



Reflexiones desde la Colonialidad del Poder: Desafiando la Hegemonía Occidental con Educación Emancipadora y Restaurativa*

Fernando Carvajal Sánchez**

Resumen

Partiendo de la teoría de la colonialidad del poder y del concepto de *habitus*, este artículo pone de relieve cómo la hegemonía occidental, que todavía caracteriza el orden global, aparece en las representaciones sociales como si fuese “natural”; es decir, obvia y legítima. Apoyándose en datos empíricos obtenidos a través del método de “historia de vida” así como en diversas fuentes documentales, este texto busca contribuir a la investigación decolonial. Se destaca el rol central que debería tener una educación emancipadora y restaurativa en el fomento de una postura crítica y autónoma, con el fin de permitir que las personas puedan inhibir algunos *habitus* ancestrales que alimentan un racismo con frecuencia inconsciente. Se insiste igualmente en que, en aras del bien común y como técnica de sanación para las “heridas coloniales”, conviene revalorizar y reconstituir los saberes y la organización política de las comunidades que han sido destituidas por la colonialidad del poder occidental (indígenas de América, afrodescendientes, romanés y otras).

Palabras clave: colonialidad del poder, racismo, orden global, educación emancipadora y restaurativa, *habitus* de la colonialidad

Reflections from the Coloniality of Power: Challenging Western Hegemony with Emancipatory and Restorative Education

Abstract:

Building upon the theory of the coloniality of power (Quijano, 2000) and the concept of “habitus” (Bourdieu 1972, 1980), this article highlights how the Western hegemony, which still characterizes the global order, appears in social representations as if it were “natural,” that is, obvious and legitimate. Based on empirical data obtained through the “life history” method (Bertaux, 2016), as well as various documentary sources, this text seeks to contribute to decolonial research. It highlights the central role that emancipatory and restorative education should have in promoting a critical and autonomous posture, in order to allow people to inhibit some ancestral habitus that feed an unconscious racism. It also stresses that, in the interest of the common good and as a healing technique for “colonial wounds” (Mignolo, 2021a), it is necessary to value and reconstitute the knowledge and political organization of the communities that have been dismissed by the coloniality of western power (indigenous of América, Afro-descendant, Roma peoples and others).

Keywords: “coloniality of power, racism, global order, emancipatory and restorative education, habitus of coloniality”.

* Artículo de reflexión derivado de investigación. Se basa de los resultados del proyecto de investigación “Procesos de socialización a la masculinidad y condicionamientos étnico raciales en el Medellín de fines del siglo XX”. El autor fue el único investigador. Ese trabajo se terminó en 2014 y se desarrolló en el seno del equipo hoy disuelto: “Approche Compréhensive des Représentations et de l’Action” (ACRA), asociado al laboratorio “Recherche Intervention Formation Travail” (RIFT), afiliado a la FPSE”. De otra parte, el artículo moviliza algunos resultados de una investigación en curso intitulada “La naturalización de la hegemonía Occidental en el orden global: fundaciones, efectos y resistencias en el contexto educativo”. El autor lleva a cabo esta segunda investigación como miembro, de un lado, del equipo MEDASI, (FPSE) y de otro lado, en tanto que miembro del “LatinoLab”, laboratorio asociado a la “Casa de la Historia” de la Universidad de Ginebra. Ambas investigaciones han sido financiadas por la Universidad de Ginebra.

** Docente, Universidad de Ginebra, Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación (FPSE) y *Global Studies Institute* (GSI), Suiza. PhD de la FPSE, Suiza. Maestría en Educación de Adultos en la FPSE, Suiza. Abogado, Universidad de Antioquia, Colombia. Afiliado a los equipos de investigación “Métacognition, évaluation dynamique, compétences socio-adaptatives, inclusión” (MEDASI) (<https://www.unige.ch/fapse/medasi/>) y LatinoLab (<https://www.unige.ch/rectorat/maison-histoire/projets-de-recherche/latino-lab/>), Universidad de Ginebra, Suiza. Correo electrónico: Fernando.Carvajal@unige.ch ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-1810-3139>

Cómo citar este artículo: Carvajal-Sánchez, F. (2024). Reflexiones desde la Colonialidad del Poder: Desafiando la Hegemonía Occidental con Educación Emancipadora y Restaurativa. *Estudios de Derecho*, 81 (178), 23-53.

Doi: 10.17533/udea.esde.v81n178a2

Fecha de recepción: 28/08/2023 | Fecha de aceptación: 04/05/2024



Reflexões a partir da Colonialidade do Poder: Desafiando a Hegemonia Ocidental com Educação Emancipadora e Restaurativa

Resumo:

Partindo da teoria da colonialidade do poder (Quijano, 2000) e do conceito de "habitus" (Bourdieu 1972, 1980), este artigo põe em evidência a maneira em que a hegemonia ocidental, que ainda caracteriza a ordem global, aparece nas representações sociais como se fosse "natural", isto é, óbvia e legítima. Com base em dados empíricos obtidos por meio do método de "história de vida" (Bertaux, 2016), assim como de diversas fontes documentais, este texto procura contribuir na pesquisa decolonial. Destaca-se o papel central que deveria ter uma educação emancipadora e restaurativa no fomento de uma postura crítica e autônoma, com o fim de permitir que as pessoas possam inibir alguns habitus ancestrais que alimentam um racismo com frequência inconsciente. Insiste-se, da mesma maneira, em que na perspectiva do bem comum e como técnica de cura para as "feridas coloniais" (Mignolo, 2021a), convém revalorizar e reconstruir os saberes e a organização política das comunidades que foram destituídas pela colonialidade do poder ocidental (indígenas da América, afrodescendentes, ciganas e outras).

Palavras-chave: colonialidade do poder, racismo, ordem global, educação emancipadora e restaurativa, habitus da colonialidade

Reflexiones desde la Colonialidad del Poder: Desafiando la Hegemonía Occidental con Educación Emancipadora y Restaurativa

Introducción

En este artículo se entiende como sinónimos los términos Occidente y norte global. Ambos se refieren a un polo de poder mundial predominante que no es homogéneo y que está compuesto principalmente, pero no exclusivamente, por países cuya cultura y lengua tienen origen europeo. Hasta la fecha, son cuatro las teorías de origen latinoamericano que han obtenido reconocimiento académico a nivel mundial. Estas son: la teología de la liberación; la pedagogía de los oprimidos; la teoría de la marginalidad, que desafía la teoría de la dependencia y, más recientemente; la perspectiva de la colonialidad del poder (Segato, 2021, p. 35). Desde esta última teoría, es unánimemente reconocido que el orden global actual, con el Norte aún ejerciendo hegemonía, comenzó a constituirse, a producir sus efectos y resistencias a partir de la colonización del continente americano por parte de los imperios europeos (Giraldo, 2016; Mignolo, 2011, 2021a, 2021b; Quijano, 2000; Segato, 2021). Asimismo, algunos análisis desde la colonialidad del poder (Mignolo, 2021a; 2021b) afirman que la supremacía de Occidente ha entrado en franca decadencia hace un par de décadas; será difícil para todo el mundo, y se prolongará varias décadas, motivada en parte por la contestación de los países miembros fundadores de los BRICS (Brasil, Rusia, India, China, Sudáfrica) y en parte por razones internas de Occidente.

La supremacía occidental no es el resultado de una superioridad intrínseca y legítima sobre otras culturas, que habría sido constituida durante la Edad Media europea. Esta hegemonía resulta, en parte, de un proyecto de dominación que recurre a todos los medios a su alcance, ya sean estos militares, financieros, tecnológicos o, sobre todo, culturales. Por otro lado, en un bucle retroactivo, este predominio también se produce como consecuencia de los efectos de la dominación que son “naturalizados”¹ inconscientemente por las personas, ya sean ciudadanas de las antiguas metrópolis coloniales o de los países anteriormente colonizados.

El objetivo general de este artículo es visibilizar algunas jerarquías, representaciones y reacciones establecidas a través de procesos, con frecuencia inconscientes, generados en el seno del orden global existente. Una vez desveladas y cuestionadas esas jerarquías, representaciones y reacciones se vuelven conscientes, se desnaturalizan y, en consecuencia, pueden ser modificadas.

Para denunciar, entender e ilustrar cómo el orden global ejerce influencia en todos los aspectos de la vida cotidiana, incluido el quehacer universitario, “no estoy partiendo de una disciplina académica sino de la percepción subjetiva y emotiva de mi propia historia y de la historia de otros que no son inmigrantes en Sudamérica” (Mignolo, 2021a, p. 95). Para ello, se movilizará la experiencia del autor como docente en la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación, así como en el Instituto de Estudios Globales, ambos afiliados a la Universidad de Ginebra. También se hará referencia a una investigación basada en la historia de vida de una familia mestiza de la región de Antioquia-Colombia (Carvajal Sánchez, 2013, 2014).

En primer lugar, se pondrán en evidencia algunas maneras de constituir jerarquías que favorecen el orden global descrito arriba. A continuación, se sacarán a la luz ciertas actitudes personales arraigadas en representaciones inconscientes que se basan en esas jerarquías. Se explicita luego, como hipótesis de trabajo, que la genealogía de esas actitudes se remonta hasta la idea de supremacía occidental. Aunque algunas ilustraciones se refieren a situaciones o personajes de relevancia actual en el ámbito de la geopolítica, una de las pretensiones del artículo consiste en mostrar que, tanto en el sur como en el norte globales, la colonialidad del poder (Occidental) continúa ejerciendo su influencia, a veces de manera imperceptible.

1 Se dice “naturalizados” para referirse a procesos automáticos por los cuales los individuos llegan a considerar algo como obvio sin cuestionarse el porqué. Por ejemplo, para muchas personas, los modelos europeos encarnan el ideal de belleza, y en ese sentido han “naturalizado” esos cánones, les parece “normal” que sean considerados bellos.

En este artículo no se pretende agotar la conversación sobre los temas abordados. Los ejemplos presentados no son exhaustivos. El autor podría en el futuro identificar otros, al igual que otro investigador podría hacerlo. En ese sentido, se busca poner en evidencia una serie de mecanismos, a menudo poco visibles a pesar de su gran potencia emblemática.

Este artículo se compone de cuatro secciones. La primera, está dedicada a explicitar la postura epistemológica que lo orienta y la metodología. La segunda, dividida en subsecciones, es la ocasión de asentar las bases teóricas. La tercera, presenta algunas ilustraciones, identificadas durante una investigación aún en curso y otra ya terminada. Se espera ofrecer un enfoque original sobre dispositivos institucionales e informales que favorecen la fundación, producción y reproducción del orden global existente. Y, la cuarta, permite, por un lado, analizar las ilustraciones expuestas en la sección precedente asociándolas con la teoría. Y, por otro lado, esta última sección trae la conclusión del artículo, inscribiéndose en la “investigación decolonial” (Mignolo, 2021a, 2021b).

Postura epistemológica y metodología

Este artículo se enmarca dentro de la epistemología comprensiva. En general,

la investigación cualitativa se inscribe en una lógica comprensiva, privilegiando la descripción de los procesos más que la explicación de las causas; es inductiva, en el sentido de que se adquiere la comprensión del fenómeno de manera progresiva; e iterativa [...]. (Imbert, 2010, p. 25)²

Dicho de otra manera, la investigación comprensiva implica que el proceso de búsqueda y de análisis de datos, se lleva a cabo de forma repetida y continua, con la posibilidad de revisarse y ajustarse en función de nuevos hallazgos o perspectivas emergentes. Es decir, se trata de un enfoque en el que se retroalimenta y se revisa el trabajo realizado a lo largo del tiempo para mejorar la comprensión del fenómeno estudiado.

Se exploran diferentes experiencias personales a partir de los distintos sentidos que estas pueden tener. La postura comprensiva toma en serio la manera de producir y difundir el conocimiento. Inspirados en esta filosofía, algunos autores optan por la primera persona del singular para visibilizar y asumir el hecho de que el investigador influye en el fenómeno que estudia y es influido por este. Aunque

2 Todas citas de las obras publicadas en francés o en inglés han sido traducidas por el autor.

este artículo esté redactado por un solo autor, a partir de acá, alternaré entre la primera persona del singular, empleada sobre todo cuando comunique algo relativo a una introspección, con el impersonal y la primera persona del plural. Utilizaré esta última para subrayar que el conocimiento se produce colectivamente y, en mi perspectiva, buscando el bien común.

La teorización sobre la epistemología comprensiva ha producido una distinción entre la “agentidad”, que se refiere a las situaciones en las que un acto tiene como origen la voluntad de un tercero o se produce por circunstancias ajenas a la voluntad de la persona, la cual, en este caso, se presenta como poco autónoma. Y la “actorialidad”, esta última se asocia a situaciones en las que el origen de un acto puede atribuirse a la persona que lo reivindica, tomando así la calidad de autor; en este caso, el individuo muestra gran autonomía (Schurmans, 2001).

Dicho de otra manera, la filosofía comprensiva considera a cada ser humano como agente y autor al mismo tiempo. En el primer caso, la persona enfrenta los diversos determinismos de su entorno, ya sean históricos, culturales, políticos, económicos, de género, raciales o familiares. En el segundo caso, el individuo influye en la creación y evolución de esos mismos determinismos. Es cierto que no todas las personas tienen la misma capacidad para ser autores de sus propias existencias. Esta capacidad depende de los diversos recursos de los que la persona disponga: simbólicos, culturales, económicos, políticos (Carvajal Sánchez, 2019, 2023).

En cuanto a la metodología, se utilizaron tres fuentes empíricas:

1. Datos disponibles en los medios de comunicación *mainstream* o en textos oficiales de algunos estados o instituciones interestatales.
2. Introspección sobre la experiencia propia como docente universitario.
3. Información producida durante una investigación previa sobre el impacto educativo que puede tener el “relato de vida” en la construcción identitaria. De esta investigación, que resultó en dos publicaciones (Carvajal Sánchez, 2013, 2014), se retoma solo una parte de la encuesta empírica, la cual es revisada a la luz de nuevas teorizaciones.

Esta contribución en general, y más específicamente en lo que se refiere a la fuente segunda y tercera, parte de la idea de que las experiencias individuales y singulares permiten poner de relieve ciertos procesos sociales y determinismos que entran en acción en un momento histórico particular en una sociedad dada. En un bucle retroactivo, esos procesos sociales y determinismos, visibilizados gracias a la focalización en una historia de vida concreta, ejercen influencias específicas sobre las experiencias individuales.

Partiendo del análisis de experiencias concretas, el material empírico permite interrogar los contextos sociales en los que se han producido. Además, ayuda a comprender cómo el sujeto está llamado a ajustarse a las expectativas sociales respecto a él y cuál es su margen de maniobra para contribuir a cambiarlas o para transformarse a sí mismo. El relato de vida de una persona que ha experimentado la experiencia social que nos interesa; es decir, un tipo de discriminación, en este caso racial, fundada en las jerarquías establecidas por el orden global, nos permite construir un enfoque progresivo, realista y colectivo de la situación social que nos ocupa (Bertaux, 2016). En síntesis, para escribir este artículo movilité un enfoque biográfico, específicamente el «relato de vida», que consiste en un método de recolección de datos que permite visibilizar algunas situaciones y experiencias cruciales en la historia de la existencia de una persona (Carvajal Sánchez, 2014).

El relato de vida que citaré ha sido recogido a través de una serie de entrevistas semiestructuradas grabadas, que se llevaron a cabo cumpliendo con las exigencias de la Comisión de Ética de la Universidad de Ginebra³.

Estas entrevistas suelen comenzar con un saludo que invita al participante a presentarse a sí mismo y a contar su experiencia con sus propias palabras. Luego, se le formulan preguntas abiertas que abordan los temas previamente preparados, los cuales son sugeridos, nunca impuestos. Estas entrevistas presentan dos componentes complementarios: el narrativo y el comprensivo. El aspecto narrativo permite conocer las experiencias del participante y su historia, mientras que la dimensión comprensiva le ofrece, tanto al informante como al investigador, la oportunidad de dar sentido a cada etapa de la trayectoria que relata.

Para concluir esta sección, es importante destacar que cuando se emplea el enfoque biográfico, lo que determina la validez del relato es su verosimilitud y no su veracidad (Vanini De Carlo, 2014). La verosimilitud consiste en que el relato sea coherente, probable en un contexto determinado y creíble. Tomar la verosimilitud como criterio de validez implica considerar que, en las interacciones con otras personas, pueden existir tantas verdades como participantes en la interacción. En otras palabras, la verosimilitud reconoce que la experiencia subjetiva de cada persona puede diferir de otras y ser igualmente válida⁴.

3 El informante debía participar de manera voluntaria y estar al tanto de que podía retirarse en cualquier momento. Además, no debía presentar ningún trastorno que pudiera dificultar su capacidad de comprensión y de otorgar un consentimiento informado. Al mismo tiempo, los temas tratados durante la entrevista no debían causarle ningún sufrimiento, y si lo hicieran, el investigador estaba obligado a proporcionar un dispositivo de asistencia.

4 Así lo expresa el célebre fragmento del poema “Las dos linternas” de Ramón de Campoamor (1846):
“Y es que en este mundo traidor
nada hay verdad ni mentira;
todo es según el color
del cristal con que se mira”.

Bases teóricas

Conviene definir los conceptos que serán utilizados a lo largo de este artículo y que nos servirán para analizar los datos empíricos que expondremos posteriormente. La primera referencia teórica se centra en el término “raza”.

Orden colonial, “raza” y racismo

Los humanos compartimos el 99,99 % de nuestros genes y de nuestro ADN. Es decir, los rasgos que nos diferencian de nuestros congéneres representan solo el 0,01 % de nuestro material genético. Todos formamos parte del género humano sin que existan diferencias biológicas significativas entre nosotros. Todas nuestras diferencias morfológicas se deben a causas climáticas, alimentarias, sociales, políticas, económicas, ideológicas y a los distintos mestizajes que se han producido desde hace milenios. Por eso, existe un consenso en biología para afirmar que no existen razas entre los humanos.

El orden colonial se apoya en diferentes dispositivos de dominación que incluyen dimensiones militares, económicas, demográficas y culturales. Cada una de estas dimensiones tiene múltiples aristas. Por ejemplo, la dominación cultural implica la destitución y prohibición de las prácticas culturales de los pueblos colonizados. Así, las lenguas de estos son caracterizadas como jerigonzas, sus religiones como supersticiones o herejías, sus medicinas como brujería, sus costumbres como inmorales, y su organización política y sus respuestas a la transgresión como incivilizadas.

El racismo es uno de los componentes de la dominación colonial; tiene dimensiones sensitivas y materiales que lo relacionan, por un lado, con las diferencias fenotípicas entre grupos humanos y, por otro lado, con las ventajas que obtienen quienes ocupan la cúspide de la pirámide racial. En consecuencia, es obvio que el racismo no se construye únicamente desde una epistemología colonialista. Sin embargo, nos interesa particularmente explorar algunos aspectos culturales de la constitución de la dominación colonial, notablemente referidos a la conceptualización de la existencia de “razas” humanas. Consideramos que, desde la época colonial hasta la actualidad, las representaciones sociales siguen muy influenciadas por concepciones racializadas y jerárquicas entre los grupos humanos.

En este sentido, primero existió el racismo y luego la noción de “razas” como producto de una epistemología colonialista que las conceptualizó a partir de eventos como la Controversia de Valladolid (1550-1551), que fue un debate político,

ético y religioso, cuyos oponentes más célebres fueron Bartolomé de las Casas y Juan Ginés de Sepúlveda. En él se buscaba determinar el grado de humanidad de los indígenas de América. Si bien es cierto que la violencia es común a todas las sociedades humanas, la colonización europea inauguró, teorizó y perfeccionó la deshumanización del otro para justificar la apropiación de sus bienes o su erradicación (González, 2023).

Igualmente, textos como *La nodriza madrastra* (1752) y *Systema Naturae* (1758), ambos de Linné, son constitutivos de esta epistemología colonialista. En el primero, el autor “exhorta a cada mujer a amamantar a sus propios hijos para evitar la contaminación de razas y clases” (Preciado, 2020, p. 70), mientras que en el segundo propone “la nomenclatura Homo sapiens, que utilizamos todavía hoy y que no es simplemente una diferencia entre el humano y el primate, sino que sirve también para naturalizar una relación política de dominación que asocia especie, raza y nación” (Preciado, 2020, p. 63)⁵.

La epistemología colonialista establece una frontera entre lo humano y lo animal, entre lo masculino y lo femenino, delimita el fin de la ética y justifica la política como guerra de apropiación. Esta epistemología legitima la usurpación de territorios y recursos pertenecientes a los pueblos colonizados, mientras considera a los animales, así como a algunas poblaciones no europeas, como “mercancías vivas y fuerzas puras de producción” (Preciado, 2020, p. 63), sujetas a enajenación y explotación a voluntad. Sin embargo, la epistemología colonial, va más allá de justificar las jerarquías raciales, como lo ilustra el siguiente escrito del jurista y filósofo Francis Bacon (como se citó en Croke, 2023), que postula la superioridad cultural de Occidente: “solo hubo tres períodos de aprendizaje y civilización en la historia humana: uno entre los griegos, el segundo entre los romanos y el último entre nosotros, es decir, las naciones de Europa occidental” (p. 26).

En síntesis, para explicar y justificar el despojo de las poblaciones colonizadas, primero, surgió la idea de que cada grupo de personas tiene un valor diferente y que los más valiosos eran precisamente aquellos que efectuaban la clasificación. Luego, la ciencia construyó un discurso para darle a esa idea el carácter de cientificidad. Así, referido a los seres humanos, el concepto de “raza” es el resultado del racismo y no su postulado. La pertinencia de esta conclusión es primordial. La existencia de las razas no constituyó la base discursiva de la ciencia. Es al revés. Esta tesis encuentra eco en el trabajo de autores occidentales

5 Esta epistemología es prolífica en textos como el *Ensayo sobre la desigualdad de las razas humanas*, publicado por Gobineau en 1853, que sería posteriormente una referencia para los nazis. Consideramos que algunas posturas adoptadas por Josep Borrell y otros dirigentes occidentales reflejan y continúan esta epistemología.

ya clásicos que han objetado la noción de raza. Por ejemplo, Claude Lévi-Strauss en obras como *Raza y Cultura* y *Raza e Historia* ha sido fundamental en la crítica a la noción de raza. Sus análisis antropológicos y sociológicos han contribuido significativamente a desmontar las bases del racismo científico y a desafiar las jerarquías socio-raciales establecidas. Igualmente, a partir del trabajo de Lévi-Strauss, se puede concluir que el concepto de raza es el producto del racismo, no su punto de partida.

En efecto, desde el siglo XVI, el racismo naciente creó el discurso sobre las razas y sus derivas perduran hasta hoy. Las “razas” humanas son construcciones sociales que buscan fortalecer la unidad de las élites dominantes y preservar la sumisión de grandes mayorías, recurriendo para ello a discursos elusivos sobre estructuras de poder de base racial.

No obstante lo anterior, el concepto de raza permite crear diferencias entre “nosotros” y “ellos”. Se emplea desde la colonización como instrumento de clasificación social (Quijano, 2000), para establecer diferencias entre grupos humanos y entre individuos, apoyándose para ello en una serie de atributos físicos, como el color de la piel, la forma de la nariz o la boca. En las últimas tres décadas, ha surgido el concepto de “racialización, que da cuenta del proceso social por el cual los cuerpos, los grupos sociales, las culturas y las etnias se producen en términos raciales, como si pertenecieran a categorías fijas de sujetos” (Viveros, 2018, p. 24). La racialización es un proceso de atribución de características supuestamente fijas, a menudo despectivas, a ciertas poblaciones o individuos no blancos, en general.

Sin embargo, es fácil demostrar empíricamente que las categorías raciales son inestables. Por ejemplo, en la Sudáfrica del *apartheid*, régimen emblemático de racialización, existía la categoría institucional de “blancos honorarios”⁶. Esta se aplicaba a personas racializadas (de origen africano o de la India) que podían disfrutar, a veces por un período determinado, de los mismos derechos que los caucásicos: acceso a un apartamento en un barrio para blancos o a un banco público reservado para estos últimos.

En América, quizás más que en otros lugares, la “raza” sigue siendo un factor determinante en la constitución y orientación de comportamientos que se perciben como adecuados hacia ciertos grupos humanos o individuos (Carvajal

6 El escritor guyanés Edward Ricardo, cuyos padres estudiaron en Oxford, dejó un testimonio de su condición como “blanco honorario” en su libro *Honorary White* (1975). Aprovechando que Sudáfrica había levantado la prohibición de sus obras en 1973, visitó ese país y adquirió ese estatus, lo que le otorgó bastante más libertad de movimiento que la que tenía la población africana, pero menos que los blancos.

Sánchez, 2013). El concepto de raza continúa ejerciendo su influencia, lo que lo mantiene relevante para disciplinas como la antropología y la sociología, ya que se emplea tanto para discriminar, frecuentemente de manera negativa, como en ocasiones de forma positiva, como en algunos programas estatales destinados a facilitar el acceso a la educación superior a las minorías racializadas en Brasil o Estados Unidos. En algunos países, los ámbitos legales comienzan a evitar el uso del término raza, lo cual es comprensible para una disciplina que no se limita a describir la realidad, sino que también pretende organizarla. Por ende, el lenguaje jurídico no debería adoptar términos discriminatorios. En este sentido, en Francia, el Decreto número 2017-1230, del 3 de agosto de 2017, relativo a las provocaciones, difamaciones e injurias no públicas de carácter racista o discriminatorio, sustituyó la palabra raza por “supuesta raza”. En el mismo sentido, la Comisión Universitaria para una Investigación Ética en Ginebra establece que el término “raza” solo puede ser utilizado en un contexto donde su uso esté claramente justificado, por ejemplo, cuando se trata de medir el nivel de adhesión a teorías racistas, o cuando los actores y actrices involucrados se apropian del concepto en demandas contra cualquier forma de discriminación racial.

La segunda teoría movilizada es la “colonialidad del poder”.

La “colonialidad del poder”

El concepto de colonialidad del poder hace referencia a un sistema de poder que se estableció durante la época de la colonización europea, iniciada a fines del siglo XV, y que ha perdurado en América Latina y otras partes del mundo. Este sistema continúa operando incluso después de la independencia política de los países colonizados, permeando diversas esferas de la vida social y manteniendo a ciertos grupos en posiciones de privilegio mientras margina a otros. Implica la dominación política, económica, y con frecuencia militar, afectando profundamente las estructuras sociales, culturales y simbólicas de todas las sociedades (Quijano, 2000).

La colonialidad alude a las “huellas simbólicas, invisibles e indelebles de la experiencia colonial” (Giraldo, 2016, p. 161) que se prolongan y se actualizan día a día. Se manifiesta a través de la perpetuación de relaciones de dominación y subordinación basadas en la “raza” y la clase social. Desde esta perspectiva, las contribuciones del feminismo interseccional y del feminismo decolonial han sido esenciales para incluir otras formas de opresión. En efecto, estas corrientes resaltan la interacción y la imbricación entre diversos ejes de dominación, como

el género, el sexo y los mencionados anteriormente, en la configuración del sujeto y las relaciones de poder estructurales⁷.

En América Latina, utilizando diferentes recursos, entre los que se incluyen la religión, la lengua, el ejército o la educación formal, la colonialidad del poder ha producido la inferiorización de las culturas autóctonas, la subyugación de las comunidades indígenas y afrodescendientes, la marginación de sus lenguas y la prohibición de sus espiritualidades. Todo esto está vinculado a la destrucción de los modelos culturales locales y al establecimiento de una visión del mundo propia de los colonizadores, lo que hace que los colonizados sean culturalmente dependientes. Por ello, la colonialidad debe analizarse también como una práctica cultural y como una forma de ver el mundo que impone la perspectiva eurocéntrica, occidental y capitalista. Al hacer que los colonizados adopten la forma en que los colonizadores ven el mundo, estos últimos no necesitan utilizar sistemáticamente la fuerza armada para asentar su dominación.

La colonización produjo una sociedad donde las jerarquías raciales entre blancos, criollos, indígenas y afrodescendientes determinan fuertemente, aunque no inexorablemente, las posiciones de clase. Dicho de otra manera, el racismo es fundador del clasismo, lo precede.

Para Mignolo (2011, 2021a, 2021b), siguiendo a Quijano (2000), la base del racismo actual se empieza a construir desde la colonización de América. “El racismo (más que el clasismo) como lo conocemos y sentimos hoy es constitutivo de la ‘matriz colonial del poder’ puesta en marcha desde el siglo XVI” (Mignolo, 2021a, p. 90). Desde ese momento comienza a formarse esta matriz colonial del poder. A su vez, esta matriz se constituye a partir de la expulsión de los moros y judíos de la península ibérica y de la apropiación de sus bienes por cristianos peninsulares que debían probar la “pureza de sangre” para legitimar esa confiscación. Paralelamente, los ibéricos tomarán progresivamente el control de los territorios colonizados en América explotando a los indígenas, víctimas del sistema de encomiendas, que no es otra cosa que una forma de esclavismo.

De igual manera, la trata triangular (África-Europa-América) de esclavizados contribuye a la fundación histórica del racismo a partir del siglo XVI.

7 Autoras como María Lugones, Gloria Anzaldúa, Mara Viveros Vigoya o Issis Giraldo, por ejemplo, — las dos últimas citadas en este artículo — subrayan la indisociabilidad entre el colonialismo y la dominación patriarcal. Es fundamental considerar las dimensiones de género y de clase social en la intersección entre las diversas formas de dominación.

Aunque la esclavitud era conocida en Grecia y Roma⁸, no hay antecedentes de una estructura de conocimiento y gestión como la constituida a partir de la matriz colonial del poder. Esta matriz se basa en el proceso de clasificar y disminuir el valor de las personas para justificar su expulsión de “nuestro territorio” (judíos y moros) o su control y explotación (indígenas y africanos esclavizados). (Mignolo, 2021a, pp. 90-91)

Marx pondrá en evidencia cómo esta explotación extrema de indígenas y afrodescendientes permitirá en Occidente la acumulación primaria de capital, la cual será la condición de posibilidad y la fuente de financiamiento de la revolución industrial. En este sentido, Dussel (1992), citando *El Capital* señala

El capital es trabajo muerto que solo se vivifica, a la manera del vampiro, al chupar trabajo vivo, y que vive tanto más cuanto más trabajo vivo chupa. [...] El descubrimiento de las comarcas auríferas y argentíferas de América, el exterminio, esclavización y soterramiento en las minas de la población aborígen, la conquista y saqueo de las Indias Occidentales, la transformación de África en un coto reservado para la caza comercial de pieles negras, caracterizan los albores de la era de la producción capitalista. (p. 179)

En esta perspectiva, la centralidad de Occidente dentro del sistema-mundo es un efecto fundamental del llamado descubrimiento, la conquista, la colonización, la integración y la sujeción de lo que hoy se conoce como el continente americano (Giraldo, 2016).

La última base teórica se centra en un concepto fundamental: el *habitus*.

Habitus, educación restaurativa y emancipadora

En sus orígenes, Bourdieu propone el concepto de *habitus* como un principio unificador que orienta instintivamente las decisiones, representaciones y comportamientos de las personas dentro de un determinado campo social, permitiendo la existencia de una cierta comprensión común del mundo. Para Bourdieu, el *habitus* representa un conjunto de disposiciones duraderas que se incorporan a través de la socialización y la experiencia acumulada en un entorno social específico. Estas disposiciones influyen en la manera de percibir el mundo y en la forma

8 El esclavismo existía en Roma, pero no tuvo por consecuencia la estratificación social y racial de la sociedad romana, como sí la tuvo el esclavismo en América.

de actuar en él. El *habitus* es un sistema que unifica y genera prácticas sociales, consiste en una serie de automatismos inculcados que permiten resolver problemas del mismo tipo. Funciona como un sistema de disposiciones para hacer, percibir y juzgar de cierta manera, generando comportamientos espontáneos e irreflexivos. Por su esencia, el *habitus* es poco permeable a los cuestionamientos y a los cambios (Bourdieu, 1972, 1980).

Según la teorización de Bourdieu, las acciones humanas están influenciadas por una combinación de estructuras sociales objetivas y disposiciones subjetivas internalizadas inconscientemente. En ese contexto, para Bourdieu, el *habitus* es, por una parte, una forma estructurada, ya que es el producto de nuestras experiencias sociales pasadas; y, por otra parte, también es estructurante, en la medida en que influye en nuestras acciones y percepciones futuras (Bourdieu, 1972, 1980). El *habitus* constituye un componente esencial en nuestra comprensión de las prácticas, percepciones y representaciones sociales, así como en las estructuras de poder. El *habitus* contiene y permite la producción de estereotipos y prejuicios. Los primeros se refieren a la imagen habitual o a las cualidades supuestas o esperadas de un sujeto (ser humano, grupo o animal) en un contexto determinado e independientemente de su voluntad. Los segundos son opiniones que se tienen sobre una persona o grupo de personas, sin poseer conocimientos suficientes para evaluar el contexto. El prejuicio es un juicio adoptado con poca o ninguna información o experiencia previa respecto a la persona sobre la que se emite.

Tal como demuestran Sriprakash *et al.* (2022), los *habitus*, estereotipos y prejuicios inculcados por la colonialidad del poder se reproducen y refuerzan a través de la escuela y la socialización. Estas autoras proponen que la educación contribuya a construir futuros reparadores, lo que implica comprometerse a identificar y reconocer las injusticias sufridas por individuos y comunidades en el pasado. Sin este trabajo educativo, las injusticias pasadas, incluso cuando parezcan distantes en el tiempo o “terminadas”, continuarán afectando la vida diaria de las personas desde un punto de vista material, emocional y epistémico, a menos que sean consciente y cuidadosamente tratadas (Sriprakash *et al.*, 2022).

Precisamente con el objetivo de contribuir a la curación de las “heridas coloniales” (Mignolo, 2021a), formulamos lo que podría ser la primera de las dos originalidades que contiene este artículo. Consiste en proponer una educación que sea a la vez restaurativa y emancipadora. En efecto, inspirado en parte por Sriprakash *et al.* (2022) y, en otra parte, por algunos de trabajos anteriores (Carvajal Sánchez, 2012; Carvajal Sánchez & Bugnion, 2017), planteo una educación restaurativa en la medida en la que se inspira en la filosofía de la justicia restau-

rativa. Esta consiste en una opción para hacer justicia que se orienta principalmente hacia la reparación de todos los daños causados por un acto, ya sean estos individuales, relacionales o sociales. En general, la justicia restaurativa implica dispositivos en los que existe una gran autonomía para los participantes, quienes se comprometen en procesos dialógicos y negociados. Los partícipes en prácticas restaurativas persiguen varios objetivos complementarios al mismo tiempo. En primer lugar, tienen un propósito moral que consiste en desaprobando las injusticias cometidas en el pasado. En segundo lugar, tienen un objetivo educativo, buscando establecer procesos de aprendizaje necesarios para que las normas y las personas sean respetadas en el futuro. Por último, existe un fin restaurativo que consiste en implementar todo lo que sea necesario para que quien cometió la transgresión repare las consecuencias que esta ha producido en la víctima (Carvajal Sánchez & Bugnion, 2017).

Desde una perspectiva subjetiva, la educación que postulamos tiene también el carácter de emancipadora. En este sentido, referida a su etimología, educación proviene del latín *educere*, que significa conducir hacia fuera, y con este enfoque, debería permitir el paso de la “existencia espontánea a una existencia reflexiva” (Misrahi, 1997, p. 224). Entendida en un marco amplio, la educación va mucho más allá de la instrucción formal. En efecto, la autoformación puede implicar, en muchas ocasiones, desaprender lo que ha sido inculcado a través de la academia y de la socialización.

Aspiramos a una educación que permita a la persona inhibir, someter, transformar y rectificar sus *habitus*, sus estereotipos, evitando así la producción de prejuicios. Reconocemos que el proceso emancipador que implica la concientización de *habitus* y la rectificación de estereotipos no es lineal ni estaría garantizado únicamente por el acceso a una educación “otra”. Este proceso está influenciado igualmente por diversos factores sociales, psicológicos, económicos, epistémicos y materiales de distinto orden. Lo que proponemos es la necesidad de adoptar enfoques pedagógicos críticos, restaurativos y emancipadores que promuevan la reflexión, el pensamiento autónomo, el diálogo y la acción transformadora en lugar de simplemente transmitir información.

Desde una perspectiva estructural, la educación restaurativa debe promover la denuncia de las injusticias que tienen origen en el pasado colonial y que se prolongan en el presente a causa de la colonialidad del poder. Esta educación debe trabajar en aras de futuros reparadores para las comunidades y para las personas que sufren material y afectivamente esas “heridas coloniales”. En el contexto de nuestro artículo, el *habitus* impuesto por la colonialidad es una categoría crucial para comprender cómo las dinámicas de poder colonial continúan influyendo en las prácticas sociales contemporáneas, especialmente en lo que respecta a la reproducción de desigualdades y discriminación racial

basada en estereotipos. Desde este punto de vista, la segunda originalidad de este artículo consiste en explicitar la existencia de un *habitus* de la colonialidad que se extiende por todo el mundo y que, más allá de suponer la supremacía racial caucásica, también podría definirse como un *habitus* específico que da por sentada la superioridad moral, cultural, tecnológica, estética, epistémica y política de Occidente. Esta primacía lo autorizaría a pretender el universalismo de ciertos valores y a imponerlos, prioritariamente, a través de su *soft power*; es decir, mediante sus industrias culturales, incluyendo la cinematográfica, de videojuegos y de entretenimiento en general, así como sus potentes agencias y medios de comunicación. No obstante, de considerarlo necesario, los países hegemónicos de Occidente (principalmente Estados Unidos y Gran Bretaña) suelen recurrir a su considerable *hard power* para imponer sus intereses.

Este *habitus* de la colonialidad es a la vez derivado, perpetuador y, en un bucle retroactivo, también creador del orden colonial. De cierta manera, este *habitus* es un resultado, un efecto secundario, pero no por ello menos potente, de un conjunto de dispositivos de opresión colonial de naturaleza militar, económica, tecnológica, racial o epistémica que continúan operando actualmente, como ilustraremos en la siguiente sección.

Algunos dispositivos de producción y reproducción del orden global

Los dispositivos presentados en esta sección tienen un carácter ilustrativo y no exhaustivo.

El discurso oficial y mediático occidental como legitimador de la colonialidad (entre el jardín y la jungla)

Díaz (2022), cita las palabras de Josep Borrell, alto representante de la Unión para Asuntos Exteriores y Política de Seguridad y vicepresidente de la Comisión Europea, quien ofrece de vez en cuando ilustraciones involuntarias sobre la actualidad y la arrogancia de la colonialidad del poder. Una de las más célebres fue pronunciada en octubre de 2022:

Los europeos hemos construido un jardín (...), somos la mejor combinación que la humanidad ha sido capaz de crear, en términos de libertad política, progreso económico y cohesión social. Nadie lo ha hecho mejor que nosotros. No somos perfectos, pero ciertamente somos bastante buenos. Pero, fuera de nuestro jardín está la jungla, una jungla bastante inhóspita, y no conseguiremos evitar que la jungla invada nuestro jardín levantando muros... (Díaz, 2022, párr. 1)

Este discurso de Borrell constituye un ejemplo paradigmático del *habitus* de la colonialidad. Su versión en inglés es bastante explícita. En ella se entiende que los muros no son suficientes. Borrell afirma que para proteger el jardín de la invasión de quienes viven en la jungla (los salvajes, se decía en el medioevo), “los jardineros deben ir a la jungla”. También apunta sin ambages que Europa debe dotarse de una fuerza militar muy poderosa para “protegerse” y ser capaz de intervenir, como de hecho lo hacen todavía las antiguas potencias imperiales, en cualquier lugar del mundo.

Borrell pone en evidencia cómo la colonialidad del poder permea las mentalidades y revela que las relaciones de dominación establecidas y naturalizadas con la invasión colonial, y sobre la base de la diferencia colonial, siguen funcionando en todo el mundo (Giraldo, 2016) e incluso, entre quienes se pretenden demócratas. Entre ellos, algunos tienen la lucidez de reconocerlo, aunque atenuándolo, como lo hacía recientemente Mark Rutte, primer ministro holandés que terminaba su mandato, en el marco de la cumbre de la Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños (CELAC) y la Unión Europea (UE).

En el pasado –dijo–, la UE a menudo no cogía el teléfono cuando llamaban los países de Asia, África o América Latina... Que nos devuelvan esto a la cara ahora también es una prueba de que nosotros, como Europa, a veces actuamos con un poco de arrogancia. (Elizalde, 2023, párr. 7)⁹

La estratificación racial, una ilustración del *habitus* de la colonialidad que se prolonga y actualiza sus efectos

La colonialidad del poder produjo un sistema jerarquizado con al menos 16 castas, en la cúspide de las cuales se encontraban los nacidos en Europa. Los clasificadores mostraron una gran imaginación al catalogar las diferentes mezclas de población durante la colonia. Cuanta menos sangre española tuviera, más víctima de prejuicios, más descalificada, degradada y estereotipada era la persona.

1. Español con india: mestizo
2. Mestizo con española: castizo

9 Un artículo de un antiguo diplomático británico sobre la guerra en Ucrania, así como la interpretación de las hostilidades por parte de los medios de comunicación *mainstream* en el norte global, esclarece algunos mecanismos de esta arrogancia: “Nuestra narrativa gana guerras. Su arrogancia reside en la presunción implícita de que Occidente, de alguna manera, siempre gana — está destinado a prevalecer— porque es el heredero de una genealogía privilegiada” (Crooke, 2023, párr. 24).

3. Castizo con española: español
4. Español con mora (negra): mulato
5. Mulato con española: morisco
6. Morisco con española: chino
7. Chino con india: salta atrás
8. Salta atrás con mulata: lobo
9. Lobo con china: jíbaro
10. Jíbaro con mulata: albarazado
11. Albarazado con negra: cambujo
12. Cambujo con india: zambaigo
13. Zambaigo con loba: calpamulato
14. Calpamulato con cambuja: tente en el aire
15. Tente en el aire con mulata: no te entiendo
16. No te entiendo con india: torna atrás.

La anterior taxonomía no es exhaustiva. Se han enumerado otras mezclas; por ejemplo, castizo con mestiza da chamizo y mestizo con india da coyote, apelativos denigrantes aún utilizados en algunas regiones de México. Un denominador común es la animalización de las personas. Por ejemplo, “albarazado” con manchas de color, viene de “albarazo”, que es una enfermedad de los caballos, y “cambujo” es el nombre dado a un caballo o yegua de color oscuro. En ese sentido, el término castellano “mulato” se concibió inicialmente para designar a la descendencia híbrida de dos animales de especies diferentes: un burro macho y una yegua. En la América Ibérica, esta apelación se aplicará a los seres humanos. Este aparente extravío semántico transmite un poderoso mensaje subliminal: la mezcla de europeo y africano es antinatural y produciría una aberración, incluso si su descendencia resulta fértil. Por tanto, conviene evitar la mezcla de “razas” (Caillavet y Minchom, 1992).

En este contexto, el orden global ha generalizado un *habitus* de la colonialidad, aunque no de manera unánime, que valora, por ejemplo, a las personas rubias y promueve estereotipos negativos respecto a las personas racializadas (afrodescendientes, indígenas o romanés), quienes pueden ser víctimas de prejuicios asociados con ciertas cualidades atribuidas (o no) a animales. Así, una persona puede ser considerada incivilizada (“se le salió el indio”) o poco confiable (“negro que no la hace a la entrada, la hace a la salida”)¹⁰.

10 Este dicho racista insinúa que si alguien de ascendencia africana no logra cometer un acto indebido o delictivo al principio de una situación o evento (la “entrada”), lo hará eventualmente al final (la “salida”).

El maltrato infligido a Francia Márquez, una afrodescendiente de origen popular y vicepresidenta de Colombia (2022-2026), principalmente durante la campaña presidencial colombiana en 2022, muestra la actualidad de esos prejuicios. En países como Francia, los insultos racistas y la deshumanización de los que ha sido víctima la señora Márquez constituyen un delito penado con multas severas y eventualmente con prisión.

El 21 de octubre de 2021, durante una conversación con un medio de comunicación colombiano dirigido por dos conocidos periodistas, Francia Márquez cita textualmente la “colonialidad del poder” en el minuto 7m34s de la entrevista. Y prosigue:

Yo crecí, en mi adolescencia, sintiendo vergüenza de mi negrura, porque lo que me vendía la televisión, era que lo bueno era ser blanco, no negro. Lo que yo veía de las familias en la televisión, eran familias blancas. A las mujeres negras que pasaban en la televisión, el lugar que les asignaba era el de brujas o el de empleadas domésticas y esos son los lugares que esta sociedad nos ha definido. (Merienda de Negros, 2021, minuto)

Esa vergüenza que evoca Francia Márquez no es exclusiva de las personas afrodescendientes o indígenas. Algunos autores utilizan el término “mestizo-blanco” (Viveros, 2018; Yunis, 2003) para referirse a las personas de piel relativamente clara que presentan rasgos que recuerdan algún ancestro indígena y/o afrodescendiente. En Colombia, los “mestizos-blancos” suelen rechazar su parentesco con antepasados que no vinieron de Europa. En Perú, existe un dicho según el cual pareciera que algunos mestizos reconocen más fácilmente su condición: “Aquí el que no tiene de inca tiene de mandinga”.

Es el momento de evocar algunos datos empíricos recolectados para una investigación ya terminada que dio lugar a dos publicaciones (Carvajal Sánchez, 2013, 2014). Los siguientes fragmentos provienen de la historia de vida de un hombre nacido en el campo antioqueño en la década del 40, pero que emigró a Medellín en su infancia. Lo designaremos con la “T”, de testigo, mientras que mi rol como investigador será identificado con la letra “I”. “T” sufrió e interiorizó desde la infancia un complejo étnico. Al final de una de nuestras conversaciones, cuando yo trataba de valorizar la influencia indígena y africana, que “T” reconocía a desgano, él prefiere cortar y dice tajantemente: “A nadie le gusta que le recuerden sus defectos”.

En Medellín, donde pocos mestizos-blancos se asumen como tales y muchos se piensan, se ven y se viven como blancos, “T” sufrió en su juventud por los insultos con los que se le racializaba. La psicología de origen europeo utiliza el

término “trauma” para calificar ciertos sufrimientos de la vida que dejan huellas profundas. Mignolo (2021a) acuña el término “*colonial wounds*” (p. 34) para referirse a las heridas que produce la colonialidad del poder y que se traducen en humillación, deshumanización y sufrimiento para gente en todo el mundo, mujeres y hombres, principalmente de color, pero no únicamente. “T” nos cuenta:

T- Yo, desde niño pensaba que me debía de casar con una mujer blanca porque mi papá...eh... cuando Lucila mi hermana era novia de José Meneses, que era muy moreno, mi papá, mientras nos acostábamos, le echaba cantalelas, buena parte antes de dormirnos, diciéndole: “Mija, ¡por Dios! ¿A usted cómo se le ocurre estar de novia de José Meneses que es negro? ¿A usted no le da pena que de pronto se case con él y vaya a [menciona un pueblo del noroeste antioqueño]? ¿Usted cómo va a presentar a ese señor a doña Elvira que conoció a su mamá?”. Entonces pienso que desde esa época a mí me entró la convicción de que me debía de casar con una mujer blanca y que los hijos míos también debían de casarse con, no con morenos... porque para mi gusto no iba a estar conforme.

I- ¿Qué edad tenías entonces?

T- Tenía nueve años. Acababa de llegar a Medellín. (Carvajal Sánchez, entrevista personal, 17 de agosto de 2012)

«T» logró realizar su proyecto, se casó y tuvo un hijo y una hija con una mujer de ascendencia europea y ojos azules. Para «T», blanquear su descendencia tiene implicaciones estético- raciales y sexuales, ya que considera que las mujeres blancas son más atractivas que las demás. En este sentido, como señaló uno de los expertos en la revisión de este artículo, la raza está sexualizada y el sexo está racializado. Viveros (2018) lo explica al analizar, por un lado, los estereotipos de la sexualidad masculina negra, que presentan a los hombres «negros» como seres dionisíacos, fundamentalmente animados por el placer de los sentidos (p. 31). Por otro lado, los hombres «blancos» serían trabajadores y proveedores del hogar (Viveros, 2018). Retomando el testimonio de «T», él explicita su proyecto de ascensión social para su familia:

T: Cuando mi hija estaba chiquita, yo trabajaba para [nombre de una multinacional europea]. Yo le decía que ella era tan hermosa que podía casarse con el hijo del señor Marklund, que era presidente de la compañía en Colombia. Él era sueco y supongo que tenía unos ingresos muy buenos y que sus hijos iban a ocupar posiciones tan altas como la del papá, y eso es lo que yo quería para mi hijita. (Carvajal Sánchez, entrevista personal, 17 de agosto de 2012)

El testimonio de “T” ilustra lo que otras investigaciones han demostrado:

La dinámica social colonial que creó las castas dio lugar a procesos de ascensión social por blanqueamiento que llevaron a los indígenas y a los negros a superar los límites de su condición mediante los mestizajes sucesivos a lo largo de varias generaciones. (Viveros, 2018, p. 143)

El proyecto de blanqueamiento de “T” es un ejemplo de lo que sucedió a nivel macrosocial en Antioquia. Yunis (2003, pp. 57-58), desde la genética y la historiografía, muestra la progresión de la población blanca en ese departamento. Para 1778, el 18,29 % de la población era blanca; esa proporción había aumentado a 20,05 % en 1851 y a 34,5 % en 1912.

La colonialidad del poder se manifiesta en todos los ámbitos de la sociedad. Sriprakash *et al.* (2022) demuestran cómo las universidades del norte global reproducen una división internacional del trabajo, fundamentada en las jerarquías del orden colonial, situando, en general, a los investigadores originarios en el sur global en posiciones subalternas. Mignolo ilustra esta situación cuando recuerda su llegada a Estados Unidos procedente de Argentina para trabajar en una universidad:

En relación al modelo europeo y estadounidense del hombre y del conocimiento, me sentía epistémica y ontológicamente deficiente, no del todo europeo (solo de ascendencia europea) y, de hecho, en Estados Unidos, no realmente blanco. Mi acento revelaba mi color. El acento español me oscurecía. (Mignolo, 2021a, p. 130)

Mignolo recuerda que Quijano cuestionó la existencia de un conocimiento occidental que se pretende universal y totalizante, y que se convirtió en hegemónico y totalitario. Dice Mignolo (2021b):

Quijano designa así los modos occidentales de conocer y de saber que, reivindicando la universalidad en todas las disciplinas principales, en particular teológicas, científicas, filosóficas y estéticas, tienen simultáneamente en sus manos las más importantes instituciones de legitimación de estas reivindicaciones, en particular: la Iglesia, la Universidad, el Museo y las lenguas imperiales europeas (italiano, español, portugués, francés, alemán e inglés¹¹), ancladas en el griego y el latín. Muchas lenguas e instituciones milenarias han sido destituidas por la constitución de estas ideas de Modernidad y Civilización Occidental. (p. 59)

11 Mignolo omite el holandés.

En ese contexto universitario descrito por Sriprakash *et al.* (2022), así como por Mignolo (2021a), me parece pertinente describir y analizar una experiencia como docente universitario en Europa, en la que me sentí en la misma postura que Mignolo al llegar a Estados Unidos.

Estaba yo exponiendo sobre el proceso de blanqueamiento antioqueño, inacabado por supuesto, apoyándome en una investigación de Carvajal-Carmona *et al.* (2000), así como en mi propio trabajo. Entre otros resultados, Carvajal-Carmona y su equipo establecen que los antecedentes genéticos de la población de Antioquia indican aproximativamente un “70% de blancos, 15% de amerindios y 15% de africanos” (Carvajal-Carmona *et al.*, 2000, p. 1288). Esta investigación se basa en muestras de sangre y del ADN genómico de 80 personas reclutadas entre estudiantes de la Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia y personal del Hospital San Vicente de Paul, ambos en Medellín. Para seleccionar individuos con ancestros antioqueños, Carvajal-Carmona *et al.* (2000) efectuaron una entrevista genealógica donde los participantes anotaron los nombres, fechas y lugares de nacimiento de sus antepasados hasta los bisabuelos. Ninguno de los seleccionados para la muestra compartía ningún antepasado.

Llegado a este punto de mi presentación, una persona de origen europeo me interrumpió para decir que ella conocía bien la Universidad de Antioquia por haber hecho trabajo de campo allí. Según ella, la investigación de Carvajal-Carmona *et al.* (2000) estaba sesgada, pues la muestra se había hecho entre estudiantes de la Universidad de Antioquia, donde “estudian las elites blancas”. Le respondí que su generalización me parecía excesiva y argumenté diciendo que la Universidad de Antioquia era mi propia casa de estudios, donde me recibí como abogado en la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas. Si bien es cierto que el sistema universitario participa en la reproducción de las jerarquías de clase, esta universidad permitía y permite todavía el ingreso de personas provenientes de las clases populares, muchas de ellas racializadas. Entre mis compañeros de estudio, apenas alguno pertenecía a las elites y ninguno entre los miembros de mi familia que estudiaron o estudian en esa universidad. La persona que había intervenido persistió en su apreciación sobre las “elites blancas”. Por mi parte, yo viví su insistencia, sus certezas y su seguridad como una puesta en duda de mi propia experiencia, de mi conocimiento situado y como una manifestación eventual e inconsciente de un *habitus* de la colonialidad y de la arrogancia del saber (poder) occidental. En un contexto eurocéntrico, como docente e investigador originario del Sur, mis argumentos poco valían frente a una persona de origen europeo y con una posición jerárquica superior a la mía. Ese día, opté por continuar mi presentación diciéndole que visiblemente no nos pondríamos de acuerdo. Si me ocurriese algo equivalente de nuevo, probablemente expondría la tesis que defiendo en este artículo sobre la oculta influencia del *habitus* de la colonialidad.

Volviendo al tema de la estratificación racial basada en la sociedad colonial de castas, esta no se constituye únicamente a partir de una epistemología colonial que produce una clasificación donde los clasificadores se ponen ellos mismos en la cúspide. Esta jerarquía se construye también a través de una práctica del poder. Así, la manera de tratar las resistencias y rebeliones al poder colonial difiere en función de la procedencia étnica de los insurgentes. Los de origen europeo, como Policarpa Salavarrieta o Miguel Hidalgo, fueron juzgados y fusilados, como se hacía entonces con los prisioneros de guerra. En cambio, los rebeldes de origen indígena, como Túpac Katari y Túpac Amaru, o afrodescendientes, como Benkos Biohó, fueron atrozmente torturados hasta su muerte.

Como generador de desigualdades, el racismo puede asociarse con el *habitus* de la colonialidad, pero también es un resultado de estas mismas desigualdades. El Estado colonial, al igual que sus herederos republicanos, procede a dividir para reinar. Incluso en la muerte, los rebeldes, los marginados y los desviados reciben un trato diferenciado, hoy como ayer. Las poblaciones racializadas están sobrerrepresentadas entre los marginados. Actualmente en Brasil la primera causa de muerte entre los jóvenes afrodescendientes de entre 18 y 25 años es el homicidio, y gran parte de esas muertes son atribuibles a la “seguridad pública”¹² (Segato, 2021, p. 214). Los índices de homicidio tienen una relación inversamente proporcional con los ingresos per cápita. También tienen una relación directa con el coeficiente de Gini: a menos renta per cápita y a menos buena distribución de la riqueza corresponden más homicidios. Cuanto mayor es la desigualdad, mayor es el número de homicidios. Según el World Fact Book, Brasil ocupa el lugar 128 entre 137 países según el nivel de desigualdad, mientras que la Argentina está en el puesto 85. En Brasil, el 76 % de los más pobres y el 67 % de los reclusos (incluidos hombres y mujeres) son afrodescendientes. Cada año, más de treinta mil jóvenes son asesinados en Brasil, de los cuales veintitrés mil son afrodescendientes (Borges, 2021). Un brasileño cualquiera tiene 4 veces más riesgo de ser víctima de un homicidio que un argentino, pero si se trata de un joven brasileño negro, los riesgos son 30 veces mayores (Natanson, 2014).

En lo que se refiere al riesgo de morir de parto, las disparidades raciales son flagrantes y desfavorecen, evidentemente, a las afrodescendientes. La mayor diferencia se da en los Estados Unidos, donde las mujeres afroamericanas tienen tres veces más probabilidades de morir durante el embarazo o en las seis semanas posteriores al parto que las mujeres blancas. Esta mortalidad materna subsiste independientemente del nivel de educación o de ingresos. En Colombia y en Brasil, las mujeres negras tienen 1,6 veces más riesgos de morir durante el parto que las otras mujeres de los mismos países (AFP, 2023).

12 En los Estados Unidos, los jóvenes negros tienen 9 veces más probabilidades que los blancos de encontrarse entre las víctimas mortales de la policía.

Constitución y leyes como productores y reproductores del habitus de la colonialidad, de la discriminación racial (y del orden global)

Proponemos algunas ilustraciones referidas al ámbito legal. La primera concierne a Argentina, país que se ha construido socialmente bajo el mito de ser el más blanco de América (los argentinos descienden de los barcos, decía el presidente Alberto Fernández aún en 2022). El artículo 25 de la carta magna de ese país establece: “El gobierno Federal fomentará la inmigración europea”. Aunque la Constitución argentina fue reformada en 1994, este artículo no se vio afectado y la preferencia europea mantiene allí rango constitucional. Sobre la predilección racial por los europeos, cabría preguntarse en qué se funda, cuando las personas de ese continente constituyen una ínfima proporción de los habitantes del planeta (alrededor del 11 %). ¿Por qué no se favorece más bien la inmigración de los “hermanos latinoamericanos”, que de todas maneras van a instalarse en Argentina por su proximidad geográfica? Dicho de otra manera, el artículo 25 de la Constitución argentina conserva su vigencia porque es a la vez reflejo, productor y reproductor de una jerarquía entre los grupos humanos todavía vigente, que ese artículo constitucional legitima, normaliza y naturaliza.

Sobre la preferencia racial en Argentina, los ejemplos abundan; presentamos dos más con alto valor simbólico.

Aunque los esfuerzos por combatir el racismo estructural son notorios en ese país, el racismo, en intersección con el clasismo, continúa cobrando vidas. El Tribunal Oral en lo Criminal (TOC) n.º 25 de la ciudad de Buenos Aires fundamentó sus condenas a prisión perpetua contra tres policías por el asesinato de Lucas González y el intento de homicidio contra sus tres compañeros en los siguientes términos:

Los tres policías “estaban decididos a matarlos a todos” y “seleccionaron” a los chicos por su vestimenta, por su color de piel y por circular por una calle que conducía a “una zona carenciada”. Para el tribunal, la actuación de los policías “sólo puede ser explicada a partir de la aplicación de estereotipos fundados en el color de su piel -marrón- y en sus rasgos físicos” (Brunetto, 2023, párr.3).

Sobre Sebastián Baidón, el oficial condenado a 8 años de prisión por el delito de “torturas”, el tribunal validó el testimonio de Joaquín Zuñiga, uno de los amigos de Lucas, que declaró que el oficial les gritó, entre otras cosas, “villeros de mierda”, “negros de mierda” y “a ustedes hay que pegarles un tiro en la cabeza”. (Brunetto, 2023, párr. 9)

Otro ejemplo que ilustra las jerarquías normativas y culturales entre grupos humanos, perpetuando la inferiorización de las poblaciones racializadas, es especialmente instructivo. El 10 de octubre de 2014, el *taita* (chamán) Crispín

Chindoy, líder kamentsá de una comunidad indígena en el valle de Sibundoy (Putumayo, Colombia), quien en ese momento estaba estudiando antropología en la Universidad Externado de Colombia, fue detenido en Argentina mientras realizaba una ceremonia de toma de yagé (también conocida como ayahuasca en Perú). El señor Chindoy fue acusado de estafa y de practicar la medicina de manera ilegal. Volveremos a este caso en la conclusión.

Presentamos una última ilustración de gran valor alegórico. En octubre de 2013, en el campo de romaníes en la ciudad de Farsala (o Pharsale), a unos 300 km de Atenas (Grecia), durante un “control de rutina”, las autoridades se interesaron en María, una niña de 5 años con cabello intensamente rubio, piel muy clara y ojos verdes, que contrastaba con el biotipo característico de los adultos que la rodeaban y de las sesenta familias del campo, todas de piel morena. Los adultos que actuaban como padres de la niña, el señor y la señora Salis, fueron detenidos de inmediato y acusados de secuestro, en un caso que se conoció como el del “ángel rubio” (Kefalas, 2013). Antes de volver a abordar esta ilustración en la conclusión, cabe preguntarnos si las autoridades griegas, o las de otros países europeos, realizan “controles de rutina” en comunidades que no están compuestas homogéneamente por romaníes o inmigrantes de piel oscura.

Análisis y conclusión

Retomando la teorización sobre la epistemología comprensiva, cuando “T” sufre insultos por su condición de racializado, como “indio (o negro) tenías que ser”, está experimentando una interacción desde una posición de “agentividad”. El análisis de la trayectoria de “T” revela una interesante paradoja. “T” elige uno de los caminos de valorización y ascenso social permitidos por la colonialidad del poder: blanquearse mediante el matrimonio con una mujer blanca. Aunque “T” adopta una posición de “actorialidad”, lo hace influenciado por el peso de un *habitus* de la colonialidad racista con siglos de antigüedad. Mi objetivo es comprender a “T”, no juzgarlo. Siguiendo a Mignolo (2021a), teorizar sobre la experiencia de “T” no implica entender algo que esté fuera de la teoría misma, sino que consiste en una forma de construir conocimiento sobre uno mismo, sobre el mundo y sobre cómo uno opera en él¹³.

Para comprender a “T”, es relevante referirse a Octavia E. Butler (1947-2006). En gran parte de su obra, esta autora explora temas como la sexualidad, el género, la raza, la especie y el imperialismo. En su libro *Kindred*, inspirado en parte por relatos de personas esclavizadas, Butler (1979), ilustra la considerable influencia

13 Crecí en el entorno de “T”; para obtener más información al respecto, se puede consultar Carvajal Sánchez (2013, 2014).

del *habitus* al recrear los pasatiempos de los niños esclavizados. En estos juegos, a veces representan al propietario de esclavizados y otras veces a los esclavizados mismos. En el primer papel, tratan a los demás como “negros flojos”. En el segundo, protestan porque quien desempeña el papel de comprador propone un precio demasiado bajo por ellos. Butler (1979) muestra cómo, para la mayoría de las personas en la sociedad esclavista, incluso para los esclavizados, la esclavitud estaba normalizada y naturalizada. Del mismo modo, dentro de una sociedad basada en el racismo estructural, aunque no todas las personas sean racistas, el proyecto de blanqueamiento de “T” resulta comprensible. La “arrogancia del poder” causa heridas coloniales “en todas las áreas de la experiencia vivida, humana y no humana, física y mental” (Mignolo, 2021a, p. 3). En esta perspectiva, en parte para mitigar la herida causada por el *habitus* de la colonialidad, “T” recurre a una alianza matrimonial con una mujer blanca.

En cuanto al *taita* Crispín Chindoy, “el orden global basado en reglas” ha establecido las normas que permiten el ejercicio de la medicina y qué sustancias pueden ser utilizadas como medicamentos. El señor Chindoy ha sido preparado para ejercer la medicina tradicional indígena desde su nacimiento. Bolaños (2014) relata que, con este propósito, su placenta fue enterrada junto a la tulpá y que el señor Chindoy consume yagé desde los 7 años. A pesar de esto, el *taita* pasó dos semanas en detención antes de ser liberado provisionalmente bajo la presión de organizaciones indígenas argentinas y colombianas. Mignolo (2021a) muestra cómo los saberes ancestrales de los pueblos colonizados fueron destituidos, despojados y aboga por su restablecimiento. En este proceso se incluye la medicina tradicional indígena, que ha sido reconocida durante más de tres décadas, incluso por médicos formados en la tradición occidental. Específicamente, el yagé, cuya ingesta no tiene nada de lúdico, de ahí que cuando era niño Crispín Chindoy se escondiera para evitar tomarlo, ha demostrado ser eficaz en la cura de adicciones a estupefacientes y alcohol. Cabe destacar que, entre los indígenas y los iniciados occidentalizados, el yagé es considerado sagrado y su consumo se percibe como un poderoso medio de conocimiento y curación.

Por otra parte, el caso del “ángel rubio” revela cómo se actualizan los estereotipos medievales que retrataban a los romaníes como secuestradores de niños. Las pruebas de ADN y el certificado de nacimiento falso de la niña confirmaron que no era hija biológica de los Salis. “Siempre lo hemos sabido”, contó una vecina. “En nuestra cultura, la madre de un niño no necesariamente es la que lo ha traído al mundo, sino la que lo ha criado” (Blachere y de Montesquiou, 2013, párr. 4). Rápidamente, también fueron detenidos en Bulgaria los padres biológicos de María, igualmente romaníes, quienes afirmaron que habían confiado a María a los esposos Salis después de trabajar en Grecia como recolectores de pimientos,

ya que eran demasiado pobres para cuidar de ella y de sus muchos hermanos, la mitad de los cuales son tan rubios como María.

Nuestro objetivo no es revisar los distintos procesos judiciales que surgieron a raíz de la mediatización del caso de María, sobre el cual existe abundante documentación en Internet. Este asunto, al igual que la detención del señor Chindoy, revela cómo la cultura dominante decide y aplica las normas con las que descalifica a los dominados, marginados y excluidos. La cultura occidental y la occidentalizada, imponen a los dominados (romaníes, indígenas o afrodescendientes) las reglas que definen quién puede practicar la medicina y qué medicamentos pueden prescribirse. También definen los modos aceptados de adopción o paternidad y quiénes pueden ser considerados legalmente los padres de una niña. Además, dictan las normas que definen quién puede migrar y quién entra “ilegalmente” en un territorio.

Quizá Occidente no sea más etnocéntrico que otras culturas, pero es, todavía, dominante y considera que sus normas deben aplicarse universalmente. Su hegemonía normativa se deriva de su superioridad geopolítica, militar, financiera y tecnológica, pero, sobre todo, de su influencia educativa y cultural. Occidente continúa imponiendo, aunque con menos frecuencia cada vez, sus narrativas, políticas económicas, intereses geoestratégicos e incluso su estética, como se evidencia en el discurso de “T” o de Francia Márquez al recordar su adolescencia.

Entre los numerosos ejemplos de hegemonía educativa y cultural, se puede argumentar que en Occidente y en los países profundamente occidentalizados, al menos hasta la escuela secundaria, cuando aún se enseña filosofía, se les dice a los alumnos que esta disciplina nació en Grecia, como si en otras culturas no existiera ninguna tradición filosófica. Además, en las clasificaciones más prestigiosas de las universidades del mundo, como la de Shanghái, apenas figuran 8 entre las 100 primeras que no están en países del norte global.

Mignolo (2021a) demuestra que la mayoría de las personas mestizas no disponen de la espiritualidad y la visión del mundo de sus antiguos ancestros indígenas o afrodescendientes, ya que su “crianza y educación se derivaron de la cosmología, el conocimiento y los modelos institucionales europeos, que sirvieron para destituir a los modelos y cosmologías indígenas y afroamericanos” (p. 95). Mignolo llama a la reconstitución de esas cosmovisiones del conocimiento y cita como precursores de esa restauración a “Guáman Poma de Ayala, Quobna Ottobah Cugono y M. K. Gandhi” (2021b, p. 63)¹⁴.

14 Un ejemplo de reconstitución alejado de los círculos académicos se encuentra en *Un Fuego de Sangre Pura* de Los Gaiteros de San Jacinto. Esta obra, que permitió a ese grupo obtener un Latin Grammy

La reconstitución de las cosmovisiones de las comunidades indígenas o afrodescendientes también concierne a sus organizaciones políticas, concebidas para procurar a sus miembros un “buen vivir” (Segato, 2021, p. 41). Estas comunidades, orientadas hacia el “bien ser” más que hacia el bienestar, ponen en el centro las relaciones entre los seres humanos y con el medio ambiente. Además:

No orientan su existencia con las pautas de cálculo costo-beneficio, productividad, competitividad, capacidad de acumulación y consecuente concentración; y producen así modos de vida disfuncionales con el mercado global y proyectos históricos que (...) son dramáticamente divergentes del proyecto del capital. (Segato, 2021, p. 41)

Para concluir, por un lado, proponemos la hipótesis de que, si “T” hubiera tenido acceso a otras cosmovisiones, su existencia y la crianza que ofreció a sus hijos quizás habrían seguido caminos menos alienados por los *habitus* de la colonialidad. Por otro lado, postulamos que Francia Márquez, quien creció en el seno de una comunidad afrodescendiente, sí se benefició de unos vínculos que la ayudaron a transitar por senderos emancipadores, alejándose así de la senda que recorrió en la adolescencia según lo citado por ella misma. Es por eso que, frente a algunas agresiones racistas, Francia Márquez responde que abraza con ancestral afecto a las personas que la insultan. Para ello, convoca al Ubuntu, una filosofía africana que supone que una persona se define en función de su relación con los demás; es decir, que no puede uno vivir bien si otros a su alrededor están viviendo mal. No se trata, en esta perspectiva, de “poner la otra mejilla”, sino de evitar entrar en la espiral de la venganza que también daña a quien se venga. El Ubuntu puede compararse con el concepto latino de *humanitas*. En Roma, esta palabra designaba la capacidad de los seres humanos para ser sociables y su disposición a ayudarse mutuamente. Se trataba de una cualidad moldeada por la educación y que se dejaba de lado durante la guerra (Vesperini, 2015). Ambos, Ubuntu y *humanitas*, pueden asociarse a la justicia y a la educación restaurativas. Si la primera educación de Francia Márquez se desarrolló en el seno de una comunidad solidaria como la descrita por Segato (2021), arriba citada, la segunda la buscó ella misma con empeño. Es probable que estos factores, entre los que se cuentan una experiencia de vida difícil, un carácter voluntarioso y la convicción de deber obrar por el bien común, se

Award en 2007, ressignifica la expresión medieval de la “pureza de sangre”, utilizada para discriminar judíos y musulmanes y romaníes en la península ibérica e indígenas y afrodescendientes en América. En la cumbia que da nombre al álbum, la “sangre pura” que se celebra no es la de los blancos, sino la mezcla, ante todo cultural, entre las gaitas indígenas y las percusiones de origen africano. Esta canción denuncia la colonización y valora la influencia de esas culturas destituidas.

hayan conjugado para que Francia Márquez esté comprometida con políticas decoloniales del buen vivir.

Es evidente que existen condicionamientos de orden material y sensitivo que hacen que las acciones humanas no dependan únicamente de movimientos del espíritu. Sin embargo, el enfoque principal de este artículo es educativo y tiene implicaciones subjetivas y estructurales. Desde el punto de vista subjetivo, una educación emancipadora, tal como la planteamos en la parte teórica, debería forjar el carácter, estimular el espíritu crítico, la conciencia, la capacidad de reflexión y la autonomía en la toma de decisiones. Debería fomentar el desarrollo de gustos y criterios propios y auténticos, incluso propiciando el desaprendizaje de ciertas lecciones de la instrucción formal. Confiamos en que este artículo promueva el desarrollo de un pensamiento crítico que permita tomar conciencia de la existencia de *habitus* como el de la colonialidad. Desde la perspectiva educativa, esto sería una contribución para fomentar un razonamiento propio, sorteando, en la medida de lo posible, los determinismos externos y adoptando con frecuencia una postura de "actorialidad". El propósito es visibilizar esos *habitus* para que las personas puedan evitar que las orienten instintivamente y, por el contrario, proporcionarles herramientas conceptuales que las ayuden a tomar decisiones conscientemente, inhibiendo esos *habitus* o, mejor aún, sometiéndolos para encaminarse por senderos emancipadores.

Desde un punto de vista estructural, una educación restaurativa, como la que postulamos, debería promover la identificación de las injusticias y de sus consecuencias materiales, sensitivas y epistémicas en las vidas de las comunidades y de las personas. Esta educación tiene también como tarea mostrar que las injusticias presentes tienen raíces en el pasado y proponer la creación de dispositivos innovadores para repararlas, contribuyendo al cambio social y a la transformación de las sociedades en aras de un futuro donde las distintas dominaciones, raciales, de clase social, de género o nacionales vayan desapareciendo progresivamente hasta conseguir sociedades realmente igualitarias y democráticas. Esta es, somos conscientes, la utopía última que defendemos.

Referencias bibliográficas

- AFP. (13 de julio de 2023). Embarazadas negras en América tienen mayor riesgo de morir en el parto, denuncia la ONU. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/2023/07/13/mundo/026n2mun>
- Bertaux, D. (2016). *Le récit de vie*. Armand Colin.
- Blachere, E. & de Montesquiou, A. (2013, 30 October). La tragique histoire de Maria – « L'ange blond ». *Paris Match*. <https://acortar.link/wPRskF>

- Bolaños, E. A. (24 de octubre de 2014). Taita Crispín, preso en Argentina por toma de yagé. *El Espectador*. <https://acortar.link/yn1uij>
- Borges, J. (2021). *Encarcelaciones masivas. Género, Raza, Clase y guerra contra las drogas*. Madreselva.
- Borrell, J. (19 de octubre de 2022). Discurso XVII. Lección Conmemorativa Carlos de Amberes en la Academia Europea.
- Brunetto, S. (24 de agosto de 2023). Lucas González: odio racial, violencia institucional y “procedimiento policial fraudulento”. *Página 12*. <https://www.pagina12.com.ar/581600-lucas-gonzalez-odio-racial-violencia-institucional-y-procedi>
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Droz.
- Bourdieu, P. (1980). *Le Sens pratique*. Les Éditions de Minuit.
- Butler, O. (1979). *Kindred*. Doubleday.
- Carvajal-Carmona, L., Soto, I., Pineda, N., Ortíz-Barrientos, D., Duque, C., Ospina-Duque, J., McCarthy, M., Montoya, P., Alvarez, V., Bedoya, G., Ruiz-Linares, A. (2000). Strong Amerind/White Sex Bias and a Possible Sephardic Contribution among the Founders of a Population in Northwest Colombia. *The American Journal of Human Genetics*, 67(5), 1287-1295. [https://doi.org/10.1016/S0002-9297\(07\)62956-5](https://doi.org/10.1016/S0002-9297(07)62956-5)
- Carvajal Sánchez, F. (2012). Lien social émancipateur et modèles de justice. *Pensée Plurielle*, 1(9), 61-74. <https://www.cairn.info/revue-pensee-plurielle-2012-1-page-61.html>
- Carvajal Sánchez, F. (2013). Construction identitaire entre projet de blanchissement et processus de socialisation à la masculinité. *¿ Interrogations ?*, 16. <https://www.revue-interrogations.org/Construction-identitaire-entre>
- Carvajal Sánchez, F. (2014). Valeur éducative de la restitution d'un récit sur la construction identitaire. In M. N. Schurmans, M. Charmillot & C. Dayer (eds.), *La restitution des savoirs: un impensé des sciences sociales ?* (pp. 234-249). L'Harmattan.
- Carvajal Sánchez, F. (2019). De la vulnérabilité à la résilience: une trajectoire d'adolescent à risque de marginalisation. *Sciences & Actions Sociales*, 12, 173-195. <https://doi.org/10.3917/sas.012.0173>
- Carvajal Sánchez, F. (2023). De oruga a mariposa o el proceso de auto engendramiento y resignificación del “cuerpo trans”. En J. E. Urueña López y R. Mangieri (eds.), *Las artes del cuerpo: celebración de la vida y el encuentro* (pp. 49-67). Universidad del Rosario.
- Carvajal Sánchez, F. & Bugnion, J. (2017). *Justice restaurative et médiation. Pour une philosophie et un processus de socialisation, d'éducation et d'émancipation*. Éditions Saint-Augustin, collection Aire de famille.

- Caillavet, C. & Minchom, M. (1992). Le Métis imaginaire : idéaux classificatoires et stratégies socio-raciales en Amérique latine (xvie-xxe siècle). *L'Homme*, 122/124(32), 115-132. <https://www.jstor.org/stable/25133124>
- Campoamor, R. (1846). *Las Doloras y poemas*. Paris Librería de Garnier Hermanos.
- Crooke, A. (2023, July 17). A Bonfire of the Vanities. *Strategic Culture Foundation*. <https://strategic-culture.org/news/2023/07/17/a-bonfire-of-the-vanities/>
- Díaz, M. C. (19 de octubre de 2022). El jardín y la jungla: la política exterior europea de Borell. *Revista Raya*. <https://revistaraya.com/el-jardin-y-la-jungla-la-politica-exterior-europea-de-borrell.html>
- Dussel, E. (1992). *1492: El encubrimiento del otro*. Editorial Docencia.
- Elizalde, R. M. (20 de julio de 2023). El pasado colonial se cuele en la cumbre. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/2023/07/20/opinion/020a1pol>
- Giraldo, I. (2016). Coloniality at work: Decolonial critique and the postfeminist regime. *Feminist Theory*, 17(2), 157-173. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1464700116652835>
- González, A. (2023) *Tierra arrasada*. Editorial Crítica.
- Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif: à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en soins infirmiers*, 3(102), 23-34. <https://doi.org/10.3917/rsi.102.0023>
- Kefalas, A. (2013, 22 October). « L'ange blond » déclenche un débat sur les Roms en Grèce. *Le Figaro*. <https://acortar.link/wPRskF>
- Merienda de Negros. (21 de octubre de 2021). *Francia Márquez le canta la tabla a los Danieles por racismo en sus columnas*. [Archivo de Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=gutBN_Rb7VM
- Mignolo, W. (2011). *The Darker Side of Western Modernity: Global Futures, Decolonial Options*. Duke University Press.
- Mignolo, W. (2021a). *The politics of decolonial investigations*. Duke University Press.
- Mignolo, W. (2021b). Parce que la colonialité est partout, la décolonialité est inévitable. *Multitudes*, (3), 57-67.
- Misrahi, R. (1997). *Qu'est-ce que l'éthique?*. Armand Colin.
- Natanson, J. (4 de octubre de 2014). El vecino que pasó a jugar en las grandes ligas. *Página 12*. <https://www.pagina12.com.ar/diario/elmundo/4-256774-2014-10-04.html>
- Preciado, P. (2020). *Un appartement sur Uranus*. Grasset.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas* (pp. 122-151). Clacso.

- Schurmans, M. N. (2001). La construction sociale de la connaissance comme action. *Théories de l'action et éducation*, 157-177.
- Segato, R. (2021). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos*. Prometeo.
- Sriprakash, A., Rudolph, S., & Gerrard, J. (2022). *Learning Whiteness. Education and the Settler Colonial State*. Pluto Press.
- Vanini De Carlo, K. (2014), Se dire e(s)t devenir - La recherche biographique comme choix épistémologique. *¿Interrogations?*, 17. <http://www.revue-interrogations.org/Se-dire-e-s-t-devenir-La-recherche,401>
- Vesperini, P. (2015). Le sens d'*humanitas* à Rome. *Mélanges de l'École française de Rome - Antiquité*. <http://mefra.revues.org/2768>
- Viveros, M. (2018). *Les couleurs de la masculinité*. Éditions La Découverte.
- Yunis, E. (2003). *¿Por qué somos así? ¿Qué paso en Colombia? Análisis del mestizaje*. Temis.