

Raza y sus intersecciones en el diseño curricular de los profesorados de historia de la Provincia de Buenos Aires

Race and its intersections in the curricular design of history teachers in the Province of Buenos Aires

A raça e suas intersecções no desenho curricular dos professores de história da Província de Buenos Aires

Anny Ocoró Loango 

Conselho Nacional de Pesquisa Científica e Técnica (CONICET), Buenos Aires, Argentina.
Universidade Nacional de Três de Fevereiro (UNTREF), Caseros - Província de Buenos Aires, Argentina.

aoloango@untref.edu.ar

Recebido em 20 de maio de 2025

Aprovado em 05 de junho de 2025

Publicado em 18 de fevereiro de 2026

RESUMEN

Este artículo explora y analiza los usos de la “raza” y sus intersecciones en el diseño curricular de los profesorados de historia de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. Para ello, identifica los principios y apuestas políticas y pedagógicas que lo sustentan, y cómo son abordadas las jerarquías y las desigualdades raciales, y sus intersecciones, en este Diseño. Al mismo tiempo, hace visibles los discursos y contenidos curriculares contrahegemónicos que disputan y proponen reinterpretaciones al interior de dicho currículo. Muestra cómo la incorporación de los debates interseccionales ayuda a construir un currículo más receptivo a todos los actores que integran la sociedad, en especial de aquellos como los pueblos indígenas y afrodescendientes que han sido apagados de estas narrativas. Al sumar otras categorías además del “género”, el diseño curricular contribuye a una formación docente más plural y más conectado con la diversidad y con las problemáticas que enfrentan distintos grupos en la sociedad. Aunque todavía hay deudas pendientes, su apuesta es profundamente progresista y emancipadora.

Palabras-clave: “Raza”; Interseccionalidad; Diseño Curricular.

ABSTRACT

This article explores and analyzes the uses of “race” and its intersections in the curricular design of the 2022 history teachers of the Province of Buenos Aires, Argentina. To do this, it identifies the political and pedagogical principles that support

it, and how hierarchies and racial inequalities, and their intersections, are addressed in this Design. At the same time, it makes visible the counterhegemonic discourses and curricular contents that dispute and propose reinterpretations within said curriculum. It will be argued that the incorporation of intersectional debates helps to build a curriculum that is more receptive to all actors that make up society, especially those such as indigenous and Afro-descendant peoples who have been shut out from these narratives. By adding other categories in addition to "gender," curricular design contributes to more plural teacher training and more connected to diversity and with the problems faced by different groups in society. Although there are still outstanding debts, their commitment is deeply progressive and emancipatory.

Keywords: Race; Intersectionality; Curricular design.

RESUMO

Este artigo explora e analisa os usos da "raça" e suas interseções no desenho curricular dos professores de história em 2022 na Província de Buenos Aires, Argentina. Para tanto, identifica os princípios e as apostas políticas e pedagógicas que o sustentam, e como as hierarquias e desigualdades raciais, e suas interseções, são abordadas neste Desenho. Ao mesmo tempo, torna visíveis os discursos e os conteúdos curriculares contra hegemônicos que disputam e propõem reinterpretações em tal currículo. Argumenta-se que a incorporação de debates interseccionais ajuda a construir um currículo mais receptivo a todos os atores que compõem a sociedade, especialmente aqueles como indígenas e afrodescendentes que foram desligados dessas narrativas. Ao agregar outras categorias além de "gênero", o desenho curricular contribui para uma formação docente mais plural e mais conectada à diversidade e aos problemas enfrentados pelos diferentes grupos da sociedade. Embora ainda haja dívidas e desafios pendentes, seu compromisso é profundamente progressista e emancipatório.

Palavras-chave: Raça; Interseccionalidade; Desenho curricular.

El diseño curricular de los profesorados de historia de la Provincia de Buenos Aires

El diseño curricular de historia de la Provincia de Buenos Aires fue aprobado en el año 2022, después de un largo proceso de de consulta y de construcción conjunta con diversos actores de la comunidad educativa: las y los docentes, equipos directivos, supervisores, gremios docentes, académicos, entre otros, que inició en el 2020, en el marco de la pandemia. Este diseño está siendo implementado en las más de 21.000 instituciones educativas que tiene la Provincia de Buenos Aires,

específicamente en los profesorados de educación secundaria dependientes de la Dirección Provincial de Educación Superior (DPES).

El diseño curricular se organiza a partir de la Res. CFE 24/07, la cual establece tres campos de formación: Campo de la Formación General, Campo de la Formación Específica y Campo de la Práctica Docente. Cada campo tiene sus propias unidades curriculares, es decir; “aquellas instancias curriculares que, adoptando distintas modalidades o formatos pedagógicos, forman parte constitutiva del plan, organizan la enseñanza y los distintos contenidos de la formación y deben ser acreditadas por las y los estudiantes” (Diseño Curricular PBA, 2022, p. 14).

El Profesorado de Educación Secundaria en Historia, tiene una duración de cuatro años y una carga horaria de 2960 horas. Contiene una conceptualización clara sobre el perfil docente que se pretende formar. En efecto, se busca construir un docente reflexivo, crítico, capaz de leer las situaciones problemáticas del contexto. Un docente, además abierto a la diversidad cultural y a la diferencia, que sabe apreciar la singularidad de sus estudiantes en el aula y tiene a la igualdad como fundamento de su práctica pedagógica. En tal sentido, este profesor o profesora de historia construye desde su ejercicio docente una práctica política y cultural. Según este currículo aprobado, la construcción de este perfil docente ha sido fruto de una confección participativa entre todos los niveles e instancias del sistema educativo de la Provincia.

En este Diseño Curricular la Historia es entendida como una *reconstrucción basada en la comprensión y explicación de los cambios y permanencias, pretendiendo establecer relaciones entre procesos y estructuras, entre actores sociales, entre tiempos y espacios diversos. Las egresadas y los egresados del Profesorado de Educación Secundaria en Historia de la Provincia de Buenos Aires se reconocerán como agentes públicos, intelectuales y trabajadoras y trabajadores de las culturas y la educación*” (p.27). En su fundamentación se puede advertir un horizonte progresista que rompe con la idea de la cultura universal, única, homogénea. A cambio, el diseño refiere a la diversidad con un signo de nuestras sociedades que debe preservarse. Al respecto, en el diseño curricular se plantea:

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644492113>

La formación docente reconoce que: no existe un mundo que pueda universalizarse sino una diversidad de sociedades, relaciones, luchas, culturas, saberes, lenguas y lenguajes, modos de pensar, sentir y hacer. Así, la contemporaneidad no es un concepto totalizador y excluyente, sino comprensivo y democratizador. La interacción entre espacios y trabajadoras y trabajadores de las culturas posibilita el reconocimiento de otros saberes, otras experiencias, otras vivencias, y la comprensión de que muchas de ellas han sido y son negadas a causa de las desigualdades. (Diseño Curricular PBA, 2022, p. 16).

Así entonces, desde el diseño se plantea la construcción de proyecto de vida que integre a los otros, que los haga partícipes de la transmisión cultural que emprende la escuela. Transmitir es, de acuerdo con este diseño, apostar por una construcción de lo común, que “se va edificando con todas y todos las y los que llegan. La transmisión, en este sentido, no significa reproducir o repetir una cultura u orden social, sino hospedar y reconocer todas las diferencias y diversidades para que se pueda fortalecer el principio igualitario y tejer otras historias en el proceso de hacer lo común”. (Diseño Curricular PBA, 2022, p. 16).

Principios y apuestas políticas y pedagógicas del diseño

Aunque el diseño explica el proceso y los principios que sustentaron el desarrollo de este, hace una delimitación abstracta utilizando definiciones como: “preservación de la cultura nacional”, o la insistencia de la “escucha del otro” para la construcción del diseño curricular en el profesorado de historia. Sin embargo, estos “principios rectores” no son del todo definidos en el documento: ¿quién es el otro?, ¿qué se entiende por cultura nacional? Se menciona así mismo que su confección es resultado de una “pluralidad de voces”: ¿cuáles fueron esas voces? Sobre el método de construcción del currículo, el documento explica que hubo “metodologías participativas” y que allí se dio lugar a “diferentes voces”, pero nada dice a quienes pertenecen estas voces.

El diseño señala que serán los y las docentes quienes deban “jerarquizar, seleccionar y organizar los contenidos”. Se supone que, de acuerdo con los “principios rectores”, este proceso de aplicación curricular por parte de los docentes debería hacerse bajo los criterios de “transformar la realidad”, atender a la “diversidad” y a la

“singularidad” de los estudiantes. En “los lineamientos de formación”, aparece nombrado el “género” y la importancia de “impulsar la construcción de problemas y saberes situados”. No obstante, atender al mejoramiento de la diversidad y la transformación de la realidad, implica construir criterios y capacidades para detectar elementos que de manera subrepticia impide estas transformaciones en el respeto a la diversidad cultural y de los cuerpos.

El diseño define tres líneas de formación que enmarcan la política curricular y educativa en general de la provincia de Buenos Aires: La centralidad de la enseñanza, como acción que ocupa el centro de la tarea educativa y del trabajo docente; Transformaciones sociales contemporáneas: perspectivas de género, ambiental y cultura digital, como temas y problemas que interpelan las prácticas educativas; Las construcciones políticas, culturales y pedagógicas desde América Latina, Argentina y la provincia de Buenos Aires, como forma de tensionar la supuesta universalidad de los conocimientos, interpelar los lugares desde los que se enuncian e impulsar la construcción de problemas y saberes situados.

Se define la perspectiva de género como transversal y se cuestionan los sesgos androcéntricos y eurocéntricos presentes en el conocimiento científico occidental. También se cuestiona el predominio de sentidos binarios, cisheteronormativo que dejan afuera “determinadas subjetividades sexo-genéricas en intersección con otros modos de opresión”. En la fundamentación empiezan a enunciarse otras formas de opresión, pero la raza está ausente. Incluso cuando se hace referencia a la tercera línea de formación, si bien se interpela los lugares desde los cuales se produce conocimiento, dejando ver claramente una relación entre saber, geopolítica y poder, y un interés por contribuir a construir una perspectiva que reconozca la historia latinoamericana, argentina y bonaerense y que se posicione desde ahí, no se enuncian en este eje estratégico a un sujeto específico como los y las afrodescendientes o a los pueblos indígenas. No obstante, se plantea una crítica central a la falsa neutralidad del conocimiento dejando claro un posicionamiento en torno a las relaciones de poder en la producción de conocimiento y la falsa creencia de la neutralidad del mismo. La siguiente cita no deja duda lugar a duda:

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644492113>

El conocimiento está marcado geo-históricamente, no es abstracto ni deslocalizado: se puede hablar de una geopolítica del conocimiento. Un aporte o tarea central de la perspectiva latinoamericana es la crítica a la pretendida invisibilización o neutralización analítica de los lugares de enunciación y de producción de conocimiento (Diseño Curricular PBA, 2022, p. 22).

No obstante, cuando se presentan las finalidades formativas de la carrera se argumenta que la enseñanza de la historia debe reconocer la diversidad de enfoques historiográficos y se incluye la perspectiva de género, lo popular, la dimensión étnico-racial, clase y relación entre lo global y lo local como principios estructurantes del diseño curricular como lo podemos ver en la siguiente cita:

Este diseño curricular se compromete con la formación de profesores y profesores que asuman la enseñanza de la Historia desde una postura epistemológica que la reconoce como una disciplina multi paradigmática, contemplando una heterogeneidad de enfoques y miradas que revalorizan a los sujetos (individuales y colectivos) como actores con capacidad de incidir en la vida social. La perspectiva de género, la agencia de lo popular, la dimensión étnico-racial, la clase y la dialéctica entre los procesos históricos globales y la realidad local, son los principios estructurantes de esta propuesta que prioriza la complejidad de las relaciones sociales, la conflictividad y la problematización para el abordaje de los procesos históricos (Diseño Curricular PBA, 2022, p.26).

Estos principios son de gran relevancia en un país con escaso debate sobre la cuestión racial como lo es la Argentina. En especial, queremos destacar la inclusión de la diversidad étnico-racial, lo cual no es un dato menor ya que este tema ha estado más bien ausente de la formación docente. Es importante mencionar que esta incorporación en el diseño es posible porque el gobierno provincial es más permeable a estas discusiones. El actual gobernador de la provincia Axel Kicillof, quien proviene de sectores kirchneristas, peronistas, progresistas que, como ya hemos planteado, tienen una amplia receptividad a las demandas históricas de algunos sectores sociales y se han caracterizado por ampliar la participación de organizaciones sociales en la vida política.

En el perfil del egresado/a, el diseño explicita un interés por formar Profesoras/es de Educación Secundaria en Historia que no reproduzcan una perspectiva eurocéntrica en la historiografía, y plantea, como parte del perfil, que los y las profesores/as *“identifiquen las dimensiones de género y étnico-raciales como*

estructurantes del devenir histórico, para desarrollar propuestas de enseñanza que enriquezcan la reflexión de las y los estudiantes de la escuela secundaria” (Diseño Curricular PBA, 2022, p.28).

En el Campo de la Formación Específica del Profesorado de Educación Secundaria en Historia, el diseño propone el análisis multidimensional e interseccional, y en el eje de “La enseñanza de las Ciencias Sociales y de la Historia” se proponen tres unidades curriculares y un espacio de Opción Institucional, distribuidas de la siguiente manera:

- 2º año: Didáctica de las Ciencias Sociales
- 3º año: Didáctica de la Historia
- 4º año: La Enseñanza de la Historia en la Escuela Secundaria y un EOI (Espacios de opción institucional) en el que se puede optar por ejemplo entre Enseñanza de la Historia en la cultura digital, la historia del género, Historia, Memoria y Enseñar y aprender la historia de las Culturas Indígenas, Enseñar y aprender la historia de las culturas afrodescendientes, entre otras.

Como podemos ver, en la fundamentación del campo de la formación específica aparece de manera explícita la inclusión de la historia de las culturas afrodescendientes en el diseño curricular. No obstante, dicha incorporación no logra aún tener centralidad, ya que queda anclada al espacio de opción institucional (EOI), que son unidades curriculares que se ofrecen de manera opcional, como su nombre lo indica, y en el último año de la carrera tanto en el Campo de la formación general (CFG) como en el Campo de la formación específica (CFE).

En el segundo eje: los marcos teóricos de las Ciencias Sociales y de la Historia, claramente la intersección “raza”, clase y género hace parte de la apuesta central y dentro de las 14 unidades curriculares que lo componen se incluye una materia denominada “Problemas de Asís y África I y II”. Como bien se plantea en el diseño, este eje: “Propone un recorrido por las principales problemáticas de la historia haciendo énfasis en la capacidad de agencia de lo popular, el redescubrimiento de las dimensiones de raza, clase y género, para pensar la dialéctica entre los procesos históricos globales y la realidad local” (Diseño Curricular PBA, 2022, p. 33).

En el campo de la Práctica Docente, el diseño reconoce a la Provincia de Buenos Aires como un territorio diverso y afectado por múltiples desigualdades que impactan en el entorno escolar, lo cual refuerza la necesidad de formar docentes que trabajen para construir igualdad y justicia educativa. La práctica docente se entiende aquí “como experiencias interpeladas por la complejidad, tensiones y contradicciones inherentes de escenarios singulares, que remiten a lo social en términos de interseccionalidad: la territorialidad, lo institucional, la etnia, el género, la edad y la clase social, como algunas de sus dimensiones constitutivas” (Diseño Curricular PBA, 2022, p. 38).

Veintidos asignaturas incorporan temáticas referidas a la cuestión étnico-racial, interseccional y de género, lo que representa el 44%. Como lo podemos ver en la Tabla uno, la mayor parte de ellas se concentra en el Campo de la Formación Específica el cual “caracteriza los distintos objetos de estudio, formas de producción y validación de conocimiento en cada disciplina, y aborda el problema de la fragmentación del conocimiento, ofreciendo una formación que permita a las y los docentes comprometerse con el diseño, implementación y evaluación de proyectos educativos multidisciplinares, que aborden problemáticas fundamentales en la escuela secundaria” (p. 32). Las restantes se encuentran en el Campo de la Formación General cuyo objetivo es “brindar marcos conceptuales e interpretativos para el análisis y comprensión de la cultura, el tiempo y contexto histórico, la educación, la enseñanza, el aprendizaje, y la construcción de un posicionamiento para la actuación en contextos socioculturales diferentes” (p. 28). Entre esos marcos, se propone inscribir la educación secundaria bonaerense en una lectura macro que privilegia los procesos históricos políticos, sociales y pedagógicos contruidos desde una perspectiva latinoamericana, argentina y bonaerense. También apunta a fortalecer la toma de decisiones de los y las docentes para construcción propuestas situadas en contextos específicos.

En cuanto al Campo de la Práctica Docente (CPD), su foco está en las prácticas educativas, especialmente las prácticas docentes y de enseñanza. Este campo se enfoca en preparar a los y las docentes para el abordaje pedagógico en los contextos educativos. Sin embargo, sólo un taller incluye la cuestión racial o interseccional, lo

cual es preocupante porque es justamente un campo que se ocupa de las prácticas y de la enseñanza. En la actualidad, las aulas son cada vez más heterogéneas en términos culturales, étnico-raciales, de género, lo que hace necesario que se formen docentes con herramientas para trabajar con las complejidades que esta heterogeneidad conlleva. Así entonces, la falta de asignaturas, talleres, seminarios entre otros, para abordar estas temáticas limita las posibilidades de intervención de las y los docentes en estos temas. La formación docente debería proporcionar a los futuros educadores las herramientas necesarias para abordar situaciones de discriminación en el entorno escolar. La inclusión de estas temáticas en el CPD también genera oportunidades para fomentar el pensamiento crítico, complejo.

Tabla No. 1 - Campos de formación del Diseño Curricular

Campo de la Formación General:	Campo de la Formación Específica:	Campo de la práctica
7 (5 asignaturas, 1 taller, 1 seminario)	12 (9 asignaturas, 2 talleres y un seminario)	1 (taller)

Fuente: datos organizados por la autora.

“Raza” y sus intersecciones en las unidades curriculares

En el primer año, en el campo de a la formación general, se incluyen varias unidades curriculares. Una de ellas es el Taller de ESI (Educación Sexual Integral) en el que se incluye un bloque de contenidos llamado “los Saberes generizados”. Se trata de temas que instalan un cuestionamiento a la perspectiva androcéntrica, blanca y cisheteronormativo en el conocimiento científico. Al mismo tiempo, se pregunta por aquellos saberes o conocimientos que no han sido institucionalizados como los saberes de género, de etnia o generacionales. Es positivo que la ESI se piense en intersección con con otras dimensiones ya que las perspectivas en torno a la identidad de género o la sexualidad pueden variar según los contextos étnicos y culturales, o también las generaciones.

Por otro lado, en la asignatura “Educación y transformaciones sociales contemporáneas” se incluye entre los contenidos el tema de los lugares de

enunciación y su importancia para el análisis de la contemporaneidad. En este punto, nuevamente se cuestiona la historia eurocéntrica y se abordan cuestiones como la interculturalidad y decolonialidad, que son perspectivas que abrazan la diversidad y cuestionan las narrativas hegemónicas de la historia y de su enseñanza, y con ello también cuestionan, aunque sin aludir a él, el Pacto de la Blanquitud, en la dirección en la que reflexiona Cida Bento (2022)¹. De igual forma en el contenido denominado: “Transformaciones en las sociedades” se problematiza el neoliberalismo y el neocolonialismo y se incorporan procesos y movimientos como los movimientos feministas, de las comunidades afro, campesino-indígenas.

En el primer año, en el campo de formación específica la asignatura Antropología pone especial atención a los procesos de “conocimiento/re-conocimiento del Otro”, la discriminación y la xenofobia, el prejuicio y la construcción de la otredad. Y, entre sus contenidos explícitos incluye los temas de la discriminación y la xenofobia en América Latina y en Argentina. También incluye las diversidades culturales, de género, étnicas y la interculturalidad. Y, finalmente, el racismo; la estigmatización, los prejuicios y la discriminación.

En el segundo año, en el campo de la formación general, dentro de la asignatura: Didáctica y Currículum, se incluye como contenido “el currículum como campo y política pública” en el que se plantea que la construcción de los contenidos curriculares no está por fuera de las relaciones de género, raza, clase, entre otras dimensiones. La consideración del currículo desde una perspectiva interseccional permite develar las relaciones de poder que se alojan en este. El currículo no es sólo un documento público que condensa disciplinas, contenidos, sino que también está modelado por creencias, valores, por las jerarquizaciones y las relaciones de dominación que imperan en la sociedad. es por ello que abordarlo interseccionalmente contribuye a no reproducir desigualdades, combatir la invisibilización y la discriminación que algunos grupos padecen.

En ese mismo orden de ideas, la asignatura “Pensamiento político pedagógico latinoamericano” propone “desandar miradas eurocéntricas y coloniales reconociendo los vínculos entre las pedagogías latinoamericanas y los proyectos político-educativos en disputa” (Diseño Curricular PBA, 2022, p. 80).

Por otra parte, en la asignatura Historia del Mundo Medieval que se propone “desnaturalizar modelos hegemónicos del mundo occidental judeo-cristiano”, sólo se contempla las diferencias en cuanto a organización política, luchas, entre otros temas, con Asia. No hay ninguna mención al continente africano. En Historia del Mundo Antiguo también está ausente el continente africano, siendo que la filosofía africana influenció intelectualmente a los filósofos de la Grecia antigua, y sirvió de sustento para el desarrollo de su filosofía (Olela, 2002). Este sí aparece en la asignatura “Problemas de Asia y África I” cuyo contenido se basa en los procesos de ocupación europea en estas regiones, haciendo énfasis en las luchas que estos vivieron para librarse del yugo colonial. De acuerdo con el diseño, esta asignatura *“aporta ejemplos analíticos acordes a los desarrollos teóricos, conceptuales y metodológicos de los nuevos estudios sobre raza, etnicidad y nación, que tensionan los marcos y las categorías eurocéntricas tradicionales en el abordaje de la Historia”*. (Diseño Curricular PBA, 2022, p. 87). Esta asignatura plantea elementos críticos muy fuertes al colonialismo impuesto hacia los países africanos y asiáticos, hacia todo el proceso de expansión y la ocupación colonial, así como a su impacto en las sociedades africanas. También explora las nuevas formas de imperialismo y neocolonialismo que se ciernen sobre esos territorios. Sin embargo, nos llama la atención el silencio notable que emerge sobre la historia de los pueblos africanos antes de la experiencia colonial y también por fuera de ella, situación que no sucede con respecto a los pueblos indígenas ya que el diseño sí contempla una asignatura dedicada a abordar el mundo americano desde que se pobló el continente hasta la invasión europea. Sin duda, *“el profundo silenciamiento y subalternización del pensamiento negro africano, son reflejos de la exclusión justificada por la superioridad de los europeos sobre la raza negra, estableciendo incesantes relaciones de dominación colonial”* (Rocha, 2014, p. 9).

Es una historia que, si bien es crítica, está pensada siempre desde la intervención de los otros. En este aspecto el diseño no avanza en una postura descolonizadora y desnaturalizadora de las relaciones imperiales y coloniales. Este silenciamiento no puede entenderse sin el despojo y el vaciamiento ontológico, histórico y subjetivo que el colonialismo impuso a los pueblos africanos y sus

descendientes. No puede entenderse por fuera del racismo epistémico, el cual subalterniza, inferioriza, desplaza, silencia y apaga otros sistemas de conocimiento y, en muchos casos, los combate con la pretensión de aniquilarlos para consolidar la dominación cultural de esos pueblos (Ocoró, 2021). La hegemonía de los conocimientos eurocéntricos se impuso junto al despojo y, en muchos casos, la aniquilación de otros modos de conocer y de habitar el mundo. El racismo epistémico impone la superioridad de una cultura sobre otra, al punto de asimilarla, negarla o suprimirla (Ocoró, 2019). No obstante, merece destacar que, aún con los silencios mencionados, el diseño trae a la discusión cuestiones como la colonización de los cuerpos y las mentes, la emergencia del sujeto colonial, las resistencias al colonialismo, entre otras.

En la fundamentación de la asignatura “Historia Americana II: la invasión europea hasta la crisis del orden Colonial”, se incluye como tema el problema de la alteridad y la construcción cultural del “Otro”. También se propone estudiar las estrategias de resistencia de las comunidades indígenas, las mujeres y los esclavizados. Se incluye, a su vez, la historia del tráfico negrero, el sistema de plantación, los sincretismos religiosos, entre otros temas.

En el tercer año del Campo de la Formación General, en particular en la asignatura: “Trayectorias educativas de jóvenes y adultos” se incluyen contenidos en el eje Comunidades y sujetos en el nivel secundario enunciados como: “Interseccionalidad y diálogos interculturales en las instituciones del nivel: situación de clase, género, raza, etnia, de las/os jóvenes y adultas/os que transitan la educación secundaria. Trayectorias educativas heterogéneas y contingentes de jóvenes y las/os adultas/os en el nivel secundario de la provincia de Buenos Aires” (Diseño Curricular PBA, 2022, p. 97). Este aspecto es muy importante, pues además de pensar algunos contenidos o las prácticas docentes, en perspectiva interseccional, también se propone mirar a los sujetos jóvenes y adultos de modo que la inclusión de dimensiones como la clase, el género, “la raza”, o la etnicidad puede favorecer el desarrollo de su conciencia crítica en la formación de maestros de historia ante las múltiples desigualdades y formas de discriminación presentes en el entorno escolar y en nuestra sociedad en general. Esto a su vez, permitiría ir avanzando hacia una

educación más sensible a las opresiones que enfrentan algunos grupos, y con ello más comprometida con la búsqueda de la equidad y la inclusión. La interseccionalidad y los diálogos interculturales ofrecen un lente para que los profesores y profesoras puedan entender la historia desde varias perspectivas, actores y experiencias, al tiempo que les aporta herramientas pedagógicas para abordar estas temáticas en el aula.

En la asignatura: “Problemas filosóficos de la educación” se incluyen contenidos referidos al cuestionamiento de las epistemologías eurocéntricas, las epistemologías del sur y decoloniales. Por otra parte, en la asignatura Historia del Mundo Contemporáneo del Campo de la Formación Específica se incorpora al continente africano, otra vez en el contexto del reparto colonial, pero se incluye el racismo y el etnocentrismo como parte de los marcos ideológicos de legitimación del imperialismo. También se incluyen contenidos en torno a los procesos de descolonización y las independencias en África.

En la asignatura de Historia Latinoamericana I: de la crisis del orden colonial hasta la formación de los Estados nacionales, se incluye como tema, en el eje de contenidos, “la crisis del orden colonial y las Independencias en América Latina”, en el que se incluye la independencia de Haití como uno de los primeros contenidos a abordar. Esta revolución, según el Diseño, el punto de partida del proceso de independencias. También se incluye en los contenidos “La experiencia de las independencias en los sectores populares de América Latina: esclavos, indígenas, mujeres, mestizos”.

En principio debemos decir que el diseño se propone objetivos no eurocéntricos, emancipadores y con una perspectiva que reivindica la agencia de los sectores subalternos, lo cual reviste de gran importancia en una propuesta curricular. Sin embargo, como podemos notar, no logra escapar de la noción de “esclavo”. Al respecto, la filósofa Grada Kilomba señala: “en mis escritos, uso el término “esclavizado/a”, y no esclava/o, porque “esclavizado” describe un proceso político activo de deshumanización, mientras que esclava/o describe el estado de deshumanización como la identidad natural de las personas que fueron esclavizadas”

(p. 20), tradução própria. Merece especial menção a incorporação de la independencia de Haití y la de los sectores populares en la que se incluyen los esclavizados, indígenas, mujeres, entre otros porque tradicionalmente estos grupos aparecen como meras cajas de resonancia de las élites, o de sectores dominantes y no como poseedores de agencia histórica. Comúnmente se muestra a hombres, blancos, de ascendencia europea y de clase alta, invisibilizando y sin siquiera tomar en cuenta la agencia de otros grupos. El historiador caribeño Michel Trouillot muestra, al analizar la revolución haitiana, cómo esta “entró en la historia con la insólita característica de ser inimaginable aun cuando estuviera sucediendo” (1995, p. 354). Fue inimaginable porque, como bien señala este pensador afrocaribeño:

La cosmovisión esclavista que subyugó a los africanos y a sus descendientes no consideraba que la libertad de éstos fuese algo posible ni mucho menos que pudiesen idearse estrategias para alcanzarla, pues más que en pruebas empíricas se basaba en una organización ontológica e inamovible del mundo y sus habitantes. Aunque esa cosmovisión no era de ningún modo monolítica, la mayoría de los europeos y americanos blancos y muchos hacendados que no lo eran la compartían. Entre las posibles variaciones que permitía no estaba la posibilidad de un alzamiento revolucionario en las plantaciones de esclavos y aún menos que éste tuviese éxito y condujese a la creación de un Estado independiente (Trouillot, 1995, p. 354).

Así, Trouillot (1995) cuestiona las bases epistemológicas de la tradición historiográfica y nos muestra cómo esta, en muchos casos, convive y le sirve al poder. Nos recuerda el rol que tiene el poder en la producción de la historia y cómo esa historiografía contribuyó a silenciar la revolución haitiana (Ocoró, 2021). No está demás considerar las implicancias que la incorporación de estas temáticas tiene para la formación de los y las estudiantes, al incluir a los sectores populares en los procesos de emancipación e independencia. Al mismo tiempo, los conecta con una América Latina y Caribeña diversa, negra, insumisa y en histórica rebeldía.

La asignatura “Historia Argentina” plantea romper con la mirada porteño-céntrica e incorporar perspectivas historiográficas que recuperan la agencia y la politización de las clases subalternas, que en este caso aluden a la revolución gestada por los pueblos originarios y los esclavizados. Se incluyó un eje denominado: “La conflictiva construcción del Estado nacional” en la que, entre otros contenidos, se hace referencia al “genocidio, esclavitud y subordinación indígena”, y también se incorpora

el tema del racismo y control de los cuerpos. En este eje no hay mención explícita a los y las afrodescendientes, lo que muestra precisamente esa conflictiva relación de los y las afrodescendientes, que en un tramo tan decisivo de la historia nacional no los enuncia como actores. El proyecto de nación orquestado por la generación del 37 necesitaba prescindir de negros e indígenas para edificar un modelo de nación hegemónico que favoreciera la emergencia de un argentino tipo, un ideal de población deseada, el que mejor se adaptara al ideal de nación definido por las élites, reprimiendo y excluyendo de manera violenta a quienes no tenían ni cabido social, genética y simbólica en la nación imaginada (Ocoró, 2010).

La asignatura “Problemas de África y Asia II” aborda los procesos institucionales, culturales, de sociabilidad que en el siglo XX contribuyeron a la independencia en Asia y África. Entre sus ejes problemáticos podemos destacar su enfoque crítico y el protagonismo que da a la capacidad de agencia de los Congresos Panafricanos, de las organizaciones políticas, sindicales, rurales y culturales, que surgieron en estas regiones. Este enfoque permite cuestionar la idea que los procesos emancipatorios son impuestos desde afuera, facilitados por las metrópolis coloniales, o son sólo consecuencia de los efectos del colonialismo europeo. Al mismo tiempo, se aparta de anclar esta resistencia sólo al contexto de la guerra fría, lo que permite una lectura más amplia, que aporta otras dimensiones para entender este proceso. Nos interesa destacar algunos aportes centrales que esta asignatura se propone: por un lado, incorporar desarrollos teóricos, conceptuales y metodológicos sobre los estudios de género, “raza”, clase, etnicidad y nación, que aportan una lectura crítica a los tradicionales abordajes eurocéntricos de la historia. En segundo lugar, en el eje llamado “la era de la descolonización” se incluyen también discusiones sobre el legado del colonialismo en la vida actual, así como la experiencia feminista en ambas regiones presentes. Experiencias situadas de movimientos feministas en Asia y África. Finalmente, se incluye un eje llamado Historia y memoria que aborda los problemas que entraña la historiografía colonial, incorpora perspectivas ricas como el orientalismo y la teoría poscolonial, así como una discusión sobre las políticas de memoria, verdad y justicia restaurativa en el continente africano.

En el campo de la formación general también se incluye el seminario: “Derechos, interculturalidad y ciudadanía” que reflexiona, entre otras cuestiones de los procesos de lucha y reconocimiento de derechos desde una perspectiva que incorpora el género, la etnicidad, la dimensión ambiental, lingüística, entre otros. En este seminario, también se abordan temas relevantes y pertinentes para comprender las dinámicas de desigualdad y exclusión en la sociedad en el contexto argentino, como lo es la racialización, y la invisibilización de ciertos grupos. También enuncia y presta atención a la situación actual de los pueblos indígenas y afrodescendientes, lo cual representa una avance pues tradicionalmente, como lo hemos mostrado en otros estudios esta población, es incluida comúnmente incluida en hechos del pasado, con muy poca relevancia para el presente (Ocoró, 2010).

En el Campo de la Formación Específica se incluyen varios espacios de formación como el Seminario: Problemas del Mundo Actual en el que se incluye como temas; la agenda de género y la interseccionalidad; el indigenismo, los feminismos, entre otros. Se incluye también la asignatura “Historia Latinoamericana II: de la conformación de los Estados nacionales a la actualidad” que en su finalidad formativa plantea que aborda: “la conformación de los sectores populares en los distintos espacios de nuestro continente, a partir de enfoques que hacen especial énfasis en el abordaje de estructuras étnico-sociales que se han caracterizado por su componente indígena, afro y blanco” (Diseño Curricular PBA, 2022, p. 123). Incorpora también el problema de la tierra y de la reforma agraria desde una dimensión étnica. Este es un tema bastante progresista que reconoce el papel que cumple el territorio en la reproducción de las comunidades indígenas y negras. El taller: Investigación sobre los Problemas de la Historia Argentina Reciente, claramente alude al “redescubrimiento de la dimensión étnico-racial en la historia argentina” y se propone dar un lugar a todos aquellos que la historiografía tradicional ha silenciado u olvidado. En esa misma dirección, la asignatura Historia Argentina II recupera la centralidad de la perspectiva étnico - racial para pensar las dinámicas político sociales.

El Espacio de “Opción Institucional” que explora núcleos problemáticos contemporáneos, propone, entre los temas a elegir: “Enseñar y aprender la historia de las culturas indígenas” y “enseñar y aprender la historia de las culturas

afrodescendentes”. Finalmente, en el campo de la práctica docente contiene cuatro talleres, uno por año, pero sólo uno de ellos, el Taller de Práctica docente del 3er año contiene temas vinculados a la cuestión racial o interseccional. Por ejemplo, el taller apunta a que los y las docentes puedan identificar, registrar y reflexionar sobre las cuestiones de género, etnicidad, clase, entre otras que emergen en el aula.

Raza, racismo y blanquitud en el Diseño curricular

El Diseño curricular contiene un enfoque crítico sobre “la raza”, la cual es asumida como una construcción histórica que fundamenta la dominación, anclada a la deshumanización, la inferiorización de pueblos y naciones, de sus lenguas, saberes y culturas. Este aspecto es muy importante porque permite introducir una lectura crítica que entiende a la “raza” como un instrumento inserto en relaciones de poder que están profundamente arraigadas al pasado colonial, y que persisten en la actualidad. Aparece a su vez, una lectura relacional del racismo, el cual es visto en articulación con el etnocentrismo y con la legitimidad del imperialismo, lo que permite instalar una visión macro sociológica y estructural del racismo que resulta de gran utilidad para entender la complejidad del racismo estructural y las articulaciones e intersecciones que lo atraviesan.

El racismo es un fenómeno estructural que tiene muchas formas de manifestarse y que viene acompañando nuestras sociedades desde tiempos remotos. Como bien señala Almeida, “el racismo no es un acto o un conjunto de actos y tampoco se resume a un fenómeno restringido a las prácticas institucionales; es, sobre todo, un proceso histórico y político en que las condiciones de subalternidad o de privilegio de sujetos racializados es estructuralmente reproducida” (Almeida, 2018, p. 29).

Conviene introducir aquí el planteo de Orozco y Certuche (2021) quienes plantea que existen tres formas específicas a través de las que opera la blanquitud opera en los sistemas educativos: la negación de la propia posición racial; la universalización de la historia blanca; y La lectura de las historias, conocimientos y luchas de las poblaciones afrocolombianas e indígenas desde el discurso blanco. La

noción étnico-racial, si bien no es definida, tiene una centralidad importante en el diseño curricular. Esta parece asociarse a los pueblos indígenas y afrodescendientes, pero no hay mención explícita a una posición racial de la blanquitud. En ese sentido, “*la negación de la propia posición racial*” convive en el diseño con el cuestionamiento constante a la superioridad europea blanca, con lo cual el planteo de Orozco y Certuche no alcanza. Desde nuestra perspectiva, lo que observamos es que ciertos debates que hacen a la blanquitud no están presentes en el diseño curricular, lo que no quiere decir que no haya posturas que cuestionan el eurocentrismo y los efectos del colonialismo en el campo curricular. Sin duda, la incorporación de la dimensión étnico-racial, la perspectiva de género, la agencia de lo popular, entre otros, como ejes estructurantes del diseño curricular de historia está pensada también para desuniversalizar la historia blanca-europea. No es suficiente, sin duda, pero representa una pequeña fisura al eurocentrismo curricular que ha primado en la Argentina.

En efecto, como ya lo mencionamos, la dimensión étnico-racial junto con la perspectiva de género, la dialéctica entre los procesos históricos globales y la realidad local, la agencia de lo popular, y la clase constituyen los ejes estructurantes que prioriza el diseño para abarcar la complejidad de las relaciones sociales y problematizar el abordaje de los procesos históricos. Estos ejes estructurantes constituyen a su vez el núcleo contrahegemónico del diseño pues se ubica la formación docente dentro del contexto latinoamericano como lugar de enunciación y de disputa. Este Diseño reconoce el papel que tienen el eurocentrismo, el androcentrismo, el binarismo, y “el patrón colonial de poder” en la producción de conocimiento y subjetividades, y entiende que complejizar el modo en que entendemos la historia y mostrar las relaciones de poder que intervienen en el campo social, contribuye a construir justicia curricular.

Incorporar la dimensión étnico-racial o enunciarse como un eje estructurante del diseño curricular representa un avance en la justicia curricular, en tanto permite romper con el tradicional privilegio que las narrativas eurocéntricas han tenido en los currículos latinoamericanos. Ya desde la definición del perfil del estudiante, el diseño aspira a formar Profesoras/es de Educación Secundaria en Historia que “identifiquen

las dimensiones de género y étnico-raciales como estructurantes del devenir histórico, para desarrollar propuestas de enseñanza que enriquezcan la reflexión de las y los estudiantes de la escuela secundaria” (Diseño Curricular PBA, 2022, p.27).

En cierto modo, su inclusión permite disputar el sesgo eurocéntrico al incorporar a los grupos étnicos que han sido por mucho tiempo invisibilizados y negados en las narrativas históricas dominantes. La inclusión de la dimensión étnico-racial en el currículo de historia puede contribuir a que los y las docentes valoricen a los grupos étnicos y les puedan brindar a los y las estudiantes una historia más cercana a sus propias realidades y experiencias. También abre la puerta para que problemáticas como el racismo institucional, estructural, así como las desigualdades basadas en la “raza” puedan ser abordadas desde el currículo. En ese sentido, el currículo de historia de la Provincia de Buenos Aires genera pequeñas grietas al discurso hegemónico de la blanquitud y da pequeños avances en la promoción de la equidad, la justicia social en el campo educativo. Desde ya que el currículo no se puede reducir al proyecto de cambio formulado en textos. No podemos reducir el currículo a la formulación del currículo, es importante y fundamental ver las prácticas. No obstante, su inclusión en el diseño ya habilita una transformación, en lo que hace al currículo como documento público.

El diseño contiene numerosos contenidos curriculares contrahegemónicos que disputan y proponen reinterpretaciones de la historia en clave subalterna. A modo de ejemplo, podemos mencionar el destacado lugar que tienen la revolución haitiana, las revoluciones negras, indígenas, el estudiar la crisis del orden colonial a partir de los sujetos subalternizados y sus procesos de resistencia. Aborda la agencia de diversos actores políticos y sociales, las estrategias de resistencia, rebelión de indígenas, de las mujeres y de los esclavizados. Si bien aún existen algunos silencios o ausencias específicas de la historia de la población de origen africana, observamos que el diseño privilegia narrativas de resistencia que recuperan la agencia histórica de la población negra en periodos específicos. Destacamos que se haga referencia entre sus contenidos a la situación actual de los y las afrodescendientes en la Argentina y en la región, sin embargo no se explicita qué aspectos de esa actualidad van a ser tomados.

También, observamos un escaso o casi nulo diálogo entre el diseño y la legislación que visibiliza los derechos de la población negra en Argentina o en la región.

Los contenidos cuestionan el androcéntrico y el eurocentrismo en la producción de conocimiento. Al vincular, en algunos contenidos, perspectivas críticas que restituyen la agencia histórica de poblaciones afro, el diseño promueve una formación docente antirracista, lo cual facilita la implementación de la perspectiva interseccional en la práctica docente. Entendemos, no obstante, siguiendo a Terigi (1999) que no existe una fidelidad entre lo que señala o define el currículum y el espacio del aula, así como tampoco existe una correspondencia entre lo que señala la lógica de gestión política del currículum, la institucional y la aúlica. Cada una establece recortes y lógicas distintas de los procesos curriculares. Lo anterior no busca desalentar el potencial que tiene el diseño para marcar un rumbo, sino que más bien permite mostrar, siguiendo a Terigi, “la existencia de un espacio de actuación de los sujetos” que abre interrogantes sobre los modos en que este diseño será usado, apropiado o resistido. Será materia de otro estudio indagar los diálogos entre esos distintos niveles.

Usos y sentidos de la interseccionalidad en el diseño curricular de historia

El currículo tiene un carácter público que en este diseño está pensado desde una “racionalidad técnica, práctica y emancipadora”. El reconocimiento del currículo como un campo en disputa, cuyos contenidos están atravesados por el género, raza, clase, etc, como se plantea en la asignatura de didáctica y currículo ya citada, nos ayuda a pensar que en el currículo no sólo intervienen de las creencias o valores de cada uno de los sujetos que intervienen en el currículo, en función de su género, clase, raza etc, sino que también las relaciones de género, clase y raza presentes en la sociedad intervienen y modelan el currículo. En consecuencia, no podemos soslayar que este currículo es desarrollado e implementado en el contexto de una sociedad profundamente racializada como la argentina. Al incorporar marcos teóricos provenientes de la teoría crítica de la “raza”, la etnicidad, y con una perspectiva

latinoamericana y popular, el diseño curricular logra problematizar el eurocentrismo presente en los análisis históricos y dar lugar a otras voces.

Siguiendo con nuestro análisis, podemos decir que la perspectiva interseccional se convierte así, en una herramienta para problematizar el currículum desde variadas dimensiones. En el presente diseño, esta perspectiva es empleada en varios sentidos:

1. Para aludir a la situación de clase, género, raza, etnia, de las/os jóvenes y adultas/os que transitan la educación secundaria.
2. Para visibilizar cómo las prácticas de los y las docentes están atravesadas e interpeladas por cuestiones como la clase, el género, lo territorial, la “raza” etc.
3. Como herramienta teórica y metodológica para problematizar las tradiciones euro centradas en el currículum de historia, e incorporen las voces de otros actores que han sido silenciados;
4. Como una mirada que nutre la complejidad del análisis y del conocimiento que se produce, se enseña o se transmite y se apropia.

Consideraciones finales

El nuevo diseño curricular de historia de la Provincia de Buenos Aires incorpora contenidos sobre los pueblos africanos y su diáspora en la argentina y en la región, lo cual representa un avance importante en un país en el que estas cuestiones han estado más ausentes. Al mismo tiempo, pudimos identificar contenidos, narrativas y discursos que reproducen el silenciamiento de la historia de los pueblos africanos, pero a su vez, emergen pequeños contenidos que cuestionan, sin apelar a esta autora, lo que Bento denomina “el pacto de la blanquitud”.

Observamos también presente la intersección no sólo con la clase, el género y la raza, sino también con lo territorial. Este último aspecto está sustentado ante las necesidades de una provincia, como la provincia de Buenos Aires que tiene profundas desigualdades territoriales. Desigualdades muy dispares, por cierto. Este diseño curricular, al vincular a los sectores subalternos, desafía las estructuras de poder

injustas e incentiva relaciones más equitativas, inclusivas en el entorno escolar. Restituye, aún con limitaciones, las voces populares, negras e indígenas en un documento de carácter público que condensa lo que debe enseñarse y aprenderse en la formación docente y que, en definitiva, impactará en la escuela. La incorporación de los debates interseccionales ayuda a construir un currículo más receptivo a todos los actores que integran la sociedad, en especial de aquellos como los pueblos indígenas y afrodescendientes que han sido apagados de estas narrativas. Al sumar otras categorías además del “género”, el diseño curricular contribuya a una formación docente más plural y más conectado con la diversidad y las problemáticas que enfrentan distintos grupos en la sociedad. Sin bien aún existen deudas pendientes, su apuesta es profundamente progresista, emancipadora y necesaria en especial en los tiempos de incremento del autoritarismos que vive la Argentina.

Referências

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- BAUDELOT, Christian; ESTABLET, Roger. **La escuela capitalista**. México: Siglo XXI, 1990.
- BERNSTEIN, Basil. **Pedagogía, control simbólico e identidad**. Madrid: Morata, 1998.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza**. Madrid: Popular, 1970.
- COLLINS, Patricia Hill. Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória. **Revista Parágrafo**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 6-17, jan./jun. 2017.
- CONNELL, Raewyn W. **Escuelas y justicia social**. Madrid: Morata, 1997.
- CONNELL, Raewyn. **Escuelas y justicia social**. Madrid: Morata, 2006.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644492113>

DA SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN. **Resolución 3609/22**. Diseño curricular del Profesorado de Educación Secundaria en Historia. La Plata, 2022.

FINOCCHIO, Silvia. **La investigación sobre la enseñanza de la historia**. Clio& Asociados, 2016.

FRICKER, Miranda. **Injusticia epistémica**. Barcelona: Herder, 2007.

McCALL, Leslie. The complexity of intersectionality. **Signs**, v. 30, n. 3, p. 1771-1800, 2005.

OCORÓ LOANGO, Anny. **Afroargentinidad y memoria histórica**: la negritud en los actos escolares del 25 de mayo. 2010. Tesis (Maestría en Ciencias Sociales) – FLACSO, Argentina, 2010.

OCORÓ LOANGO, Anny. O racismo e a hegemonia do privilégio epistêmico. **Revista de Filosofia Aurora**, v. 33, n. 59, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.7213/1980-5934.33.059.DS05>

OLELA, Henry. Los fundamentos africanos de la cultura griega. In: EZE, Emmanuel Chukwudi (ed.). **Pensamiento africano, filosofía**. Biblioteca de Estudios Africanos, 2002.

OROZCO-MARÍN, Yenny Andrea; CERTUCHE-MARTÍNEZ, Juan Andrés. Blanqui-tud y educación antirracista: experiencias y reflexiones desde la enseñanza de la biología y las ciencias sociales. **Nodos y Nudos**, v. 7, n. 50, 2021. DOI: <https://doi.org/10.17227/nyn.vol7.num50-12559>

ROCHA, Ana Maria da. A exclusão intelectual do pensamento negro. **Pólemos – Revista de Estudantes de Filosofia da Universidade de Brasília**, v. 3, n. 5, p. 103–119, 2014. DOI: <https://doi.org/10.26512/pl.v3i5.11587>

TERIGI, Flavia. Para entender el curriculum escolar. In: TERIGI, Flavia (org.). **Curriculum**. Itinerarios para aprender un territorio. Buenos Aires: Santillana, 1999.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644492113>

TROUILLOT, Michel-Rolph. Una historia impensable: la Revolución haitiana como un no-acontecimiento. In: TROUILLOT, Michel-Rolph. **Silenciando el pasado**. [S.l.]: Beacon Press; International Editors' Co., 1995. Cap. 3.

VIVEROS VIGOYA, Mara. La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. **Debate Feminista**, v. 52, p. 1-17, out. 2016.

YOUNG, Michael F. D. (ed.). **Knowledge and control**: new directions for the sociology of education. London: Collier Macmillan, 1971.

WALBY, Sylvia. **Modernities/globalisation/complexities**. Paper presented to conference of the British Sociological Association, University of York, 2009.

YUVAL-DAVIS, Nira. Intersectionality and feminist politics. **European Journal of Women's Studies**, v. 13, n. 3, 2006.

Notas

¹De acuerdo con Bento, el pacto narcísico de la blanquitud, implica un lugar de privilegio racial, político, cultural y económico que beneficia a la población blanca, población que a su vez no es percibida como un grupo racial. Su condición racial está silenciada, de modo que se crean alianzas entre miembros de este grupo para reproducir sus lugares de privilegio en todos los ámbitos de la sociedad (BENTO, 2014).



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)