromiso por la justicia curricular, procurando que cada acción que se tome en el aula sea respetuosa, atenta a las necesidades y urgencias de todos los colectivos sociales.



### **3.2.1 CURRÍCULUM Y FORMACIÓN PROFESIONAL COMO TERRITORIOS DE DISPUTA**

Una vez una docente, durante un final oral, me preguntó cuál era mi paradoja. Estaba recién comenzando mi proceso de autorreconocimiento como mujer afrodescendiente, y me quedaba un largo camino de formación profesional. Hoy esa pregunta me es fundamental para mirar con otros lentes profesionales, en clave antirracista y decolonial.

Siguiendo los aportes de Najmanovich (2011) el conocimiento es una actividad donde el pensar da forma y configura nuestra experiencia. Entonces, se hace preciso concebir una nueva forma de espacio cognitivo que pueda dar cuenta de los fenómenos no lineales, autorreferentes y autopoieticos.

Para mí las paradojas son verdaderas compuertas evolutivas. Abren nuestra mente a nuevas dimensiones. Esto es así porque las paradojas nos señalan que hemos llevado hasta el límite de un sistema conceptual, y que si mantenemos las premisas de partida ya no podemos ir más allá. En los términos en que está planteada la paradoja no hay solución posible. Sólo nos queda una alternativa. Repensar el espacio cognitivo del que partimos y salirnos por la tangente o escapar por la compuerta evolutiva. (Najmanovich, 2011, p. 26).

Al encontrarnos con una paradoja chocamos, es importante destacar, que este golpe nos da la oportunidad de cuestionar, lo que hasta ese momento era considerado algo obvio y evidente. Al chocar con los límites, se hace visible el territorio del pensamiento y las dimensiones sobre las cuales construimos el edificio del conocimiento.



*Cuando yo empiezo mi proceso de autorreconocimiento dentro de la Universidad, cuando empiezo a mirar las curriculas, no estamos nosotros/as. No están los conocimientos ni afro, ni de pueblos originarios, ni trans, entre otros.*<sup>39</sup>

La paradoja de nuestra formación profesional es que nos formamos en base a los principios de la justicia social y la comprensión de lo social, con un curriculum que reproduce exclusiones.

Una formación profesional antirracista implica analizar y asumir los contenidos curriculares como práctica política en clave ética, lo que se valida como conocimiento propicio desde el área disciplinar y por qué, como así también las omisiones que son parte de nuestros planes de estudios y cátedras. Se vuelve necesario comprender que el conocimiento es una construcción social que implica tensiones y negociaciones.

La formación profesional de las/os Trabajadores Sociales en nuestro país se caracteriza por una amplia heterogeneidad. La carrera de Trabajo Social cuenta con un espacio organizado a nivel nacional, denominado Federación Argentina de Unidades Académicas de Trabajo Social (FAUATS).

En su documento N°3 (2003) fundamentos para una propuesta de lineamientos curriculares básicos para la carrera de Trabajo Social en Argentina, exponen la necesidad de trabajar con una línea temática vinculada a los procesos de reforma curricular y la generación de lineamientos curriculares comunes (matriz identitaria común).

Esto nos invita a pensar en una formación profesional, donde la enseñanza no esté descontextualizada de su realidad concreta, donde se garantice el compromiso para las transformaciones sociales que los momentos históricos exigen. Donde la ética de nuestro

---

<sup>39</sup> Reflexión de elaboración propia, a partir de mi experiencia como estudiante de la UNPSJB.



quehacer profesional sea la defensa de los Derechos Humanos, sociales, económicos, culturales y políticos.

Siguiendo el análisis de Cazzaniga (2007), respecto a las discusiones que comprometen a los cuerpos docentes, como sujetos de búsqueda constante en nuestra profesión, la autora ubica una relación intrínseca entre la formación profesional y las personas-sujetos de derecho, con las cuales intervenimos.

La Formación Profesional es pensar en los destinatarios de nuestra intervención, aquellos que merecen los mejores profesionales; es pensar en los desgarramientos de la época, esos que demandan posicionamientos públicos. La formación profesional también es una práctica de intervención donde se juega lo ético y lo político. (Cazzaniga, 2007, p. 14)

Es decir, que no sólo se juega el aprendizaje, sino los modos de aprender, de pensar, de sentir y de comprender las problemáticas sociales, objeto de la intervención profesional.

Por otro lado, Piccinetti (2019) realiza un aporte fundamental para la disciplina, al abordar las experiencias de las prácticas de los/as estudiantes de nuestra Universidad local. La misma investiga cómo los/as estudiantes senti-pensamos las prácticas pre-profesionales, a partir de las cuales vamos construyendo nuestra identidad como futuras/os profesionales a lo largo de nuestra trayectoria académica. Hace hincapié en pensar a la formación no como un proceso acabado una vez obtenido el título de grado, sino como un proceso de permanente y constante aprendizaje.

Debido a las transformaciones sociales actuales, la profesión debe replantearse sus matrices teóricas, metodológicas y epistemológicas para dar repuestas coherentes a los cambios curriculares. Todo cambio curricular debe entenderse según Cazzaniga (2007) como una propuesta que recupere los procesos históricos, pero que se proyecte hacia delante,



teniendo la capacidad de anticipación y flexibilidad de adaptarse a los cambios coyunturales que se están gestando en los últimos tiempos en nuestro territorio.

Analizar los vacíos teóricos en la formación profesional invita a “preguntarnos qué deberá ser incluido y cómo. Aquí entra en juego un nudo problemático como es el pensar la incorporación de las diferentes lógicas de construcción de conocimientos” (Cazzaniga, 2007, p. 23).

Los vacíos teóricos, son una invitación a recuperar los conocimientos que invisibiliza la academia occidental. Demostrar cómo el racismo epistémico afecta a la academia e impacta en nuestra profesión, tornando muchas veces incomprensible el contexto de nuestra intervención y volviéndonos ajenos a las necesidades reales de los sujetos.

En la historia del Trabajo Social pueden encontrarse aportes importantes de las cofradías, Las Naciones, las sociedades de Socorro Mutuo y las Asociaciones Afrodescendientes. Por ello se considera importante recuperar las experiencias sociales vinculadas a la génesis del Trabajo Social en la Argentina.

Nuestra profesión surge, como una forma de control social a través de la eugenesia positiva: “Basta solo recorrer la primera Conferencia Nacional de Asistencia Social del año 1933 para ver reflejadas las ideas eugenésicas de mejoramiento de la raza que profesaban abiertamente los impulsores de la profesión” (Pérez, 2022, p. 6).

Algo fundamental en la revisión e incorporación curricular de otras epistemologías, es la puja de poder entre los diferentes actores sociales e institucionales, que da cuenta de cómo se juegan las visiones, trayectorias y lugares estratégicos del ejercicio del poder.

“El acto de formación es un acto político. De igual manera, también son políticas las decisiones sobre los planes de estudio, perfiles de egresados, contenidos curriculares, programas de asignaturas y selección bibliográfica.” (Agüero y Martínez 2014 p. 134).



En esta línea de análisis, Miranda sostiene que la educación es un territorio en disputa:

[...] implica analizar su función social en la reproducción de los relatos hegemónicos, pero también considerar su poder transformador, apelando a un accionar comprometido en línea con las demandas que los diversos movimientos sociales de reivindicación de derechos de los afrodescendientes y pueblos indígenas vienen planteando, ante la persistencia de desigualdades sociales, que perpetúan los sistemas de opresión, explotación y subalternización. (Miranda, 2020, p. 3)

En este marco, resulta imprescindible considerar el currículum como un dispositivo de poder y expresión de los proyectos institucionales. Las Universidades no son, ni nunca fueron, neutras ni asépticas, constituyen ámbitos de privilegios donde el conocimiento y la formación, van respondiendo de acuerdo con el momento histórico y su contexto, a diversos intereses políticos, ideológicos y económicos.

Lejos de ser una simple organización neutral de contenidos, el currículum refleja decisiones políticas e ideológicas sobre qué conocimientos se consideran válidos, quiénes los producen y desde qué lugares. No sólo, habilita ciertos saberes, sino que también excluye, invisibiliza e inferioriza otros.

Tal como lo plantea Santomé (2018), en esta línea de análisis, para lograr una justicia social se requiere una justicia curricular para diseñar y llevar a la práctica una propuesta educativa antirracista contra toda forma de exclusión social. Entre las propuestas principales del autor se amplía la incorporación al trabajo curricular cuestiones de la vida cotidiana, que inviten a reflexionar sobre sus realidades diarias, y someter a análisis las ventajas y privilegios.



Foucault (1961) establece una relación muy notoria entre el saber y el poder. Al pensar en el saber inmediatamente remite a su relación con la razón. Foucault trabaja dicha relación para demostrar como este *saber-razón* es instalado como medio para dominar a las personas.

El autor enfatiza que el poder tiene un origen en lo social, que se caracteriza por su capacidad de imponer la verdad y moldear la consciencia de los sujetos. La verdad, es una justificación para dominar, para exigir conformidad. Y es mediante, el conocimiento (el saber) que se imponen los discursos de exclusión-inclusión.

Desde esta perspectiva, pensar el currículum como campo de disputa permite desnaturalizar sus contenidos y estructuras, habilitando así la incorporación de otras epistemologías históricamente negadas por los marcos coloniales occidentales.

Debemos ennegrecer nuestros currículos “profundizar en el ennegrecimiento de los planes de estudio universitarios presupone entender la educación como resultado de sociedades cada vez más complejas” (Ocoró-Loango et al., 2022 p. 9).

La formación profesional como disputa no es solamente una lucha epistémica, sino también subjetiva. En el sentido, de pensar cómo nuestras trayectorias de formación académica impactan en la forma en que nos pensamos, nos nombramos y nos reconocemos como sujetos del saber, y las formas en que construimos nuestra identidad dentro del aula.

Son valiosas las experiencias que nos permiten comprender el mundo que nos rodea. Las identidades de los sujetos son construcciones sociales donde se juega lo relacional, es decir, que requiere de otras identidades para asemejarse y diferenciarse.

Uno de los elementos más importante en la configuración de identidades, es el reconocimiento de ese otro, como tal. “La constitución del nosotros remite a cómo se



identifican los sujetos como colectivos sociales, cómo se autodefinen y cómo les gustaría ser vistos por los otros” (Agüero y Martínez 2014 p. 30).

Al ubicar el proceso de autorreconocimiento afrodescendiente en el contexto académico, se da algo muy particular, ya que se tensiona lo aprendido y lo vivido. El autorreconocerse afrodescendiente en los espacios universitarios, implica disputar los discursos y las narrativas oficiales, que han negado e invisibilizado sus aportes epistemológicos y experiencias de vida.

“El sujeto encarnado habla siempre desde un lugar específico de enunciación” (Najmanovich, 2011, p. 22). No podemos pensar a los/as estudiantes, como tabulas rasas, en las que sólo se imprimen conocimientos, entramos al aula con nuestros cuerpos, sentires, con nuestras formas de ser y con toda una trayectoria vincular.

Los aportes teóricos de la psicología social planteados por Quiroga (1994) resultan de relevancia al considerar a las personas como seres esencialmente sociales. Que se desenvuelven en una complejísima trama de vínculos y relaciones sociales. Las personas se configuran en una praxis, en una actividad transformadora, en una relación dialéctica con su realidad.

Según la autora, el carácter fundante de esta transformación recíproca define al sujeto de la praxis como sujeto esencialmente cognoscentes y sitúa en primer plano el análisis de los procesos de aprendizaje, los cuales son caracterizados por la autora como una apropiación instrumental de la realidad para transformarla.

Es decir, que el aprendizaje es una función esencial de todas las personas, es constitutiva de la subjetividad. Se puede afirmar que no sólo nos constituye el aquí y el ahora, sino también la síntesis de una historia vincular y social. Pero también somos, el punto de llegada de una trayectoria de aprendizajes. Trayectoria en la que hemos ido construyendo un



modelo interno o matriz de encuentro con lo real. Precisamente por ello se considera prioritario valorar la experiencia de cada persona con las cuales intervenimos.

En definitiva, “las paradojas son verdaderas compuertas evolutivas. Abren nuestra mente hacia nuevas dimensiones” (Najmanovich, 2011, p. 25). Repensar la formación profesional en clave antirracista y decolonial exige hacer visibles los límites del pensamiento universal-occidental, dignificando las experiencias y las trayectorias de aprendizaje de cada estudiante, como reflexión crítica e instrumentos metodológicos para la producción de conocimientos interculturales.

### **3.3.1 LAS AULAS COMO ESPACIOS DE INTERVENCIÓN PROFESIONAL: PROPUESTAS PEDAGÓGICAS Y ACCIONES AFIRMATIVAS PARA LA ELIMINACIÓN DE BARRERAS Y EL FORTALECIMIENTO DEL AUTORRECONOCIMIENTO, EN LA UNPSJB.**

La Intervención en lo social nace en la modernidad para dar respuesta a las problemáticas sociales del sistema vigente. En ella según Carballeda (2018) la intervención social, denuncia la realidad de las desigualdades sociales estructurales desde su práctica, haciéndolas visibles a través de la agenda pública.

Los escenarios de intervención en lo social son escenarios complejos, una propuesta del autor para interpelar la fragmentación sociocultural propia de nuestro territorio, es la recuperación de las palabras y las experiencias. En la medida que volvamos a hablar por nosotros/as mismos/as, recuperando la palabra y experiencia de nuestro territorio, y sobre todo los sentidos de las luchas históricas.

La violencia también es negación:

[...] recuperar la palabra también sugiere una nueva relación con lo territorial. Para ello tal vez haga falta aprender de nuevo a escuchar las voces del territorio, de sus



actores, significaciones y sentidos, para desde allí reconstruir y recrear nuevos lenguajes y subjetividades. (Carballeda, p. 132)

La experiencia que ese *otro* aporta se transforma en un espacio de resolución, un instrumento para la intervención en lo social, que conlleva a la noción de un *estar-ahí*. En ese sentido, el Trabajo Social antirracista, nos muestra cómo los afectos y las experiencias, se convierten en un posicionamiento ético-epistémico, un camino que permite la construcción de conocimientos enraizados en los contextos que los produce y cultiva, constituyéndose así, en una vía para investigar y teorizar sin negar los cuerpos, las historias, los territorios y las identidades.

Para las personas negras, enseñar (educar) es un acto fundamentalmente político, porque está arraigado a la lucha antirracista. Aprendimos pronto que nuestra devoción por el aprendizaje era un acto contrahegemónico.

Habitar el doble rol, entre la academia y el activismo, me llevó a investigar sobre una formación profesional que encuentre la conexión entre lo que se está aprendiendo y las experiencias de vida en general.

Como se afirmó anteriormente, la docencia debe ser vista y sentida como un ámbito más del ejercicio profesional, Martínez y Agüero (2014) sostienen que el proyecto profesional comienza con la formación y no fuera de ella “[...] como docentes, ejercemos nuestra profesión en el ámbito de la educación” (Martínez y Agüero, 2014, p. 139).

En las incumbencias profesionales del Trabajo Social se detalla el rol docente dentro de la especificidad profesional que les otorga el título habilitante:

8. Dirección y desempeño de funciones de docencia de grado y posgrado, extensión e investigación en el ámbito de las unidades académicas de formación profesional en trabajo social y en ciencias sociales.



9. Desempeño de tareas de docencia, capacitación, investigación, supervisión e integración de equipos técnicos en diferentes niveles del sistema educativo formal y del campo educativo no formal, en áreas afines a las ciencias sociales. (Ley 27.072, 2014).

Los/as estudiantes necesitan ser vistos/as desde el quehacer profesional como seres integrales, con vidas y experiencias complejas. Oírse unos/as a otros/as, escucharse, es un ejercicio de reconocimiento, donde nadie pasa desapercibido/a:

Estoy convencida de que el sentimiento de comunidad crea la sensación de que hay un compromiso compartido y un bien común que nos vincula [...]. Desde mi experiencia, la única manera de construir comunidad en el aula es reconocer el valor de cada una de las voces. (hooks, 2021, p. 69)

La intervención se orienta desde los principios ético-políticos-epistémicos del Trabajo Social- justicia social, defensa de los Derechos Humanos, respeto por las diversidades-. Reconocer y disputar los sentidos coloniales que han marcado la producción de conocimiento implica generar espacios pedagógicos que habiliten la participación activa de personas afrodescendientes e indígenas, así como la inclusión de sus saberes, memorias e historias en los procesos formativos.

En este marco surgen las siguientes propuestas pedagógicas de intervención; 1). Incluir de forma transversal la perspectiva antirracista y decolonial a la formación profesional; 2). Fomentar la participación estudiantil de personas afrodescendientes e indígenas en la elaboración de los planes de estudios; 3). Incorporar un espacio optativo de investigación en Trabajo Social sobre la historia y epistemologías afrodescendiente en América Latina; 4). Cuotas específicas para profesores/as afrodescendientes en la UNPSJB, y becas específicas para estudiantes afrodescendientes e indígenas, 5) Fortalecer las



dimensiones trabajadas en esta tesis, según los lineamientos propuestos por la Conferencia Nacional de Organizaciones Afrocolombianas (CNOA), para el autorreconocimiento y la autoafirmación de estudiantes afrodescendiente en la UNPSJB.

*1. Incluir de forma transversal la perspectiva antirracista y decolonial a la formación profesional;*

- Incorporar en las instituciones educativas contenidos que cuestionen el racismo, el colonialismo y la blanquitud como norma, en repuesta a las demandas de los movimientos sociales afrodescendientes.
- Revisar los materiales bibliográficos para interculturalizar las fuentes, incluyendo otros/as autores/as afrodescendientes, indígenas y latinoamericanos/as.

Principio de la Promoción de la Justicia Social:

Los/as trabajadores/as sociales tienen la responsabilidad de involucrar a las personas en el logro de la justicia social, en relación con la sociedad en general y en relación con las personas con las que trabajan. Esto significa: 3.1 Rechazar la discriminación y opresión institucional; 3.2 Respetar la diversidad. Los trabajadores sociales trabajan para fortalecer las comunidades inclusivas que respetan la diversidad étnica y cultural de las sociedades, teniendo en cuenta las diferencias individuales, familiares, grupales y comunitarias. (FITS, 2014)

*2. Fomentar la participación estudiantil de personas afrodescendientes e indígenas en la elaboración de los planes de estudios;*

- Fomentar la participación estudiantil en la construcción de los planes de estudios.



- Crear espacios de diálogos y consulta donde las experiencias y saberes de estos grupos, sean tenidas en cuenta.

Principio de Promoción del derecho a la participación: “Los trabajadores sociales trabajan para acrecentar la autoestima y las capacidades innatas de las personas, promoviendo su plena participación en todos los aspectos de las decisiones y acciones que afectan sus vidas” (FITS, 2014).

3. *Incorporar un espacio optativo de investigación en Trabajo Social sobre la historia y epistemologías afrodescendientes en América Latina;*

- Impulsar investigaciones sobre la historia, las resistencias y las epistemologías afrodescendientes en América Latina, articulando con organizaciones sociales y comunidades.
- Promover seminarios, cátedras libres o talleres que trabajen la temática de forma crítica y desde las voces propias.

Principio Promoción de la Justicia Social:

3.3 Promover el acceso a recursos de forma equitativa; los trabajadores sociales abogan y trabajan por el acceso y la distribución equitativa de recursos y la riqueza;

3.4 Desafiar políticas y prácticas injustas; los trabajadores sociales trabajan para llamar la atención de sus organizaciones, políticos y miembros del público en situaciones en las que las políticas y los recursos son inadecuados o en las que las políticas y las prácticas son opresivas, injustas o perjudiciales. (FITS, 2014)

4. *Cuotas específicas para profesores/as afrodescendientes en la UNPSJB y becas específicas para estudiantes afrodescendientes e indígenas;*



- Implementar cuotas específicas para docentes afrodescendientes en concursos universitarios, como medida de equidad que permita revertir la exclusión histórica.
- Complementar con becas y apoyos para estudiantes afrodescendientes e indígenas, garantizando el acceso, permanencia y egreso.
- Capacitaciones obligatorias para quienes dicten materias con perspectiva antirracista e intercultural, asegurando que no sea solo un contenido agregado, sino un enfoque transversal para la enseñanza y formación.

Al implementar cuotas y políticas de acciones afirmativas, se busca trabajar sobre el racismo y la discriminación estructural, que se ve reflejada en las abismales desigualdades sociales de las poblaciones racializadas, promoviendo la autorreferencia y la visibilidad de grupos históricamente negados.

Principio de Promoción de la Justicia Social: “3.5 Construir solidaridad; Los trabajadores sociales trabajan activamente a nivel comunitario junto con sus compañeros, dentro y fuera de la profesión, para así construir redes de solidaridad y trabajar para conseguir cambios transformadores y sociedades responsables e inclusiva”. (FITS, 2014).

5. *Fortalecer las dimensiones* trabajadas en esta tesis, según los lineamientos propuestos por la Conferencia Nacional de Organizaciones Afrocolombianas (CNOA), *para el autorreconocimiento y la autoafirmación de estudiantes afrodescendiente en la UNPSJB.*

- Dimensión contextual:
  - Incorporar en los planes de estudios actividades en conjunto con movimientos sociales que promueva la historia, cultura negra y la pertinencia étnica.



-Generar campañas de sensibilización institucional que valoren la diversidad cultural.

- Dimensión técnica:

- Diseñar e implementar de manera transversal en la UNPSJB, acciones tendientes a generar espacios de confianza y seguridad para el autorreconocimiento afrodescendiente.

- Incorporar la pertinencia étnica en todas las planillas de registro de las cátedras.

- Dimensión política:

- Establecer vínculos con organizaciones afrodescendientes locales y nacionales para construir propuestas educativas antirracistas.

- Impulsar políticas institucionales (protocolo antirracista); esto implica el reconocimiento de prácticas racistas dentro de la comunidad educativa, y la posibilidad de denuncia, abordaje y sanción de dichas prácticas.

- Dimensión subjetiva y emocional:

- Crear espacios de acompañamiento psicosocial para estudiantes afrodescendiente que atraviesen experiencias de racismo.

- Desarrollar talleres de identidad, autoestima y memoria colectiva que fortalezcan el orgullo de ser afrodescendiente/negra/o.

- Incorporar metodologías artísticas y expresivas como herramientas pedagógicas para la afirmación identitaria.

9. Integridad personal:



9.8 Los trabajadores sociales y los organismos que los emplean trabajan para crear espacios tanto en sus entornos de trabajo como en sus países, donde se discutan, evalúen y defiendan los principios de esta Declaración y los de sus propios códigos de ética nacionales. Los trabajadores sociales y sus entidades empleadoras fomentan y participan en el debate para facilitar la toma de decisiones éticamente informadas. (FITS, 2014)

## CONCLUSIÓN

Esta investigación permitió acceder a un universo de complejidades, sentidos y prácticas para profundizar en los factores estructurales, sistémicos e institucionales que facilitan o dificultan el autorreconocimiento afrodescendiente en la UNPSJB, dando cuenta de los objetivos planteados.

A partir del diseño cualitativo, se integró la memoria y las experiencias como parte central para abordar los procesos sociohistóricos que aún tienen vigencia, permitiendo delimitar la importancia de la temática investigada para la profesión del Trabajo Social y su quehacer profesional. Llegándose a evidenciar:

En primer lugar, que el autorreconocimiento afrodescendiente en las instituciones educativas enfrenta barreras estructurales, sistémicas e institucionales que operan en múltiples dimensiones, entre ellas podemos destacar: la curricular (ausencia de autores/as y/o referentes afrodescendientes) y la simbólica (narrativas oficiales-nacionales que reprodujeron-reproducen la invisibilización). Estas barreras confluyen a naturalizar la ausencia e invisibilización y dificultan la posibilidad del autorreconocimiento desde un lugar positivo de enunciación.



En segundo lugar, la existencia de espacios de resistencias que habilitan procesos de autorreconocimiento y autoidentificación afrodescendiente en nuestra Universidad. Las experiencias del trabajo colectivo, las acciones realizadas por el Grupo Omi Obi y las actividades de extensión e investigación, demuestran cómo dentro de las instituciones de educación superior se construyen espacio de representatividad y participación colectiva.

En tercer lugar, el aporte del Trabajo Social Antirracista siguiendo la perspectiva planteada, pienso y siento al Trabajo Social dentro de las aulas, como el intento de reinscribir los textos y guiones que se presentan como inamovibles. La formación profesional debe reconocer el aula como espacio vivo y de intervención - todos/as somos sujetos de la historia y de trayectorias- donde las experiencias colectivas y personales, constituyen insumos pedagógicos para construir conocimientos situados y antirracistas.

El aporte de las herramientas epistemológicas- metodológica claves para la formación profesional, propone una pedagogía situada y enraizada en su contexto concreto, estrategias de justicia curricular, prácticas desde la flexibilidad propia, políticas públicas de acciones afirmativas, entre otras. Así la intervención social dentro y fuera del aula se orientan a democratizar las voces y el saber de todas las personas con las cuales intervenimos, reconociendo la dignidad del/la otro/a como eje transversal a nuestro quehacer profesional.

Por último, las propuestas de intervención curricular y las estrategias pedagógicas presentadas en esta investigación se vuelven indispensables para pensarnos y situarnos; las categorías trabajadas; los/as autores seleccionados/as en la bibliografía como recurso epistémico; la recuperación de la historia de la población afro en argentina; su incidencia en la profesión; el análisis del racismo estructural, sistémico e institucional en la Educación Superior; talleres de autorreconocimiento; charlas y los registros de auto-identificación,



constituyen en sí mismos prácticas curriculares factibles, para fomentar el autorreconocimiento y erradicar el racismo en la UNPSJB.

Con el objetivo de democratizar el acceso a los materiales trabajados en esta investigación, en su mayoría afrocentrados, se diseñó un código QR que dirige a una carpeta digital con la bibliografía seleccionada. Esta estrategia busca ampliar la circulación de los saberes, posibilitando que estudiantes, docentes y público en general, puedan consultar y descargar los textos referenciados en esta tesis.



En conclusión, esta investigación no solo sostiene el autorreconocimiento afrodescendiente como un asunto identitario, sino también como una demanda política y epistémica que interpela a la Universidad como espacio público. Transformar las prácticas educativas implica desaprender las lógicas de la colonialidad, repensar los planes de estudios y articular políticas públicas educativas que promuevan la equidad real.

Las Universidades al reconocer las memorias negadas, construyen caminos de reparación, democratización del conocimiento y la afirmación de instituciones educativas más democráticas, situadas y equitativas.

Espero y deseo, que las páginas de esta investigación sean un puente para que otras voces se atrevan a contarse y a tejer colectivamente nuestros saberes. Porque reconocer



implica transformar; y transformar es deber de quienes formamos y pensamos la Universidad pública y democrática argentina.

### **Bibliografía**

Almarza, A. (2004). La limpieza de sangre en la provincia de Caracas durante el siglo XVIII.

Arata, N. y M, M. (2013). La educación en la argentina: una historia en 12 lecciones. Editorial novedades educativas de México.

Barrese, R. y Bracht, I. (1991). De Sudáfrica a la Patagonia: los colonos bóer en la Argentina. Consulado de Sudáfrica en Buenos Aires.

bell, h. (2021). Enseñar a transgredir: la educación como practica de la libertad.

Candioti, M. (2023). Una historia de la emancipación negra: esclavitud y abolición en la Argentina. Editorial Siglo Veintiuno. Buenos Aires, Argentina.

Carballeda, A. (2022). La subjetividad como territorio de disputa: ensayo teórico-metodológico acerca de lo social hoy. Editorial Margen.

Carballeda, A. (2018). Apuntes de intervención social: lo histórico, lo teórico y lo metodológico. Editorial Margen. Buenos Aires, Argentina.

Carballeda, A. (2010). La cuestión social como cuestión nacional, una mirada genealógica.

Cassano, G. (2023). Del household al barrio. La población afro de Carmen de Patagones en el Registro municipal de 1887.

<https://www.redalyc.org/journal/3799/379977805010/html/>



Cazzaniga, S. (2007). Hilos y nudos: la formación, la intervención y lo político en el Trabajo Social. Editorial Espacio. Buenos Aires, Argentina.

CEPAL. (2021). Afrodescendientes y la matriz de la desigualdad en América Latina: retos para la inclusión. Naciones Unidas.

Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia. (2001). [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.un.org/es/events/pastevents/cmcr/durban\\_sp.pdf](https://www.un.org/es/events/pastevents/cmcr/durban_sp.pdf)

Conferencia Nacional de Organizaciones Afrocolombianas. (2014). Yo cuento este cuento: el pueblo afrocolombiano de cara al censo poblacional. <https://convergenciacaoa.org/documentos-pdf/Yocuentoenestecuento.pdf>

Constitución Nacional de la República Argentina. (1994). Boletín Oficial de la República Argentina. <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/0-4999/804/norma.htm>

Corbetta, S. y D' Alessandre, V. (2012). Educación y afrodescendientes: hacia un balance en materia de políticas educativas. Revista Exitus., volumen 02 (Nº1), pp 57-77.

Davis, A. (1981). Mujeres, Razas y Clases. Editorial Cimarrón Subversiones.

Declaración sobre la Raza y los Prejuicios Raciales. (1978). [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.oas.org/dil/esp/1978-Declaracion\\_sobre\\_la\\_raza\\_y\\_los\\_prejuicios\\_raciales.pdf](https://www.oas.org/dil/esp/1978-Declaracion_sobre_la_raza_y_los_prejuicios_raciales.pdf)

DGSIAC- Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. (2021). Plan de Desarrollo Institucional [https://dgsiac.unp.edu.ar/?page\\_id=1838](https://dgsiac.unp.edu.ar/?page_id=1838)



Di Franco, M. Di Franco, N. y Siderac, S. (2017). Curriculum y Derechos Humanos en América Latina. Universidad Nacional de La Pampa.

Djamila, R. (2019). Breves reflexiones sobre lugar de enunciación. Grupo de Estudio de Relaciones Internacionales (GERI)- UAM.

Duarte, N. y Zúñiga, D. (2013). Proceso de autoidentificación y autorreconocimiento en la población afro de Bogotá a través de la vida de Martha Lucía Rentería Barreiro, líder afro de la comunidad de Bosa. Facultad de Comunicación Social y Periodismo Universidad Externado de Colombia

Duncan, Q. (2012). El pueblo afrodescendiente: diálogos con el abuelo Juan Bautista Yayah.

Federación Argentina de Unidades Académicas de Trabajo Social. (2003). Documento N°3 Fundamentos para una propuesta de lineamientos curriculares básicos para las carreras de Trabajo Social en la Republica Argentina.

Federación Internacional de Trabajadores Sociales. (2014). Declaración global de los principios éticos del Trabajo Social. <https://www.ifsw.org/declaracion-global-de-los-principios-eticos-del-trabajo-social/>

Fournier Pereira, M. (2024). Violencia epistémica y re-existencia: reflexiones para una psicología trans nustramericana. Revista de *estudios contemporáneos del sur global*, volumen (5), pp. 2-21. <https://revistapacha.religacion.com/index.php/about/article/view/249/425>

Grimson, A. y Bidaseca, K. (2013). Hegemonía Cultural y Políticas de la Diferencia. CLACSO



Guía didáctica: Educación y afrodescendencia. (2016). Montevideo, Uruguay.

<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones-direcciones/DDHH/educacion-afrodescendencia/GuiaDidacticaEducacionyAfrodescendencia.pdf>

Idáñez, M., y Buraschi, D. (2019). Racismo y antirracismo: comprender para transformar. Editorial Universidad de Castilla La Mancha. España.

ILEX-Acción Jurídica. (2023). La visibilidad estadística de la población afrocolombiana y su impacto en los Derechos Humanos.

Informe del Grupo de Trabajo de Experto sobre los/as Afrodescendientes, acerca de su misión a la Argentina. (2019). <https://www.ohchr.org/es/2019/03/statement-media-untied-nations-working-group-experts-people-african-descent-conclusion-its>

Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2022). Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas: población afrodescendiente. INDEC [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.indec.gov.ar/ftp/cuadros/poblacion/censo2022\\_poblacion\\_afrodescendiente.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.indec.gov.ar/ftp/cuadros/poblacion/censo2022_poblacion_afrodescendiente.pdf)

Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2022). Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas: población indígena. INDEC [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.indec.gov.ar/ftp/cuadros/poblacion/censo2022\\_poblacion\\_indigena.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.indec.gov.ar/ftp/cuadros/poblacion/censo2022_poblacion_indigena.pdf)

Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2010). Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas: perfil demográfico y distribución espacial de afrodescendientes de y en Argentina. INDEC. [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2021/11/perfil\\_demografico\\_y\\_distribucion\\_espacial\\_afrodescendientes\\_argentina.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2021/11/perfil_demografico_y_distribucion_espacial_afrodescendientes_argentina.pdf)



Kakozi Kashidi, Jean. (2015). Acciones Afirmativas y Afro-reparaciones en Colombia. Una crítica desde Ubuntu. Universidad Nacional Autónoma de México Revista nustrAmérica, volumen (3, n.6).

Ley N° 17.722. (1968). Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial. Boletín Oficial de la República Argentina. <https://servicios.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/122553/norma.htm>

Ley N° 26.162. (2006). De Reconocimiento de la Competencia del Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial-CERD. Boletín Oficial de la República Argentina. [Ley N° 26.162 De Reconocimiento de la Competencia del Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial-CERD](#)

Ley N° 26.852. (2013). Día Nacional de los/as Afroargentinos/as y de la Cultura Afro. Boletín Oficial de la República Argentina <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26852-214825>

Ley N° 26.206. (2006) De Educación Nacional. Boletín Oficial de la República Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

Ley N° 24.521. (1995). De Educación Superior. Boletín Nacional de la República Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24521-1995-25394>

Ley N° 24.515. (1995). Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI). Boletín Oficial de la República Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24515-25031/texto>



Mapa Nacional de la Discriminación. (2019). INADI [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2022/06/mapa\\_nacional\\_de\\_la\\_discriminacion.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2022/06/mapa_nacional_de_la_discriminacion.pdf)

Martínez, S. Agüero, J. y Meschini, P. (2022). Entramados epistemológicos en Trabajo Social: contribuciones para un sentipensar-hacer situado, feminista, descolonial e intercultural. Editorial Fundación La Hendija. Entre Ríos, Argentina.

Martínez, S. y Agüero, J. (2014). Trabajo Social Emancipador: de la disciplina a la indisciplina. Editorial Fundación La Hendija. Entre Ríos, Argentina.

Mato, D. (2025), Conferencia inaugural en el Seminario: Interculturalizar la Educación Superior en América Latina. Desafíos de la academia frente a la diversidad. Organizado por Cátedra UNESCO Indígenas en la Ciudad, Universidad Politécnica Salesiana. Quito.

Mato, D. (2017). Superar el racismo oculto e interculturalidad las universidades. Experiencia, avances y desafíos. Universidad Nacional Tres de Febrero.

Miranda, M. V. (2021), Educación, racismo y transformación social: territorios en disputa, contribuciones para el debate educativo en Argentina. Revista de Estudios Africanos e Afro-Brasileiros KWANISSA

Miranda, M. V. (2019). *Comunidad afro y pueblos originarios: la universidad lucha contra el negacionismo y trabaja para la inclusión*. El extremo sur de la Patagonia. <https://www.elextremosur.com/nota/22435-comunidad-afro-y-pueblos-originarios-la-universidad-lucha-contr-el-negacionismo-y-trabaja-para-la-inclusion/>

Murrillo, P. (2022). Hacia una agenda (¿Decálogo?), incluida una Declaración Internacional sobre Los Derechos de los Afrodescendientes.



Najmanovich, D. (2011). El juego de los vínculos. Subjetividad y redes: figuras en mutación. Editorial Biblos.

Ngozi Adichie, Chimamanda. (2018). El peligro de la historia única.

Nikken, P. (1994). El concepto de Derechos Humanos. Publicado en: Estudios Básicos de Derechos Humanos, IIDH. San José, Costa Rica.

Ocoró Loango, A. (2019). Emancipación y descolonización: tensiones, luchas y aprendizajes de los investigadores/as negros/as en la educación superior. Práxis Educativa, volumen (15, n. 32), pp. 53-68.

Pérez Rabasa, J. (2022): ¿Por qué hablar de racismo en Trabajo Social?. Consejo Profesional de Trabajo Social: CABA.

Piccinetti, Y. (2019). Experiencia de las practicas en la formación de los estudiantes de la Licenciatura en Trabajo Social. Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco.

Pineda, E. (2017). Racismo, endorracismo y resistencia. Editorial el perro y la rana. Caracas, Venezuela.

Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. Editorial CLASCO

Quijano, A. (2015) FLACSO. Ecuador

Quiroga, A. (2009). Matrices de aprendizaje: constitución del sujeto en el proceso de conocimiento. Ediciones Cinco.

Reid Andrews, G. (1989). Los afroargentinos de Buenos Aires. Editorial de la flor. Buenos Aires, Argentina.



Resolución 230/2020 de la creación de una Comisión para el Reconocimiento Histórico de la Comunidad Afroargentina. Boletín Oficial de la República Argentina <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/resoluci%C3%B3n-230-2020-345529>

Rivera Clemente, M. (2012). Autoetnografía de una Cimarrona en Clave de Trabajo Social: Memorias y Experiencias con el Racismo, la Resistencia Cultural y Políticas Públicas en la comunidad Afrodescendiente de Piñones.

Rivera Lassén, A. (2011). Duban...10 años después. *En afrodescendencia: memoria, presente y provenir* (pp.6-9). Revista Diversidades N3 de fedaeps.

Rosero-Labbé, C. (2007). Reparaciones para negros, afrocolombianos y raizales como rescatados de la Trata Negra Transatlántica y desterrados de la guerra en Colombia.

Santomé, J. (2016). Justicia curricular y la urgencia de volver a repensar el curriculum escolar. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://jurjotorres.com/?p=5127>

Segato, R. (2011). Racismo, Discriminación y acciones afirmativas: herramientas conceptuales.

Sepúlveda, J. (1986). Tratado sobre las justas causas de la guerra contra los indios. Fondo De Cultura Económica, México.

Torres Maldonado, Nelson. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En Anayra y Quintero (Cord.), *Antología del pensamiento crítico portorriqueño contemporáneo* (pp. 566-610.). CLASCO

Vasilachi, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Editorial Gedisa S.A. Barcelona.

Vigoya, M. (2016). Blanqueamiento social, nación y moralidad en América Latina.



Walsh, C. (2004). Colonialidad, conocimiento y diáspora afro-andina: construyendo etnoeducación e interculturalidad en la universidad. En Restrepo y Rojas (Ed.), *Conflicto e (in)visibilidad. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia* (pp. 331-343). Universidad del Cauca.

Williams, E. (2011). *Capitalismo y esclavitud*. Editorial Traficante de Sueños. España, Madrid.

### **Bibliografía consultada**

Conde, J. (1999). *Espacios, sociedad y conflicto en la provincia de Cartagena 1740-1815*. Editorial Fondo de Publicaciones de la Universidad del Atlántico. Barranquilla, Colombia.

Dussel, E. (2020). *El primer debate filosófico de la modernidad*. Editorial CLASCO.

Frigerio, A. y Lamborghini, E. (2010). *Quebrando la invisibilidad: una evaluación de los avances y las limitaciones del activismo en Argentina*.

Frigerio, A. (2018). *De la desaparición de los negros a la reaparición de los afrodescendientes: comprendiendo la política de las identidades negras, las clasificaciones raciales y de su estudio en la Argentina*. CLASCO.

LAPORA. (2018). *Antirracismo en América Latina: en una era post-racial*. <https://www.lapora.sociology.cam.ac.uk/files/briefinges.pdf>

Loncon, D. (2019). *Universidad con identidad: presencia indígena en las aulas universitarias*. Colección de apuntes N°15. <https://unesco.untref.edu.ar/publicaciones>

Montaño, M. (2018). *Lo negro-africano y afrodescendientes: procesos identitarios por asignación o por autorreconocimiento*.



Naciones Unidas. (2024). *Proclamación del Segundo Decenio Internacional de los Afrodescendientes (2025-2034)* [Resolución 79/193]. Asamblea General de las Naciones Unidas. <https://www.ohchr.org/en/racism/second-international-decade-african-descent>

Navarrete, M. (2001). Cimarrones y palenques en las provincias al norte del Nuevo de Granada siglo XVII. *Fronteras*, volumen (N°6), pp.97-127. <https://www.redalyc.org/pdf/833/83306004.pdf>

Santa Cruz, L. (2006). Los desafíos de la interculturalidad como una apuesta política y epistémica al interior de las practicas de educación alternativa. Universidad Andina Simón Bolívar. Ecuador.

Vivanco, D. y Ramírez, Ol. (2013). Narración y autorreconocimiento étnico-racial: historias contadas por la infancia afrocolombiana. Catedra Unesco de comunicación: buen vivir, cuidado de la casa común y reconciliación.

Wade, P. (2003). Repensando el mestizaje. *Revista Colombiana de Antropología*, Colombia, vol. 39. pp. 273-296. Instituto Colombiano de Antropología e Historia Bogotá.



## ANEXOS

### ANEXOS Nº1

SECRETARIA <b>extensión</b> UNIVERSITARIA	
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PATAGONIA SAN JUAN BOSCO	
CATEDRA LIBRE DE PUEBLOS ORIGINARIOS, AFRODESCENDIENTES Y MIGRANTES UN.P.S.J.B.	
Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco Secretaría de Extensión Universitaria Cátedra Libre de Pueblos Originarios, Afrodescendientes y Migrantes	
Nombre y Apellido	Camila Valdez
DNI	40.738.733
E-mail	valdez_camila27@hotmail.com
Teléfono	2975024892
Carrera	Lic. Trabajo Social.
1) ¿Cuáles son las barreras que puedes identificar que dificultan los procesos de autoreconocimiento en los sistemas educativos?	
<ul style="list-style-type: none"><li>- Racismo</li><li>- Discriminación racial</li><li>- Intimidación étnica afro/mulata</li><li>- Ideología del mestizaje</li><li>- Desconocimiento de los aportes de la cultura africana.</li><li>- Blanqueamiento "Pigmentocracia"</li><li>- Baja autoestima/auto-odio/vergüenza</li></ul>	
2) ¿Cómo fue tu proceso de autoreconocimiento?, ¿Qué implicó para vos?	
<p>El aún sigo en ese autoreconocimiento pero en el primer momento fue enriquecedor, y a su vez causó muchas cuestiones internas que me atural hasta de la niñez, saber que mi piel y mi ascendencia no está "mal" sino que soy parte de una gran historia.</p>	
3) ¿Tuviste la posibilidad, a nivel curricular de encontrar materiales afrocentrados?, en caso afirmativo, ¿Cuáles y en qué materias?	
<p>No hemos encontrado, ni nos han dado materiales afrocentrados.</p>	

Escaneado con CamScanner



SECRETARIA  
**extensión**  
UNIVERSITARIA



CATEDRA LIBRE DE PUEBLOS ORIGINARIOS,  
AFRODESCENDIENTES Y MIGRANTES  
UNPSJB.

4)\_ A nivel educativo, ¿podrías identificar espacios que trabajen lo étnico racial y migrante?

No, en un momento fueron estos cursos culturales en los que es étnico racial.  
Migrante solo un poco en la cursada "Seminarios de la Patagonia".  
que nos aportó conocimientos acerca de cómo se formó nuestro  
país / región.

5)\_ ¿Cuáles son las posibilidades que, como estudiantes que transitan el ámbito académico, pueden poner en común para generar acciones afirmativas (política educativa) para las personas afro migrantes?



SECRETARÍA  
**extensión**  
UNIVERSITARIA



CATEDRA LIBRE DE PUEBLOS ORIGINARIOS,  
AFRODESCENDIENTES Y MIGRANTES  
U.N.P.S.J.B.

Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco  
Secretaría de Extensión Universitaria  
Cátedra Libre de Pueblos Originarios, Afrodescendientes y Migrantes

Nombre y Apellido	<sup>Historia</sup> Borges Astudillo
DNI	31305337
E-mail	andreborgos44@gmail.com
Teléfono	2974306321
Carrera	Prof. Historia
1)_¿Cuáles son las barreras que puedes identificar que dificultan los procesos de autoreconocimiento en los sistemas educativos?	<p>Creo que el conocimiento que se da en las escuelas sigue siendo eurocentrado, es necesario revisar la bibliografía para tener una mirada pluralista.</p>
2)_¿Cómo fue tu proceso de autoreconocimiento?, ¿Qué implicó para vos?	<p>Reconocer mi blanquitud y los privilegios que tengo sobre otros sectores sociales me hizo que no sea visibilizado, reconocer mis privilegios me ayudó a buscar una equidad.</p>
3)_¿Tuviste la posibilidad, a nivel curricular de encontrar materiales afrocentrados?, en caso afirmativo, ¿Cuáles y en qué materias?	<p>En la formación de base de mi carrera no, sino una búsqueda personal de ampliar mi conocimiento a partir de postítulos y cursos.</p>



SECRETARIA  
**extensión**  
UNIVERSITARIA



CATEDRA LIBRE DE PUEBLOS ORIGINARIOS,  
AFRODESCENDIENTES Y MIGRANTES  
UNPSJB.

4)\_ A nivel educativo, ¿podrías identificar espacios que trabajen lo étnico racial y migrante?

En un caso que tuve la cátedra de  
Historia política educ. argentina en  
un profesorado se puede incorporar categorías  
desde la historia decolonial.

5)\_ ¿Cuáles son las posibilidades que, como estudiantes que transitan el ámbito académico, pueden poner en común para generar acciones afirmativas (política educativa) para las personas afro migrantes?

generar espacios de conocimiento con  
revisión bibliográfica, referando autores  
latinoamericanos.



SECRETARIA  
**extensión**  
UNIVERSITARIA



CATEDRA LIBRE DE PUEBLOS ORIGINARIOS,  
AFRODESCENDIENTES Y MIGRANTES  
UN.P.S.J.B.

Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco  
Secretaría de Extensión Universitaria  
Cátedra Libre de Pueblos Originarios, Afrodescendientes y Migrantes

Nombre y Apellido	Jesus Martinez Diaz
DNI	94.885.895
E-mail	Jesus.martinez.diaz.esc@gmail.com
Teléfono	297 4744411
Carrera	Comodoro Publico
1)_¿Cuáles son las barreras que puedes identificar que dificultan los procesos de autoreconocimiento en los sistemas educativos?	
<ul style="list-style-type: none"><li>- Las construcciones sociales blancas</li><li>- Los prejuicios históricos</li><li>- La imposición social que todo lo relacionado con la negritud es negativo</li></ul>	
2)_¿Cómo fue tu proceso de autoreconocimiento?, ¿Qué implicó para vos?	
<p>- Mi proceso en particular, es algo que estoy descubriendo poco a poco, me empezó a surgir en esto desde la parte musical y me interesa bastante, esto se impregna de parte de mi familia paterna. Este proceso para mí es bastante importante ya que me interesa mis orígenes. Para terminar ya se que me falta bastante por conocer de este movimiento y espero seguir descubriendo.</p>	
3)_¿Tuviste la posibilidad, a nivel curricular de encontrar materiales afrocentrados?, en caso afirmativo, ¿Cuáles y en qué materias?	
<p>- Me recuerdo que en 2º grado de secundaria, leímos un cuento de la esclavitud en América Latina, en el cual tendríamos que crear un final, y yo escribí el mejor final de la clase. Después me recuerdo leer un cuento relacionado con un autor que se reconocía como afrodescendiente.</p>	

Escaneado con CamScanner



SECRETARIA  
**extensión**  
UNIVERSITARIA



CATEDRA LIBRE DE PUEBLOS ORIGINARIOS,  
AFRODESCENDIENTES Y MIGRANTES  
UNPSJB.

4)\_ A nivel educativo, ¿podrías identificar espacios que trabajen lo étnico racial y migrante?

- A H. parecer NO.

5)\_ ¿Cuáles son las posibilidades que, como estudiantes que transitan el ámbito académico, pueden poner en común para generar acciones afirmativas (política educativa) para las personas afro migrantes?

-



SECRETARÍA  
**extensión**  
UNIVERSITARIA



CATEDRA LIBRE DE PUEBLOS ORIGINARIOS,  
AFRODESCENDIENTES Y MIGRANTES  
UNPSJB

Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco  
Secretaría de Extensión Universitaria  
Cátedra Libre de Pueblos Originarios, Afrodescendientes y Migrantes

Nombre y Apellido	EMMANUEL BALDERRAMA
DNI	33125720
E-mail	balderramajemmanuel@gmail.com
Teléfono	362-4857315-
Carrera	Docente
1) ¿Cuáles son las barreras que puedes identificar que dificultan los procesos de autoreconocimiento en los sistemas educativos?	La que más me resonó fue la barrera de Auto-odio y avergonzarse de los raíces.
2) ¿Cómo fue tu proceso de autoreconocimiento?, ¿Qué implicó para vos?	Me encuentro en pleno proceso.
3) ¿Tuviste la posibilidad, a nivel curricular de encontrar materiales afrocentrados?, en caso afirmativo, ¿Cuáles y en qué materias?	No, material afro no tuve. Solo algo muy 'pobre' sobre checoch (teoría)

Escaneado con CamScanner



SECRETARIA  
**extensión**  
UNIVERSITARIA



CATEDRA LIBRE DE PUEBLOS ORIGINARIOS,  
AFRODESCENDIENTES Y MIGRANTES  
UN.PSJB.

4)\_ A nivel educativo, ¿podrías identificar espacios que trabajen lo étnico racial y migrante?

Handwritten response for question 4: A single horizontal line is drawn across the space.

5)\_ ¿Cuáles son las posibilidades que, como estudiantes que transitan el ámbito académico, pueden poner en común para generar acciones afirmativas (política educativa) para las personas afro migrantes?

Handwritten response for question 5: The space is mostly blank with some very faint, illegible markings.

Escaneado con CamScanner



SECRETARÍA  
**extensión**  
UNIVERSITARIA



CATEDRA LIBRE DE PUEBLOS ORIGINARIOS,  
AFRODESCENDIENTES Y MIGRANTES  
UN.P.S.J.B.

Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco  
Secretaría de Extensión Universitaria  
Cátedra Libre de Pueblos Originarios, Afrodescendientes y Migrantes

Nombre y Apellido	GUADALUPE DIAZ
DNI	39735334
E-mail	guadadiazem@gmail.com
Teléfono	(2966) 632920
Carrera	Prof. de historia
1) ¿Cuáles son las barreras que puedes identificar que dificultan los procesos de autoreconocimiento en los sistemas educativos?	La discriminación social, la mirada etnocéntrica que diferencia los "otres" como inferiores, peligrosos
2) ¿Cómo fue tu proceso de autoreconocimiento?, ¿Qué implicó para vos?	Me autoreconozco como blanca con los privilegios que eso conlleva por eso motivo busco aprender más sobre todo aquellos que se ha silenciado y negado x la historia.
3) ¿Tuviste la posibilidad, a nivel curricular de encontrar materiales afrocentrados?, en caso afirmativo, ¿Cuáles y en qué materias?	En mi caso recién en el último año de la carrera, en la carrera Profesorado Historia de 5 años y la licenciatura en historia tenemos cátedras como Cs. sociales contemporáneas y Problemas del mundo actual I y II donde trabajamos categorías de análisis de raza, de pueblos originarios, de orientalismo y todos los pueblos y soberanías del sur global.



SECRETARIA  
**extensión**  
UNIVERSITARIA



CATEDRA LIBRE DE PUEBLOS ORIGINARIOS,  
AFRODESCENDIENTES Y MIGRANTES  
UNPSJB

4)\_ A nivel educativo, ¿podrías identificar espacios que trabajen lo étnico racial y migrante?

- La cátedra libre de Pueblos Originarios, afrodescendientes y migrantes
- Cátedras Problemáticas del Mundo Actual I y II
- Cátedra Seminario de Patagonia .

5)\_ ¿Cuáles son las posibilidades que, como estudiantes que transitan el ámbito académico, pueden poner en común para generar acciones afirmativas (política educativa) para las personas afro migrantes?



SECRETARÍA **extensión** UNIVERSITARIA



CATEDRA LIBRE DE PUEBLOS ORIGINARIOS, AFRODESCENDIENTES Y MIGRANTES UNPSJB.

Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco  
Secretaría de Extensión Universitaria  
Cátedra Libre de Pueblos Originarios, Afrodescendientes y Migrantes

Nombre y Apellido	Ivana Calandra
DNI	22.237.275.
E-mail	ivanacalandra5@gmail.com
Teléfono	2974175843.
Carrera	
1) ¿Cuáles son las barreras que puedes identificar que dificultan los procesos de autoreconocimiento en los sistemas educativos?	
La discriminación racial que forma parte del currículum oculto por ej: el bullying, la relevancia en los prototipos.	
2) ¿Cómo fue tu proceso de autoreconocimiento?, ¿Qué implicó para vos?	
Me autoreconozco como mujer blanca con nivel Universitario. Hijá de un padre migrante uruguayo y nieto de un abuelo marxista y racista. Actualmente, deseo capacitarme, reflexionar sobre mi historia personal, mi biografía escolar y formarme por estar desde la diversidad cultural.	
3) ¿Tuviste la posibilidad, a nivel curricular de encontrar materiales afrocentrados?, en caso afirmativo, ¿Cuáles y en qué materias?	
En mi formación en los trayectos inicial, primario y secundario, ningún texto. En la Universidad, cuando trabajamos otras corrientes historiográficas en la carrera del Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación	



SECRETARÍA  
**extensión**  
UNIVERSITARIA



CATEDRA LIBRE DE PUEBLOS ORIGINARIOS,  
AFRODESCENDIENTES Y MIGRANTES  
UNPSJB.

4) A nivel educativo, ¿podrías identificar espacios que trabajen lo étnico racial y migrante?

En la laboral, en los nuevos diseños curriculares y en la elaboración de un UDI (Unidad de definición institucional) sobre Pedagogías Decolonizadoras, interculturalidad y los Sujetos educativos.

5) ¿Cuáles son las posibilidades que, como estudiantes que transitan el ámbito académico, pueden poner en común para generar acciones afirmativas (política educativa) para las personas afro migrantes?

- Incorporar otros saberes y protagonistas a los Planes de estudio
- Ofrecer espacios de encuentro y confianza a los alumnos para facilitar la auto percepción y el auto reconocimiento



SECRETARIA  
**extensión**  
UNIVERSITARIA



CATEDRA LIBRE DE PUEBLOS ORIGINARIOS,  
AFRODESCENDIENTES Y MIGRANTES  
UNPSJB

Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco  
Secretaría de Extensión Universitaria  
Cátedra Libre de Pueblos Originarios, Afrodescendientes y Migrantes

Nombre y Apellido	Verónica S. Peralt
DNI	22552768
E-mail	veronicaperalta153@gmail.com
Teléfono	155 131713
Carrera	Docente
1)_¿Cuáles son las barreras que puedes identificar que dificultan los procesos de <u>autoreconocimiento</u> en los sistemas educativos? - Porque existe un negacionismo etnico de ocultamiento, en donde las familias tienden a esconder por ser subalternizados	
2)_¿Cómo fue tu proceso de autoreconocimiento?, ¿Qué implicó para vos? -	
3)_¿Tuviste la posibilidad, a nivel curricular de encontrar materiales afrocentrados?, en caso afirmativo, ¿Cuáles y en qué materias? Muy poco -	

Escaneado con CamScanner



SECRETARIA  
**extensión**  
UNIVERSITARIA



CATEDRA LIBRE DE PUEBLOS ORIGINARIOS,  
AFRODESCENDIENTES Y MIGRANTES  
UNPSJB

4)\_ A nivel educativo, ¿podrías identificar espacios que trabajen lo étnico racial y migrante?

→ Nuestro catedra.

5)\_ ¿Cuáles son las posibilidades que, como estudiantes que transitan el ámbito académico, pueden poner en común para generar acciones afirmativas (política educativa) para las personas afro migrantes?

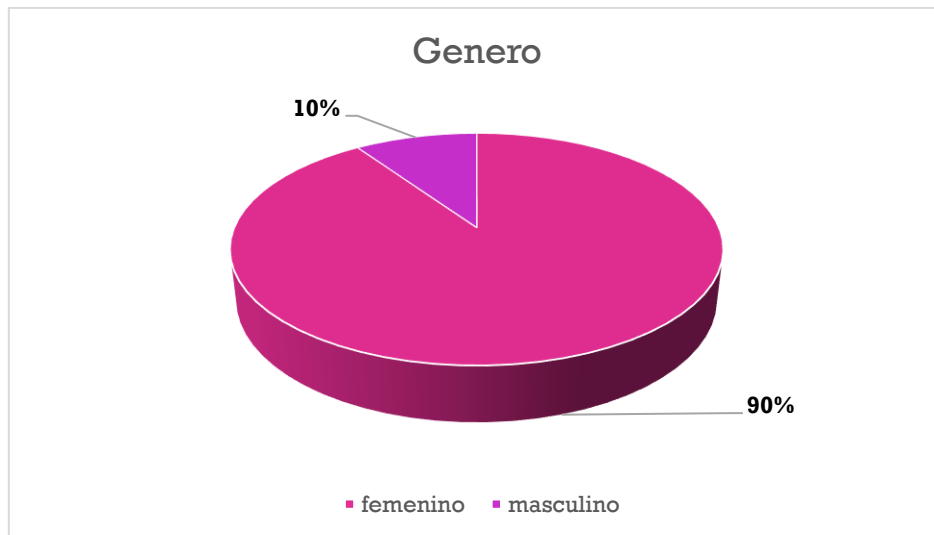
—

## ANEXO N°2

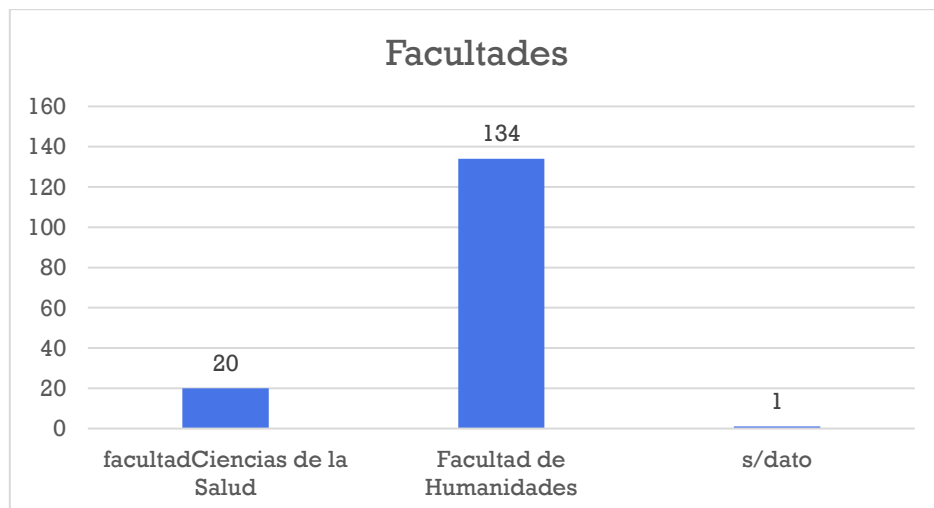
### Resultados

De un total de 155 encuestas sistematizadas, los resultados en cuanto a las variables que caracterizan a los encuestados/as son los siguientes:

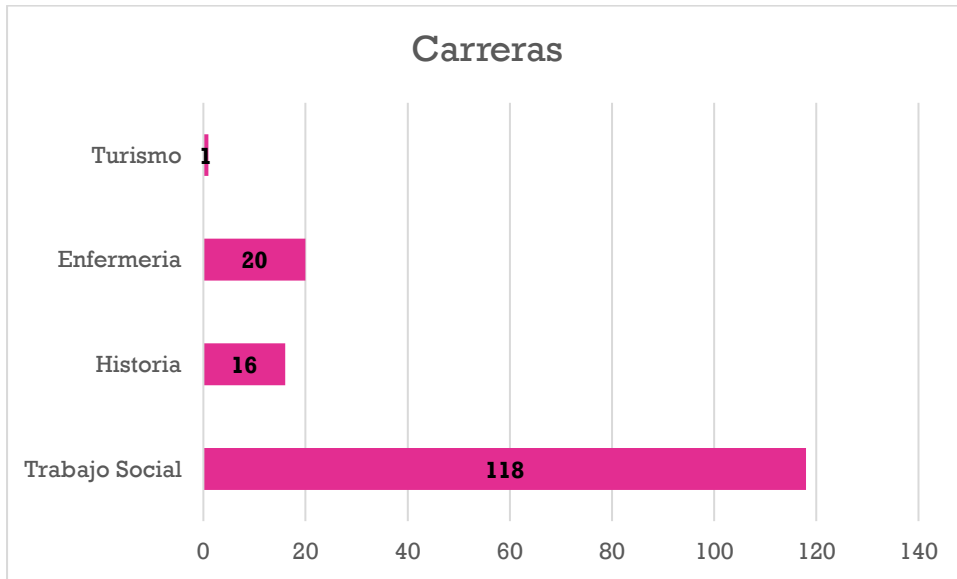
#### **Género:**



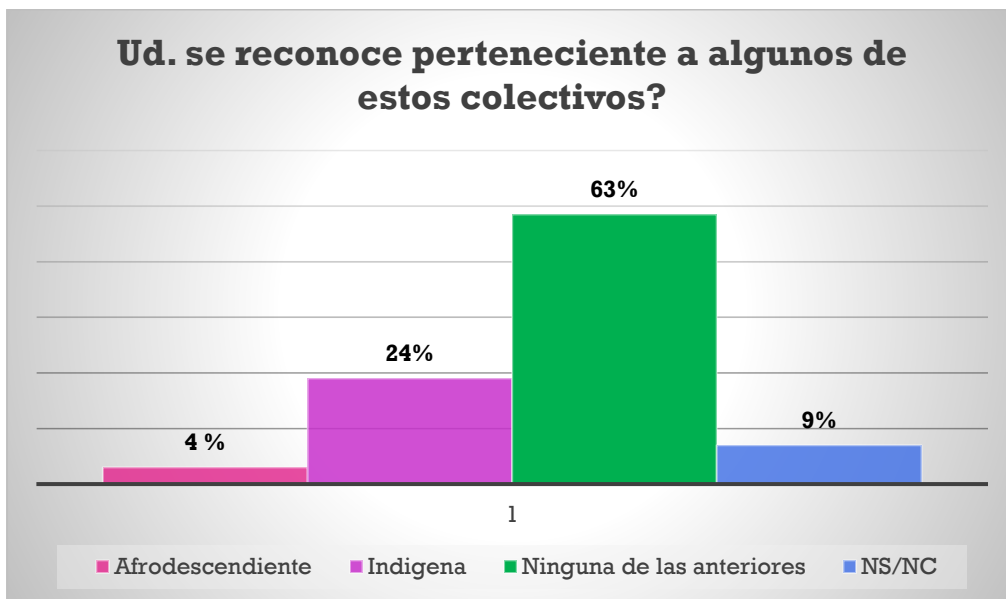
#### **Facultad:**



#### **Carreras encuestadas.**



**7. ¿Ud. se reconoce perteneciente a algunos de estos colectivos?**

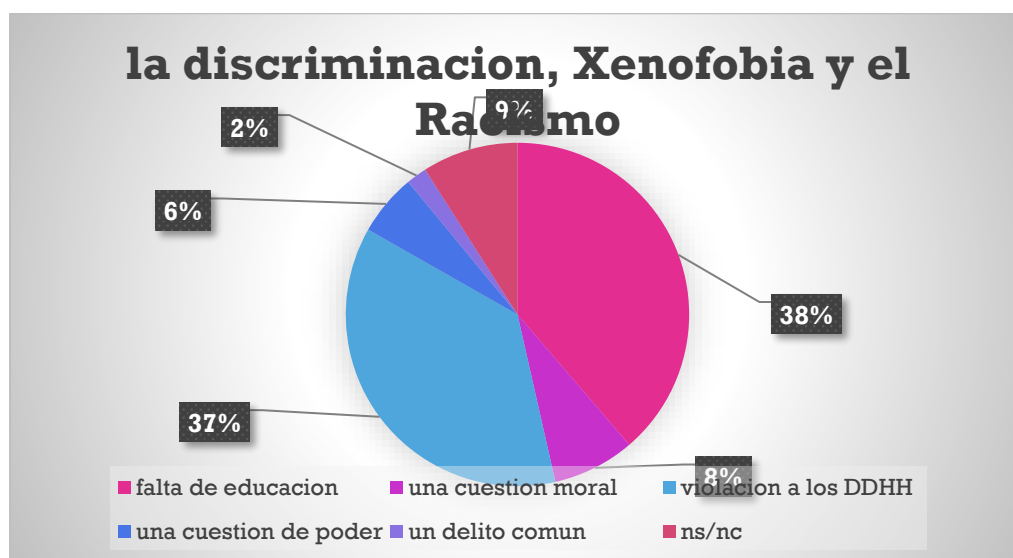


Fuente: elaboración propia en base a encuestas Proyecto Interculturalidad- Año 2022

Colectivos	Frecuencia Absoluta	Porcentaje
Afrodescendiente	6	4 %
Indígena	38	24 %
Ninguna de las anteriores	97	63%
NS/NC	14	9 %

8. Ante la consulta: ¿según lo que ud sabe, conoce o se imagina, la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo, a grandes rasgos es?

	Frecuencia Absoluta	Porcentaje
Falta de educación	60	38%
Una cuestión moral	12	8%
Violación a los DDHH	57	37%
Una cuestión de poder	9	6%
un delito común	3	2%
Ns/Nc	14	9%



Fuente:

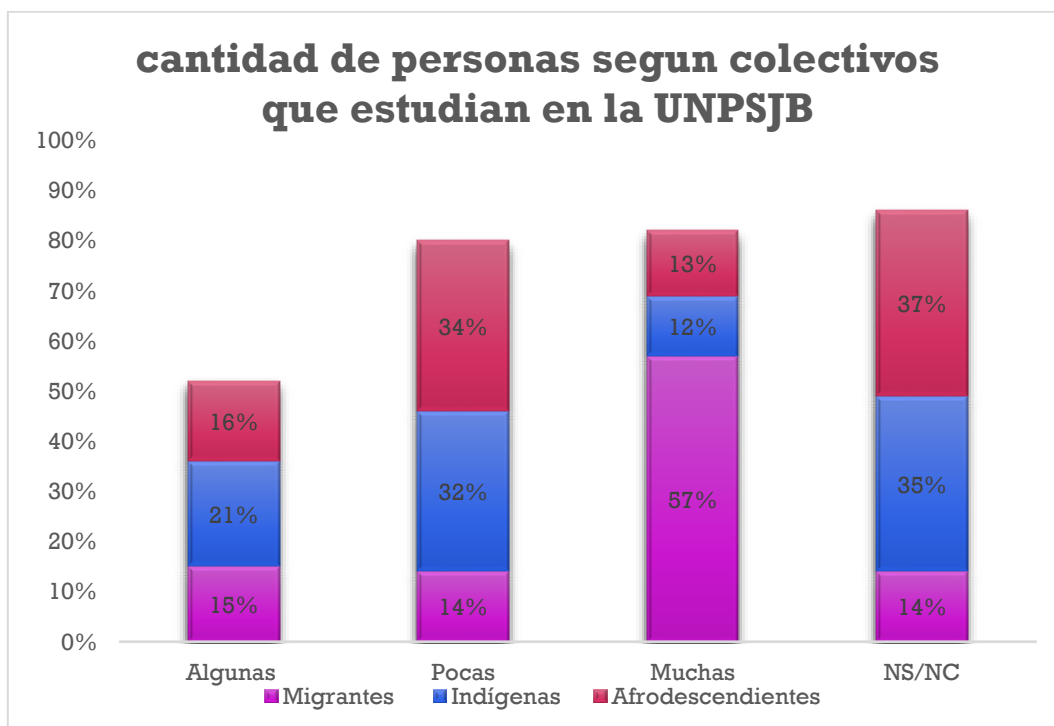
elaboración propia en base a encuestas Proyecto Interculturalidad- Año 2022



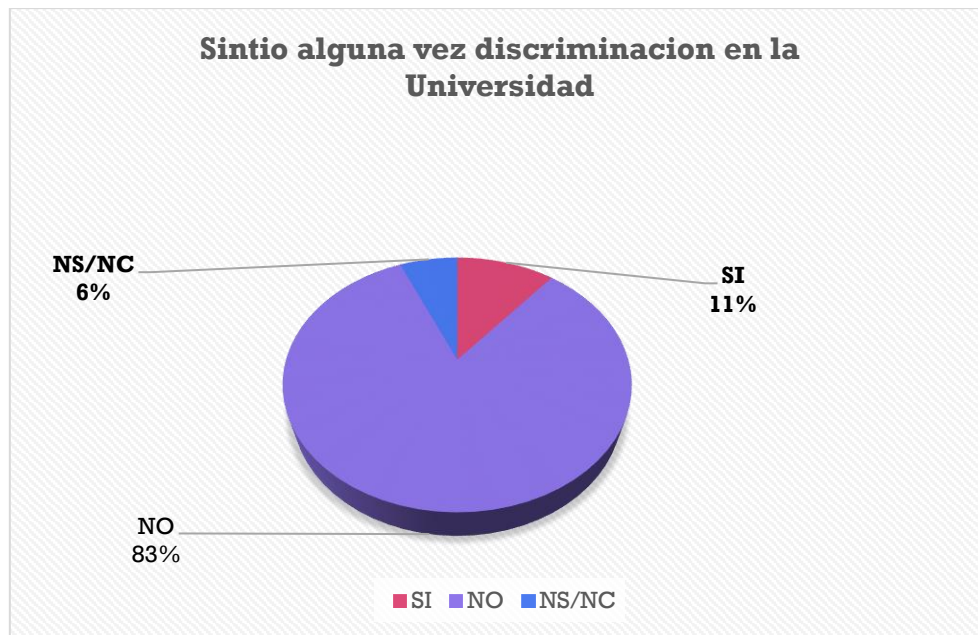
11. Ante la consulta: según su percepción ¿qué cantidad de personas de las siguientes poblaciones estudian en nuestra universidad?

Las opciones son:

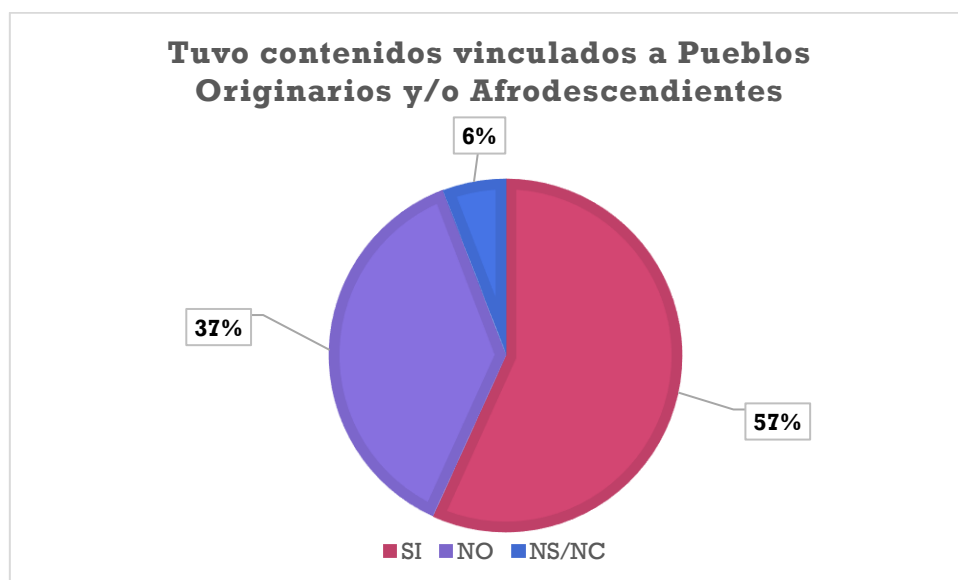
Personas	Algunas	Pocas	Muchas	NS/NC
<b>Migrantes</b>	15%	14%	57%	14%
<b>Indígenas</b>	21%	32%	12%	35%
<b>Afrodescendientes</b>	16%	34%	13%	37%



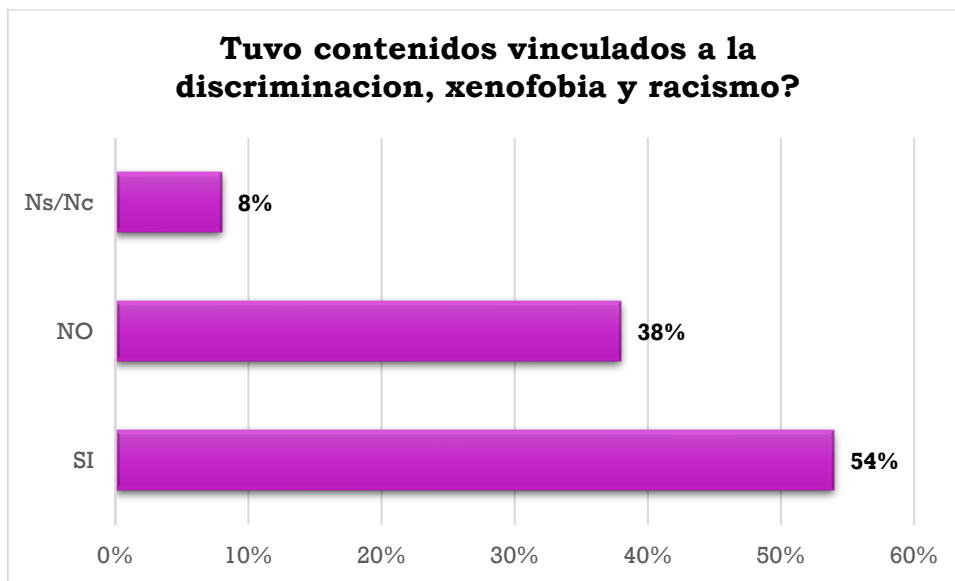
16. ¿En nuestra Universidad, se sintió Ud. alguna vez discriminado?



26. durante su formacion universitaria ¿tuvo contenidos vinculados a Pueblos Originarios y/o Afrodescendientes?



27. durante su formación universitaria ¿tuvo contenidos vinculados a la discriminación, xenofobia y racismo?



### ANEXOS N°3

Afroargentinas/os en los actos escolares. Un debate necesario

[https://www.youtube.com/watch?v=Df4qvil\\_jFE&t=15s](https://www.youtube.com/watch?v=Df4qvil_jFE&t=15s)

Conversatorio: Educación y Racismo. Experiencias en torno a la diversidad cultural

<https://www.youtube.com/watch?v=A1nHsZ-IbSU>

Erradicación del Racismo en la Educación Superior

<https://www.youtube.com/watch?v=SODepyY1Qz8>

### ANEXO N°4

Acciones realizadas por Omi Obi:

- Intervención en el Instituto de Formación Docente N° 806, de la ciudad de Comodoro Rivadavia, por el 8 de noviembre, día Nacional de los Afroargentinos y



afrodescendientes en Argentina. Presentación del grupo, su historia, sus objetivos. Participación en obra de teatro, año 2018.

- Presentación del grupo y cine debate en el espacio PU FOLIL, en el marco de un encuentro comunitario para la reflexión conjunta de temas vinculados a interculturalidad, representaciones sociales y prácticas discriminatorias. Año 2019
- Presentación del grupo y sus objetivos de trabajo en el Seminario del Ingresante del año 2019, en la UNPSJB
- Acciones de visibilización del grupo, distribución de folletería en relación a la temática y presentación general, en el hall de la UNPSJB. Año 2019
- Elaboración de material de difusión (trípticos y folletería). Año 2019
- Presentación del grupo, con propuesta de cine debate, en el Centro de Información Pública de la Ciudad de Comodoro Rivadavia, en el marco de la muestra “Prisioneros de la Ciencia” llevada a cabo por la Cátedra Libre de Pueblos Originarios. Año 2019
- Presentación y cine debate en el museo ferropuerto de la ciudad de Comodoro Rivadavia, en el marco de la muestra “Prisioneros de la Ciencia” llevada a cabo por la Cátedra Libre de Pueblos Originarios. Año 2019
- Presentación de trabajo académico en el “V Encuentro Regional Patagónico de Unidades Académicas de Trabajo Social (FAUATS).” Año 2019
- Solicitud de incorporación de la opción para autoreconocimiento afrodescendiente en los formularios de ingreso a carrera académica de la UNPSJB. Año 2019
- Solicitud de ampliación del nombre de la “Cátedra Libre de Pueblos Originarios” a “Cátedra Libre de Pueblos Originarios y Afrodescendientes”. Año 2019



- Intervención en el Colegio Perito Moreno en el marco del acto del día 12 de octubre por la “Diversidad Cultural”. Año 2019
- Presencia, visibilización y acompañamiento en el predio ferial en el marco de la feria de las colectividades. Año 2019
- Elaboración encuestas, en el marco del proyecto “Interculturalidad y Educación Superior, debates y reflexiones en la UNPSJB”, para estudiantes y docentes. Año 2019
- Realización de 125 encuestas dentro de la UNPSJB. Año 2019
- Presentación del grupo y sus objetivos de trabajo en los espacios áulicos donde se desarrollaron las encuestas. Año 2019
- Intervención en el Instituto de Formación Docente N° 806 en el marco del 8 de noviembre, año 2019.
- Intervención y presentación del grupo y su trayectoria en el Congreso Latinoamericano de Trabajo Social en la ciudad de Tandil. Año 2019
- Participación del VI Coloquio y Taller “Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Las múltiples formas del racismo y la discriminación racial”. Realizado por la Red Interuniversitaria de Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina (ESIAL). Año 2019
- Presentación del grupo y sus objetivos de trabajo en el Seminario del Ingresante del año 2020, de la UNPSJB.
- Entrevista al grupo Omi Obi. Afrodescendientes en Argentina: Racismos, discriminación y xenofobia desde el canal de youtube políticamente incorrecto. (2020)



- Conversatorio: Educación y Racismo. Experiencias en torno a la diversidad cultural. Afrodescendiente. Grupo Omi Obi. Expositora Yudy Mosquera Nieva. (2021)
- Ciclo de conversatorios: Nuevos contextos, nuevos desafíos para la formación e intervención profesional del Trabajo Social. Trabajo social desde la perspectiva intercultural. Expositora Fiorelis Ortega.(2021)
- Tríptico 8 de noviembre Día Nacional de los/as Afroargentinos/as y de la Cultura Afro.
- Corto audiovisual 12 de octubre. Día de la diversidad Cultural. (2021)
- Presencia por el 25 de noviembre en la radio Fm del Chenque: Programa de Voces de mujeres. Día Internacional de la Violencia contra la Mujer. (2021)
- 8 de marzo Día Internacional de la Mujer. Presentación Plaza Kompuchewe.
- 25 de mayo Revolución de mayo. Afroargentinos/as en los actos escolares. Un debate necesario.
- Presentación Proyecto de Extensión UNPSJB: Raíces Afro. Visibilidad y reconocimiento de la población afrodescendiente en las instituciones educativas.