

# Afro-México: algunas apuestas para construir un proyecto educativo propio

*Afro-Mexico: some bets to build an educational project of its own*

María Concepción Patraca Rueda

## RESUMEN

La idea de pensar un proyecto educativo propio que cuestione y reivindique la posición que la población afrodescendiente tiene en México, ha sido un camino que apuesta por la justicia social y epistémica. Para esta construcción, se revisan algunas implicaciones del proceso de reconocimiento constitucional que ocurre en 2019, y se toman en cuenta los movimientos de autoreconocimiento de la población, ahora llamada afromexicana. Para avanzar hacia el diseño y consolidación de un proyecto educativo propio y tomando en cuenta los desafíos que esto representa, tanto las matrices epistémicas y las experiencias cotidianas de la diáspora africana en México, han sido fundamentales. Así, el presente artículo se centra en proponer una serie de reflexiones acerca de los desafíos y oportunidades que implica construir un proyecto educativo propio desde la dignidad, la justicia y la esperanza del pueblo afro. Este ejercicio forma parte de los avances de una tesis doctoral en Investigación Educativa e involucra el quehacer educativo que ocurre dentro y fuera de la escuela. Lo que aquí se reflexiona parte de una aproximación realizada a dos comunidades afrodescendientes de Veracruz, México. Especialmente se retoman las aportaciones que derivan de experiencias vividas por mujeres afro-veracruzanas, cuyas voces no tienen un lugar preponderante en la academia, ni en las estructuras de poder que nombran y legitiman. Desde ese espacio, desde los márgenes, sus conocimientos constituyen respuestas diversas a retos comunes y que responden a diversas preocupaciones y demandas, según cada contexto.

**Palabras clave:** Afro-México; afrodescendencia; procesos de autoadscripción; proyecto educativo propio; racismo; pedagogía.

## ABSTRACT

The idea of thinking an own educational project that questions and vindicates the position that the Afro-descendant population has in Mexico, has been a path that bets for social and epistemic justice. For this construction, some implications of the constitutional recognition process occurring in 2019 are reviewed, and the self-recognition movements of the population, now called Afro-Mexican, are taken into account. In order to advance towards the design and consolidation of an educational project of their own and taking into account the challenges that this represents, both the epistemic matrices and the daily experiences of the African diaspora in Mexico, have been fundamental. Thus, this article focuses on proposing a series of reflections on the challenges and opportunities involved in building an educational project based on the dignity, justice and hope of the Afro people. This exercise is part of the advances of a doctoral thesis in Educational Research and involves the educational work that occurs inside and outside the school. What is reflected here is based on an approach to two Afro-descendant communities in Veracruz, Mexico. The contributions derived from the experiences of Afro-Veracruzian women, whose voices do not have a predominant place in the academy, nor in the power structures that name and legitimize them, are especially taken up. From that space, from the margins, their knowledge constitutes diverse responses to common challenges that respond to diverse concerns and demands, according to each context.

**Keywords:** Afro-Mexico; Afro-descendence; self-ascription processes; own educational project; racism; pedagogy.

### INFORMACIÓN:

<http://doi.org/10.46652/runas.v3i5.66>  
ISSN 2737-6230  
Vol. 3, No. 5, 2022. e21066  
Quito, Ecuador

Enviado: mayo 15, 2022

Aceptado: junio 19, 2022


Publicado: junio 29, 2022

Sección Dossier | Peer Reviewed

Publicación continua



### AUTORA:

 **María Concepción Patraca Rueda**  
Universidad Veracruzana - México  
zs19019865@estudiantes.uv.mx

### CONFLICTO DE INTERESES

La autora declara que no existe conflicto de interés posible.

### FINANCIAMIENTO

No existió asistencia financiera de partes externas al presente artículo.

### AGRADECIMIENTO

N/A.

### NOTA

El artículo es producto de los avances de una tesis doctoral en curso.

### PUBLISHER

## 1. Introducción

El presente artículo aporta una serie de reflexiones que derivan de un trabajo de investigación doctoral en curso. A partir de una aproximación desde la investigación educativa, la propuesta aquí desarrollada se enfoca en describir desde dónde y cómo se ha pensado imaginar y construir un proyecto educativo con, desde y para la población afrodescendiente del sureste mexicano. Concretamente lo que aquí se debate parte del trabajo de campo realizado por más de dos años en las comunidades de Coyolillo y Chacalapa, poblaciones con no más de dos mil quinientos habitantes y que se ubican en el centro y sur del estado de Veracruz, respectivamente.

Es relevante mencionar que dicho trabajo es un proyecto que desde sus inicios ha sido pensado desde lo vivencial y lo cercano, y no es sobre la población afromexicana; tampoco es un proceso que parte de una investigación etnográfica o de corte antropológico, aunque sí recupera algunos elementos identitarios que permiten abonar hacia una agenda educativa propia desde la cosmovisión de quienes participan. Dichos procesos identitarios se dialogan, pero no para describirlos o explicarlos, sino para reflexionarlos en colectivo y a partir de ello, reconstruir sentidos de pertenencia y representación y entonces, revisar el lugar que estos ocupan en el diseño de un proyecto educativo propio.

En este tenor, lo que sí ha interesado, es dialogar cómo a partir de los diversos procesos de autoadscripción se imagina y diseña un proyecto educativo que incida en la educación oficial y los represente de manera digna. Para ello, una vía crucial ha sido la documentación de conocimientos, experiencias y prácticas que coadyuven a la reflexión-acción desde espacios cotidianos, familiares y comunitarios. En este escrito, particularmente se describe una parte de los planteamientos generales de la investigación, algunos retos y oportunidades que se han presentado en la apuesta por construir el proyecto educativo propio, así como un debate educativo enfocado en discutir la relevancia de los aprendizajes situados y hacia la transformación del pueblo afro. Es preciso mencionar que la ruta metodológica que guía este trabajo constituye un escenario de campo híbrido e inicialmente virtual, dadas las condiciones de pandemia por Covid-19 y el confinamiento impuesto por el régimen político desde marzo de 2020. Por todo lo anterior, desde un paradigma constructivista-crítico (Guba y Lincoln, 2012), se ha priorizado la cercanía y la amistad como un método protagonista para tratar de indagar de manera ética, en los ritmos y contextos naturales de quienes participan (Tillmann, 2015, p. 730). Por supuesto que un diseño metodológico así, implica convertirse en un investigador o investigadora que no solo pregunta o documenta, sino que también comparte y aporta su propia experiencia. En tanto, sustituir el término de sujetos, por el de colaboradoras, corresponde más que un ejercicio de nombrar, una invitación a transformar la práctica investigativa y a disponer de otras herramientas discursivas para la representación y/o interpretación no extractivista y colonial.

Por otra parte, la exigencia más reciente de la población afromexicana (y que por derecho corresponde) para la creación de políticas étnicamente diferenciadas, es otro debate que aquí no se profundiza, pero sí se pone sobre la mesa, dado que es un aspecto trascendental en el

desarrollo de los procesos de autoadcripción y en los movimientos afromexicanos activistas, académicos y/o artísticos, por mencionar algunos campos donde se desenvuelve. Las propias formas de auto-nombrarse y representarse están atravesadas por dichas dinámicas y cambian de acuerdo a las experiencias vividas, las particularidades de cada contexto y a los espacios donde se reflexiona al respecto. Por ejemplo, es más común que quienes tienen una participación fuerte como activistas, artistas o académicos, manifiesten abiertamente su adscripción como afromexicanos o en este caso particular, como afroveracruzanos, mientras que el resto de la población en territorio identificado como afromexicano, según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía, (INEGI), se asuma o no como negro, negra, afromestizo, afromestiza, jarocho, jarocho, prieto, prieta moreno o morena, entre otros términos. En otros casos, aunque se identifican diferencias étnicas claras, u otros miembros de la comunidad se autoreconocen como negros, hay un desconocimiento o negación a dicha adscripción que casi siempre obedece a históricos procesos de racialización, discriminación y eurocentrismo que se han introyectado como resultado de la construcción de una sociedad nacional.

Por ello, otro elemento que se toma en cuenta en la reivindicación del movimiento afromexicano y en sus diversos procesos adjuntos, es el que refiere a las múltiples demandas en contra de prácticas opresoras, racistas y discriminatorias que ocurren en espacios públicos y privados. Dicha situación ha sido abordada en un gran número de estudios sobre afrodescendientes en México. En este sentido y tomando en cuenta lo anterior, para este trabajo ha sido relevante revisar cuáles son los elementos que, desde la experiencia vivida, la población afromexicana de Veracruz señala como prioritarios para imaginar y construir un proyecto educativo propio. Algunas vías que desde este artículo se pronuncian en respuesta a lo arriba citado, son cercanas a las propuestas de los feminismos negros (Collins, 2012). Dichas apuestas teórico-prácticas, desde un enfoque educativo situado, han propiciado la generación de propuestas encaminadas a nombrar desde el no privilegio y hacia la supervivencia. En estas reflexiones, las poblaciones afromexicanas no son vistas ni se asumen como víctimas, más bien constituyen una sabiduría que es digna de incluirse en la agenda educativa nacional. Mediante estos caminos también se ha dado espacio para expresar las demandas, los sueños y las historias Otras, que no han sido colocadas como valiosas ni en el currículum ni en las políticas educativas, por lo menos no con la seriedad que requieren.

## **2. Procesos de reconocimiento y autoreconocimiento de población afromexicana**

Sin pretender generalizar lo que ocurre en todo el país, a continuación se presentan algunos aspectos que refieren a los procesos de reconocimiento y autoreconocimiento afromexicano, los cuales se consideran relevantes para la construcción de este artículo. Al menos dos situaciones particulares se han tomado en cuenta para la apuesta de un proyecto educativo propio. Por un lado, está la crítica hacía el proceso tardío de reconocimiento constitucional de las personas y pueblos afromexicanos que ocurre en 2019, por otro lado, los procesos autónomos –previos y posteriores al reconocimiento constitucional– que ha impulsado el movimiento afromexicano en diferentes entidades del país y con demandas particulares. En la investigación aquí planteada,

ambos aspectos son tomados en cuenta, pero la línea principal se sitúa en lo que ocurre posterior a 2019. En tal situación, lo que se destaca es que el reconocimiento constitucional no se ha traducido aún en políticas educativas concretas para atender dignamente a la población afro-mexicana. Aunque ya existen algunos avances mínimos, prevalece la idea de ofrecer un currículum estandarizado, monocultural y racista para toda la población mexicana. Esto quiere decir que el proyecto propio para la población afro-mexicana, se plantea con una postura que reconozca la diversidad étnica de México y favorezca los aprendizajes situados. En otras palabras, que el currículum ofrezca de manera digna las aportaciones de los afrodescendientes pasados y presentes, así como que sus conocimientos no sean borrados de la historia “oficial” y de la memoria colectiva del país. Por ello, se insiste en colocar elementos que no sean ajenos o alejados al contexto, pues con la idea de proyecto educativo propio, se reconoce la relevancia de nombrar y legitimar los aportes afrodescendientes desde un enfoque crítico, no reduccionista, no clasista y no racista:

Para comprender cuándo y por qué se “olvida” la participación de las poblaciones afrodescendientes en México es necesario realizar reflexiones históricas que ayuden a entender, entre otras cosas, cómo y por qué fue justificada la esclavitud de las personas de origen africano, especialmente en Hispanoamérica y México; cuándo surgió la idea de raza vinculada a aspectos físicos –como el color de piel– y culturales, y sobre todo su asociación con la esclavitud, y cómo a pesar de que las personas africanas y afrodescendientes fueron las principales víctimas de la esclavitud, su participación en la configuración de México ha sido silenciada y menospreciada. (Velázquez, 2019, p. 78)

Ante estas premisas, cabe señalar que no en todas las comunidades afrodescendientes de México los procesos de auto-reconocimiento se han dado de la misma manera o con la misma intensidad, pues es notable la herencia colonial que aún subyace en muchos espacios de socialización y las prácticas racistas que siguen operando, las cuales han sido punto de partida (y cuestionamientos centrales) en la mayoría de los movimientos que ahora se conocen como afro-mexicanos. Así, los sentidos de pertenencia y los procesos de autoadscripción no han ocurrido de manera uniforme en todo el país, ni tampoco involucran siempre a los mismos actores comunitarios. Por mencionar algunos ejemplos, podría decirse que a veces son impulsados por otros movimientos comunitarios, en otras ocasiones se constituyen a partir del activismo de mujeres y hombres que asumen con orgullo su afrodescendencia; otras veces van acompañados por posicionamientos de artistas que ocupan un lugar relevante para las comunidades e incluso también pueden autoconocerse a partir de la música y la danza (como el son jarocho o las danzas africanas), por las aportaciones académicas o hasta por la búsqueda de una historia que ayude a conectar con sus cosmovisiones o con la diversidad de fenotipos que existen en México. Castillo (2017), centrándose en décadas anteriores al 2019, lo explica a partir del siguiente argumento:

A mediados de los noventa, en un contexto global marcado por el multiculturalismo y el reconocimiento de la diversidad, confluyen en México variados actores (activistas, académicos, instituciones gubernamentales, asociaciones civiles y movimientos sociales) que comienzan a reivindicar la influencia africana en la conformación de la sociedad nacional, así como a defender la presencia de poblaciones afrodescendientes culturalmente diferenciadas que, desde su óptica, han sido históricamente marginadas tanto por el Estado como por la sociedad mexicana. (p. 205)

Esta demanda que persiste desde la diferencia étnica ha sido compleja, dado que los propios criterios que utiliza el INEGI para identificar a los afroamericanos son confusos, e incluso a veces se omiten al momento de realizar las encuestas (genocidio estadístico). Esto nos habla del racismo institucional que también opera al interior de las diversas dependencias gubernamentales encargadas de aportar estos datos. No obstante, los procesos de auto-adscripción no han dependido exclusivamente de lo que reporte el censo anual del INEGI, el cual por cierto, hasta 2020 que incluyó una pregunta al respecto, ya que entran en juego otras dinámicas socioculturales ligadas a la música, la memoria colectiva, la gastronomía, el fenotipo, las prácticas mágico-religiosas, el linaje, entre otras. En este sentido, colocar la cotidianidad como algo valioso es central para construir un proyecto educativo propio, pues “la vida cotidiana no es solamente un lugar de rutina, es el lugar de emociones diarias de felicidad, de tristeza, de humillación, de contradicciones económicas y sociales, de amor, de solidaridad, de ternura también” (Salgado, s.f., p. 3). Precisamente este espacio de contradicciones ha permitido identificar aquellos aspectos que, desde la cosmovisión de la población afroveracruzana en general y desde las mujeres afroveracruzanas en particular, resulta crucial al momento de trasladarlo al quehacer educativo dentro y fuera del aula.

Es evidente también como “una historia de exclusión de las mujeres de la esfera de la cultura y los ámbitos de poder ha generado un fuerte sesgo androcéntrico en el mundo de lo simbólico” (Velasco, 2016, p. 197). Replantear de otras formas las experiencias y conocimientos de mujeres afroveracruzanas, con la idea de imaginar y hacer posible un proyecto y una agenda educativa propia, también busca evidenciar dichos sesgos epistemológicos y avanzar hacia procesos sociales de reconocimiento más justos y solidarios.

### 3. Población afrodescendiente en México

Con la finalidad de ubicar de manera más precisa el contexto de enunciación de este artículo, en este apartado se ofrecen algunos datos que refieren a la ubicación geográfica de la población afrodescendiente en México. En términos cuantitativos, a pesar de las circunstancias en las que se desarrolló el Censo 2020 en el contexto de la pandemia, el total de personas que se auto-reconocen como afroamericanas o afrodescendientes es de 2 millones 576 mil 213, de los cuales el 49.6% corresponde a hombres y un 50.4% a mujeres. El porcentaje a nivel nacional corresponde a un 2.04%, una cifra significativa considerando que en muchas poblaciones no se concluyó el censo o no se explicó la pregunta correspondiente a la adscripción afrodescendiente. Los datos del Censo 2020 muestran un porcentaje un poco más elevado al que arrojó la Encuesta Intercensal del año 2015, el cual cuenta solo a una parte de la población, el cual arrojó un porcentaje de 1.18%. Cabe destacar que en este Censo los estados con más porcentaje de población afroamericana son: Guerrero con 8.58%, Oaxaca con 4.71%, Baja California Sur con un 3.3%, Yucatán con 3% y Veracruz con 2.67%.

Para explicar el uso del término afroveracruzanos y afroveracruzanas, es preciso recordar que el grupo de colaboradoras que forman parte de la investigación aquí referida, se ubican en dos comunidades rurales del estado de Veracruz y corresponden a los municipios de Actopan y Chinameca. Los datos que el Censo 2020 presenta para las dos cabeceras municipales antes

citadas, son los siguientes: el porcentaje de población que se autoreconoce como afromexicana en Chinameca es del 16.11 % de un total de 22, 638 habitantes, en este municipio se ubica la comunidad de Chacalapa. En el caso de Actopan, el porcentaje arrojado fue de 6.33% de un total de 41,742 habitantes. En este municipio se incluye la comunidad de Coyolillo.

#### 4. ¿Por qué un proyecto educativo propio?

Ahora bien, ¿por qué pensar en un proyecto educativo propio? Este apartado describe algunas de las motivaciones de las que se parte para reflexionar acerca de un proyecto educativo propio para la población afromexicana, así como las implicaciones y desafíos que se presentan para su consolidación. En México, a pesar de recurrir constantemente a discursos que reiteran la diversidad pluriétnica, las prácticas racistas dan cuenta de la exclusión que se hace a grupos minoritarios, como es el caso de los afrodescendientes. La escasa valoración que se ha hecho a estas poblaciones se traduce en múltiples prácticas opresoras que operan en espacios públicos, privados, institucionales y cotidianos. Esta situación, se agudiza si se piensa en las experiencias que viven las mujeres afrodescendientes en México, sobre todo las de sectores no privilegiados, pues la instauración de un sistema heteropatriarcal, clasista y racista contribuye a múltiples opresiones hacia este grupo en particular.

Por otra parte, una parte significativa de la población mexicana desconoce la historia de las personas africanas y afrodescendientes en México, y casi siempre se piensa que esas poblaciones provienen de Cuba, Estados Unidos o de países de Centroamérica; es decir, que han sido y son extranjeros porque se ha negado sistemáticamente su existencia. Quizá lo más preocupante es que tampoco se reconoce o identifica que estas poblaciones siguen presentes en distintas regiones del país, su importante participación económica, social y cultural en la sociedad mexicana, así como los severos problemas de pobreza, marginación, discriminación y racismo que muchos afrodescendientes enfrentan en la actualidad (Velázquez, 2019, p. 11). Sin pretender centrar la atención en un carácter de victimización, mucho del movimiento afromexicano aspira a dignificar la representación y los aportes de la población afrodescendiente porque es un derecho y un pendiente que se ha dejado como no prioritario. Desde lo educativo, las ausencias que se observan también son evidentes. Como expone Chimamanda (2009), es peligroso pensar que hay una historia única porque eso reduce las formas de ser, representar, imaginar y estar en el mundo. Se requiere pues, de referencias cercanas y de currículos contextualizados que permitan conectar los aprendizajes con las realidades próximas, por eso un proyecto educativo propio construido desde la cotidianidad. Este proyecto propio también involucra el cuidado en un sentido amplio: cuidar las identidades diversas, cuidar los sentires, cuidar los territorios, cuidar lo que se aprende y cómo se aprende, cuidar las historias Otras, cuidar la vida para construir caminos más armoniosos, más en conexión con la naturaleza, con los otros y otras.

Si bien la pandemia actual ha obligado a replantear prioridades y el confinamiento permitió vivenciar de manera más cercana qué es “necesario” aprender, es evidente que una educación digna para cuidar la vida y orientada hacia la supervivencia, aún no es vista con la seriedad que requiere. El sistema capitalista, eurocéntrico y heteropatriarcal aún influye en la manera que se planean los programas educativos, los cuales reflejan contenidos casi siempre ajenos al contexto

donde se imparten. Ante la crisis civilizatoria, el papel de la educación se hace aún más primordial para la urgente y necesaria transformación de las formas de relacionarse con el territorio y de la configuración de referentes que posibiliten la creación de pedagogías críticas y situadas, ya que “el proceso educativo es sobre todo una acción, un hacer” (Fullat, 2011, p. 107). Con tales premisas y en contextos como los afroamericanos, la articulación de conocimientos locales y escolares es trascendental.

Así, parte de la documentación que se ha realizado para el caso de la población afroamericana, ha permitido identificar y colocar al centro problemáticas o preocupaciones locales (sociales, culturales, ecológicas y educativas), aprendizajes y prácticas comunitarias valiosas, así como espacios de oportunidad para la transformación, hacia la justicia social y epistémica. Desde esta perspectiva, abonar en la construcción y visibilización de un proyecto educativo propio con, desde y para la población afroamericana, denuncia explícitamente la invisibilización e injusticias que han tenido estas poblaciones por muchos años. En esta propuesta, se reiteran también algunos sucesos internacionales que influyen en las políticas nacionales respecto a los afroamericanos. En el contexto internacional, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) del 2015 al 2024, celebra el Decenio internacional para los afrodescendientes, evento que hace énfasis en revalorizar la cultura, la historia e integración de grupos históricamente discriminados. Los tres principios que guían esta política son reconocimiento, justicia y desarrollo, sin embargo, si se explora en las políticas educativas que se han desarrollado para México desde estos marcos, se encuentran escasos resultados. Han pasado siete años de la celebración del Decenio y aún existe poco avance al respecto y no ha sido un tema prioritario en la agenda educativa nacional o regional. En el caso mexicano específicamente, desde el ámbito jurídico recientemente se llevó a cabo la incorporación y reconocimiento constitucional de los pueblos afroamericanos mediante la modificación del artículo segundo, en el que aparece ya el término afroamericano. A partir de este hecho y a la luz de la Ley General de Educación (aprobada en septiembre de 2019), en su capítulo VI artículo 58 Fracción II y V, aparentemente, el discurso oficial ya hace uso de dicho término para aludir a la “incorporación” o “inclusión” de dichas poblaciones en el ámbito educativo. No obstante, por un lado, se desconocen sus demandas educativas, y por otro, tampoco se valoran dignamente sus cosmovisiones y sus procesos de aprendizaje comunitarios. En otras palabras, sería útil precisar a qué se incluye con este reconocimiento y qué implica dicha inclusión. En las propias entidades mexicanas con mayor autoadscripción, persiste la ausencia de materiales o referentes didácticos que permitan conocer y dignificar aportes pasados y presentes. Ante esta situación es evidente la necesidad de potenciar procesos educativos en contextos de desigualdad e injusticia social, donde se promueva la articulación de conocimientos escolares y locales, se incluyan los sentires de las y los afroamericanos y se valore la pluralidad de las voces y representaciones también de las mujeres, de sus luchas y sus potencial participación en el diseño de una agenda educativa propia. Esta agenda por supuesto, vislumbra una educación con sentido ético y compromiso social, una educación hacia la transformación y que sucede dentro y fuera del aula. Como destaca Hooks (2021), es relevante que las aulas se vuelvan espacios de transformación:

Como comunidad de aula, nuestra capacidad de generar emoción se ve muy influida por nuestro interés mutuo, por el interés en escuchar la voz del otro, en reconocer su presencia. Como la amplia mayoría de los estudiantes aprenden a través de prácticas educativas tradicionales y conservadoras y solo se preocupan de la presencia del profesor, cualquier pedagogía radical debe insistir en que se reconozca la presencia de todas y cada una de las personas que están en el aula. Esta insistencia no puede quedarse en un enunciado. Hay que demostrarla mediante prácticas pedagógicas. (p. 24)

Si bien la discusión de este artículo se ha centrado en la relevancia de construir un proyecto educativo propio desde lo cotidiano y comunitario, la escuela como institución cultural hegemónica para la transmisión de saberes es mencionada porque se concibe como un agente importante de cambio. La escuela es vista como un ente capaz de articular y construir conocimientos, así como de posibilitar la generación de materiales educativos propios y no solo para reproducir una agenda homogénea. A partir del escenario político que actualmente vive el país en materia de la representación afrodescendiente, este artículo subraya que es un momento histórico que es necesario ocupar. Con todo y las carencias que pueden señalarse, puede ser una ventana de oportunidad para analizar cómo se están tejiendo narrativas de representación afrodescendiente, a qué responden, cómo se nombran, definen y caracterizan las diversas poblaciones afrodescendientes y cómo esas narrativas contienen o no las experiencias de mujeres, niños, niñas, hombres, jóvenes, personas mayores, ancestros, ancestras, en general aquellas historias Otras que condensan nuestro modo de vida.

## **5. Más allá de una propuesta pedagógica. Diálogos para un aprendizaje situado y hacia la transformación**

El proyecto educativo propio del que se parte en este artículo implica no solamente reconocer la presencia de las poblaciones afrodescendientes, subraya además la relevancia de visibilizar los aprendizajes valiosos en y para la supervivencia en un sentido amplio. Por ello, en esta sección se revisa de manera más puntual la relevancia de incorporar aprendizajes situados en el marco de un proyecto educativo propio y hacia la transformación. Lo último se coloca como necesario porque la crisis socioecológica cada vez es más preocupante y porque se cree que es vital revisar qué tipo de educación requiere este mundo pandémico y post pandémico. En otras palabras, imaginar que esto sea posible es un desafío en muchos sentidos y, a su vez, representa una oportunidad para construir puentes epistemológicos entre experiencias cotidianas y aprendizajes situados que coadyuven a responder a los retos educativos y a las preocupaciones locales. Revisar los contenidos que los programas educativos estandarizados ofrecen y la composición general de la política educativa para la población afrodescendiente, permite ubicar ausencias significativas acerca de esas historias Otras. Se trata de avanzar hacia otras prácticas educativas que incorporen justa y dignamente las aportaciones afrodescendientes. Aunado a lo anterior, no se debe perder de vista que “no es suficiente otorgarles visibilidad y reconocimiento a estos grupos si, paralelamente, no se transforman los discursos eurocéntricos y se combate el racismo estructural” (Ocoró, 2021, p. 44), una consigna política que subyace en nuestras luchas por otra educación.



Un componente importante para trasladar estas reflexiones a una propuesta pedagógica, implica mirar críticamente las experiencias y decidir colectivamente cuáles se consideran valiosas y cuáles son necesarias transformar. Se habla de un diálogo precisamente porque esta vía permite imaginar un proyecto con dichas características. Este proceso requiere de intercambiar puntos de vista y deconstruir patrones de pensamiento racistas, clasistas y heteropatriarcales. En este sentido, es crucial trabajar por un proyecto relevante y pertinente e incorporar una dimensión de acción y construcción de conocimientos (Sandoval *et. al*, 2020), en donde la escuela y la comunidad tengan incidencia, pues:

La educación tradicional, a pesar de que a veces utilice la palabra diálogo, convierte a este, o bien en un instrumento mediante el cual la persona educadora impone «su verdad», o bien la concibe como una mera conversación sin otra utilidad que ella misma, sin objetivos instrumentales. (Flecha, 2004, p.30)

Es preciso reiterar que con la idea de proyecto propio no se pretende validar o evaluar si una práctica educativa es correcta o no, tampoco caracterizar a la población afroamericana porque su composición es diversa y dinámica. Lo que sí se privilegia es la representación y sentires de las colaboradoras porque abre la posibilidad para nombrar y denunciar libremente las opresiones, así como sus procesos de auto-reconocimiento y, a partir de ello, decidir cómo encaminar un proyecto educativo con el que se sientan dignamente partícipes. Las historias Otras, aquellas que no son dominantes en el pensamiento moderno colonial, sí importan y es valioso reconocer cuáles son y cómo se han constituido porque “no hay, pues, un relato correcto del hecho” (Denzin y Lincoln, 2011, p. 54). En este tenor, la praxis de los feminismos negros pone al centro la experiencia vivida para desde ahí vislumbrar la posibilidad de resistir y con esa resistencia construir otras vías para la representación y sanación. Tal como indica Collins (2012), “una razón clave por la que los puntos de vista de los grupos oprimidos son reprimidos es que los puntos de vista auto-definidos pueden estimular la resistencia” (p. 113). Es importante mencionar que en ningún momento de la investigación se ha buscado calificar o imponer la perspectiva propia, pero sí se toma en cuenta para dimensionar la investigación en general, ya que existe un sentido de pertenencia hacia la comunidad afroamericana. Toda la documentación de experiencias y el diálogo colectivo se orientan en mayor parte a generar un proceso colaborativo crítico que interpele a quienes forman parte de la reflexión-acción. Por ello, el desarrollo de la investigación se ha ligado a la identificación de procesos que evoquen y potencien la creación de pedagogías situadas y críticas. Por tanto, cada conocimiento, práctica y experiencia son valiosas, pues “cada narración, como la luz al golpear un cristal, refleja una perspectiva distinta sobre [un] incidente” (Denzin y Lincoln, 2011, p. 54).

## 6. ¿Nuevos escenarios educativos para la población afroamericana?

A partir de lo que se ha presentado en los apartados anteriores, en este título se abordan algunas interrogantes específicas que orientan la naturaleza del proyecto educativo propio; es decir, se describe bajo qué principios se concibe y por qué es relevante colocar la mirada en las matrices epistémicas que subyacen al interior de las comunidades afroamericanas. Para ello, se

insiste en que el reconocimiento constitucional de las personas y poblaciones afrodescendientes en 2019 (aunque es tardío) es un incentivo para promover con más urgencia una educación pertinente y relevante, ya que por derecho nos corresponde. El currículum homogéneo nacionalista blanqueado y reduccionista que actualmente recibe la mayoría de la población mexicana, minimiza las aportaciones de la cultura afrodescendiente y niega la diversidad cultural y socioecológica que existe en el país. En los planes y estudios de buena parte de países del continente, aún se puede distinguir un fuerte posicionamiento eurocéntrico y racista:

Esta matriz de pensamiento eurocéntrica es reproducida frecuentemente en nuestros sistemas educativos, configurando y sosteniendo el racismo epistémico. Como sistema de pensamiento histórico, el racismo epistémico subalternita, interioriza, oculta e invisibiliza otros conocimientos y saberes. Esta matriz epistémica y hegemónica desplaza, silencia y apaga otros sistemas de conocimiento y, en muchos casos, los combate con la pretensión de aniquilarlos. La hegemonía de los conocimientos eurocéntricos se impuso junto al despojo y, en muchos casos, junto a la aniquilación de otros modos de conocer y de habitar el mundo. (Ocoró, 2021, pp. 46-47).

Se ha observado pues que en la educación básica de México, por ejemplo, las imágenes que aluden a la composición afrodescendiente se centran en las personas que fueron esclavizadas y no en todos los aportes que aún se tienen en el país, por ejemplo la agencia que como pueblo afro hemos tenido. En tanto, pensar un proyecto que interpele las aportaciones afrodescendientes en general y las experiencias de las mujeres afroveracruzanas, en particular, se hace necesario dado que:

Varios acontecimientos, en los últimos años, han sido determinantes para el reciente reconocimiento de las poblaciones afromexicanas en la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, en 2019, a través de la reforma del artículo 2 y la inclusión del apartado C. Este cambio legislativo representa un avance histórico en la trayectoria del movimiento afromexicano, sin embargo, falta mucho por hacer. Por ejemplo, es indispensable crear legislaciones y políticas públicas específicas para que las afromexicanas gocen plenamente de sus derechos, visibilizar su participación histórica y contemporánea, erradicar la discriminación y el racismo que enfrentan, así como crear nuevas instancias públicas para su atención (Velázquez e Iturralde, 2020, p. 9).

Son varios los aspectos que pueden examinarse para comprender y señalar la carencia de leyes y políticas educativas para atención digna a los afromexicanos. En realidad ha sido un proceso lento, tardío y aún existe desconocimiento y desvalorización. En varias comunidades la autoadscripción ha ido consolidándose en virtud de las redes que otras comunidades afromexicanas han promovido y con la incidencia de los acontecimientos mencionados al inicio de este artículo; es decir, gran parte de la reivindicación sucede gracias a los movimientos autónomos afromexicanos que han ocurrido principalmente en Guerrero, Oaxaca y Veracruz y que han sido protagonizados por líderes comunitarios y activistas de los cuales, algunos actualmente ocupan un lugar en el po-

der legislativo del Estado. La propia inclusión de una pregunta para el Censo 2020 que por primera vez hace alusión afrodescendiente, estuvo sujeta a múltiples demandas por diversos colectivos locales.

Al respecto, Race & Equality (2020) distingue que los esfuerzos para lograr la inclusión de la pregunta afrodescendiente en el Censo 2020 fueron de más de una década; puntualiza que esta exigencia involucró a distintas organizaciones gubernamentales y de la sociedad civil, entre ellas África AC (Oaxaca), el Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural Interculturalidad (PUIC), la misma Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), así como el Consejo Nacional Para Prevenir la Discriminación (CONAPRED), entre otras.

Como puede leerse, el trabajo del que nace este artículo pone atención especial a las aportaciones de mujeres, ya sean artistas, activistas, amas de casa, profesionistas o académicas, que desde sus diversos quehaceres han impulsado el movimiento afromexicano visibilizando precisamente la participación y trayectoria de las mujeres. Este hecho no debe perderse de vista, ya que no es casualidad que exista una mayoría notable de mujeres reivindicando su afrodescendencia. Varios de sus trabajos promueven la no discriminación, la celebración del ritual gastronómico, el baile, la danza, la poesía y el uso del *performance*. Hay notables diferencias entre las intenciones y enfoques de los trabajos que cada una desarrolla, lo que muestra una pluralidad de sentidos y expresiones reivindicativas.

Recapitulando acerca de la propuesta pedagógica que se ha anunciado al inicio de este apartado, lo discutido recae en dimensionar y cuestionar el papel de los aprendizajes situados para una educación con, desde y para los afromexicanos. En tanto, algunas preguntas que han intentado responder son las siguientes: ¿cómo se autodefinen las poblaciones afromexicanas?, ¿qué aprendizajes cotidianos les resultan valiosos?, ¿qué elementos reconocen como propios? A partir de los ejes de cuidados cotidianos, ¿qué les gustaría transmitir y qué desean transformar?, ¿cuáles son esas historias Otras que quieren contar y por qué?, ¿cómo imaginan y definen un currículum digno? Estos retos que también pueden traducirse como demandas, aún están pendientes en la agenda nacional y pueden leerse desde diversos puntos de vista que se han mencionado antes. A partir de un debate antropológico, también se precisan algunos datos que permiten comprender cómo se han establecido algunas reivindicaciones actuales y la importancia de reconocer las aportaciones de las y los afrodescendientes en México:

Desde su arribo forzado durante el periodo virreinal, la participación económica, social y cultural de las mujeres afrodescendientes en la construcción de la sociedad mexicana ha sido relevante. A lo largo de los siglos XIX, XX y XXI, en mucho menor número, también llegaron africanas y afrodescendientes como migrantes desde Estados Unidos de América, de países africanos o de Centroamérica y el Caribe, en busca de mejores oportunidades económicas, como estudiantes y como refugiadas políticas. No obstante, por distintos motivos, el pasado y el presente de estas miles de mujeres han sido menospreciados y silenciados. A partir de investigaciones históricas y contemporáneas, así como de las demandas de movimientos sociales afromexicanos, se ha puesto en evidencia su importancia y los múltiples retos que afrontan para el reconocimiento de sus aportaciones en la formación de México. (Velázquez e Iturralde, 2020, p. 7)

Finalmente, sería ingenuo no señalar que la negación y desconocimiento van acompañadas por muchas prácticas racistas que operan desde los espacios cotidianos hasta la legitimación y reproducción en las propias instituciones estatales. En todo lo anterior, es notable que gran parte del aporte histórico, cultural y socioecológico de las poblaciones afromexicanas, queda desdibujado en los planes y programas de estudio y que además, no parece una prioridad próxima. Urgen referencias y contenidos dignos en los diversos materiales y prácticas educativas. Desde el quehacer de la investigación educativa, algunas de las preguntas que se han intentado responder con el desarrollo de la propuesta aquí presentada, destacan las condiciones y demandas educativas que las propias mujeres afromexicanas puedan identificar; es decir, se cuestiona ¿qué tanto de lo que se propone en los planes de estudio les parece familiar o les resulta significativo?, ¿cuáles son sus expectativas educativas?, ¿qué tan cercanos les resultan los contenidos educativos para comprender, dimensionar y afrontar sus procesos cotidianos? Más allá de las representaciones reducidas y blanqueadas que han ofrecido en los libros de texto, ¿qué papel juega la representación en la conformación de un proyecto educativo propio?, ¿por qué es relevante pensar en una educación propia? En esta tarea se cuestiona el papel de la escuela, del currículum, la agencia docente y los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que:

A pesar de la atención que se presta en nuestras sociedades contemporáneas al multiculturalismo, en particular en la educación, no existe suficiente debate práctico sobre cómo es posible transformar la configuración de las aulas para que la experiencia de aprendizaje sea inclusiva. Si el esfuerzo por respetar y honrar la realidad social y las experiencias de los grupos no blancos de esta sociedad debe reflejarse en un proceso pedagógico, entonces, como profesores (en todos los niveles, desde la escuela primaria hasta la universidad), debemos reconocer que tal vez nuestros estilos de enseñanza deben cambiar. (Hooks, 2021, p. 52)

Se refieren procesos educativos cercanos y locales que cuestionen la estandarización de contenidos y que apelen a la transformación de prácticas opresivas. En el supuesto de la importancia que tendría la creación de nuevos escenarios educativos para el caso de la población afromexicana, se reconoce que después de tantos años de abandono y exclusión a dicha población, este momento histórico para el país, podría convertirse en una posibilidad trascendental en materia de política educativa. Es necesario diseñar programas con la participación de las comunidades y no desde una mirada ajena y vertical. El aula puede ser un espacio potente para el cambio siempre y cuando atienda desde la diversidad, la empatía y la pertinencia. Para ello, se debe tomar en cuenta que “el sentimiento de pertenencia al pueblo negro va mucho más allá” de los rasgos fenotípicos, es un proceso más complejo de autoadscripción a un grupo, una cultura y una identidad” (Demol, 2018, p. 15). Asociar el fenotipo como el “rasgo” más distintivo o único ha sido un gran debate, ya que es un elemento que reduce la autoadscripción de quien no conoce otros elementos afrodescendientes que pueden representarlo, pero también porque quien se asume como afrodescendiente sin dicho fenotipo puede que no experimente las opresiones de racialización de quien sí. Es un tema polémico, pero que resulta clave mencionar porque forma parte

del análisis de la investigación que sustenta este artículo, dado que devela el aporte de los feminismos negros para comprender cómo operan las opresiones en el marco de la interseccionalidad. La propia valoración de las poblaciones afrodescendientes y/o afromexicanas dentro de las instituciones nacionales ha sido un asunto pendiente. No obstante, existen proyectos autónomos comunitarios que llevan varios años trabajando en educar y difundir los aportes afrodescendientes. En el marco institucional, hasta hace poco, en el Artículo 58 de la Ley General de Educación se establece que las autoridades educativas habrán de:

Tomar en consideración, en la elaboración de planes y programas de estudio, los sistemas de conocimientos de los pueblos y comunidades indígenas y afromexicanas, para favorecer la recuperación cotidiana de las diferentes expresiones y prácticas culturales de cada pueblo en la vida escolar (fracción V).

El pendiente radica en superar el discurso; es decir, habría que pensar en cuáles son las formas que se están pensando para “considerar” dichos sistemas de conocimientos y cómo traducir estas propuestas en los materiales educativos. En la obra de García-Rincón (2020) desde el contexto colombiano, subraya que “la inclusión de la cultura negra en la educación formal no es realmente una solicitud, sino una exigencia basada en la necesidad y en el derecho” (p. 38), pues este mismo autor enfatiza que “los estudios de la cultura negra son un asunto vital que compromete la identidad humana” (p. 38). En el caso de México, esta demanda cobra sentido sobre todo si se insiste en lo tardío del proceso de reconocimiento constitucional. En pleno 2022, no se ha presentado un plan educativo nacional o estatal formal que favorezca dignamente la representación de la población afrodescendiente en México. Los esfuerzos a veces marginales que se observan con son principalmente de colectivos autónomos que se mantienen en muchos casos en el anonimato. Algunas comunidades afromexicanas, por su cuenta, han organizado y pensado cómo hacer valer sus derechos y cómo contribuir desde los diferentes espacios en los que tienen incidencia política. En varios foros institucionales se ha señalado con énfasis la ausencia de leyes, políticas e institutos que permitan que en las entidades más significativas (Guerrero, Oaxaca, Veracruz, Estado de México y Ciudad de México) tengan su propia instancia que atienda las problemáticas y necesidades locales, lo que constituye en la práctica la continuidad de una deuda histórica con el pueblo afro.

## 7. Conclusiones

La revisión que se ha hecho en este artículo es una invitación para cuestionar la forma de concebir cómo se construye y legitima el conocimiento desde la experiencia vivida, particularmente el de la población afromexicana. Se analiza también la posibilidad y los retos que implica imaginar y diseñar un proyecto educativo propio que responda a los contextos particulares de las poblaciones afrodescendientes. En este sentido, es relevante priorizar que la transmisión y generación de conocimientos promueva la conciencia y se mueva hacia la acción. Para ello, las pedagogías críticas y situadas, así como los feminismos negros, son consideradas rutas que permiten la identificación y liberación de opresiones. Se destaca que más allá del reconocimiento

constitucional de las personas y pueblos afroamericanos, se requiere de prácticas concretas que promuevan una transformación real y digna del currículum y de las diversas representaciones afroamericanas en la escuela y más allá. Pensar estas posibilidades particularmente desde la sabiduría y posición de las mujeres afroamericanas, ha sido un ejercicio que permite revisar crítica y vivencialmente qué retos son comunes ante las diferencias étnicas que se comparten.

Este camino de la investigación no convencional, no ha sido sencillo porque implica un nuevo rol de la investigadora y requiere de propiciar respuestas diversas, empáticas, amistosas, desde la justicia social y epistémica, pero sí posibilita la generación de otro tipo de prácticas y procesos en colectivo. Los aprendizajes y experiencias con otras activistas y académicas afroamericanas enriquecen la mirada de la investigación y ha inspirado para colocar la experiencia y conocimiento afroamericano, como un marco de análisis y de acción relevante para posibilitar Otras epistemologías. Situar la crisis socioecológica y a partir de ello repensar el papel de la educación también ha sido un elemento determinante para crear otras formas de aprender, de ser y de estar en el mundo. Por otra parte, valorar el papel de las familias y de las comunidades afroamericanas en la tarea de la educación es un aspecto que transgrede a la escuela tradicional y que invita a construir un proyecto educativo cercano, útil, digno y para la supervivencia y respeto de la vida. Lo propio del proyecto educativo está determinado por aquello que las propias comunidades afroamericanas consideran como valioso, sustancial y que les da sentido de pertenencia; esto propio puede colocar al centro varios elementos, tales como la danza, la música, la gastronomía, las festividades, el fenotipo (los usos simbólicos y políticos del cabello o el color de piel). Esto último sobre todo en el sentido político que representa. Para esta propuesta en concreto, no es de interés evaluar qué es correcto o no hacer, sino que se busca reconocer la diversidad que existe entre las comunidades afroamericanas y valorarla como tal, así que tampoco ha sido una intención caracterizarlas de forma exógena, sino nutrir un debate “casa adentro” entre una población históricamente excluida de la nación.

Para cerrar este artículo, es preciso subrayar que a pesar de que la investigación no ha concluido, este artículo es apenas una exposición reflexiva de pistas que pueden contribuir a la construcción de una propuesta educativa propia que ha generado gran aprendizaje y desafío en mí labor y en las interlocutoras, no solo por las implicaciones teóricas o epistemológicas, sino también por el tipo de temáticas que se dialogan y por el tipo de enfoque que se intenta colocar. Aunado a ello, dicha propuesta es situada y enuncia la posición desde donde se constituye. Las preocupaciones, temáticas y acciones que se expresan colectivamente, a veces son a través del dolor, otras mediante la alegría y hasta desde la esperanza. Son procesos contruidos críticamente desde la justicia y la dignidad que desde la denuncia política aspiran a que Otra educación sea posible.

## Referencias

- Adichie, C. (2009). *El peligro de la historia única*. [Conferencia] TED Global. <https://cutt.ly/nKBMTkA>
- Angrosino, M. V. (2015). Recontextualización de la investigación. En N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, (Coords.). *Manual de Investigación Educativa Vol. IV*. (pp. 203-234). Gedisa Editorial.

- Castillo, A. (2017). Territorio y movimiento social afrodescendiente en Latinoamérica: miradas desde México y Colombia. *Espacialidades. Revista de temas contemporáneos sobre lugares, política y cultura*, 7(1), 204-228. <http://espacialidades.cua.uam.mx/ojs/index.php/espacialidades/article/view/149>
- Chase, S. E. (2005). Narrative Inquiry: Multiple Lenses, Approaches, Voices. En: N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, (eds.). *The Sage handbook of qualitative research*. (pp. 651-679). Sage Publications Ltd.
- Collins, P. H. (2012). Rasgos distintivos del pensamiento feminista negro. En M. Jobardo, (ed.). *Feminismos negros. Una antología*. (pp. 99-134). Traficantes de sueños.
- Cuero, A. (2018). *Es la experiencia el fundamento de las prácticas políticas feministas de las sujetas mujeres racializadas?* Inédito.
- Demol, C. (2018). *Protección y cura: medicina tradicional en comunidades negras de la Costa Chica, Oaxaca*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y. S. (2008). Introduction. En N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, & L. Smith, (eds.). *Handbook of critical and indigenous methodologies*. (pp. 1-20). SAGE.
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y. S. (2011). La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En: N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, (comps.). *El campo de la investigación cualitativa*. (pp. 43-102). Gedisa.
- Flecha, R. (2004). La Pedagogía de la Autonomía de Freire y la Educación Democrática de personas adultas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 27-43. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27418203>.
- García-Rincón, J. (2020). Educación y resistencia: la creación de un campo epistémico por la intelectualidad afrocolombiana. *Revista CS*, 30, 17-45. <https://doi.org/10.18046/recs.i30.3843>.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, (comps.). *Paradigmas y perspectivas en disputa*. (pp. 38-78). Gedisa.
- Hernández, P. A. (2012). La apuesta política de Vandana Shiva: los saberes de las mujeres y la sostenibilidad de la vida. *Revista Dilemata*, (10), 329-355. <https://www.dilemata.net/revista/index.php/dilemata/article/view/182>
- Hooks, B. (2017). *El feminismo es para todo el mundo*. Traficantes de Sueños.
- Hooks, B. (2021). *Enseñar a Transgredir. La Educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021, 16 de marzo). Censo de Población y Vivienda 2020. INEGI <https://cutt.ly/jKB8cH1>
- Ley General de Educación. (2019, 30 de septiembre.) <https://cutt.ly/6KB8W9m>
- Martínez, P. (2021). *El uso de las narrativas indígenas sobre el cuidado de nuestro entorno en dos escuelas primarias de la Huasteca Veracruzana*. [Tesis de maestría, Universidad Veracruzana]. Repositorio Institucional. <http://cdigital.uv.mx/handle/1944/51248>

- Masferrer, C. (2019). Racismo y afrodescendencia en la Educación básica de México. Libros de texto nacionales y prácticas docentes locales. En M. E. Velázquez, (coord.). *Estudiar el racismo: afrodescendientes en México*. Instituto Nacional de Antropología e Historia. Secretaría de Cultura.
- Ocoró, L. A. (2021). El papel del currículo en la reproducción de desigualdades étnico-raciales. Una mirada al caso argentino en perspectiva latinoamericana. *Revista INTEREDU*, 1(4), 41-68. <http://dx.doi.org/10.32735/S2735-65232021000490>
- Puleo, A. (2011). *Ecofeminismo para otro mundo posible*. Feminismos. Cátedra.
- Race & Equality. (2020, 3 de abril). Conversatorio virtual: Percepciones AfroMexicanas–Actualización Censo 2020. [Video]. Facebook. The International Institute on Race, Equality and Human. <https://www.facebook.com/raceandequality/videos/238779503974525/?>
- Salgado, J. (s.f). *Aportes teóricos del ecofeminismo latinoamericano y el feminismo comunitario de Abya Yala para la comprensión de los cuerpos/territorios*. Universidad Andina Simón Bolívar.
- Sandoval, J. C., Mendoza, R., Cabrera, F., Patraca, M. C., Martínez, P., & Pérez, M. (2020). *Aprendizaje situado para la sustentabilidad a partir de historias locales sobre preocupaciones, conocimientos y prácticas socioecológicas*. Universidad Veracruzana. <https://cutt.ly/2KB8CS2>
- Smith, L. (2016). *A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas*. Lom Ediciones.
- Tillmann, L. M. (2015). *In Solidarity: Friendship, Family, and Activism Beyond Gay and Straight*. Routledge.
- Velasco, A. (2016). Ética del cuidado para la superación del androcentrismo: hacia una ética y una política ecofeministas. *Revista CTS*, 11(31), 195-216. <http://dialnet.unirioja.es>
- Velázquez, M. E. (coord.). (2019). *Estudiar el racismo: afrodescendientes en México*. Instituto Nacional de Antropología e Historia. Secretaría de Cultura.
- Velázquez, M., & Iturralde, G. (2020). *Afromexicanas: trayectoria, derechos y participación política*. Comité Editorial del Instituto Electoral de la Ciudad de México.
- UNICEF. (2018, 9 de agosto). Panorama Educativo de la Población Indígena y Afrodescendiente. *UNICEF* <https://cutt.ly/MKB4qcl>

---

## AUTORA

**María Concepción Patraca Rueda.** Licenciada en Gestión Intercultural para el Desarrollo por la Universidad Veracruzana Intercultural. Maestra en Investigación Educativa de la Universidad Veracruzana. Estudia el sexto semestre del Doctorado en Investigación Educativa (Instituto de Investigaciones en Educación. Universidad Veracruzana).