

**Educación Superior e historias de vida de personas indígenas y afrodescendientes: construyendo puentes desde el enfoque del aprendizaje-servicio en un sistema-mundo racializado**

***Higher Education and life stories of indigenous and Afro-descendant people: building bridges from the service-learning approach in a racialized world-system***

***Educação superior e histórias de vida de indígenas e afrodescendentes: construindo pontes a partir da abordagem de aprendizagem-serviço em um sistema-mundo racializado***

Carlos Corrales Gaitero<sup>1</sup>

Alberto Izquierdo Montero<sup>2</sup>

Alberto Moreno Doña<sup>3</sup>

Juan García-Gutiérrez<sup>2</sup>

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v23i52.961>

**Resumen:** El presente artículo busca contribuir al debate y la acción sobre la eliminación del racismo en Latinoamérica, y promover sociedades más justas e igualitarias examinando las diversas formas de racismo en la región desde la vivencia reflexiva de personas indígenas y afrodescendientes. El artículo, basado en una acción compuesta de tres eventos virtuales desarrollada en 2020, comienza por analizar las causas profundas del racismo en Latinoamérica a partir del seminario virtual de la Dra. Karina Ochoa incluyendo la influencia del colonialismo y el legado de la esclavitud y la opresión. Luego, se sistematiza un diálogo mantenido con estudiantes, egresados/as y docentes universitarios de diferentes países de la región, donde se resumen sus experiencias sobre el acceso a la educación superior, la discriminación sufrida en los procesos

---

<sup>1</sup> Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito, Ecuador.

<sup>2</sup> Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España.

<sup>3</sup> Universidad de Valparaíso, San Miguel, Chile.

administrativos y académicos, su inclusión al mercado laboral y acceso a estudios de posgrado. Por último, a modo propositivo, se analizan proyectos de aprendizaje-Servicio que pretenden combatir el racismo y la discriminación proponiendo marcos de comprensión amplios y plurales. Se concluye que la propuesta tuvo un gran impacto en las universidades que exploraron cómo las tecnologías digitales pueden ser utilizadas para aumentar la visibilidad de comunidades marginadas, reduciendo la discriminación, generando y brindando materiales didácticos sobre el tema.

**Palabras clave:** racismo; educación superior; aprendizaje-servicio; pueblos originarios y afrodescendientes.

**Abstract:** The present article aims to contribute to the debate and action towards the elimination of racism in Latin America and promote more just and egalitarian societies by examining the various forms of racism in the region from the perspective of indigenous and Afro-descendant people. The article, based on an action composed of three virtual events developed in 2020, begins by analyzing the deep-rooted causes of racism in Latin America based on Dr. Karina Ochoa's webinar, including the influence of colonialism and the legacy of slavery and oppression. Next, a dialogue held with university students, graduates and teachers from different countries in the region is systematized, summarizing their experiences regarding access to higher education, discrimination suffered in administrative and academic processes, inclusion in the job market, and access to postgraduate studies. Finally, in a propositional way, Service-Learning projects that aim to combat racism and discrimination are analyzed, proposing broad and plural frameworks of understanding. It is concluded that the proposal had a great impact on universities that explored how digital technologies can be used to increase the visibility of marginalized communities, reducing discrimination, generating and providing educational materials on the subject.

**Keywords:** racism; higher education; service-learning; indigenous peoples and afro-descendants.

**Resumo:** O presente artigo tem como objetivo contribuir para o debate e ação em prol da eliminação do racismo na América Latina, e promover sociedades mais justas e igualitárias examinando as diversas formas de racismo na região a partir da perspectiva de pessoas indígenas e afrodescendentes. O artigo, com base numa acção composta por três eventos virtuais desenvolvidos em 2020, começa analisando as causas profundas do racismo na América Latina com base no webinar da Dra. Karina Ochoa, incluindo a influência do colonialismo e o legado da escravidão e opressão. Em seguida, é sistematizado um diálogo com estudantes, graduados e docentes universitários de diferentes países da região, resumindo suas experiências quanto ao acesso ao ensino superior, discriminação sofrida nos processos administrativos e acadêmicos, inclusão no mercado de trabalho e acesso a estudos de pós-graduação. Por fim, de forma propositiva, são analisados projetos de Aprendizagem-Serviço que visam combater o racismo e a discriminação, propondo quadros de compreensão

amplios e plurais. Conclui-se que a proposta teve grande impacto nas universidades que exploraram como as tecnologias digitais podem ser utilizadas para aumentar a visibilidade das comunidades marginalizadas, reduzindo a discriminação, gerando e DISPONIBILIZANDO materiais didáticos sobre o tema.

**Palavras-chave:** racismo; ensino Superior; aprendizagem-serviço; povos indígenas e afrodescendentes.

## **1 INTRODUCCIÓN Y MOTIVACIONES PREVIAS PARA EL DESARROLLO DE LA INICIATIVA**

El último trimestre de 2019, particularmente el mes de octubre, estuvo protagonizado por diversas protestas sociales en Latinoamérica como respuesta a una serie de problemas sociales, políticos y económicos que vienen afectando a la región. Si bien hubo enfrentamientos violentos en todos los casos, las protestas también llevaron a algunos cambios significativos en los gobiernos y sus políticas, sin embargo la radicalización de los discursos frente a quienes protagonizaron y mantuvieron viva la protesta (fundamentalmente pueblos indígenas y afrodescendientes) y el actuar de los cuerpos policiales como un nuevo estadio en los mecanismos de control dispuestos por el Estado, se estructuraron como formas de vigilancia, encauzamiento y castigo, enmarcados en una macroestructura social de carácter neoliberal (Muñoz, 2020). Estas manifestaciones sociales, su racialización y su represión posterior constituyeron la principal motivación para desarrollar la iniciativa y, por ello, a continuación, se describe brevemente cada una de ellas.

Primero, en Ecuador, las protestas estallaron después de que el gobierno eliminara los subsidios al combustible, lo que provocó un aumento en los precios del transporte y otros servicios. Los manifestantes bloquearon carreteras y edificios gubernamentales, y se registraron enfrentamientos con la policía que fueron especialmente violentos cuando las protestas se concentraron en la capital del país. Las conductas de los y las manifestantes generaron una reacción sin precedentes inmediatos de racismo en el discurso de los medios de comunicación convencionales y entre los estratos económicos más altos del país (Luque; Poveda; Zubizarreta, 2020) que también fueron asumidos por sectores de clase media capitalinos. Estos acontecimientos evidenciaron aún más que la sociedad ecuatoriana está atravesada por una pesada carga colonial en la cultura política, que se refuerza con los procesos de concentración de la propiedad contemporáneos

y que se explica en lógicas de exclusión y discriminación por identidad étnica, provocando –entre otras cuestiones– el enjuiciamiento de líderes indígenas por parte del gobierno (Bonilla; Mancero, 2020). Finalmente, el gobierno revirtió la medida y se llegó a un acuerdo con los y las manifestantes, sin embargo, los discursos de odio frente al indígena permanecieron, fortaleciéndose tras las últimas protestas de 2022 (Cartuche, 2022).

Por otro lado, en Bolivia, las protestas comenzaron después de las elecciones presidenciales, que fueron objeto de denuncias de fraude. Los y las manifestantes exigían la renuncia del presidente Evo Morales y una nueva elección. Las protestas se intensificaron en noviembre, después de que Morales renunciara y se exiliara en México tras la quema de la *wiphala* (bandera y símbolo del carácter plural del estado boliviano) por parte de los partidos de la oposición, en el palacio de gobierno, lo que provocó oleadas de protestas de diferentes sectores indígenas y sumergió a Bolivia en una seria turbulencia política (Gonçalves; Mayta, 2021).

Nuevamente, al igual que en el caso ecuatoriano, la disputa congregó un fuerte componente racial desde el inicio: los discursos racistas de quienes protagonizaron el golpe de estado (Orozco, 2019; Lajtman *et al.*, 2021) se sucedían, eliminando toda simbología y presencia indígena del escenario político. Esto hizo que los movimientos indígenas se levantaran, a su vez, pidiendo la restitución del presidente Morales, así como de los símbolos constitucionales que reconocen a Bolivia como un país plurinacional. Ravindran y Lizondo (2019) rescatan un testimonio muy significativo de una manifestante indígena en el contexto de las protestas:

Ellos nos ignoran, nos dicen indios, cochinos, masistas<sup>4</sup>, no se trata de ser masista pero gracias a ese masista, tenemos buenas carreteras a Cochabamba, en los pueblos dobles carreteras, gracias a ese indio, una empleada que antes ganaba 150, 100 pesos el sueldo, tiene un digno sueldo y horario de trabajo. Al quemar la bandera wiphala es como si a nosotros nos estarían pisando, eso no representa al MAS, su bandera es azul y blanco, esa bandera representa a los indígenas, a la gente del campo, por eso nosotros nos hemos molestado. Nosotros protestamos, pero tienen que darse cuenta el porqué, protestamos porque a nosotros nos pisoteaban, ¿a la mujer de pollera acaso (dejaban) entrar a una oficina? No entraban éramos bien rechazadas, “hay estas indias como se van a sentar en la mesa” decía. No es por Evo, pero él ha puesto las cosas en su lugar (Ravindran; Lizondo, 2019, p.152).

---

<sup>4</sup> Referido a las y los seguidores del partido Movimiento al Socialismo (MAS).

Este testimonio representa el sentir de la población indígena boliviana ante la destitución del presidente Morales, la racialización del país y la criminalización que posteriormente sufren las poblaciones indígenas ante sus reclamos.

En Colombia, por su parte, los movimientos indígenas y afrodescendientes no tuvieron un papel tan protagónico como en los dos casos analizados previamente, sin embargo, se sumaron a las protestas de varios movimientos sociales y populares ante el continuo abandono estatal, políticas privatizadoras y neoliberales y un sistema jurídico arbitrario que judicializa a líderes y lideresas representantes de esos movimientos (Caruso; Beltrán, 2020). La población indígena, eminentemente rural y agrícola, tanto en regiones de la sierra como de la Amazonía, ejerce presión al gobierno por sus políticas económicas extractivas basada en el *fraking*, la deforestación sin control, los megaproyectos hidroeléctricos, los cultivos agroindustriales extensivos y la concentración de la tierra acompañada de desigualdad social, precarización económica, violencias y acumulación por desposesión (Aguilar-Forero, 2020).

Estos factores no solo alteran los medios de producción indígenas, sino que también condicionan su modo de vida, su ecosistema y su hábitat, provocando movimientos de migración interna hacia las grandes ciudades que se masifican y donde ocupan espacios conocidos como “invasiones” que no tienen los servicios mínimos para una vida digna por lo que esta se precariza aún más sin que el estado ofrezca alternativas para paliarlo.

Por último, en Chile, las protestas comenzaron a principios de octubre de 2019 y se extendieron por todo el país. Los manifestantes exigían reformas sociales y económicas estructurales, incluyendo la reducción de las desigualdades, un sistema de salud solidario y de calidad, una educación democrática, equitativa y participativa, pero, sobre todo, una forma de vida en común-unidad que se aleje del neoliberalismo perverso que destruyó el tejido social. También hubo denuncias de abusos policiales y violaciones de los derechos humanos. Las protestas continuaron durante meses y se registraron enfrentamientos violentos entre la policía y los manifestantes.

En definitiva, aunque hablemos de acontecimiento recientes, la región tiene una larga historia de discriminación basada en la racialización, lo que ha llevado a sostener procesos, situaciones y estructuras de desigualdad, exclusión social

y marginación de las, comunidades afrodescendientes e indígenas. Entre otros escenarios sociales donde se manifiesta dicha desigualdad, las Instituciones de Educación Superior (IES, en adelante) son uno de los más paradigmáticos, dado que la misma institución que promueve discursivamente valores de justicia social, a menudo funciona como un lugar ajeno y hostil para las poblaciones indígenas y afrodescendientes (Castillo Guzmán, 2019; Tamarit, 2019; Velásquez, 2019), entre otros colectivos sociales. Aunque la sola presencia de personas indígenas y afrodescendientes en las universidades ya interroga a la institución (Amaral, 2019), son fundamentales iniciativas constantes que ayuden a identificar las diversas formas en las que este racismo se manifiesta (Hernández Loeza, 2019) para conseguir construir espacios educativos con sentido para todas y todos, abierta y activamente antirracistas (Nascimento, 2019). Esta intencionalidad es la que nos llevó a plantear la iniciativa que a continuación se sistematiza.

## 2 DESCRIPCIÓN Y PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

Con estos antecedentes, el equipo de la iniciativa planteó el siguiente objetivo: visibilizar algunas situaciones en las que se presenta discriminación racista en IES, mediante el acercamiento de algunas trayectorias educativas de estudiantes, egresadas/os y docentes indígenas y afroamericanos de nuestro entorno, así como mediante el análisis de proyectos de aprendizaje-servicio (ApS), que se encuentran activos, en torno a la erradicación del racismo en contextos educativos. Para lograrlo se desarrollaron las siguientes acciones<sup>5</sup>:

1. Un seminario virtual a cargo de la Dra. Karina Ochoa de la Universidad Autónoma Metropolitana, México, en torno a la racialización del sistema-mundo a partir de un recorrido histórico, desde la época colonial hasta la actualidad, y personal como activista.
2. Una rueda de conversa con seis estudiantes, egresadas/os y docentes indígenas y afrodescendientes en torno a las violencias racistas identificadas

---

<sup>5</sup> A continuación, se explicitan los links de las grabaciones de todas las actividades ejecutadas a lo largo de la iniciativa- Seminario virtual a cargo de la Dra. Karina Ochoa. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=ccQjyq03eCY>. Acceso el 12 enero 2014; Rueda de conversa- Ciclo de conferencias de experiencias de ApS. Disponible en: <https://canal.uned.es/series/magic/esifbgl03xss4k8cc0gcwscs848ws0s?fbclid=IwAR2qT3qVshgGp4KH3CiTZLALEm8uslBXBm9QAnEmo0EEUOtd-TKYi-r3ZSg>. Acceso el 12 enero 2014.

en primera persona durante su paso –acceso, aprovechamiento y egreso– por la educación superior. Las y los participantes de esta mesa de diálogo fueron: Mariela Nazareno Mina y Ninari Chimba Santillán (Ecuador), María Cristina Ochoa Torres (Argentina), Carolina Poblete Gálvez (Chile), Nelson de Jesús Lengua Gañán y Luis Alberto Palomeque (Colombia).

3. Un ciclo de conferencias de ocho ponentes en el que, además de la introducción teórica sobre cómo el ApS puede constituir una herramienta pedagógica para la erradicación del racismo a cargo de María Nieves Tapia, fundadora y directora del Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS), y Álvaro Ugueño, miembro de la Red Iberoamericana de A+S y secretario ejecutivo de la red interuniversitaria de educación e interculturalidad, RIEDI, en Chile. También se expusieron seis proyectos de aprendizaje-Servicio, entre cuyos objetivos se encontraba la erradicación del racismo en cualquiera de los niveles educativos, entendiendo que las discriminaciones en el acceso, permanencia y logros en la Educación Superior se interconectan con las que ocurren en todos los escenarios y momentos educativos. A continuación, profundizaremos sobre estas tres acciones, rescatando las principales conclusiones de cada una de ellas.

La Dra. Karina, inicialmente, plantea, a partir de los planteamientos de Aníbal Quijano, cómo se configuran los patrones de dominación centrados en la racialización del sistema mundo colonial. Este fue organizado a partir de la colonialidad del poder y establecido bajo la idea de raza. Y este patrón tiene implicaciones al interior de las sociedades colonizadas pero, también, de los territorios colonizadores. Fueron los procesos de racialización los que organizaron el sistema mundo colonial que se configura a partir de 1492.

La tesis de Quijano se configura a partir de los discursos teológicos del siglo XV, y esto da inicio a la construcción subjetiva de lo que llamamos modernidad, siguiendo a Enrique Dussel. Es desde aquí que se despliega el nuevo orden civilizatorio en el que la configuración racial es el marcaje sustantivo de la desigualdad. Estos procesos en las poblaciones colonizadas tuvieron que ser legitimados a partir de una narrativa muy vinculada a los discursos teológicos. Y, específicamente, en el debate entre Ginés de Sepúlveda y Bartolomé de Las Casas sobre el sujeto indio.

La discusión sobre el concepto raza abordado por Ochoa refuerza la posición de que este constructo se genera para naturalizar las relaciones sociales de dominación producidas por la conquista de América. (Quijano, 2005; Wade, 2022).

El elemento de racialización es ontologizado, es decir, el debate sobre lo racial se empieza a asociar con lo que significa ser, o no ser, humano. Ginés de Sepúlveda equipara a los indios de América con los niños, después con las mujeres y luego con los animales. Posiciona a los seres originarios de América por debajo de la línea de lo que se considera humanidad. Y es así como la condición de barbarie se constituye en la justificación moral para la conquista de América. El otro, el no humano, es infantilizado y feminizado. Es por eso que, según la autora, el acto de conquista es justo y ético, pues tiene como propósito principal separar a los indios de su barbarie. Este sería el mito del sacrificio redentor del que nos habla Dussel.

La Dra. Karina insiste en que Ginés de Sepúlveda equipara a los indios con los niños, las mujeres y los animales. Por el contrario, los españoles son caracterizados como adultos (padres en relación a los niños), varones (esposos en relación a las esposas) y humanos en contraposición a los animales. En términos morales, los indios son crueldad, intemperancia, material, cuerpo, apetito y mal. Mientras tanto, los españoles son clemencia, continencia, forma, alma, razón y bien. El indio es el otro, el infante feminizado, el diferente e inferior. Al final, ese otro que se configura bajo esa idea de inferioridad es un otro lejano y exterior.

La tesis central propuesta por la Dra. Ochoa es que la experiencia de dominación de la España cristiana del siglo XV es con el cuerpo de las mujeres europeas. Y esos patrones de dominación son los que migran a la conquista de América. Las narrativas teológicas dan cuenta de ello. Desde aquí Sepúlveda da paso a la condición de indio desde una condición feminizada. A esto la profesora Karina lo llama el proceso de feminización del indio. El indio debe ser feminizado. El mismo Bartolomé relata que cuando llegan los conquistadores mataban principalmente a todos aquellos que pudieran, desde la masculinidad, ofrecer resistencia. Pero dejaban vivos a las mujeres, los niños y los mozos.

Se infantiliza al indio, pero lo más relevante es que se feminiza, pues el infante tarde o temprano saldrá de la minoría de edad, pero el tutelaje sobre las mujeres es un tutelaje perpetuo. Esto tiene relación con lo planteado por Fray Francisco de Victoria cuando habla del derecho natural y el derecho político. Él



plantea que los reyes indios tienen derecho a sus tierras, pero al igual que los niños, son incapaces de administrarlas. No tienen la capacidad de autogobierno, por eso necesitan de un otro racional, un albacea, que pueda administrar esas tierras. Y ahí aparece el despojo.

Lo que en un principio era un marcaje de género ahora es un marcaje de raza. Por eso se habla de feminización del indio. Por eso raza y género no están separadas. Esto nos lleva, en la actualidad, a pensar lo racial en términos de interseccionalidad (según narrativas actuales) La racialización tiene que ver con cómo se configuran dispositivos de dominación asociados al color de piel pero que no solo tienen que ver con el color de piel. Es por eso que lo racial tiene que complejizarse, no puede verse solo como color de piel.

La condición de subhumanidad planteada es la que imposibilita, incluso hoy, la capacidad de autogobierno, de decidir por nuestras propias vidas, las relaciones que construimos, la espiritualidad, nuestras economías, etc...

Estos apuntes teóricos ofrecidos por la Dra. Karina Ochoa encontraron fuertes resonancias en la ya mencionada rueda de conversa que realizamos junto a las y los seis estudiantes, egresadas/os y docentes indígenas y afrodescendientes de universidades latinoamericanas. Esta conversación permitió visibilizar múltiples violencias en contextos universitarios que insisten en la subordinación de las personas indígenas y afrodescendientes.

Como narraron reflexiva y críticamente las y los participantes en el diálogo, su propia presencia en las IES ya incomodaba y el rechazo era manifestado de manera latente, haciendo sentir *“hostilidad, desamparo, despotismo, soledad...”*, pero también de forma explícita: *“tú no tienes que estar acá, una india no está en el aula”*. Estos mensajes recibidos en el espacio universitario, no les agarraban por sorpresa, puesto que las IES eran vistas, en ocasiones, por nuestras/os participantes como *“un espacio ajeno donde sabía que iba a sufrir racismo porque lo había sufrido durante toda mi vida”*. En otras palabras, las universidades son, en definitiva, un espacio-engranaje más de la dominación colonial y el racismo institucional; por ello, ya se presentan dudas sobre si las personas indígenas y afrodescendientes van a ser capaces de pasar las pruebas necesarias para estudiar en la universidad, donde las múltiples violencias les llevan a dudar sobre su legitimidad y validez para estar allí, haciéndoles ver que, *“nuestra presencia no*

*es formal*” y, por tanto, han de asimilarse culturalmente (blanquearse, occidentalizarse) si desean encontrar el reconocimiento y la legitimización que parece tener que llegar desde fuera de lo indígena y lo afro.

Este proceso pasa, por momentos y en determinadas situaciones, por llegar a renunciar a las identidades propias, donde las representaciones sociales acerca de lo indígena juegan un papel fundamental, como señalaba la Dra. Karina y como apuntan las y los participantes: *“todo es muerte cuando se habla de nosotros”; “nos van pisoteando tanto que no queremos reconocernos y nos culpan de ello”*. Así, continúa un proceso de negación de identidades que no comienza en la universidad, como decíamos, sino que se exagera para terminar de apuntalar la colonización epistemológica.

En este sentido, las violencias racistas –atravesadas también por lógicas patriarcales y neoliberales–, toman formas diversas: acontece una hegemonía de la escritura que deja fuera otras formas de expresión particularmente importantes para los pueblos originarios y afrodescendientes; se impone un conocimiento experto atravesado por sesgos que no son reconocidos y que se presentan como neutrales y rigurosos (*“tengo que repetir lo que europeos dijeron de nosotros y que yo sé que es falso”*) y que no reconoce otras formas epistemológicas, dando lugar a aprendizajes que perjudican y agravan la desigualdad respecto a los pueblos indígenas y afrodescendientes; cierta diversidad lingüística es despreciada, mientras, paradójicamente, se incentiva el aprendizaje de idiomas que imperan en el mercado internacional (*“la universidad nos sigue cortando la garganta”*); la calidez en el trato que muestran gran parte de las personas indígenas y que son formas de mostrar *“amparo, hospitalidad”*, son vistas como muestras de sumisión y debilidad y, como decía la Dra. Ochoa, son minusvaloradas –desde paradigmas adultocéntricos y patriarcales– al relacionarse con formas infantiles y femeninas de estar en el mundo.

Manifestaciones del racismo, todas ellas, bastante sutiles pero que dejan marcas de racialización, mensajes de desprecio y de subordinación. Sin embargo, como afirman las zapatistas, tras 500 años, *“no nos conquistaron”*. Las resistencias continúan desde una *“dulzura insurgente”* –como apunta Ninari– que, para el tema que nos ocupa, puede ayudarnos a repensar las IES desde miradas antirracistas para conseguir espacios comprometidos con la construcción de aprendizajes y relaciones relevantes para todas y todos, ya que, *“eso debería ser la academia: un*

*espacio seguro de construcción de conocimientos*”. Para ello, como afirman algunas de las participantes en la mesa de conversa, las y los docentes universitarias/ os tenemos capacidad para, y debemos contribuir a, hacer reparación histórica.

Por ello, como última actividad de la iniciativa, se desarrolló un ciclo de conferencias en el que se defendió al aprendizaje-servicio como enfoque pedagógico que combina el aprendizaje académico con la participación en proyectos de servicio comunitario capaz de promover la interculturalidad, la inclusión y reducir sustancialmente brechas evidenciadas en la vida universitaria derivadas de hábitos excluyentes por cuestiones de raza, etnia o nacionalidad (Latorre; Pérez; Calandín, 2019; Santamaría-Goicuria; Martínez, 2018). El ApS se enfoca en desarrollar habilidades y valores en los y las estudiantes, al mismo tiempo que les enseña sobre las necesidades de la comunidad y cómo pueden contribuir para mejorarla (Gaitero; Zapata, 2021)

En las conferencias iniciales de María Nieves Tapia y Álvaro Ugueño se abordó, de manera general, primero que la relación entre el aprendizaje-servicio y la erradicación del racismo se encuentra en el hecho de que la discriminación racial es un problema social que afecta a muchas comunidades y al involucrar a los y las estudiantes en proyectos de servicio comunitario que abordan problemas de este tipo, aquellos pueden aprender sobre las causas y consecuencias del racismo y desarrollar habilidades para enfrentarlo.

Se hizo alusión a algunos ejemplos en los que los y las estudiantes trabajan en proyectos para fomentar la inclusión y la diversidad en sus comunidades, promoviendo la comprensión intercultural a través de la organización eventos para celebrar las diferentes culturas, trabajo de la tierra de manera tradicional o recuperación de la memoria comunitaria. También pueden participar en proyectos que aborden las desigualdades en el acceso a la educación y la justicia, identificando y abordando las barreras que enfrentan los diferentes pueblos y nacionalidades indígenas y afrodescendientes.

El ApS también desarrolla en los y las estudiantes habilidades de liderazgo y trabajo en equipo, así como la comprensión del impacto de su trabajo en la sociedad (Bunsi, 2022). Al involucrarse en proyectos que abordan el racismo, los y las estudiantes desarrollan una comprensión más profunda de los problemas sociales y se convierten en agentes de cambio en sus propias comunidades.

En definitiva, para Ugueño, la erradicación del racismo es un proceso complejo que requiere esfuerzos en múltiples frentes, incluyendo la educación y el servicio a la comunidad. El aprendizaje-servicio como enfoque que integra ambas dimensiones, se convierte en una herramienta poderosa para abordar el racismo y otras formas de discriminación desde las aulas.

Tras la introducción de los ponentes, miembros de la sociedad civil y profesores de diferentes niveles educativos expusieron los proyectos de ApS en los que participaron:

1. Santiago Sanz (Red Acoge): como socio comunitario se relaciona con la Universidad Complutense de Madrid (UCM) y la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Desde el área de igualdad de trato y no discriminación de la Red, se plantea una colaboración con las universidades a partir de proyectos de ApS cuyo objetivo es la sensibilización a población migrante bajo cuatro líneas muy concretas, la primera relativa a trabajar bajo el enfoque de derechos humanos, la segunda es el protagonismo de niños niñas y adolescentes, la tercera es promover una ciudadanía comprometida, crítica y formada y en cuarto lugar favorecer y valorar la diversidad. Como ejemplo de una práctica de ApS que se desarrollará próximamente es que los y las estudiantes de educación de las universidades mencionadas desarrollarán guías que ayuden a desarrollar los aprendizajes en torno a los temas de migración y lucha contra la discriminación.

2. Albano de Alonso (Instituto de Educación Secundaria “San Benito” de Tenerife): desarrolla un proyecto de ApS desde la materia de lengua y literatura que se denomina “el español como puente”. Este proyecto propone convertir el aprendizaje de las lenguas en un encuentro de identidades, en el que los y las estudiantes del instituto comparten experiencias con otros jóvenes de colegios africanos. En este sentido se concibe el aprendizaje lingüístico como un ejercicio de encuentro entre culturas y el reconocimiento de la alteridad como una fuente de empoderamiento ya que las temáticas de las discusiones son variadas, desde gastronomía, hasta la situación de la mujer en el mundo pasando los objetivos del desarrollo sostenible.

3. Saeta Hernando (UNED): como estudiante de la UNED, Saeta compartió su experiencia en el proyecto titulado “español en vivo” desarrollado desde la

Facultad de Educación por el Grupo COETIC. Este proyecto tiene el objetivo el desarrollo de la ciudadanía global y el dialogo intercultural a través del contacto entre estudiantes universitarios españoles y estudiantes africanos que están estudiando la asignatura de español. A través del proyecto los y las estudiantes africanos pueden mejorar y desarrollar sus habilidades de comunicación oral en español mediante entrevistas online con los y las estudiantes españoles. A su vez, los y las estudiantes españoles, en función de sus materias, pueden profundizar en los temas desde una perspectiva intercultural y africana. Una de las preocupaciones que destaca Saeta y sobre la que el proyecto le invitó a reflexionar fue el colonialismo cultural derivado de la globalización. Uno de los aprendizajes que destaca el estudiante fue el valorar la sabiduría de las culturas ancestrales indígenas y afrodescendientes gracias a este contacto.

4. Jacqueline Cevallos (PUCE): desde la facultad de medicina de la Pontifica Universidad Católica del Ecuador, los y las estudiantes de esta carrera promueven la inclusión y el servicio médico en el margen de la aceptación de la diversidad cultural y la erradicación del racismo en la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Tránsito Amaguaña (Salazar *et al.*, 2021), una institución mayoritariamente indígena situada en el mercado mayorista de Quito. El objetivo es comprender profundamente la importancia de la medicina integral que abraza el respeto al ser humano, su entorno, su lengua y su cultura a partir de la asignatura IDIS donde los y las estudiantes desarrollan consultas de atención médica integral, antropometría, screening visual, screening auditivo, campañas de vacunación, desparasitación, programa de micronutrientes y actividades de promoción y prevención.

5. Álvaro Oliver (colegio Antonio Gala): desde la asignatura de comunicación y sociedad se plantea el proyecto “Derrumbando fronteras” a partir de la necesidad de la entidad “espacio ceraca” por integrarse en el tejido social del entorno y por mejorar su infraestructura digital y sus equipos informáticos. Los y las estudiantes, además de desarrollar el pensamiento crítico y la capacidad de investigación sobre derechos humanos y ODS, concluyeron que fue una oportunidad para superar prejuicios sobre población inmigrante africana y latinoamericana fundamentalmente.

6. Manuel González (Centro de Formación Profesional ERGOS (Dos Hermanas, Sevilla)) desde la asignatura deportes e implementos en el ciclo de formación profesional de deporte propone el proyecto “inclusión entre paredes”. Manuel destaca el importante papel que juegan los y las estudiantes en el diagnóstico de la problemática y como desde el inicio, buscan esta necesidad para, desde su formación, cubrirla. Los y las estudiantes contactaron con Casa Jana y Espacio Ceraca y ofrecieron clases de pádel a las personas inmigrantes y refugiados usuarias de estos espacios. Entre los puntos más destacados y favorables para el aprendizaje de los y las estudiantes, Manuel destaca la afinidad afectiva, la motivación y la conexión personal; además, gracias al ApS los y las estudiantes y los socios comunitarios han valorado la importancia que tiene el acceso al deporte como espacio de convivencia entre culturas.

En definitiva, las propuestas presentadas para abordar el racismo desde el aprendizaje-servicio, deben enfocarse en los siguientes aspectos:

Reflexión crítica sobre su propia identidad y sus prejuicios, así como sobre las estructuras sociales y culturales que perpetúan el racismo. La reflexión crítica debe incluir el análisis de los problemas y la búsqueda de soluciones.

Participación comunitaria: el aprendizaje-servicio debe involucrar a la comunidad en la que se encuentra la institución educativa estableciendo un diálogo de saberes y coconstrucción de conocimiento nuevo. Los y las estudiantes pueden trabajar en proyectos que aborden problemas específicos relacionados con el racismo en su comunidad, como la falta de acceso a recursos educativos o la discriminación en el empleo y en el acceso a estudios superiores.

Diálogo intercultural: las experiencias enunciadas se establecen como un espacio para el diálogo intercultural, donde los y las estudiantes de diferentes orígenes puedan compartir sus experiencias y aprender unos de otros. Esto contribuye a fomentar la empatía y la comprensión, y reducir la discriminación y los estereotipos.

Acción transformadora: finalmente, el ApS debe tener como objetivo la acción transformadora, es decir, la creación de cambios duraderos en la comunidad y en la sociedad en general. Esto implica trabajar en proyectos que tengan un impacto real en la vida de las personas y en las estructuras que perpetúan el racismo.

### **3 EFECTOS DE LA INICIATIVA Y REFLEXIONES FINALES**

Los principales efectos logrados tras la finalización de la iniciativa se resumen en los siguientes:

1. **Visibilización:** el principal efecto logrado de la iniciativa fue la contribución a la concientización sobre las causas y las manifestaciones de la racialización en la universidad en América Latina. A modo de mera orientación cuantitativa, el conjunto de los seminarios virtuales contó con más de 3000 visualizaciones a los videos en las diferentes webs y redes sociales de las universidades participantes.
2. **Redes de colaboración generadas:** en las dos últimas actividades se generaron dos importantes redes, una entre los y las estudiantes y egresadas provenientes de cuatro países diferentes que participaron en el conversatorio con sus experiencias sobre acceso, permanencia y salidas profesionales en la universidad. Y la segunda entre los y las docentes que participaron en el conversatorio en torno a la aplicación del ApS en todos los niveles educativos.
3. **El aprendizaje-servicio como una de las vías para responder pedagógicamente a los discursos de odio y el racismo en Latinoamérica:** se concluyó que el ApS, como enfoque pedagógico, puede tender puentes interculturales y dinamizar el proceso educativo en tanto que favorece situaciones y relaciones dialógicas y solidarias.
4. **Este tipo de acciones reflexivas sobre el racismo en IES,** constituyen una oportunidad para el fortalecimiento de los procesos de integración regional latinoamericana poniendo en valor las particularidades identitarias de cada una de las nacionalidades y pueblos que la habitan.

La iniciativa, refleja claramente un compromiso personal de los y las investigadores/as pero también colectivo, de sus grupos de investigación e instituciones, acerca del cuestionamiento y reflexión sobre el racismo en las IES. Por tanto, nos gustaría concluir este trabajo ofreciendo diferentes pistas de acción e investigación desde las que seguir analizando el racismo y la intolerancia que socaban tanto la dignidad de la persona humana como el propio funcionamiento democrático de las sociedades.

En primer lugar, consideramos oportuno seguir y, en la medida de lo posible, participar de los trabajos de los organismos internacionales en la materia. Tanto

de la Relatoría sobre los derechos de las personas afrodescendientes y contra la discriminación racial desarrollados en el seno de la OEA, como las publicaciones del Relator especial de Naciones Unidas sobre las formas contemporáneas de racismo, discriminación racial, xenofobia y formas conexas de intolerancia, así como aquellas del Comité para la eliminación de la discriminación racial. Estos tres procedimientos especiales, entre otros del ámbito internacional, nos ayudarán a mantener un contacto actualizado con una realidad que es global y transnacional.

En segundo lugar, y dada la explosión tecnológica actual, consideramos que una línea de acción y de investigación es aquella que tiene que ver con las formas actuales de perpetuación de la discriminación racial, el racismo, la xenofobia y otras formas conexas de intolerancia a través de las tecnologías emergentes. Concretamente nos referimos a la transmisión de prejuicios, sesgos, cuando no de actitudes racistas a los propios algoritmos. Esto es, una línea pedagógica para avanzar en la prevención del racismo y las diversas formas conexas de intolerancia en los mecanismos utilizados por la IA a la hora de interactuar con los humanos en diferentes sectores.

En tercer y último lugar, será preciso ofrecer, sobre todo a los y las estudiantes, pero también a la entera comunidad de las instituciones universitarias espacios formativos desde los que cuestionar las propias visiones de la realidad, desarrollar competencias vinculadas con la ética, la prosocialidad y el compromiso cívico y, en general, ofrecer contextos y espacios para reflexionar sobre las mejores formas de alcanzar la plenitud humana (tal y como nos propone la redacción del derecho a la educación en la Declaración Universal de Derechos Humanos). Sin duda, el enfoque del aprendizaje-servicio, consideramos, que puede contribuir de forma sustantiva al desarrollo de cada una de las líneas propuestas.

## REFERENCIAS

AGUILAR-FORERO, N. Las cuatro co de la acción colectiva juvenil: el caso del paro nacional de Colombia (noviembre 2019-enero 2020). *Análisis Político*, Bogotá, vol. 33, núm. 98, p. 26-43, 2020. Doi: <https://doi.org/10.15446/anpol.v33n98.89408>

AMARAL, W. R. A presença indígena e afrodescendente interroga a educação superior e possibilita o enfrentamento ao racismo! Cátedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Iniciativa para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior. *Colección Apuntes*, Tres de Febrero, n. 4, p. 1-8, 2019.



BUNSI, L. C. C. *Aprendizaje - Servicio y Creación de Liderazgo para una Cultura de Paz*. 2022. Tesis (Doctorado de Trabajo Social)- Universidad Técnica de Ambato, Ambato.

BONILLA, A.; MANCERO, M. Venimos a luchar por el pueblo, no por el poder”: el levantamiento indígena y popular en Ecuador 2019. *In: PARODI, C.; STICOTTI, N. (Ed.). Ecuador la insurrección de octubre*. Buenos Aires: CLACSO, 2020. p. 271-80.

CARTUCHE, I. Apuntes generales sobre el levantamiento en Ecuador. *BORDES*, Buenos Aires, vol. 6, núm. 25, p. 99-105, 2022.

CARUSO, L. N.; BELTRÁN, M. A. Estado, violencia y protesta en Colombia en tiempos de pandemia: entre la profundización del modelo neoliberal y la disputa de la hegemonía política. *In: BAUTISTA, C.; DURAND, A.; OUVIÑA, H. (Ed.). Estados alterados: reconfiguraciones estatales, luchas políticas y crisis orgánica en tiempos de pandemia*. Buenos Aires: CLACSO, 2020. p. 62–83.

CASTILLO GUZMÁN, E. Racismo y justicia curricular en la universidad. Cátedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Iniciativa para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior. *Colección Apuntes*, Tres de Febrero, n. 3, p. 1-8, 2019.

SALAZAR, J. E. C.; MARIÑO, A. V. C.; SOTOMAYOR, R. E. J.; WALFANDERY, I. C. G.; TENELEMA, J. J. A. Mama tránsito amaguaña y la puce: “humanamente iguales, culturalmente diferentes”. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, Reñaca, vol. 7, núm. 2, p. 12-17, 2021. Doi: <https://doi.org/10.22370/ieya.2021.7.2.2873>

GAITERO, C. C.; ZAPATA, J. S. A. La institucionalización del Aprendizaje-Servicio como camino para la Universidad socialmente responsable. *Estudios pedagógicos*, Valdivia, vol. 47, núm. 4, p. 109-26, 2021. Doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718>

GONÇALVES, C. M. B.; MAYTA, R. A. C. Ñankha Usu, Khapaj Niño y Mallku Usu: crisis política y crisis sanitaria en la Bolivia andina: respuestas indígenas. *Maloca: Revista de Estudios Indígenas*, Campinas, v. 4, p. 1-29, 2021.

LAJTMAN, T.; ROMANO, S.; BRUCKMANN, M.; UGARTECHE, O. *Bolivia y las implicaciones geopolíticas del golpe de Estado*. Buenos Aires: CLACSO, 2021.

LATORRE B. Z.; PÉREZ, V. G; CALANDÍN, J. G. La Dimensión Ética y Ciudadana del Aprendizaje Servicio: Una apuesta por su institucionalización en la Educación Superior. *Revista Complutense de Educación*, Madrid, vol. 30, núm. 1, p. 1-15, 2019. Doi: <https://doi.org/10.5209/RCED.55443>

LUQUE, A.; MORENO, C. P.; ZUBIZARRETA, J. H. Análisis del levantamiento indígena de 2019 en Ecuador: Entre la respuesta legal y el Lawfare. *NULLIUS: Revista de pensamiento crítico en el ámbito del Derecho*, Manabí, vol. 1, núm. 1, p. 18-45, 2020. Doi: <https://doi.org/10.33936/revistaderechos.v1i1.2334>

MUÑOZ, Ó. G. Razones del levantamiento social en Chile. Necropolítica como paradigma de estado. *Universum*, Talca, vol. 35, núm. 1, p. 104-25, 2020. Doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762020000100104>

NACIMENTO, R. G. Por uma educação antirracista nas universidades. Cátedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Iniciativa para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior. *Colección Apuntes*, Tres de Febrero, n. 7, p. 1-9, 2019.

HERNÁNDEZ LOEZA, S. E. La identificación de las diversas formas del racismo en la educación superior como preámbulo para su erradicación. Cátedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Iniciativa para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior. *Colección Apuntes*, Tres de Febrero, n. 5, 1-10, 2019.

OROZCO, V. Golpe de estado en Bolivia. *Cuadernos Fronterizos*, El Paso, vol. 47, núm. 15, p. 56-60, 2019. Doi: <https://doi.org/10.20983/cuadfront.2019.47.18>

QUIJANO, A. El “movimiento indígena” y las cuestiones pendientes en América Latina. *Revista Tareas*, Buenos Aires, n. 119, p. 31-62, 2005.

RAVINDRAN, T.; LIZONDO, T. Para que los “salvajes” no vuelvan al poder: anatomía de la extrema derecha boliviana. In: BRAVO, O. A. *Las nuevas derechas, un desafío para las democracias actuales*. Cali: Editorial Universidad Icesi, 2019. p. 149-71.

SANTAMARÍA-GOICURIA, I.; GORROCHATEGI, A. M. El aprendizaje servicio, interculturalidad y justicia social: experiencias disruptivas y transformadoras con futuras maestras de educación infantil y primaria. *Revista Currículum*, San Cristóbal de La Laguna, v. 31, p. 97-118, 2018. Doi: <http://doi.org/10.25145/j.qurricul.2018.31.005>

TAMARIT, F. El flagelo del racismo y la responsabilidad de la educación superior. Cátedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Iniciativa para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior. *Colección Apuntes*, Tres de Febrero, n. 14, p. 1-8, 2019.

VELÁSQUEZ, L. M. Racismo en la educación superior, del imaginario a la cotidianidad. Cátedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América

Latina. Iniciativa para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior. *Colección Apuntes*, Tres de Febrero, n. 19, p. 1-7, 2019.

WADE, P. El concepto raza y la lucha contra el racismo. *Estudios Sociológicos*, Ciudad de México, v. 40, p. 163-192, 2022. Doi: <https://doi.org/10.24201/es.2022v40nne.2071>

### **Sobre os autores:**

**Carlos Corrales Gaitero:** Profesor agregado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE). Coordinador del área de Vinculación con la Colectividad de la facultad lo que le ha permitido conocer diversas problemáticas educativas que vive el Ecuador en sectores rurales, indígenas y urbano marginales, proponiendo, junto a los estudiantes, mejoras para su desarrollo. Coordina también el programa de maestría en pedagogía de la Historia y las Ciencias Sociales. **E-mail:** [ccorrales680@puce.edu.ec](mailto:ccorrales680@puce.edu.ec), **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0001-6903-2375>

**Alberto Izquierdo Montero:** Máster Universitario en Intervención Educativa en Contextos Sociales de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), en la especialidad de menores y jóvenes en dificultad social. Licenciado en Pedagogía en la Universidad Complutense de Madrid (UCM). personal investigador en formación en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnostico en Educación I (MIDE I) de la Facultad de Educación de la UNED. **E-mail:** [aizquierdo@edu.uned.es](mailto:aizquierdo@edu.uned.es), **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-1146-9299>

**Alberto Moreno Doña:** Doutor e máster en Estudios Latinoamericanos, mención filosofía (U. de La Serena, Chile) por la Universidad de Granada, España. Profesor Titular en la Universidad de Valparaíso (Facultad de Medicina-Escuela de Educación Parvularia), en donde realizo labores de docencia, investigación y gestión académicas. **E-mail:** [alberto.moreno@uv.cl](mailto:alberto.moreno@uv.cl), **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-4277-0535>

**Juan García-Gutiérrez:** Doctor Europeo en Pedagogía con Premio extraordinario en la Universidad Complutense de Madrid (UCM). Sus áreas principales de trabajo son la Filosofía y la Teoría de la Educación (en particular su vertiente político-social y las implicaciones filosófico-pedagógicas de los procesos de innovación tecnológica). Profesor Contratado Doctor en el Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social (Facultad de Educación, UNED). Colabora también con diversas organizaciones internacionales en la promoción y protección de los derechos humanos, especialmente los derechos del niño y el derecho a la educación. **E-mail:** [juangarcia@edu.uned.es](mailto:juangarcia@edu.uned.es), **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-3966-4069>

Recebido em: 12/05/2023

Aprovado para publicação em: 31/01/2024