



VOLUMEN 6
NÚMERO 2

2021

ISSN: 2448-5942

Departamento de Letras y Lingüística
Universidad de Sonora

ESTUDIOS λ AMBDA.

Teoría y práctica de la didáctica
en lengua y literatura

www.estudioslambda.unison.mx

Estudios lambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura

Estudios lambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura. Estudios lambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura. Año 6, Volumen 6, Número 2, julio- diciembre de 2021, es una publicación semestral editada por la Universidad de Sonora, a través de la División de Humanidades y Bellas Artes, en el Departamento de Letras y Lingüística. Blvd. Luis Encinas y Rosales S/N, Col. Centro, C.P. 83000, Hermosillo, Sonora, México; Tel (662) 2592 187, (662) 2125 912, www.estudioslambda.uson.mx, estudioslambda@unison.mx. Editor responsable: Francisco González Gaxiola. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo número 04 – 2021– 061813302900-203. ISSN: 2448-5942; ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Apoyo técnico: Servicios Informáticos de la Universidad de Sonora, Dirección de Informática, a través del Área de Servicios Informáticos, Edificio 8C; Tel (662) 2592 227. Responsable de la última actualización de este número: María de los Ángeles Galindo Ruiz de Chávez. Fecha de la última modificación 01 de julio de 2021.

Se autoriza la reproducción total o parcial de los contenidos de la presente publicación, siempre y cuando se acredite adecuadamente el origen de estos.

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Sin Derivadas 4.0 Internacional.



Estudios lambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura

Volumen 6, número 2 julio - diciembre 2021



UNIVERSIDAD DE SONORA

RECTORA

Dra. María Rita Plancarte Martínez

SECRETARIO GENERAL ACADÉMICO

Dr. Ramón Enrique Robles Zepeda

DIRECTORA DE LA DIVISIÓN DE HUMANIDADES Y BELLAS ARTES

Dra. María Guadalupe Alpuche Cruz

JEFA DEL DEPARTAMENTO DE LETRAS Y LINGÜÍSTICA

Dra. Elva Álvarez López

EDITOR RESPONSABLE

Dr. Francisco González Gaxiola

COMITÉ EDITORIAL

Dra. María de los Ángeles Galindo Ruiz de Chávez

Mtra. María Edith Araoz Robles

Mtra. Ana Bertha de la Vara Estrada

Dra. Patricia del Carmen Guerrero de la Llata

COMITÉ CIENTÍFICO

Dr. Tiberio Feliz Murias.

*Universidad Nacional de Educación
a Distancia. España*

Dra. Mailing Rivera Lam.

Universidad de Antofagasta. Chile

Dra. Glòria Bordons de Porrata-Doria.

Universidad de Barcelona. España

Dra. Luisa Angélica Puig Llano.

Universidad Nacional Autónoma de México

Dr. Marcelino Jiménez León.

Universidad de Barcelona. España

Dra. María Cristina Castro Azuara.

Universidad Autónoma de Tlaxcala

Dr. Roland Terborg Schmidt. CELE.

Universidad Nacional Autónoma de México

Dr. Martín Sánchez Camargo.

Universidad de las Américas

Dra. Zarina Estrada Fernández.

Universidad de Sonora

Dra. Aidee Espinosa Pulido.

Universidad Autónoma de Baja California

Dr. Rosario Fortino Corral Rodríguez.

Universidad de Sonora

ÍNDICE

ARTÍCULOS

Materiales didácticos visuales: Formación y trabajo docente en el área de Lengua y Literatura	
LUCAS GAGLIARDI	1
Sustitución del término raza por etnia, un intento de buena voluntad fallido	
CLAUDIA TERESA DOMÍNGUEZ CHAVIRA, FERNANDO SANDOVAL GUTIÉRREZ Y PATRICIA ISLAS SALINAS	26



Materiales didácticos visuales: Formación y trabajo docente en el área de Lengua y Literatura

Visual Didactic Resources: Teacher training in Language and Literature

LUCAS GAGLIARDI, 

ISFDyT N° 9, Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, Argentina

luke_in_spanish@yahoo.com.ar

Resumen

Presentamos en este artículo los resultados de una encuesta realizada en Argentina en torno a una temática específica de la Didáctica de la Lengua y la Literatura: los materiales didácticos visuales. En la aproximación de este trabajo indagamos en información cuantitativa y cualitativa por medio de una encuesta que releva ambos tipos de datos. Nuestro objetivo fue revisar a) los saberes de los docentes en acerca de la cultura visual y los vínculos de esta con la disciplina que enseñan; b) la presencia de formación docente de grado o posterior en relación con la temática del estudio. La indagación nos reveló que existe una distancia notable entre formación y práctica profesional; también mostró que los docentes asignan un gran valor a la dimensión visual de los materiales didácticos en los procesos de enseñanza-aprendizaje y que ponen en juego criterios para su uso. Los resultados del estudio nos muestran la necesidad de fortalecer un aspecto de las trayectorias formativas docentes, aspecto que se encuentra en estrecho contacto con su trabajo cotidiano.

Palabras clave: Materiales didácticos, imagen, paratexto, formación docente, lengua, literatura

Abstract

This article presents the results of an inquiry carried forward in Argentina and related to Didactic of Language and Literature: visual didactic resources. In this study we examine both qualitative and quantitative data by means of an enquiry which takes into consideration both kinds of date. Our aim is to a) revise the teacher's knowledge on visual culture in relation to their area of expertise; b) the presence or absence of specific teacher training around visual teaching materials. The study revealed a noteworthy distance between training and actual professional practice; it also showed that teachers assign an important value to the visual dimension of teaching materials and that despite having little to no preparation at all, they implement criteria to make use of such resources. The results of this study show the necessity of a bolder teacher training regarding this aspect of their every-day professional activities.

Key words: Didactic resources, image, paratext, teacher training, language, literature

DOI <https://doi.org/10.36799/el.v6i2.114>

Recibido 11 de febrero de 2021

Aceptado 30 de junio de 2021

Publicado 1 de julio de 2021

Cómo citar este artículo: Gagliardi, L. «Materiales didácticos Visuales: Formación y trabajo docente en el área de lengua y literatura». *Estudios Lambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura.*, 6.2, (2021): 1-25, <https://doi.org/10.36799/el.v6i2.114>

Derechos de autor: La(s) persona(s) autora(s) conservan en todo momento sus derechos morales y patrimoniales sobre la obra; la obra no se puede alterar, transformar o ampliar; siempre debe reconocerse la autoría del documento referido. Ninguna de las modalidades de los documentos publicados en "Estudios Lambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura" tienen fines comerciales de naturaleza alguna.



1. Introducción

Los materiales didácticos constituyen una dimensión cotidiana para el trabajo docente. En gran medida, la bibliografía destinada a conceptualizar y clasificar los materiales de enseñanza proviene del campo de la Tecnología Educativa, un conjunto de estudios que se inscribe dentro de disciplinas como la Didáctica General de las Ciencias de la Educación o en los estudios en Comunicación y Educación. Tanto es así, que los trabajos sobre materiales de enseñanza producidos desde las didácticas específicas retoman, en la mayoría de los casos, las categorías elaboradas por las disciplinas mencionadas.

Investigaciones recientes (Gagliardi, 2020a, 2020b; López Corral, 2015, 2020) en el campo de la Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL) registran y explican algo que los docentes y formadores advierten en sus prácticas: que en las aulas se recurre a una gama de recursos marcada por la multimodalidad (Kress y Van Lewen, 2006). Sin embargo, las reflexiones específicas sobre la producción de materiales didácticos para la enseñanza de la lengua y la literatura no abundan; muchos menos son, entre aquellos estudios, los que piensan la especificidad de los elementos visuales en la enseñanza del área curricular. Son aún menos los estudios que trabajan con la especificidad de los elementos visuales en la enseñanza del área curricular. En esto parecería repetirse algo que se encuentra en la genética del pensamiento escolar argentino. Dussel (2009, 2012) constata el uso de elementos visuales en las aulas desde la génesis de la escuela argentina (por medio de láminas, gabinetes, mapas, libros, afiches, etc.) y en los escritos de pedagogos como Víctor Mercante. Aun así, esos materiales siempre han estado bajo sospecha o han sido mirados como recursos subsidiarios con respecto a la palabra escrita, a tal punto que, según la especialista, no abunda hoy en día el uso crítico de los mismos.

Con el fin de indagar las prácticas docentes, sus conocimientos y trayectorias formativas, encaramos este trabajo de sondeo. Como primer acercamiento al tema, este artículo busca identificar algunas recurrencias en la formación y trabajo docente. A partir de la exploración realizada encontramos una notable distancia entre la formación transitada por los encuestados y las prácticas que desarrollan en su ámbito profesional.

Realizamos una última aclaración terminológica antes de continuar con nuestro desarrollo. Utilizamos la denominación curricular “Lengua y Literatura” ya que es la que se encuentra en los *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios* (Ministerio de Educación, 2006), es decir, los documentos curriculares cuya cobertura es nacional en todos los niveles del sistema educativo. Algunas de las jurisdicciones (como la provincia de Buenos Aires) poseen otras denominaciones para el espacio curricular (por ejemplo, “Prácticas



del Lenguaje”); estas responden a las orientaciones específicas para la currícula de dicho territorio. Si bien el estudio fue pensado para docentes de educación secundaria, como se verá, participaron también docentes de educación primaria donde el área curricular de Lengua y Literatura también existe.

2. Marco teórico

2.1 Didáctica y formación docente

La perspectiva que adoptamos para concebir la mirada hacia la actividad educativa es la que nos proporciona la didáctica específica, también llamada especial o de objeto (Cuesta y Bombini, 2006; Cuesta, 2019; Davini, 2008). Esta denominación identifica a conjuntos de saberes sobre la práctica educativa que son producidos *en y desde* el análisis de la enseñanza de contenidos disciplinares. En particular, nos situamos en la DLL, entendida como disciplina de intervención y análisis acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los saberes curriculares sobre lengua y literatura y acerca de la propia formación docente (Cuesta, 2012, 2019).

Utilizamos también para ello aportes que provienen de otros campos de la reflexión educativa. Por un lado, mencionaremos algunas ideas tomadas de la antropóloga Elsie Rockwell (2009). Esta investigadora afirma que las indagaciones etnográficas en el campo educativo registran lo “no documentado”, ese conjunto de saberes, prácticas y materialidades que los sujetos involucrados en el territorio observado (docentes, alumnos) conocen pero que suelen escapar a la mirada de las teorías y al registro sistemático de las instituciones. Por otro lado, tomamos el estudio de Antonio Viñao (2002), quien reflexiona sobre el trabajo docente en sus dimensiones históricas, políticas e institucionales. Tanto con Rockwell como con Viñao podemos advertir que la práctica profesoral deja ver estrategias y creaciones que van más allá de la formación de base, así como advertir recurrencias y dificultades del quehacer docente.

La constatación de la presencia de materiales visuales y multimodales en la escuela nos motiva a indagar en la formación docente, en la práctica y política educativa. Dora Riestra y Stella Maris Tapia (2014) explican que la tarea docente se encuentra atravesada por tres dimensiones: el *trabajo prescripto* por las políticas educativas (localizado en diseños curriculares, planes de estudio, leyes, etc.); el *trabajo representado* (lo que los docentes creen que deben o no hacer, las representaciones acerca de su tarea que pueden recuperarse por medio de instrumentos como la encuesta o la entrevista); y por último, el *trabajo real* (es decir, el que efectivamente se desarrollan y que puede trabajarse por medio del análisis de propuestas, observación de clases, seguimiento de los trabajos y devoluciones, etc.). En este artículo nos



valemos fundamentalmente del concepto de trabajo representado para analizar la segunda sección de la encuesta. En menor medida aludiremos al trabajo prescripto y real para comentar algunos otros puntos en nuestro estudio.

2.2 Materiales didácticos y visualidad

Soslayando la complejidad que entraña la definición del concepto de *material didáctico* (Área Moreira, 2004; Imperatore 2009), diremos que entendemos por tal “a aquellos con los que el estudiante interactúa en forma directa como parte de su proceso de construcción de conocimientos” (Schwartzman, 2013). Para los efectos de la investigación no profundizamos en la taxonomía que separa materiales *didácticos* (concebidos para la educación) y *educativos* (concebidos para otros fines y apropiados por el docente y alumnos) (Imperatore, 2009; Schwartzman, 2013). Sí los diferenciamos de los medios de enseñanza, entendiendo por esto último el hardware o soportes materiales que no poseen capacidad semiótica, sino que mediatizan los signos y mensajes (proyectores, computadoras, pizarrón, etc.).

En cuanto a la denominación *material didáctico visual* (MDV), que empleamos en la encuesta, daremos algunas precisiones. Uno de los objetivos del estudio es indagar en los conocimientos de los encuestados sobre el tema. Por ese motivo no utilizamos denominaciones más precisas debido a que estas podían volverse un obstáculo denominativo para los informantes. El adjetivo “visual”, en sentido estricto, puede abarcar tanto materiales con imágenes visuales (signos icónicos, simbólicos o indiciales) como elementos textuales escritos. Como nos recuerda Maite Alvarado (1995), el texto se presenta en la página mediatizado por una tipografía o caligrafía que constituye, en sí, un signo visual. Como se observará en varias de las respuestas, algunos docentes dan importancia a este aspecto para identificar materiales visuales también. Podemos decir, semióticamente hablando, que los materiales visuales suelen identificarse prototípicamente con signos icónicos (es decir, los que guardan relación de semejanza con el referente, como una fotografía de un paisaje con el lugar en cuestión).

Tomamos también una noción clave para pensar la visualidad de los materiales que utilizamos en clase. El concepto de *cultura visual* designa un objeto que rebasa los límites de la producción artística para abarcar los signos visuales en su conjunto (Capasso, 2020; Hernández, 2010; Mitzoreff, 1999) y a una perspectiva que puede dar cuenta de estos. Esto supone pensar no solo en las imágenes canónicas del arte sino en otras manifestaciones que nos rodean cotidianamente, eliminando las distinciones entre “alta” y “baja” cultura e incorporando campos como el diseño gráfico o los estudios multimediales. En segundo, la categoría de



cultura visual puede dialogar con disciplinas como el lenguaje visual (Acaso, 2006; Capasso, 2020; Ciafardo, 2010), la semiótica, el análisis del discurso u otras afines que despliegan una mirada sobre los componentes y sus significados, pero sin reducirse a un formalismo vacío de sentidos. Por último, al correr la mirada de lo artístico dejamos uno de los principales obstáculos que sesgan la mirada sobre la visualidad: la concepción de "creatividad" y de "placer estético".

3. Metodología

Dada la finalidad de este estudio, el diseño metodológico de esta investigación fue cuantitativo-cualitativo. El motivo de esta elección abreva en los modos en que hemos concebido la didáctica, la formación y el trabajo docente. A los efectos de investigar las prácticas desde dicho marco, se vuelve necesario recabar datos tanto de las recurrencias y sus proporciones como información acerca de las representaciones que los informantes ponen en juego. Como instrumento de investigación que reúne aspectos cuantitativos y cualitativos utilizamos una encuesta anónima con 25 puntos (véase el Anexo). Las consignas de resolución cerrada (es decir, aquellas que tienen respuestas predefinidas para escoger) apuntan a obtener información cuantitativa mientras que las de resolución abierta permiten que los informantes justifiquen y complementen sus elecciones en otros puntos de la encuesta. Esta doble aproximación permite de un relevamiento integral del trabajo docente representado y real.

La formulación de las preguntas se basó en intereses y problemáticas detectadas en instancias de formación docentes en las que hemos participado como docente o integrante de equipos docentes. En el marco del curso de extensión "Diseño de materiales didácticos para lengua y literatura" de 2019¹ pudimos detectar una serie de inquietudes e intereses en torno a la temática a partir de las intervenciones de los asistentes. Dicha experiencia nos permitió elaborar una primera serie de preguntas que fuimos ajustando al momento de diseñar el instrumento de investigación.

El formulario fue diseñado con la herramienta Formularios Google. Las consignas se agruparon en tres secciones o componentes: Información profesional (datos generales relacionados con los estudios de base y desempeño de los encuestados); materiales (consignas referidas al reconocimiento y uso de materiales didácticos visuales por parte de los encuestados); formación en la temática (sección abocada a la

¹ El curso fue dictado junto con la Prof. Manuela López Corral en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de La Plata). Contó con la asistencia de docentes del nivel secundario, tanto de Lengua y Literatura como de Lenguas Extranjeras.



identificación de espacios formativos relacionados con el tema de investigación). Para la puesta a disposición del formulario se construyó una red de distribución que incluyó: dos grupos de docentes en la red social Facebook; difusión por medio de lista de correo a instituciones de formación (universitarias y terciarias); solicitud a los participantes para que reenviasen la encuesta a otros posibles interesados. La encuesta se administró durante un período de 60 días entre febrero y abril de 2020.

Para el análisis de los datos obtenidos y su codificación se realizó una primera aproximación a través de la observación los datos estadísticos que ofrece Formularios Google. No obstante, y dada la posibilidad de errores e incongruencias, se realizó una indagación más profunda, tanto para verificar la validez de los datos cuantitativos como para detectar aspectos cualitativos relevantes y filtrar posibles respuestas no válidas (aquellas donde se observaron omisiones de respuestas obligatorias o datos mal consignados).

Se volcaron los datos de las respuestas en una plantilla de cálculo y se procedió a la observación de correlaciones entre las respuestas de las diferentes secciones. A partir de las mismas se hicieron algunas inferencias iniciales. Se revisaron los porcentajes y se filtraron las respuestas no válidas. Siguiendo los lineamientos de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002), luego del primer contacto con los datos observados, se realizó un cotejo con bibliografía específica sobre el tema. Esta aproximación no se realizó con anterioridad para evitar sesgos de confirmación. Utilizamos también una consulta a fuentes auxiliares normativas (diseños curriculares, planes de estudio, sitios web institucionales) para indagar en algunos datos y encontrar posibles explicaciones a lo observado.

4. Resultados

4.1 Totales

Exponemos los resultados generales de la encuesta. Como se observa en la Tabla 1, el porcentaje de respuestas invalidadas fue mínimo.

Tabla 1.
Resultados generales.

	Cantidad	Porcentaje
Respuestas totales	87	100%
Válidas	84	96,6 %
No válidas	3	3,4 %

Fuente: Elaboración propia.



4.2 Perfiles profesionales

En el formulario consignamos una pregunta (N° 1) referida al lugar de residencia solo a título informativo. Este dato mostró una preponderancia de respuestas de Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y Provincia de Buenos Aires (Tabla 2), por lo cual interpretaremos los datos como una representación parcial en términos territoriales y jurisdiccionales. La observación de las correlaciones con otros datos de la encuesta manifiesta que el distrito de residencia no resulta un factor clave frente a otros como la institución donde se cursó la formación de grado.

Tabla 2.
Procedencia de los encuestados.

Jurisdicción	Cantidad	Porcentaje
Buenos Aires	54	64,28%
CABA	17	20,23 %
Otras provincias	13	15,49 %

Fuente: Elaboración propia.

La formación de base de los encuestados (Tabla 3) muestra una preponderancia de profesores en Letras/Lengua y Literatura, un número reducido de docentes de primaria y, sorpresivamente, la presencia de profesionales formados en una carrera no docente: la Licenciatura en Letras.

Tabla 3.
Formación de base.

Carrera	Cantidad	Porcentaje
Profesorado en Letras/Lengua y Literatura	74	88,09%
Licenciatura en Letras	4	4,76%
Profesorado en Educación Primaria	8	7,14%

Fuente: Elaboración propia.

Cabe destacar que el 95% de los encuestados se desempeña en la actualidad como docente. De todos los participantes, solo el 11,4 % aún no ha completado sus estudios de grado en la carrera consignada y se trata en todos los casos de estudiantes de Profesorado en Letras/Lengua y Literatura. Se observó también una paridad en el tipo de institución de educación superior en la cual realizaron sus estudios los encuestados. Este dato, no obstante, revela una segmentación que observaremos en relación con la tercera sección de la encuesta.

Tabla 4.
Instituciones de la formación de grado.

Institución formativa	Cantidad	Porcentaje
Universidad	44	52,38 %
ISFD	40	47,62 %

Fuente: Elaboración propia.



4.3 Saberes en torno a los materiales visuales

Pasaremos a ver cuáles son los conocimientos que los entrevistados ponen en juego tanto para identificar materiales visuales como para advertir vínculos entre aspectos de estos y su práctica docente. Es decir, en esta sección nos aproximamos, con las salvedades correspondientes, al trabajo real (Riestra y Tapia, 2014). Nuestro análisis de este grupo de respuestas enfatizará el aspecto cualitativo.

Para la pregunta 9 (¿Cuáles de los siguientes ejemplos considera como "materiales visuales"?) seleccionamos 6 ejemplos (Imagen 1) de recursos que pueden vincularse con contenidos de Lengua y Literatura. Los mismos poseen un grado diverso de prototipicidad: oscilan entre lo predominantemente icónico y lo predominantemente simbólico-lingüístico.

Imagen 1.
Selección de ejemplos para la encuesta.



Fuente: elaboración propia

A diferencia de las anteriores preguntas, en este caso los encuestados podían escoger más de una opción en sus respuestas. Por ese motivo, los porcentajes de la Tabla 5 reflejan la proporción en que cada ejemplo fue elegido dentro de las 84 resoluciones de la encuesta.

Tabla 5.
Ejemplos de materiales visuales.

Caso	Cantidad	Porcentaje
Ejemplo 1	82	97,61 %
Ejemplo 2	74	88,09 %



Ejemplo 3	72	85,71 %
Ejemplo 4	52	61,09 %
Ejemplo 5	74	88,09 %
Ejemplo 6	42	45 %

Fuente: Elaboración propia.

Estos resultados confirman la rotunda claridad de la identificación de lo visual con la imagen icónica, como en la ilustración (ejemplo 1), predominantemente icónica como en el meme (ejemplo 2) o en una relación de equilibrio como en la infografía (ejemplo 5) donde el vínculo lingüístico-icónico es indisociable. Hay una clara diferencia entre estos tres ejemplos y aquellos donde predomina la representación del código lingüístico (ejemplos 4 y 6).

La elección del ejemplo 3 en una proporción del 86% parece una incongruencia a simple vista, ya que fue elegida por informantes que excluyeron los ejemplos 4 y el 6 (siendo este último el más similar al 3). Sin embargo, creemos que existe una posible explicación: el ejemplo 3 es una composición tipográfica que tematiza la importancia de la jerarquía visual de los paratextos y cómo esta incide sobre la lectura. Su forma y contenido coinciden abiertamente, mientras que en el ejemplo 6, el contenido se concentra en un aspecto que no se vincula de inmediato con la configuración formal (la ortografía). Es decir, el ejemplo 3 *señaliza* la importancia de su dimensión visual.²

Las respuestas que siguen dejan entrever cierto grado de diversidad en los criterios de selección. Se confirma aquí la tendencia de identificar lo visual con lo icónico. La consigna 10 pedía a los informantes que explicaran brevemente por qué excluyeron alguno de los ejemplos anteriores. Empecemos por algunas intervenciones de informantes que escogieron la totalidad de los ejemplos como MDV. Aunque en ese caso no era obligatorio responder la consigna 10, algunos de los encuestados lo hicieron:³

Todos son materiales visuales. Incluso 3 y 6 están pensados para connotar desde lo visual, sino serían textos planos.

Iba a excluir el ejemplo numero 6 pero luego me di cuenta de que los colores poseen relevancia en la imagen.

Estas respuestas señalan que se dio relevancia a signos visuales mínimos como el color para resaltar que, en efecto, todos los ejemplos, constituían MDV y que no solo los casos con mayor iconicidad poseían esa dimensión.

² Esta concepción se encuentra también dentro de cierto sector de los estudios de lenguaje visual que desconsideran la paratextualidad tipográfica. Esto puede verse, por ejemplo, en casos como Acaso (2006), cuyo libro se propone como “análisis del lenguaje visual” pero en verdad se concentra en los signos icónicos en detrimento de otros signos también visuales.

³ Respetamos la redacción y ortografía de las respuestas.



Analicemos ahora las respuestas de quienes omitieron casos como 3, 4 y 6.

El material visual se reconoce cuando el texto presenta una combinación del uso de códigos entre los cuales el código verbal no se destaca como el dominante.

Porque hay textos en ellas lo cual hace que no sea específicamente visual.

Es una noticia, no hay recursos visuales en juego.

En los materiales visuales la carga informativa está en el uso de imágenes. Si predomina el texto, la imagen es solamente paratexto.

El 6 no tiene elementos visuales. Solo escritura.

Depende, pero podría considerarse 3 como texto periodístico.

Estas respuestas reafirman una identificación de lo visual como sinónimo de iconicidad. En varios de los testimonios se ve el signo lingüístico escrito y la imagen como excluyentes. Se observa claramente con el ejemplo 4: varios testimonios solo advierten la textualidad de la noticia periodística. Si bien se invoca el concepto de paratextualidad, no se llega a considerar que la tipografía es también parte de ese aparato de presentación del mensaje tanto como lo son los otros elementos (Alvarado, 1995). Otras de las respuestas citadas muestran como criterio de elección la distribución de elementos semióticos de acuerdo al grado de predominancia o subordinación.

Estas respuestas parecen marcar cierta falta de sistematicidad en las categorías, pues algunas de las conceptualizaciones se contradicen. En el mejor de los casos, lo que estas respuestas nos muestran es una relativa dificultad de precisión categorial, dificultad que podría vincularse con la formación de base. Sin embargo, el aspecto que resultó esclarecedor, sobre todo a la luz del análisis de la tercera sección de la encuesta, es la constatación de que aquella dificultad categorial o conceptual no se muestra reñida con el trabajo docente y el uso de los MDV para pensar intervenciones didácticas (Tablas 6 y 7). Las siguientes tablas corresponden a las consignas 13 y 15 respectivamente.

Tabla 6.
Selección de materiales.

¿Cuándo usted selecciona materiales educativos tiene en cuenta aspectos visuales?	Cantidad	Porcentaje
Sí	81	96,42 %
No	3	3,57 %

Fuente: Elaboración propia.



Tabla 7.
Elaboración de materiales.

¿Cuándo usted prepara sus propios materiales didácticos (consignas, cuadernillos, imágenes, etc.) tiene en cuenta aspectos visuales?	Cantidad	Porcentaje
Sí	82	97,61 %
No	2	2,38 %

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de las Tablas 6 y 7 muestran que la amplia mayoría de los encuestados produce o selecciona materiales teniendo en cuenta la dimensión visual. Por el contrario, cuando solicitan trabajos a los estudiantes (pregunta 17) solo un 18,2% admite tener en cuenta permanentemente los aspectos visuales en la resolución de los trabajos por parte de los alumnos, un 79,5% lo hace solo en ocasiones y 2,3 dice no hacerlo nunca. Lo que se observa aquí es que el énfasis en la visualidad se impone rotundamente en la enseñanza. Sin embargo, en lo que atañe al aprendizaje y la producción de los estudiantes, ese énfasis se diluye o no se considera necesariamente una parte integral del quehacer estudiantil.

En la pregunta 14 indagamos en los aspectos que tienen en cuenta los docentes para incorporar tales materiales a sus propuestas didácticas. Uno de los criterios que prevaleció en la mayoría de las respuestas no tuvo que ver con el contenido de los materiales sino con aspectos compositivos y técnicos como la legibilidad en relación con la tipografía y la resolución de las imágenes. Esto quiere decir que, aunque muchos no hayan conceptualizado en el punto la tipografía como paratexto y signo visual, sí la consideran al momento de plantear un trabajo con los MDV. La preocupación aquí parece ser que el material se muestre apto para ser utilizado por los alumnos en los aspectos que atañen directamente a la navegabilidad del MDV:

La legibilidad y su relación con el diseño de la imagen

Que sea de buena calidad, clara tamaño grande busco varias opciones de esa imagen y elijo la mejor a mi criterio

Todo lo paratextual que puedo manejar (tipografía, interlineado, imágenes no deformadas y de calidad, etc.)

Normalmente se trata de objetos producidos por otros que tomo prestados, ya sea a través de sitios web o redes sociales. Cuando los selecciono, tengo en cuenta que si son a color no pierdan el sentido al pasar al blanco y negro, por ejemplo.

Los colores, los tamaños de las letras, los destacados

el diseño, la jerarquización de la información, y que estéticamente sea agradable para la lectura (tamaños de letra, espacios vacíos, etc.)



La caligrafía que sea clara y de un tamaño no demasiado chico. Si es un texto literario que tenga un vocabulario que ayude a su comprensión, en un recuadro separado.

Por ejemplo, cuando solo uso textos, me interesa la tipografía y la disposición espacial. La relación entre diseño y legibilidad.

Paletas cromáticas, organización de la información, nitidez de la imagen, capacidad de síntesis en la misma

En segundo lugar, dentro de los criterios expuestos, aparece la accesibilidad a los materiales para su uso en clase: capacidad de reproducción, duración, costos, tecnología que requieren:

Que efectivamente pueda usarlos en clase, en el marco de las condiciones materiales del lugar de trabajo. Que lo visual no sea solo un estímulo más, sino que resulte en un aporte para lo que quiero enseñar. Que interpele a los alumnos en sus consumos y que, así, les "diga" algo sobre quiénes son o lo que les interesa.

De cuál medio proviene, duración, accesibilidad.

Sí, básicamente la posibilidad de reproducir para los alumnos y el acceso que tendrán a ese material. Si voy a fotocopiar, lo escaneo y lo paso a alto contraste, después lo imprimo. Me aseguro de que la tipografía y los fondos sean aceptables para el alumno.

Como decíamos, no se registraron respuestas que se concentraran específicamente en los contenidos sino en los dos aspectos mencionados. Esto sugiere que una de las grandes preocupaciones de los informantes tiene que ver en primer lugar con la posibilidad efectiva de utilización de los MDV en el marco de sus clases.

4.4. Funciones asignadas a los materiales visuales

Indagamos en los modos en que se utilizan los materiales para las clases. La pregunta 11 (¿Con qué propósito utiliza materiales visuales en clase?) nuevamente permitía elegir varias opciones.

Tabla 8.
Propósitos de uso de los materiales visuales.

Uso didáctico	Cantidad	Porcentaje
1. Como disparador para la escritura	53	60,95 %
2. Para establecer comparaciones (entre el contenido disciplinar trabajado y algún aspecto del material visual)	49	58,33 %
3. Con el fin de situar a los estudiantes en un tema o contexto relevante para trabajar contenidos en clase	73	86,90 %
4. Para atraer la atención de los estudiantes	32	38,09 %
5. Para facilitar/clarificar/reformular algún contenido que considero complejo	60	71,42 %
6. Otros	5	5,95 %



Fuente: Elaboración propia.

A partir de los resultados vertidos en la Tabla 8, podemos conceptualizar cuáles son las funciones que los docentes asignan a los materiales visuales en el área de Lengua y Literatura.

Podríamos decir que cada uno de los ejemplos de usos didácticos en la consigna apunta hacia una función y estrategia didáctica diferente. En el siguiente cuadro resumimos las estrategias de uso de los MDV que se desprende de las respuestas:

Tabla 9.
Funciones de los materiales visuales.

Nombre de la función	Descripción de la función
1. Disparadora	Motivar la escritura, muchas veces a modo de écfasis o traducción de la imagen en algún escrito que toma el MDV como disparador.
2. Analógica	Explicar conceptos generalmente abstractos por medio de comparaciones o metáforas que lo concretizan
3. Contextualizadora o referencial	Brindar un marco para el abordaje de los contenidos
4. Fático- apelativa	Comprobar la atención y contacto en la situación áulica.
5. Reformuladora	Para ajustar el código: por ejemplo, el metalenguaje de la materia o conceptos abordados por medio de alguna reformulación visual

Fuente: Elaboración propia.

Desde una concepción tradicional que jerarquiza lo visual por debajo de otros sistemas de signos dentro del campo educativo (Dussel, 2009), lo esperable hubiera sido que los informantes privilegiaran la función fático-apelativa para captar la atención de los alumnos por medio de los materiales. Lejos de ello, las respuestas de los docentes revelan estar al tanto de diferentes apropiaciones posibles de los recursos visuales.

De las 32 respuestas que incluyeron esta función, solo 4 la escogieron exclusivamente. Vemos entonces que la identificación unívoca de lo visual con un estímulo sensorial es baja. La mayoría de los docentes opta por usos más elaborados de los materiales visuales. Revisemos algunos testimonios donde se pone el énfasis en alguna de estas funciones.

Entre los usos referidos en la consigna 12 en que predomina la función contextual:

Vemos fragmentos de películas o un capítulo de una serie antes de abordar un tema, por ejemplo

Para trabajar ESI en prácticas del lenguaje utilizo recortes de diarios y revistas en donde se observen distintas problemáticas para discutir.

Trabajamos con fotos de la época de la guerra fría para cronotopo, a veces pinturas

Testimonios donde predomina la función analógica:

Usé películas para ponerlas en diálogo con las obras literarias leídas y ver cómo funcionaban algunos recursos y los rasgos genéricos en ambas.



Suelo utilizar memes para abordar y poner, respectivamente contenidos del área.

para abordar connotación, detonación les propongo analizar imágenes, también para diferenciar verbos, adjetivos y sustantivos.

Para trabajar los puntos de vista uso esas imágenes en que hay más de una imagen y que depende desde dónde se mire.

Análisis de la relación entre el contenido de una novela y la ilustración de tapa (cotejo de diferentes ilustraciones según editoriales de circulación frecuente).

Como disparador escritural:

Presentar distintas imágenes que se relacionen con un área y que permita la escritura de lo observado.

He llevado imágenes de diosas y dioses griegos para que los/as estudiantes realicen la producción textual de un mito.

Escritura creativa a partir de una imagen.

Para iniciar alguna actividad de escritura, para ver la descripción, etc.

Imagen como disparador para escritura creativa, no para otra cosa.

Presentar distintas imágenes que se relacionen con un área y que permita la escritura de lo observado.

Usos donde se enfatiza la reformulación:

Armo con los alumnos afiches con las definiciones centrales de los contenidos curriculares para que queden presentes en el aula durante el año

Lectura de la Odisea y producción de memes al respecto

Redes conceptuales, cuadros comparativos, medios gráficos.

Si bien lo anterior es una selección, la opción sobre la que más respuestas hubo, aun sin ser la más elegida, fue la función analógica.



4.5 Formación de grado en relación con materiales didácticos

Las consignas confeccionadas para esta última sección indagan en la formación docente de base y posterior. El objetivo es diferenciar las trayectorias formativas de las destrezas y representaciones que los encuestados ponen en juego. Como observamos en el análisis del punto anterior, los encuestados manifiestan conocer, apreciar y utilizar la dimensión visual de los materiales. Sin embargo, cuando revisamos las trayectorias formativas, esos conocimientos y valoraciones parecen tener un vínculo más estrecho con el quehacer cotidiano de su tarea que con una formación específica en torno a dichas herramientas.

En las preguntas de la tercera sección se indagó en la formación de grado: si esta contó con espacios curriculares en donde se reflexionará sobre la especificidad de los MDV (preguntas 19 y 20) o materiales didácticos en general (MDG) (21 y 22). Los resultados cuantitativos se muestran en las Tablas 10 y 11.

Tabla 10.
Formación en MDV.

Formación en materiales didácticos visuales (en grado)	Cantidad	Porcentaje
No	60	71,42%
Sí	24	28,58%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 11.
Formación en MDG.

Formación en materiales didácticos en general (en grado)	Cantidad	Porcentaje
No	56	66,66%
Sí	28	34,34%

. Fuente: Elaboración propia.

Lo primero que podemos destacar es la baja proporción de casos en que los encuestados identificaron espacios curriculares formativos en torno a los materiales (visuales o no). Se destaca una leve alza en el caso de la formación en MDG. No obstante, es incluso más interesante lo que arrojan las respuestas que analizaremos desde una mirada cualitativa.

Si cruzamos las respuestas de esta sección con las instituciones de formación de base de los informantes –universidades nacionales (UUNN) o institutos (ISDF)⁴ se revela cierta continuidad.

⁴ En Argentina, el nivel de educación superior para carreras docentes se concentra en dos tipos de instituciones: por un lado, las UUNN y los ISDF, también llamados “institutos terciarios”.



Las preguntas 19 y 20 sobre formación en relación con MDV fueron respondidas en forma afirmativa por 24 informantes. De estos, sólo 5 casos de egresados universitarios respondieron haber recibido tal formación. Las materias en que manifiestan haberlo hecho son Didáctica de la Lengua y la Literatura, Práctica Docente y, en un solo caso, Literatura Española. Por el contrario, en el resto de los informantes de ISFD (19 casos) se menciona una mayor variedad de espacios curriculares donde se formaron en MDV, incluso brindando ejemplos de varias materias en una misma respuesta. En el caso de los ISFD los espacios curriculares más señalados fueron (en orden de mayor a menor frecuencia) Semiótica, Lingüística, Historia de la Literatura y Didáctica de la Lengua y la Literatura, así como los diferentes niveles del Espacio de la Práctica Docente entre los profesores de lengua. Si nos remitimos a los pocos casos de informantes de la carrera de Educación Primaria, la mayor frecuencia de formación en la temática y diversidad de espacios también se mantiene: estos informantes agregaron menciones a talleres optativos transversales y Didácticas específicas. Parece, entonces, que en la formación universitaria se trabaja la formación en MDV en menos cantidad y diversidad de espacios que en los ISFD.

En el caso de los MDG persiste la misma tendencia en cuanto a las proporciones y diversidad de espacios curriculares. 9 informantes universitarios volvieron a mencionar solo espacios como las didácticas específicas y prácticas docentes mientras que los de ISFD se repitieron muchas de las opciones que mencionaron en las respuestas anteriores y se agregaron otros como Didáctica General, Taller de Expresión Oral y Escrita, Educación y TIC.

Para interpretar estas tendencias recurrimos a una exploración de fuentes. Revisamos los planes de estudio de los profesorados del territorio bonaerense y de CABA (ISPP Joaquín V González, ISFD bonaerenses, UUNN),⁵ jurisdicciones a las que pertenecía la mayor parte de los informantes que respondieron afirmativamente. Observamos que la carga de materias de reflexión pedagógico-didáctica es mayor en los ISFD al igual que la cantidad de Espacios de la Práctica. Los profesorados de lengua de institutos superiores también poseen materias como Semiótica o talleres interdisciplinarios que no suelen encontrarse en los profesorados universitarios de la región o que poseen solo en uso pocos casos. Existe otra diferencia institucional que puede ayudar a interpretar las respuestas de los encuestados: sabemos que la tradición formativa de los ISFD se aboca a la docencia mientras que en las UUNN los alumnos de Letras/Lengua y Literatura comparten gran parte de la trayectoria formativa con estudiantes de la

⁵ Todos los ISFD bonaerenses poseen el mismo diseño curricular. Al momento del muestreo se encontraba vigente el de 1999 y las primeras implementaciones del nuevo diseño aprobado en 2018. En cambio, las UUNN, debido al principio de autonomía universitaria en el país, poseen cada una sus propias organizaciones curriculares.



licenciatura. En la universidad, entonces, un área como Lengua y Literatura se trabaja desde una carrera abocada a la docencia y otra a la investigación. En los ISFD no hay tal coexistencia con la formación en investigación y la formación se aboca claramente a la formación de futuros profesores. Esto último, sumado a su organización curricular propicia un trabajo más próximo y constante con la reflexión de la práctica docente en las diferentes materias, incluso una reflexión interdisciplinaria e integrada.⁶

4.6 Formación complementaria

Revisaremos a continuación las preguntas relacionadas con la formación docente que complementa a la de grado; nos referimos a la denominada “capacitación docente” como así también a la formación en posgrados y postulación. Este amplio conjunto de ofertas y modalidades formativas incluye cursos, talleres, seminarios, jornadas, capacitaciones en servicio o carreras que no están comprendidas en el grado.⁷

Ante la pregunta 23, la mitad de los informantes respondió no haber participado en espacios de capacitación (Tabla 12) sobre la temática MDV.

Tabla 12.
Capacitación

Participación en espacios de capacitación sobre MDV	Cantidad	Porcentaje
No	43	51,19%
Sí (sobre materiales visuales para uso general)	25	29,71%
Sí (sobre materiales visuales para LyL)	16	19,04%

Fuente: Elaboración propia.

La pregunta 24 indagaba en las instituciones donde tuvieron lugar esas experiencias. A partir del análisis de las respuestas encontramos otro hecho llamativo.

⁶ Cabe destacar que en materia de correlación con el período temporal la mayoría de quienes afirmaron haber contado con una preparación referida a MDG o MDV en su formación de base fueron egresados que finalizaron sus estudios entre 1 y 5 años previos a la encuesta. No parece haber una vinculación entre esa concentración en el último lustro o no con renovaciones de planes de estudio. Los de las UUNN revisados no han cambiado en dicho período en la mayoría de los casos; el de profesorado en terciario del territorio bonaerense cambió en 2018 aunque no hubo grandes movimientos en la estructura curricular con respecto al plan de estudios anterior.

⁷ En Argentina la oferta de formación continua o complementaria podría dividirse en dos tramos. Por un lado, las carreras de posgrado suelen estar asociadas con las UUNN, aunque el INFoD incorporó algunas carreras de complementación y postulación por medio del programa Nuestra Escuela. En segundo lugar, el circuito de capacitación. En general consiste en cursos, talleres, seminarios o jornadas. Los referentes más habituales dentro de este circuito son el INFoD a nivel nacional (con una amplia oferta de cursos con modalidad predominantemente virtual o semipresencial en todo el territorio nacional). Luego están los Centros de Información, Investigación Educativa (CIIE) cuya jurisdicción también es regional y brindan cursos con diferentes modalidades. Las UUNN en general no ofrecen cursos de capacitación, aunque ocasionalmente en el marco de la Extensión organizan cursos destinados a un público que no se encuentra dentro del circuito de la formación de grado o investigación.



De las 16 respuestas sobre formación en MDV pensados específicamente para Lengua y Literatura (Tabla 12), 10 corresponden a propuestas universitarias (cursos de posgrado o extensión) y los 6 restantes a los Centros de Información e Investigación Educativa (CIIE) regionales. En cambio, las experiencias relacionadas con capacitación MDV para uso en diferentes espacios curriculares se reparten mayoritariamente entre Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), CIIE, capacitación en servicio y UUNN.

La oferta relacionada específicamente con MDV para Lengua y Literatura parece estar concentrada en el ámbito universitario mientras que la formación en materiales didácticos de uso común para diferentes áreas curriculares se presenta en mayor diversidad de instituciones formadoras. Es significativo, sin embargo, que la oferta de INFoD en cuanto a materiales didácticos, según los encuestados, parezca ser generalista, es decir, que no tiene arraigo en un área curricular específica. Esto nos habla de una concepción probablemente más cercana a la didáctica general que a las específicas en los espacios formativos de INFoD. Otra situación llamativa es la segmentación que se observa en la trayectoria de los encuestados y sus experiencias de capacitación. Los informantes que refirieron participar en tales espacios dentro de UUNN fueron todos graduados de carreras universitarias. En cambio, en las ofertas de capacitación a cargo de INFoD, los CIIE y capacitaciones en servicio (por ejemplo, del PNFP) participaron sobre todo docentes que egresaron de institutos terciarios y algunos universitarios. Se presenta entonces una segmentación en el circuito de formación complementaria al grado. La correlación que parece arrojar este sondeo sería la siguiente:

Tabla 13.
Correlación entre egreso y formación complementaria.

Temática	Institución que brinda formación complementaria	Participante del espacio de formación en cuestión
MDV para Lengua y Literatura	UUNN	Egresado universitario
MDV para uso general	INFoD, CIIE, otros	Egresados terciarios y universitarios

Fuente: Elaboración propia.

Desconocemos los factores causales de esta tendencia. Es probable que incida una combinación de factores entre los muchos posibles. A saber: diferencias en la comunicación institucional de las UUNN frente a la de las otras instituciones formativas; la modalidad ofrecida para dichos cursos, situaciones como la distancia geográfica; interés en la temática; familiaridad o afinidad con la institución, etc. Algunos de estos posibles factores son claramente más subjetivos que otros y difíciles de sistematizar, objetivo que excede los de este trabajo. Por otro lado, la escasa mención de la capacitación en servicio (solo 3 casos de todas las



respuestas afirmativas) ameritaría una indagación futura y sistemática acerca de las temáticas y enfoques cubiertas por los planes y programas estatales para la capacitación en horario y ámbito institucional

5. Conclusiones

a) Escasez en la formación de base

La primera conclusión que podemos delinear es, a grandes rasgos, una falta de formación de base para los docentes en relación con los MDV y MDG. Como vimos con ambos tipos de materiales, más de la mitad de los informantes dijo no haber recibido preparación específica en cada caso (Tablas 10 y 11). Esto no significa necesariamente que la mayoría de los informantes no haya recibido preparación para elaborar propuestas de enseñanza (secuencias, proyectos, unidades, planificaciones, etc.) sino que refieren no haber contado con formación específica para la elaboración y selección de MD. En toda propuesta didáctica, por supuesto, se crean o seleccionan materiales, pero la proporción de las respuestas por la negativa señala al menos una falta de sistematicidad y especificidad en la preparación docente sobre dicho contenido.

b) Diferencia en la trayectoria formativa de base

Las correlaciones entre las respuestas muestran que las diferencias en la cantidad y diversidad de espacios formativos tienen cierto grado de vinculación con el tipo de institución que brindó la formación de base (UUNN o ISFD). Según los resultados y el análisis de los datos de las Tablas 12 y 13, se produce una segmentación más marcada en la formación complementaria, es decir, en el circuito de capacitaciones y formación continua. La temática de MDV para Lengua y Literatura o para usos generales se muestra diferenciada por el tipo de institución, y aparentemente hay una tendencia también en el acceso a dichas propuestas según el perfil de egreso de los informantes. Sobre este punto se necesitarían estudios con una muestra más amplia para confirmar o relativizar los alcances de nuestras observaciones.

c) Representación asignada a la injerencia de lo visual en la tarea docente

A pesar de la manifiesta falta de formación de grado en MD en particular, los informantes, en una cantidad apabullante, reconocen la importancia de la visualidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje mediados por los recursos. 96,42% de los encuestados dijo considerar los aspectos visuales al momento de diseñar sus materiales y 97,61 % cuando los seleccionan. Los informantes manifiestan tal atención ya sea en relación con la legibilidad o el usufructo del recurso por su vínculo con los contenidos, como se analizó en las respuestas posteriores. Esto nos permite inferir que el aspecto visual es reconocido como una dimensión



importante para la práctica profesional, que los informantes han llegado a advertirlo, a incorporar herramientas por su propia cuenta y gracias a las necesidades derivadas del trabajo docente. En ese sentido, la distancia entre la formación y el ejercicio de la profesión se muestra con mucha claridad. El conocimiento sobre la dimensión visual de los materiales didácticos queda librado a las trayectorias profesionales de cada informante (destrezas e intereses de cada docente, recomendaciones que recibe de colegas) y a la oferta de capacitación de cada jurisdicción.

La indagación en lo que los docentes identifican como materiales visuales muestra también una concepción predominantemente orientada hacia lo icónico. Esto podría apuntar, quizá, hacia la formación de base ya sea por la presencia o la ausencia de espacios curriculares en los que se reflexione sobre estos otros sistemas de signos y sus interacciones con la construcción de los mensajes verbales.

d) Importancia para la formación docente

En cualquier contexto, el fortalecimiento de la formación de nuevos profesores requiere una preparación para diversidad de situaciones y necesidades. Se trata de un desafío para nada sencillo de acometer por parte de quienes nos encontramos a cargo de espacios formativos. No podemos dejar de señalar que, en una coyuntura como la que hemos atravesado en 2020, esta temática ha adquirido una especial relevancia. En conjunto con la incorporación de las TIC, la elaboración y selección de materiales visuales se mostró como una dimensión ineludible para la tarea educativa.

Por otra parte, los testimonios de los informantes en torno a la injerencia que asignan a la visualidad revelan interés y necesidad de contar con una formación que contribuya a la práctica profesional.

6. Referencias

- Acaso, María. *El lenguaje visual*. Madrid: Planeta, 2006.
- Alvarado, Maite. *Paratexto*. Buenos Aires: EUDEBA, 1995.
- Área Moreira, M. (2004). *Los medios y las tecnologías en la educación*. Madrid: Pirámide.
- Capasso, Verónica. “Estudios visuales: aportes y notas para pensar el presente”. *El Ornitorrinco Tachado*, 12 (2020).
- Ciafardo, Mariel. “¿Cuáles son nuestras sirenas? Aportes para enseñanza del lenguaje visual”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52.2 (2010): 2-8.



- Cuesta, Carolina y Bombini, Gustavo. “Lengua y literatura: Campo de la didáctica específica y prácticas de la enseñanza”. En: Gemma Fioriti (Comp.). *Didácticas específicas: Reflexiones y aportes para la enseñanza*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2006.
- Cuesta, Carolina. *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente. Problemas metodológicos de la enseñanza*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2019.
- Cuesta, Carolina. *Lengua y Literatura: disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza*. Tesis doctoral publicada en línea. Universidad Nacional de La Plata, Argentina (2012). <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf>
- Davini, María Cristina. *Métodos de enseñanza.: didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana, 2008.
- Dussel, Inés. “Escuela y saberes en la cultura digital” [Online videoclip]. *YouTube*. 4 de diciembre de 2012. <<https://www.youtube.com/watch?v=qRmsK7df9Wg>>
- Dussel, Inés. “Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos”. *Nómadas*. 30 (2009): 180-193.
- Gagliardi, Lucas. “Cultura visual, Lengua y Literatura: territorios en común”. *Plurentes. Artes y Letras*. 11 (2020a). <<https://doi.org/10.24215/18536212e002>>
- Gagliardi, Lucas. “Memes en la clase de lengua y literatura: Qué, para qué y cómo”. *Convergencias*. 3.5 (2020b): 25-49. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.11612/pr.11612.pdf>
- Hernández, Fernando. *Educación y cultura visual*. Madrid: Octaedro, 2010.
- Imperatore, Adriana. “Cambios de concepción y usos acerca de los materiales didácticos para la educación superior en entornos virtuales”. En Pérez, S. e Imperatore, A. (Comps.). *Comunicación y educación en entornos virtuales de aprendizaje: Perspectivas teórico-metodológicas*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes Editorial, 2009.
- Kress, Gunther y Van Leeuwen, Theo. *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold, 2006.



- López Corral, Manuela. “Relatos góticos y creepypasta: La narrativa tradicional oral puesta en relación con los intereses de los jóvenes”. En: *3° Jornadas de TIC e Innovación en el Aula: "Enlaces entre educación, conocimiento libre y tecnologías digitales"*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata (2015).
- López Corral, Manuela. *Enseñanza de la literatura y fanfiction: Continuidades entre saberes escolares y consumos culturales juveniles*. Tesis de grado publicada en línea. Universidad Nacional de La Plata, Argentina (2020). <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1828/te.1828.pdf>
- Ministerio de Educación. *Núcleos de aprendizaje prioritarios*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2006.
- Mitzoreff, Nicholas. *An Introduction to Visual Culture*. Nueva York: Routledge, 1999.
- Riestra, Dora y Tapia, Stella Maris. “El momento de la reflexión sobre la lengua en el aula: ¿Explicación gramatical azarosa o sistematización de contenidos específicos?”. *Saga. Revista de Letras*. 1.1 (2014): 178-206.
- Rockwell, Elsie. *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós, 2009.
- Schwartzman, Gisela. “Materiales didácticos en educación en línea: por qué, para qué, cómo”. En Brocca, *D. I Jornadas Nacionales III Jornadas de la UNC: experiencias e investigación en educación a distancia y tecnología educativa*. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, 2013.
- Strauss, Anselm y Corbin, Juliet. *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Bogotá: CONTUS, 2002.
- Viñao, Antonio. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Morata, 2002.

7. Anexos

Anexo I: Preguntas de la encuesta

1. ¿En qué territorio nacional reside actualmente?
2. ¿Cuál es su carrera de formación de grado?

Lengua y Literatura

Educación Primaria

Otra



3. En caso de haber respondido "otra", indicar titulación
4. ¿Dónde realizó su formación profesional como docente?
Universidad
Terciario
5. ¿Cuándo egresó de su carrera de formación docente?
Entre 1 y 5 años
Entre 5 y 10 años
Entre 10 y 15 años
Más de 15 años
6. ¿Se desempeña como docente en la actualidad?
Sí
No
7. En caso de haber respondido en forma afirmativa, ¿en qué nivel del sistema educativo se desempeña dando clases en espacios curriculares del área?
Primaria
Secundaria
8. ¿Cuánto tiempo lleva en el desempeño de la docencia?
Entre 1 y 5 años
Entre 5 y 10 años
Entre 10 y 15 años
Más de 15 años
9. ¿Cuáles de los siguientes ejemplos considera como "materiales visuales"? (puede elegir más de una opción)
[se incluyen los ejemplos en la Imagen 1]
10. En relación con la pregunta anterior, puede comentar brevemente por qué alguno de los ejemplos 1 a 6 no representa un material visual
11. ¿Con qué propósito utiliza materiales visuales en clase? (Elija un máximo de dos opciones pensando en los usos más frecuentes dentro de su práctica profesional)
Como disparador para la escritura.
Para establecer comparaciones (entre el contenido disciplinar trabajado y algún aspecto del material visual).
Con el fin de situar a los estudiantes en un tema o contexto relevante para trabajar contenidos en clase.
Para atraer la atención de los estudiantes



Para facilitar/clarificar/reformular algún contenido que considero complejo

Otros

12. ¿Puede indicar alguna actividad concreta en la cual se observe alguno de los usos que seleccionó en el punto anterior? (No es necesario que detalle su implementación en forma pormenorizada sino identificar la actividad a partir de la diferencia que presente con las del punto anterior)

13. Cuando usted selecciona materiales ¿tiene en cuenta aspectos visuales?

Sí

No

14. En caso de haber respondido de modo afirmativo ¿cuáles aspectos visuales toma en cuenta para seleccionar materiales?

15. Cuando usted prepara sus propios materiales (consignas, cuadernillos, imágenes, etc.) ¿tiene en cuenta aspectos visuales?

Sí

No

16. En caso de haber respondido de modo afirmativo ¿cuáles aspectos visuales tiene en cuenta para diseñar sus propios materiales?

17. Cuando da actividades a sus estudiantes ¿contempla que ellos usen recursos visuales para resolverlas?

Siempre

En ocasiones

Nunca

18. En caso de haber respondido afirmativamente: ¿qué aspectos contempla?

19. En su formación de grado ¿trabajó en algún espacio curricular la especificidad de los materiales visuales para la enseñanza de contenidos de Lengua y Literatura?

Sí

No

20. En caso de haber respondido afirmativamente, especifique en nombre del/los espacio/s curricular/es en que trabajó la especificidad de los materiales visuales para Lengua y Literatura

21. En su formación de grado ¿trabajó en algún espacio curricular el armado de materiales didácticos en general para la enseñanza de Lengua y Literatura?

Sí



No

22. En caso de haber respondido afirmativamente, especifique en nombre del/los espacio/s curricular/es en que trabajó con dicha temática

23. ¿Realizó capacitaciones docentes sobre la temática del uso de materiales visuales en el aula?

Sí (específicamente sobre materiales visuales para Lengua y Literatura)

Sí (sobre materiales visuales, pero no de uso específico para el área curricular)

No

24. En caso de haber respondido afirmativamente: ¿dónde realizó dicha capacitación?

En una universidad (posgrado, extensión, etc.).

En un instituto de formación docente

En un Centro de Capacitación, Información e Investigación Educativa (CIIE)

En la escuela, por medio de un programa de capacitación (PFNP, etc.) en horario de servicio.

En cursos de capacitación del INFoD

25. Dicha capacitación tuvo modalidad

Virtual

Semipresencial

Presencial

Anexo II: Índice de siglas

CABA: Ciudad Autónoma de Buenos Aires

CIIE: Centro de Información e Investigación Educativa

INFoD: Instituto Nacional de Formación Docente

ISFD: Instituto Superior de Formación docente

MDG: Material didáctico en general

MDV: Material didáctico visual

UUNN: Universidades nacionales





Sustitución del término raza por etnia, un intento de buena voluntad fallido

Situation of the term race by ethnicity, a failed attempt at a good will

CLAUDIA TERESA DOMÍNGUEZ CHAVIRA , FERNANDO SANDOVAL GUTIÉRREZ , PATRICIA ISLAS SALINAS

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez en el estado de Chihuahua, México

Claudia Teresa Domínguez Chavira

claudia.dominguez@uacj.mx

Resumen

Si bien, los usos y costumbres en el discurso socio cultural actual han llegado a utilizar los términos *raza* y *etnia* como sinónimos, existe una clara diferencia entre sí. El análisis de ambos términos lleva a preguntarse ¿cómo se da la inclusión semántica de la palabra etnia en el imaginario colectivo de los pueblos indígenas? Pues bien, el presente estudio pretende señalar las desigualdades existentes en los discursos escritos por organizaciones como la Organización de las Naciones Unidas en los últimos 70 años. El estudio está propuesto bajo un enfoque hermenéutico, y un paradigma filosófico sustentado teóricamente con las ideas de Kant. Pretende visualizar, como el devenir del concepto *raza*, da cabida a un término que si bien, no es nuevo, su presencia viene a promover un sentido de ética en el imaginario colectivo de los pueblos respecto a la tolerancia, aceptación, respeto y reconocimiento al valor de la diferencia, no solo en las condiciones de vida de los otros, sino también en el sentido de identidad del Otro. Cabe resaltar entonces que, desde el ámbito de la filosofía, el concepto de etnicidad suele entenderse como un fenómeno cuya explicación alude a un problema de carácter ético, por lo tanto, resulta útil redefinir desde una perspectiva moderna el uso de aquellos conceptos que impactan al imaginario colectivo, ya que, si entre los pueblos se tienen concepciones diferentes sobre el valor de su propia identidad, ¿cómo podrán proyectar su futuro?, ¿cómo podrán establecer condiciones de buena vida y felicidad para todos?

Palabras clave: Ética, Pluralismo Cultural, Discriminación Racial

Abstract

Although, the uses and the customs in the current socio-cultural discourse have come to use the terms race and ethnicity as synonyms, the truth is that there is a difference between them. The analysis of both terms leads to the question, how does the semantic inclusion of the word ethnic group occur in the collective imagination of indigenous peoples? Well, this is the question that this documentary study addresses with the aim of pointing out the existing inequalities in the written speeches proclaimed by organizations such as the United. Analyzed, under a hermeneutical approach, and a philosophical paradigm, it tries to visualize, how the evolution of the concept of race, has given room to a term that, although it is not new, its presence comes to promote a sense of ethic in the collective imagination of the peoples regarding tolerance, acceptance, respect, and recognition of the value of difference not only in the living conditions of others, but also in the sense of identity of the Other. It should be noted then that, from the field of philosophy, the concept of ethnicity is understood as a phenomenon whose explanation refers to a problem of an ethical nature, therefore, it is useful to redefine from a modern perspective the use of those concepts that impact to the collective imagination, since, if the peoples have different conceptions about the value of their own identity, how can they project their future? How can they establish conditions of good life and happiness for all?

Key words: Ethics, Cultural Pluralism, Racial Discrimination

DOI <https://doi.org/10.36799/el.v6i2.111>

Recibido 15 de diciembre de 2020

Aceptado 31 de mayo de 2021

Publicado 1 de julio de 2021

Cómo citar este artículo: Domínguez Chavira, C. T., Sandoval Gutiérrez, F., e Islas Salinas, P. "Sustitución del término raza por etnia, un intento de buena voluntad fallido". *Estudios lambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura.*, 6.2, (2021): 27-50. <https://doi.org/10.36799/el.v6i2.111>

Derechos de autor: La(s) persona(s) autora(s) conservan en todo momento sus derechos morales y patrimoniales sobre la obra; la obra no se puede alterar, transformar o ampliar; siempre debe reconocerse la autoría del documento referido. Ninguna de las modalidades de los documentos publicados en *Estudios lambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura* tienen fines comerciales de naturaleza alguna.



1. Introducción

El presente estudio, realiza un análisis crítico a los discursos expuestos por organizaciones internacionales que contribuyen a la formulación de políticas más éticas, con un enfoque cuyo fundamento estriba en el derecho de los pueblos a vivir de acuerdo con su propia identidad cultural. Un segundo objetivo es destacar cómo los esfuerzos por disminuir los efectos de discriminación y odio que la palabra raza causa en el imaginario social aún no logran enmendar el daño. Finalmente, hacer una crítica al intento de remplazar el término raza con el del constructo de etnia en los discursos hechos por organismos e instituciones internacionales. Para tal fin, se propone partir del siguiente análisis:

En un inicio, la tierra fue pensada como el hábitat de una gran familia. Conforme fue aumentando la cantidad de sus integrantes, su organización social complejizo todo tipo de interacciones. Aun así, el concepto subjetivo de familia logra prevalecer a través del tiempo. Sin embargo, los anales de la humanidad están plagados de historias de luchas, guerras y contiendas entre pueblos. Al parecer, esta idea de convivir de manera pacífica y armoniosa, siendo uno en propósito, no logra despertar el interés de una buena parte de la población; al contrario, actuamos de manera hábil para crear contenciones y conflictos con el afán de fragmentar y dividir finalmente a la sociedad... en rebanarnos diría Salvador Novo (2014).

Una manera de fragmentar a la sociedad ha sido mediante la incorporación de categorías analítico – descriptivas en el discurso político sobre temas de poder, rasgos fenotípicos (raza), religión, etc., debido a lo eficiente que resultan para resaltar la distinción entre el yo del no yo, entre el nosotros de ellos... los *Otros*; propiciando así segregación y violencia... desafortunadamente, esta, en cualquiera de sus manifestaciones suele dejar tras de sí una estela de dolor y sufrimiento difícil de disolver... y el dolor social, no es la excepción.

Resulta comprensible entonces, la desaprobación generalizada ante la tendencia de etiquetar al ser humano a partir de sus características fenotípicas, su capacidad o simplemente sus ideologías, dado que este tipo de denominaciones mediante la palabra empleada en el discurso público es considerado como violencia simbólica (uno de los tipos de violencia que actualmente flagelan al mundo). Al respecto, Pierre Bourdieu (1998 citado por Villalba 2014, 2), le define como un conjunto de acciones sublimes que coaccionan comportamientos de manera pasiva. Por su parte, Villalba (2014) señala que “La fuerza de esta forma de violencia radica justamente en la naturalización y la normalización del orden impuesto, justificando manifestaciones de desigualdad social y provocando una reacción ligera o inexistente de parte del individuo (2). Por su parte, Braud sostiene que: “la violencia simbólica genera consecuencias en el funcionamiento



sociopolítico, la cultura y las identidades, puesto que, al ser llevada a un punto extremo, ésta puede acarrear “una depreciación identitaria de los grupos sociales” (2007, 22).

Con lo anterior expuesto, se puede distinguir como la palabra es un arma poderosa; cuando es empleada con fines de buena voluntad y desinterés honesto su uso puede crear, elevar, potenciar...unir. Por el contrario, cuando es usada con fines bajos, ocultos o perniciosos; destruye, separa. Jacques Derrida, inspirado en M. Heidegger, propone otra opción neutra: deconstruir.

La propuesta deconstructivista de Derrida implica necesariamente un ejercicio crítico del texto el cuál resulte capaz de provocar un diálogo profundo que brinde la oportunidad de revelar nuevas dimensiones sobre el asunto a tratar. Así, deconstruir pudiese entenderse de manera más coloquial como aquel diálogo que de manera crítica y profunda, conduzca hacia un análisis de una realidad más allá de lo aparente: sobre la otra cara del mismo asunto... lo “otro”. Por lo tanto, deconstruir implica reconocer que toda acción humana suele resultar inacabada, por lo tanto, cambiante, acumulativa y/o perfectible (Krieger, 2004). A continuación, intentaremos mostrar evidencia de cómo la simple sustitución del término controversial de *raza* por el de *etnia*, (un constructo que resulta ambiguo) en el discurso político internacional disminuye en poco la percepción de desigualdad con la que suele percibirse por la comunidad mundial. Atreviéndonos a considerar que pudiese tratarse de una fallida tentativa de deconstrucción, quizá, basado en la buena voluntad de propiciar circunstancias políticas de mayor justicia y equidad.

2. Marco teórico

2.1 Raza

La palabra *raza* es sujeto de numerosas interpretaciones. Una de las más comunes, es sin duda, la etimológica. Esta, de origen latín, hace alusión al principio mismo del ser humano (Diccionario Etimológico s/f, 1); es decir, que el término *raza* es aquel elemento que hereditariamente viene a determinar un origen ascendente; por lo tanto, a partir de las características heredadas, un ser llega a ser cosificado. También suele ser entendida como una categoría analítica descriptiva vinculada a la otredad. Segato (2007) le entiende como un signo marcador de identidad jerárquica; cuya formación discursiva suele abonar elementos ideológicos, bien sean de alteridad como de heterogeneidad.

Se tiene entonces, que si bien, una de las acepciones más antiguas del término apunta hacia una aproximación biológica zootecnista, donde se le define como un “conjunto de individuos con caracteres morfológicos, fisiológicos y psicológicos propios, por los que se les distingue de otros de su misma especie



y que son transmisibles por herencia dentro de un margen de fluctuación conocido” (Sierra, 2001, 3). Por su parte, Lewontin, Rose’e y Kamin (1978) contra argumentan las tesis biologists y en cambio proponen una noción alternativa basada en las ciencias sociales, mediante la cual, sostienen que la secuencia única de toda historia de desarrollo es co determinada por la interacción tanto de fuerzas internas, como de externas, siendo el contexto quien finalmente logre establecer las condiciones en que determinado asunto se represente.

Existen además más versiones, como las de Wade (1997) y Hering (2010), los cuales sustentan que este término, es tan solo un constructo histórico social, asociado a relaciones de dominación y poder, cuyo consecuente es el surgimiento del racismo como una categoría de análisis de una realidad social que les toca vivir a la mayoría de las personas cuyo color de piel es diferente al del grupo hegemónico (Kakozi, 2016). Así, el concepto “raza” ha ido cambiando y adaptándose a los discursos político, académico, social o popular, según sea el caso.

Kakozi (2016) asegura que, de acuerdo con la teoría de Hering (2010), en los seres humanos, siempre ha prevalecido una tendencia a conformar grupos, e imponerse sobre el otro, donde uno de los pretextos más antiguos es la percepción del color de la piel humana. Aseguran que existen cinco momentos cruciales en el devenir de la humanidad que mayormente impactan en el imaginario colectivo para relacionar el color de la piel al término *raza*.

1.- Edad Media. En este período, el color del cuerpo humano permitía obtener información, respecto al estado de salud física y emocional de las personas, ya que los conocimientos científicos del momento se fundaban en los planteamientos greco-latinos de la medicina humoral. Se creía que una persona saludable era aquella que sus humores se encontraban en equilibrio, por lo tanto, el aspecto blanco en una persona se asociaba a los territorios nórdicos de Europa, es decir, a humedad, debilidad... por lo tanto a lo femenino, falta de hombría, barbarie e impureza. Así, los cánones de belleza y salud de aquella época implicaban la presencia de color a estándares taxonómicos socio culturales altos.

2. En un segundo momento de la cronología de este relato, se toman en cuenta tres nuevos elementos aparte de los humores: la geografía, el clima y la alimentación para relacionar el color del cuerpo. Estos presentan relación con los viajes expansionistas y colonizadores europeos. De ello dan cuenta las crónicas de viajeros que describían encontrar personas cuyo aspecto físico era con presencia de color: “color amoriscado”, para hacer referencia a personas de origen moro o árabe; “verdinegros”, “dorado-amarillento”, “aceitunado”, “bazo”, “castaño claro”, “amulatado”, entre otros (Hering, 2010, 123-125). En este momento



histórico, probablemente, surja en la cosmovisión euro centrista la noción de indígena: el de color ni tan negro, ni tan blanco... el que surge de entre los dos extremos. (Hering, 2010, 126).

3.- El tercer momento en el relato de la conformación socio histórica del término raza para segregar a la humanidad, coincide con el catolicismo. De acuerdo con esta tesis es en este momento en que el color de la piel sirve como categoría de clasificación, donde a lo blanco se le asocia con la divinidad, la pureza, lo inmaculado y a lo negro con la impureza.

4. El cuarto momento parte de la noción de impureza en relación con la genealogía, es decir, con la sangre “Se trataba entonces de no tener ninguna *mácula*, o sea, de pertenecer a un buen *linaje* o de provenir de un *origen* no manchado. En otras palabras, era cuestión de “no tener ‘raza’” o de “ser de buena ‘raza’” (Kakosi, 2016, 16). De esta manera se forjó una infortunada dualidad entre los términos raza e impureza.

5.- El quinto momento se ubica a finales del siglo XVII y principios del XIX, donde a partir de la incorporación de la diferencia fenotípica (ojos, cabellos, color de la piel...) como elemento tangible de otredad cultural, el término raza hace su aparición en los discursos políticos internacionales: Linneo establece una clasificación racial, basada en la existencia de cuatro razas como parte de la variedad humana: “europeo blanco”, “americano rojo”, “asiático amarillo” y “africano negro” (Linneo, 1735, 12 citado por Kakosi, 2016, 20-22).

Por su parte, I. Kant (1785), al sostener que la noción de raza no solo atiende a elementos físicos por consanguineidad sino que implica además una correspondencia entre las características intelectuales (a través del “talento del espíritu”) y morales (mediante lazos de parentesco) es señalado como el fundador del concepto moderno de raza (Mills, 1998, p. 137) Sin embargo, este mismo argumento es fundamento de una fuerte crítica moderna, pues se señala a sus escritos como un poderoso fundamento teórico del racismo, al proponer una valoración cuantitativa sobre el talento de la raza blanca como principal atributo para la estratificación, jerarquía y supremacía.

Actualmente, el término raza forma parte del imaginario social como una construcción de elementos identitarios basados en connotaciones históricas con una carga negativa. Una de las principales críticas al uso de este término en el discurso político es su proximidad a comportamientos racistas. por lo tanto, la tendencia a emplear una terminología más neutra para referirse a la diversidad y la heterogeneidad dentro de un contexto cada vez más globalizado es vista como adecuada por una parte de la sociedad, otra en cambio, continúan considerándola dentro de su repertorio coloquial, debido quizá, a que la preponderación del valor



ontológico de la igualdad ha resultado un asunto inacabado. Pareciera que valorar la diversidad no siempre ha resultado posible en la realidad social, no en el contexto de la justicia y la equidad.

2. 2 Etnia

La palabra Etnia posee como antecedente lingüístico la raíz griega *ethnos*, cuya traducción al castellano da pie a una serie de acepciones, que si bien, pueden resultar semánticamente cercanas, permite a su vez, un nivel de variabilidad que conlleva a interpretaciones un tanto subjetivas. Generalmente se traduce como una categoría para congregarse a un grupo poblacional a partir de las cualidades inherentes a las costumbres que posee un pueblo, una nación o una raza (Etimologías de Chile.net, 2020). De acuerdo con Larrain: un *ethnos*, puede interpretarse como aquella comunidad humana que presenta un conjunto de costumbres diferentes a las del pueblo que se refiere a él (1993, 31).

Desde ambas perspectivas, tenemos entonces, que el término etnia resulta un elemento segregacionista. Un término cuyo fundamento es la diferencia, la divergencia con el Otro y hacia lo *otro*. Un concepto que es necesario deconstruir para que llegue a aportar primero, cohesión social, luego el reconocimiento político del otro.

A través de un análisis a las aportaciones teóricas sobre el término *etnia* en autores como Beltrán (2016), García (2004), Giménez (2006), Kattmann (2020), Mosquera (2015), Navas (2018), Santaolalla (2005) y Visaguirre (2018) es posible identificar que estos coinciden en exponer que la palabra *etnia*, presenta una relación directa con la noción de cultura. Sin embargo, de esta noción se derivan, al menos, cuatro dimensiones: Identidad, alteridad, otredad y diversidad; asunto que provoca un espectro conceptual amplio al pretender englobar estas categorías de análisis en una sola definición. Tenemos, entonces, que el uso de la palabra etnia en los diálogos políticos suele ser causa de debates, ya que cada categoría analítica propicia una acepción específica y ello deriva en un inconveniente semántico entre quienes admiten dicho término en un solo criterio de demarcación.

De acuerdo con Green (2016) uno de los mayores anhelos de las etnias es sobrevivir tanto física como culturalmente en un territorio y entorno determinado, elegido por ellos mismos. Afirma, además, que las etnias indígenas poseen la expectativa de que su existir como pueblo depende de la alianza de alteridad que se logre establecer con los otros, independientemente del tipo de comunidad al que se haga referencia.



3. Metodología

Cada grupo epistémico, posee una serie de creencias, principios y criterios que constituyen un marco de convicciones para compartir. Profundizar en el estudio de éstos, implica observar las estructuras diacrónicas de sus propios discursos. Ello permite obtener un acercamiento a las expresiones de la producción del conocimiento y cosmovisión que el grupo analizado posee.

El presente estudio presenta un diseño de tipo documental, dado que opta por elegir como objeto de estudio los términos raza y etnia contenidos en seis de los discursos históricos en pro de la defensa de los derechos humanos emitidos tanto por líderes sociales que han logrado impactar el imaginario colectivo mundial en el momento de ser pronunciados y publicados, así como por la revisión de cincuenta y dos documentos pronunciados por los líderes de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en un lapso de tiempo comprendido desde el 1963 al 2020, incluidos a manera de recomendación en los tratados, convenios y declaraciones de carácter internacional con el propósito de superar todo acto de racismo, discriminación y xenofobia.

Sin embargo, el propósito de la investigación, es presentar un análisis de tipo socio discursivo, ya que se pretende identificar cómo la variación de los términos raza-etnia presente en los diálogos de los textos pronunciados con fines políticos sociales, se dan a partir del cambio en las dinámicas sociales, pues, de acuerdo a Bolívar (2008) son estas tendencias culturales las que finalmente influyen en el diálogo que conforman dichos textos; sin embargo, resulta interesante observar como la propuesta de sustitución del término raza por el de etnia, resulta en amplio sentido, un intento fallido.

Para ello, el estudio toma como antecedente el texto de Cristina Torres-Parodi y Mónica Bolis, cuyo título es la *Evolución del concepto etnia/raza y su impacto en la formulación de políticas para la equidad*. El citado documento refiere veintisiete eventos de carácter político internacional ocurridos durante un período de tiempo aproximado de poco más de seis décadas, (1948 al 2007). El escrito incluye una relación cronológica de textos cuyo tema central son los derechos humanos. Un segundo texto que sirve como antecedente teórico es el escrito de Immanuel Kant: *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* (1785), dado que el estudio que nosotros realizamos toma como objeto de análisis la cronología de los diálogos divulgados en eventos de carácter socio político: conferencias y cumbres mundiales, cuyo fundamento moral, finalmente les certifica como instrumentos normativos esenciales en la elaboración de políticas públicas dirigidas hacia la búsqueda del bien común. Con ello, los autores pretendemos argumentar, como el imperativo categórico de la buena voluntad de instituciones como la ONU, mediante la sustitución



del término etnia por el de raza, para referirse a un fenómeno social, producto de la identificación cultural, de acuerdo con García (2004) es factor de confusión en el tratamiento de los grupos humanos y sus culturas, sobre todo en el imaginario indígena.

La dinámica del proyecto implicó asumir un criterio de organización cronológica de cincuenta textos donde se incluyeran como tema central los vocablos de raza/etnia. Lo anterior, con el objetivo de encontrar, en caso de existir, las relaciones existentes entre la propuesta términos sucesivos que sustituye uno al otro en el devenir del tiempo. Ello implicó, por un lado, analizar cincuenta discursos escritos materializados en declaraciones, recomendaciones, convenios y/o tratados internacionales que, sobre el tema de la dignificación del ser humano, independientemente de su condición o situación o circunstancia de vida. Por otro, realizar una crítica apoyada en la comparación y en la retrospección que permitiese dar cuenta de aquellos patrones tanto de regularidad, ocurrencia de eventos, observación de repeticiones e inferencias que de dichos términos se puedan observar.

Respecto a la elaboración de las inferencias, éstas se realizan a partir de los postulados del paradigma filosófico que se emplea para el análisis de los discursos: la hermenéutica. Dado que plantea como herramienta al dialogo, para así, mediante la persuasión, provocar una mejor comprensión y con ello poder realizar una conducción o manipulación del conocimiento contenido en los textos. De acuerdo a Bolívar, (2020) una de las intenciones de la hermenéutica es la búsqueda del significado, y otra, un equilibrio entre las posibles interpretaciones que un texto pueda inducir, por ello, el presente estudio intenta analizar el devenir del concepto raza como el elemento nodal para el establecimiento de categorías y niveles en la raza humana conlleva necesariamente tomar en cuenta la cronología de movimientos tanto sociales como políticos orientados a disolver prácticas racistas, ya que el estudio diacrónico implica identificar secuencias y/o variaciones que caractericen los discursos emitidos, en este caso, en pro del imaginario del pueblo indígena en relación con su otredad cultural.

El análisis contempla asuntos de orden social, político y sobre todo cultural que presentan un desarrollo en la comprensión amplia para cada concepto, y que atestiguan, además, como “las definiciones que se le otorgan a ciertos términos son tan solo una representación simbólica de un trozo de la realidad” (Ponce, 2005, 212), en un contexto, tiempo y circunstancia determinada, donde dicha representación simbólica pretende hacer más comprensibles fenómenos complejos de entender, como lo es el vocablo etnia, justicia, felicidad... *vida buena*.

Dedicar tiempo al estudio del constructo etnia, es un asunto académica y socialmente conveniente, pues resulta ser un concepto que pareciera, no se termina de comprender del todo, mucho menos por los



habitantes de los pueblos originarios y hasta los mismos representantes políticos, quienes se encargan de velar por sus derechos y reclamar justicia a las diferencias sociales de las que suelen ser objeto de manera constante e injusta.

4. Resultados

4.1 El imaginario teórico sobre la igualdad

Sin duda, el texto cuya cantidad de interpretaciones es causa de grandes y profundos debates respecto a la igualdad entre las personas es la Biblia. Por ello, con el propósito de abordar el primero de los objetivos del proyecto, le tomamos como uno de los diálogos que mayormente han inspirado comportamientos más éticos entre los seres humanos, dado que su fundamento reside en destacar el derecho de los pueblos a vivir de acuerdo con una misma identidad social, el parentesco, la hermandad. Tópicos que permearon la razón de grandes personalidades, como, por ejemplo, al filósofo Immanuel Kant (1724-1804), y que sirven de fundamento filosófico en el presente análisis.

Así, la tesis de Kant, (1782) descrito como el más antiguo de los filósofos modernos, que al proponer dentro de una misma unidad de sentido su concepción de moral; congrega en ella, dos constructos: el de la ética, se entiende como una moral de índole individual... íntima, que exalta la buena voluntad; y la de justicia, que se entiende, además, como una moral de índole política, motivada por el deber social, y por lo tanto dirigida hacia el Otro.

Por su parte, otro texto que contribuye a un cambio en la manera de entender el tema de la igualdad como un derecho humano, es la *Declaración de Independencia de los Estados Unidos*, escrita en 1776, en cuyo discurso, a cargo de Thomas Jefferson y John Adams, cita en el segundo de sus párrafos: “*Sostenemos como evidentes estas verdades. Que los hombres son creados iguales, que son dotados por su creador de ciertos derechos inalienables; entre estos están la vida, la libertad y la búsqueda de la felicidad*” (Jefferson & Adams, 1776, 2).

En este mismo tenor, se alude al movimiento social, cuyo impacto penetró en la esfera social a gran escala fue, definitivamente la Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano, hecha pública en París Francia el 1789 por la Asamblea Nacional Constituyente, en cuyo discurso se señala el derecho natural del hombre a la libertad, la propiedad, la seguridad y la resistencia a la opresión (Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano, 1789)... solo que dicho derecho se elaboró en y para el hombre, de manera literal, ya que utiliza solo dos categorías para referirse a la diversidad humana: hombre y ciudadano.; utilizando



para ello, el concepto de “todos los miembros del cuerpo social” en vez de hacer mención específica de las palabras ‘mujer’, ‘niños’ o ‘niñas’, así como a las personas esclavas: “*Los hombres nacen y permanecen libres e iguales en derechos. Las distinciones sociales sólo pueden fundarse en la utilidad común*” (párr. 3).

En 1863, El discurso que pronunciase Abraham Lincoln, presidente de los Estados Unidos de Norteamérica; con el título de *La Proclamación de Emancipación* (1863) impactó de manera positiva la vida de más de tres millones y medio de ciudadanos americanos cuyo color de piel oscura, les obligaba a vivir una vida en condiciones de esclavitud, al identificárseles como “afroamericanos”.

Siete décadas más tarde, en 1948, la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, que sentaría las bases ideológicas en la conformación de un nuevo paradigma; y si bien contiene en su discurso lo que Kant, menciona como valores que ensalzan la buena voluntad entre los “integrantes de la familia humana” (Art. 2) hacia la conformación de una vida más justa. En este documento, se destacan dos elementos: primero, que emplea la palabra raza sin una definición que limite el elemento que segregacionista, con un enfoque general. En contra parte, se hace mención específica de la mujer, así como del derecho universal de ser considerados todos los integrantes de la familia humana como iguales, sin distinción de cualquier índole o condición.

Posteriormente, en 1963, Martin Luther King Jr., uno de los más famosos líderes sociales de los Estados Unidos de Norteamérica, Ganador del premio nobel de la paz en 1964, entre otras cosas, por su excelso discurso *I have a dream* logra imponer una nueva perspectiva en el imaginario social. En el escrito, se citan frases y vocablos de textos con un fuerte vínculo religioso, que fueron presentados mediante una retórica impresionante, y de manera estratégicamente estéticos al abordar el tema de la discriminación racial. En el discurso M. Luther King, menciona que llegará el día en el cual las gentes de todas las razas podrán coexistir armoniosamente y como iguales: “...*Yo tengo un sueño. Es un sueño profundamente arraigado en el sueño americano, que un día esta nación surgirá y vivirá verdaderamente de su credo, nosotros mantenemos estos derechos patentes, que todo hombre es creado igual*” (King, 1963, párr. 10).

En 1965 el movimiento de los derechos civiles en los Estados Unidos mediante la *Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial* incorpora, por primera vez, una definición operativa de discriminación racial. Establece, además, medidas para garantizar en condiciones de igualdad, el ejercicio de los derechos humanos, civiles, políticos, económicos, sociales y culturales:

Considerando que todos los hombres son iguales ante la ley y tienen derecho a igual protección de la ley contra toda discriminación y contra toda incitación a la discriminación. [...]Se afirma



solemnemente la necesidad de eliminar rápidamente en todas las partes del mundo la discriminación racial en todas sus formas y manifestaciones y de asegurar la comprensión y el respeto de la dignidad de la persona humana[...]Convencidos de que toda doctrina de superioridad basada en la diferenciación racial es científicamente falsa, moralmente condenable y socialmente injusta y peligrosa, y de que nada en la teoría o en la práctica permite justificar, en ninguna parte, la discriminación racial. (ONU, 1965, párr. 3-6)

Así pues, durante los años 40's hasta inicios de los años 70's la tendencia social respecto al uso de la palabra *raza* se utiliza con fines segregacionistas y discriminatorios; proliferando así, un paradigma cuyo fundamento es el *yo ismo*, en la anti-alteridad, elementos que fomentaron asumir la idea del otro como un ente separado, exótico...ajeno. Durante esta época, el término raza, dio pie a fuertes polémicas entre los diversos grupos epistémicos encargados discutir el análisis de la realidad humana y su evolución; ya que si bien, dicho término tiene su origen como un asunto técnico en el ámbito de la zootecnia y la etnología (Sierra 2001) este, si bien, ha migrado para ser aceptado como un asunto del orden cultural, aún continúa siendo un asunto pendiente tanto en la agenda nacional como en la internacional.

4.2 Incipientes avances en el recorrido hacia el reconocimiento de la diferencia como valor ético

De acuerdo con Torres-Parodi y Bolis (2007) de la época de los 70's a finales de los 90's se da inicio a un nuevo capítulo en la cosmovisión humana: el reconocimiento de la necesidad de trabajar en la eliminación de políticas segregacionistas amparadas por la Ley.

Un ejemplo de ello surge el 11 de noviembre de 1973, mediante la comunicación de la Organización de las Naciones Unidas a través de la *Convención Internacional sobre la Represión y el Castigo del Crimen de Apartheid*. Dicho manifiesto pretende eliminar la superioridad cultural de un pueblo sobre un grupo u otro pueblo. Así, en búsqueda de que todo acto inhumano a causa de la política de apartheid se califique como crimen de lesa humanidad.

Sus artículos promueven la eliminación de todas las formas de discriminación racial, en especial, al colonialismo, cuyas consecuencias se manifiestan mediante la segregación racial y el apartheid. En el artículo II, inciso C, señala que los Estados parte que se adhieran a la Convención, evitaban a toda costa “*Cualesquiera medidas legislativas o de otro orden destinadas a impedir a uno o más grupos raciales la participación en la vida política, social, económica y cultural del país*”. (ONU, 1973, 3)



Señala, además, que, en lo sucesivo, sin distingo alguno, ningún ser humano deberá ser sujeto de discriminación, segregación u oprobio, por motivo de raza, color, sexo, origen nacional, idioma o religión. Por el contrario, eleva (en pro de la dignidad humana, y de la justicia) las citadas categorías, a un rango de derecho y libertad, con carácter irreversible e irresistible., entre ellos el derecho a una nacionalidad, a la educación, al libre tránsito, circulación y residencia dentro y fuera del territorio nacional; al trabajo, a la libertad de opinión, de expresión, de reunión y/o asociación de índole pacífica. ONU, 1973).

Cinco años después, en 1978, la *Conferencia Internacional sobre Atención Primaria de Salud*, se reúnen en Alma Ata, Kazajstán, y promueven, de manera inédita, el paradigma de la otredad; ya que, si bien se enfoca de manera específica en tópicos relacionados con el ámbito de la salud, sobresale en ella, un interés por la salud de aquellos grupos vulnerables que por factores “geográficos, culturales, políticos, sociales o financieros” se encuentran en situación de desventaja o riesgo. En el documento se introduce el término *comunidades* como una categoría de análisis necesaria al considerar las condiciones de vida de los pobladores a nivel local: “*La atención primaria de salud es la asistencia sanitaria puesta al alcance de todos los individuos y familias de la comunidad mediante su plena participación*” (PAHO, 1978, párr. 7).

Ese mismo año, solo que dos meses después, el 27 de noviembre de 1978, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) emitió la *Declaración sobre la Raza y los Prejuicios Raciales*. En esta Declaración se distingue el enfoque filosófico centrado en conceder el derecho por encima de toda diferencia, por ejemplo, cita en el artículo 1:

Todos los seres humanos pertenecen a la misma especie y tienen el mismo origen y todos forman parte integrante de la humanidad. Todos los individuos y los grupos tienen derecho a ser diferentes. La identidad de origen no afecta en modo alguno la facultad que tienen los seres humanos de vivir diferentemente [...] ni el derecho de conservar la identidad cultural. (ONU, 1978, párr. 1-5)

La innovación conceptual en la observación de los derechos humanos produce una evolución en el discurso legislativo: la etnia. El artículo 2 cita:

Toda teoría que invoque una superioridad o inferioridad intrínseca de grupos raciales o étnicos que dé a unos el derecho de dominar o eliminar a los demás, carece de fundamento y es contraria a los principios morales y éticos de la humanidad. (ONU, 1978, párr. 1)

En 1989, la Organización Mundial del Trabajo (OMT), promueve en Ginebra Suiza, *el Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes*. El Convenio 169 inspiró la formulación de legislaciones basadas en el concepto operativo de poblaciones indígenas y tribales. De inicio, el documento



establece que un componente central de la identidad es la preservación de las culturas propias y la conservación de sus instituciones sociales, económicas y culturales.

...los pueblos indígenas son iguales a todos los demás pueblos y reconociendo al mismo tiempo el derecho de todos los pueblos a ser diferentes, a considerarse a sí mismos diferentes y a ser respetados como tales. [...] todos los pueblos contribuyen a la diversidad y riqueza de las civilizaciones y culturas, que constituyen el patrimonio común de la humanidad. [...] todas las políticas y prácticas basadas en la superioridad de determinados pueblos o personas aduciendo razones de origen nacional o diferencias raciales, étnicas o culturales son racistas, científicamente falsas, jurídicamente inválidas, moralmente condenables y socialmente injustas. [...] Preocupada por el hecho de que los pueblos indígenas hayan sufrido injusticias históricas como resultado, entre otras cosas, de la colonización y enajenación. Los pueblos indígenas deben estar libres de toda forma de discriminación. (OMT, 1989, 92-93)

Este texto permitió progresar en la evolución del concepto etnia/raza al examinar los contextos de algunos grupos étnicos y en identificar los elementos centrales de su identidad. Siendo los elementos centrales de la identidad étnica: un desarrollo histórico común constituido por unidades político-geográficas específicas, donde para sobrevivir física y culturalmente se comparten y promueven voluntariamente rasgos culturales comunes y afines entre sí, simbolismos, moralidad e ideología, que se distinguen de los comportamientos cotidianos de un grupo en relación con otro.

El impacto que logró producir el convenio 169, incentivó la participación de los propios integrantes de los pueblos tanto indígenas como *tribales*, (término empleado de manera literal en el documento original) dando paso a un nuevo fenómeno: un movimiento de reivindicación de carácter étnico, una vez que, “la mayoría de los pueblos precolombinos se asumieron a sí mismos como pueblos indígenas y se reconocieron como grupos étnicos, lo que dio a la identidad cultural un valor de elemento constitutivo” (Torres-Parodi y Bolis 2007, 410). Cabe hacer mención, que si bien, el término ‘tribal’ posee una connotación peyorativa, se destaca el hecho de que una incipiente presencia como tema de debate en la agenda político internacional.

4.3 el término inclusión como respuesta hacia la diversidad étnica

Durante los años 90’s los términos *raza/etnia* suelen incluirse en los discursos oficiales como binomio gramatical, donde aún no logran ser valorados por sus elementos constitutivos independientes, por el contrario, la tendencia pareciera querer fundirlos bajo una especie de sinónimo.



En 1991, en la *I Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y Presidentes de Gobierno Declaración de Guadalajara*, se reconoce “*la inmensa contribución de los pueblos indígenas al desarrollo y pluralidad de nuestras sociedades y reiteramos nuestro compromiso con su bienestar económico y social, así como la obligación de respetar sus derechos y su identidad cultural*” (OEI, 1991, párr. 8)

El mayor impacto que la iniciativa de introducir el término etnia en el dialogo político, es el de denotar que mientras la identificación de un grupo a partir de una ideología racial es algo impuesto al otro, la etnicidad es entendida como un conjunto de factores culturales e históricos que permiten a una serie de individuos concebirse como un grupo con comportamientos particulares, diferentes y específicos a partir de los cuales les es posible auto definir su identidad a partir del “yo y el no yo” (Santoalalla, 2005, 14). Y quizá, pretender amalgamar un utópico proceso de construcción de alteridad socio cultural.

En 1992, la *Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo*, celebrada en Río de Janeiro, Brasil, sumó el tema de las poblaciones y comunidades indígenas al mantenimiento de la estabilidad ambiental y a la interdependencia creciente entre los países. Donde, el termino *pueblo*, que se utiliza en los años 80’s empieza a ser reemplazado por el de *comunidades*. En esta Declaración (Agenda 21) se reconoce la necesidad de que los gobiernos y las organizaciones intergubernamentales protejan el derecho de propiedad intelectual y cultural indígena. En el cual se entiende por patrimonio cultural aquellas prácticas, conocimientos y modos de vida tradicionales que caracterizan a cada grupo social culturalmente diverso.

Las poblaciones indígenas y sus comunidades, así como otras comunidades locales, desempeñan un papel fundamental en la ordenación del medio ambiente y en el desarrollo [cultural diverso]. Los Estados deberían reconocer y apoyar debidamente su identidad, cultura e intereses y hacer posible su participación efectiva en el logro del desarrollo sostenible. (ONU, 1992, párr. 22)

En Julio de ese mismo año (1992), en la *II Cumbre Iberoamericana*, celebrada en Madrid, continúa la tendencia en la utilización del término “pueblos indígenas”, definiéndole de la siguiente manera:

Se entenderá por la expresión "Pueblos Indígenas" aquellos que descenden de poblaciones que habitaban en el país o en una región geográfica a la que pertenece el país en la época de la conquista o la colonización o del establecimiento de las actuales fronteras estatales y que, cualquiera que sea su situación jurídica, conservan todas sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas. (ONU, 1992, 335)

El 25 de junio de 1993, en la *Conferencia Mundial de Derechos Humanos*, se destaca el análisis de modalidades para albergar la diversidad, mediante dos conceptos como la no discriminación y la inclusión social. Otra innovación en esta declaración fue la incorporación de las mujeres, las minorías lingüísticas, los



niños y niñas, los discapacitados, los pueblos indígenas y los trabajadores migrantes como nuevas categorías de grupos vulnerables. Se asume también, el derecho de estos a una educación culturalmente aceptable y adaptable identidad cultural: “[...] a que velen por la plena y libre participación de las poblaciones indígenas en todos los aspectos de la sociedad, en particular en las cuestiones que les interesen” (ONU, 1993, 40).

En 1993, durante la celebración de la *Tercera Cumbre en la ciudad de Bahía, Brasil*, el tema de los derechos de los pueblos indígenas se sumó como tema principal del dialogo. Así, bajo el paradigma político imperante de que los pueblos indígenas eran los únicos que contaban con una riqueza cultural que les permitía definirse como un fenómeno social digno de reconocimiento institucional, se daba pie a un terrible acto de discriminación y segregación social, al no reconocer como categoría cultural a una serie de grupos humanos cuyas características sociales se conformaron mediante elementos multiculturales. Una vez que se reconoce la omisión en el resolutivo, se pretende subsanar mediante la propuesta de un nuevo término: *Las sociedades plurales multiculturales* (término empleado de manera literal en el documento original, para matizar la inminencia de una otredad cultural, en la equidistancia entre nosotros y ellos... los otros) (SGI, 1993).

A partir de 1994, la Organización de las Naciones Unidas dio inicio del *Decenio Internacional de las Poblaciones Indígenas del Mundo*, propone vincular acciones del Estado con representantes de poblaciones indígenas, a fin de planificar estructuras para coadyuvar en la solución de las problemáticas de los pueblos indígenas a nivel mundial: “[...] educar a las sociedades indígenas y no indígenas acerca de las culturas, los idiomas, los derechos y las aspiraciones de las poblaciones indígenas, la promoción y la protección de los derechos de las poblaciones indígenas” (ONU, 1994, 1).

Es hasta 1995, que en la Declaración de la *IV Conferencia de las Naciones Unidas sobre la Mujer*, en Beijing, hace mención sobre el origen racial, indígena o étnico como determinantes sociales indistintos entre sí, pero ambos generadores de condiciones de vulnerabilidad:

Intensificar los esfuerzos para asegurar el disfrute, en condiciones de igualdad, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales a todas las mujeres y las niñas que se enfrentan con múltiples barreras para su empoderamiento y su avance por factores tales como la raza, la edad, el idioma, el origen étnico, la cultura, la religión o la discapacidad o porque son población indígena. (ONU, 1995, 4).

El análisis político de los años noventa, respecto al tema de los pueblos indígenas se afianza sobre una revalorización de lo pluricultural como característica de las sociedades modernas. Así, el termino étnico deja



de ser solamente una categoría de la historia precolombina para convertirse en un elemento social y demográfico de identidades.

4.4 La prematura incorporación del término *étnia* en el imaginario del quehacer político internacional.

En septiembre del 2001 *la Tercera Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia*, convocada por las Naciones Unidas en Durban, Sudáfrica, se pronunció a favor del reconocimiento de las personas de origen africano, así como sus descendientes, migrantes y desplazados, como sujetos dignos del cobijo de las políticas antidiscriminatorias que ya con anterioridad se le había concedido al resto de la población mundial: “*Reconocemos que el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia se producen por motivos de raza, color, linaje u origen nacional*” (ONU, 2001, 5).

El reconocimiento a las comunidades dispersas por varios países, cuya identidad tiene como elemento común su origen africano a la categoría de grupo étnico, si bien es un asunto ético, que había quedado rezagado y pendiente, resurge como reflejo de los conflictos socio políticos imperantes en el momento: los conflictos étnicos en Serbia y en Bosnia y Herzegovina y sus consecuentes migraciones y desplazamientos que impactaron a los países europeos:

Expresamos nuestra solidaridad con los pueblos de África en su lucha incesante contra el racismo, la discriminación racial. [...] Afirmamos asimismo que todos los pueblos e individuos constituyen una única familia humana rica en su diversidad. (ONU, 2001, 5-6)

La categoría étnica, se les otorga a partir del auto reconocimiento de la intolerancia paradigmática que se tenía hacia este tipo de grupos minoritarios que, si bien poseen un mismo origen, circunstancias de vida similares, así como un patrimonio cultural común, se les asume como simple otredad: #...se insta a los *Estados a que traten de garantizar que sus sistemas políticos y legales reflejen la diversidad multicultural de la sociedad [...] y la comprensión cabal de la historia y la cultura de los pueblos indígenas*” (ONU, 2001, 45).

Las Naciones Unidas, al reconocer la buena voluntad con que la sociedad civil acogió la iniciativa, ratificaron la decisión de consolidar las políticas pertinentes en pro de que conceptos tales como *grupo étnico* y/o de diversidad cultural se visibilizaran mediante los discursos institucionales de los países integrantes.



En noviembre del 2003, en la *XIII Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno de América Latina, España y Portugal* realizada en Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, se acentúa la siguiente declaración: “. . . una estrategia de desarrollo digna de este nombre no puede soslayar las desigualdades patentes ente los distintos grupos sociales, lo cual es aún más cierto cuando diferencias socioeconómicas coinciden con las divisiones étnicas”. (Koffi, Annan, 2003, 27)

Para el 2005, en la *IV Cumbre de las Américas* en noviembre en Mar del Plata, Argentina, se discute sobre la situación de vulnerabilidad, así como de las necesidades específicas, tanto de los de los pueblos indígenas como los otros grupos étnicos. (OIT, 2005) “en un esfuerzo por preservar y fortalecer la comunidad de democracias erradicando la pobreza y la discriminación” (13).

Por su parte, en el 2006, a través de la *XVI Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno de América Latina, España y Portugal*, en Montevideo, Uruguay, mediante la *Carta Cultural Iberoamericana*, se declara que “las culturas tradicionales, indígenas, de afrodescendientes y de poblaciones migrantes en sus múltiples manifestaciones son parte relevante de la cultura y de la diversidad cultural iberoamericana, y constituyen un patrimonio fundamental para la humanidad”. (OEI, 2006, 7) En este punto, resulta interesante profundizar en cómo lo étnico hace referencia a cierto tipo de identidad cultural, específica e histórica mente común, adquirida mediante sentimientos de pertenencia, parentesco o adscripción a una comunidad singular expresada mediante símbolos y ritos , pero construida tanto dentro como fuera de la interacción entre grupos, por lo tanto, al declararse en calidad de patrimonio, se eleva en un acto de alteridad social hacia una esfera de lo global: Turner ha llamado a esta sensación *communitas* "una forma de solidaridad entre grupos pequeños, fundada en sentimientos instintivos” (Turner 1974. Citado en Chihu y López 2021, pág. 142). Ente una sensación temporal, “universalista” de unidad con cada participante, un sentimiento de pertenencia universal al grupo humano, a pesar de la diversidad...

El 13 de septiembre del 2007, mediante la *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas* se acepta la responsabilidad ética de otorgarle a los habitantes de los pueblos indígenas los derechos y prerrogativas que le corresponden a cualquier ciudadano, independientemente de su origen, condición o circunstancia; incluido, el derecho a sus prácticas tradicionales y culturales: (ONU, 2007).

...los pueblos indígenas son iguales a todos los demás pueblos [...] poseen el derecho de todos los pueblos a ser diferentes, a considerarse a sí mismos diferentes y a ser respetados como tales. [p. 1]... [sin importar] origen nacional o diferencias raciales, religiosas, etnia. [Debiendo evitar] Todo acto que tenga por objeto o consecuencia privarlos de su integridad como pueblos distintos o de sus valores culturales o su identidad étnica [5].



A partir del año 2017, la Organización de las Naciones Unidas, bajo el discurso del Secretario General, António Guterres, ha incluido en tres ocasiones el término Etnia en sus discursos: En junio del 2018, cito en el *Capítulo II: D. Promoción y protección de todos los derechos humanos*: “*Con demasiada frecuencia la inseguridad económica y social se achaca a “los otros”, ya sean migrantes o personas de raza, etnia, género o clase social diferente, y no a las políticas públicas fallidas*” (ONU, 2017, 3).

Además, el 18 de julio del presente, en la Conferencia Nelson Mandela, bajo el título: *Encarar la pandemia de la desigualdad: un nuevo contrato social para una nueva era*, Guterres, A. propone que suponer que vivimos en un mundo post racista es un engaño; que la igualdad es solo otro mito más. Asegura además que: “[...] *los ingresos, los salarios y la riqueza no son las únicas medidas de la desigualdad. Las oportunidades de las personas dependen de su género, de su familia y su origen étnico, de su raza [entre] otros factores*” (ONU, 2020, 15).

Discusión

En el afán de disminuir los comportamientos racistas y mezquinos que amenaza al anhelo de una buena vida para todos y todas, la ONU gestiona acciones para mitigar el dolor social que padecen los miembros de pequeñas comunidades culturales diversas a lo largo y ancho del planeta. Mediante el diálogo suelen materializarse discursos, que una vez pronunciados, publicados y adoptados por los representantes de los países participantes, se convierten en tratados que, a su vez, de acuerdo con Beltrán (2016) promueven acciones en pro de la calidad de vida de los integrantes de grupos humanos victimizados por otros grupos de mayor hegemonía, poder o reputación. Uno de los logros alcanzados será entonces el reconocimiento de la identidad cultural como otro elemento constitutivo del individuo, y que, por lo tanto, se eleva a nivel de derecho.

Mediante un análisis de tipo diacrónico se distinguen dos controversiales palabras: Raza y Etnia. La primera presenta una relación significativa con la ideología racista imperante por décadas en el imaginario popular. La otra en calidad de sinónimo, o bien en sustitución al término de *raza* en pro de mitigar actos de discriminación y segregación hacia el reconocimiento y la promoción de posturas ideológicas más éticas, que promuevan la identidad cultural. Cabe enfatizar que la simple sustitución de un término por otro aún más complejo semánticamente no implica de manera directa un rescate a la pérdida de la identidad. De acuerdo a García (2004) dicha sustitución léxica debe ser entendida como un acto de justicia elemental para resarcir, al menos en parte, la exclusión sistemática, de la que unos, han sido objeto durante gran parte de su



historia... otros, sin embargo, de acuerdo a Mosquera (2015) continúan aún hoy día, viviendo en condiciones de marginalidad y rezago en el goce de sus derechos humanos y civiles.

De acuerdo a Beltrán (2016), García (2004), Kattmann (2020), Mosquera (2015), Navas (2018), Visaguirre (2018) el concepto de etnia es entendido como una amplia categoría de análisis que abarca al menos cuatro dimensiones culturales: identidad, diversidad, alteridad y otredad; asunto que complica semánticamente la comprensión y aplicación práctica de la palabra etnia en el quehacer cotidiano de las personas comunes, pues, en el imaginario y las representaciones sociales que los grupos tienen de sí mismos, pues de acuerdo con Rosales (1998), "etnia es palabra académica. No la usan ni los campesinos, ni obreros, ni artesanos. El pueblo continúa utilizando la palabra raza". (129)

Cabe resaltar entonces que, el concepto de etnicidad puede entenderse como un fenómeno cuya explicación alude a un problema de carácter ético, por lo tanto, como menciona Giménez (2006) resulta útil redefinir desde una perspectiva moderna el uso de aquellos conceptos que impactan al imaginario colectivo, ya que, si entre los pueblos se tiene concepciones diferentes sobre el valor de su propia identidad, la legítima aceptación del *Otro*, como igual, resultará infructuoso.

Desafortunadamente, la sociedad suele estar conformada mediante sub comunidades al interior de un mismo territorio, bajo la gobernanza de instituciones comunes, pero cuyos ideales de vida buena suelen ser percibidos de manera disímil...y, si bien, ello lleva a al planteamiento de una gran interrogante: ¿Cómo establecer una moral válida para todos? podemos encontrar una de las posibles respuestas a esta interrogante sobre la legitimidad universal de la moral en el postulado sobre las leyes propuestas por Immanuel Kant, cuando sostiene que las leyes morales suelen determinarse enteramente a priori, es decir, que más que basarse en la experiencia, debemos apelar a la razón. Así, retomando este supuesto, la pluralidad ideológica, así como la coexistencia multicultural deberían ceder a la máxima de *lo bueno* en pro de un ideal más elevado: *lo justo*.

Además, conviene señalar que, al asirnos al imperativo categórico de un actuar justo, podríamos responder al cuestionamiento anteriormente planteado, sobre ¿qué podemos esperar al pretender incorporar un término tan abstracto como lo es el de etnia, al imaginario de los pueblos indígenas? De acuerdo a Navas (2018) esperamos de las instituciones acciones que promuevan la alteridad, el respeto hacia la autonomía, libertad y subjetividad de cada uno para entender su entorno y sobre todo su propia identidad y con ello el consecuente empoderamiento de todo otro, independientemente del origen, condición, comportamiento, creencia, estilo, aspiración a lo que cada quien entienda por felicidad y una buena vida.



El tema del futuro de los pueblos indígenas es un asunto que se debate con intensidad desde mediados del siglo pasado, sobre todo en lo relacionado con el diseño de medidas de política pública orientadas a estos pueblos. En el escenario complejo de este nuevo milenio, las voces de los pueblos indígenas orientadas al reclamo de su capacidad de autodeterminación se han intensificado claramente, reclamando su derecho a decidir por ellos mismos, atendiendo a sus costumbres y usos. Sin embargo, es un tema sumamente complejo, porque tiene que ver con la delimitación de los lindes legales, culturales, económicos de los pueblos indígenas con el resto de los grupos sociales... los *otros*.

Conclusiones

En el análisis realizado a la biblioteca digital de la Organización de las Naciones Unidas se ubican al menos 50 discursos en cuyo título se integra la palabra etnia. Sin embargo, en ninguno de ellos, se obtiene una definición conceptual u operacional precisa del término. En ellos, se expone un marcado interés por dar respuesta, cada vez más ética, ante las necesidades específicas de los grupos humanos con mayor grado de vulnerabilidad; de manera excepcional, se aborda el valor de la diversidad cultural, como contra argumento de la palabra diferencia, término que aún impera en el imaginario social obstaculizando un cambio de paradigma socio político con relación al derecho de los pueblos a vivir sus identidades culturales desde el reconocimiento a la igualdad y el respeto hacia el otro y por lo otro. Para tal efecto, se realiza una sustitución de la palabra raza, por pueblo, comunidad, y finalmente etnia, como un intento de evolución positiva del término.

Los patrones de regularidad encontrados ubican el uso de la palabra raza, así como la somera presencia del término etnia, tan solo como una manifestación de otredad, hecho que provoca inferencias de índole discriminatoria, tan solo como un eufemismo, un esfuerzo por enmascarar la continua presencia del lastre de la desigualdad, racismo y clasismo.

Dado que, si bien, el análisis del discurso sobre la construcción de los conceptos etnia-raza y la evolución conveniente de acuerdo a los fenómenos sociales y políticos ocurridos alrededor del mundo, indican que los grupos pueden ser catalogados para considerarse dentro de una clasificación que obedece a la conveniencia discursiva de quienes piensan y proponen las bases para la defensa de los derechos de los individuos en los diferentes contextos y latitudes, la realidad es que, el imaginario y las representaciones sociales que los grupos y los pueblos tienen de sí mismos como etnia o como raza distan mucho de los primeros. De acuerdo con Rosales, H. (1998), "etnia es palabra académica. No la usan ni los campesinos, ni obreros, ni artesanos. El pueblo continúa utilizando la palabra raza". (129)



Finalmente, aceptamos todo esfuerzo por acercar al imaginario de los pueblos indígenas el término etnia, como un elemento que busque resarcir criterios obsoletos; hecho que debe ser valorado como un acto de buena voluntad, de justicia social... de alteridad, ya que, a través del trabajo político, económico, comunitario, gubernamental, y por supuesto académico se logrará la preservación de sus culturas, en especial de las lenguas, principio fundamental para garantizar su derecho a la autodeterminación de la identidad.

Referencias

- Beltrán, María. “Racismo científico y textos escolares de Ciencias naturales” (1979-2015). *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, Vol. 8, No. 1. (2017): 37-39. <https://doi.org/10.18175/vys8.1.2017.04>
- Bolívar, Antonio. “Ciudadanía y diversidad cultural en educación”. En J. Marrero y J. Argos (eds.). *Educación, convivencia y ciudadanía en la cultura global*. Madrid: Wolters Kluwer y Consejería de Educación de Cantabria. 2008.
- Braud, Philippe. *La violence symbolique dans les relations internationales*. Toulouse. 2007.
- Chihu, Aquiles y López, Alejandro. *Análisis y símbolos rituales en Víctor Turner*. 2021. 30 abril 2021 <http://desh.izt.uam.mx/labs/comunicacionpolitica/Publicaciones/AnalisisCultural/Chihu2001.pdf>
- Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano. (1789). Asamblea Nacional Constituyente. 11 de septiembre del 2020 https://www.conseilconstitutionnel.fr/sites/default/files/as/root/bank_mm/espagnol/es_ddhc.pdf
- “Etnia”. *EtimologiasdeChile.net*. 1 de diciembre del 2020 <http://etimologias.dechile.net/?etnia>
- García, Alfonso. A vueltas con la etnicidad: ¿de qué sirve el concepto de ‘etnia’? *Education*. No. 22. (2004). <https://revistas.um.es/educatio/article/view/106/91>
- Green, Abadio. El otro, ¿soy yo? *Revista Yacha Kusunchi*. vol 3. Núm. 1. (2016). <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/ryachayk/issue/view/323>
- Giménez, Gilberto. El debate contemporáneo en torno al concepto de etnicidad. *Cultura y representaciones sociales*. No. 1 Vol. 1. (2006). <http://www.culturayrs.unam.mx/index.php/CRS/article/view/495/502>



- Hering Max. “Colores de piel. Una revisión histórica de larga duración”. *Debates sobre ciudadanía y políticas raciales en las Américas Negras*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. (2010): 113–160.
- Jefferson, Thomas & Adams, Jhon. *Declaración de Independencia de los Estados Unidos*. (1776): 2. 11 de septiembre del 2020. http://www.diputados.gob.mx/biblioteca/bibdig/const_mex/decla_1776.pdf
- Kakosi, Jean-Bosco. “Revisión histórica del concepto raza”. *Anales de Antropología*. Volumen 50. Número 2. (2016):188:198. 1 de septiembre del 2020. <https://doi.org/10.1016/j.antro.2016.05.010>
- Kant, Immanuel. *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Edición de Pedro M. Rosario Barbosa. San Juan Puerto Rico. (1785). 2 agosto del 2020.
- Kattmann, Ulrich. Conferencia Raza, genes y cultura. *Revista de Ciencias Sociales, DS-FCS*. Vol. 34, n.º 48, (2021). <http://dx.doi.org/10.26489/rvs.v34i48.8>
- Koffi, Annan. *XIII Cumbre Iberoamericana Santa Cruz De La Sierra*. 2003.
- Krieger, Peter. “La deconstrucción de Jacques Derrida (1930-2004)”. *An. Inst. Investig. Estét.* Vol. 26, No.84. (2004). 02 septiembre 2020. <http://www.scielo.org.mx/pdf/aiie/v26n84/v26n84a9.pdf>
- Larrain, Horacio. “¿Pueblo, etnia o nación? Hacia una clarificación antropológica de conceptos corporativos aplicables a las comunidades indígenas”. *Revista de Ciencias Sociales*. Vol. No. 2. (1993):28-53. 2 de agosto del 2020. <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=70800203>
- Lewontin, Richard., Rose, Steven., y Kamin, Leon. *No está en los genes: Racismo, genética e ideología*. Barcelona, España: Crítica. (1987).
- Lincoln, Abraham. “*The Emancipation Proclamation*”. (1863). 11 de septiembre del 2020 <https://www.archives.gov/exhibits/featured-documents/emancipation-proclamation>
- Luter King, Martin. “*I have a dream*”. (1963). 11 de septiembre del 2020 <http://ficus.pntic.mec.es/jals0026/documentos/textos/IHAVEADREAM.pdf>
- Mills, Charles, “*Dark Ontologies*”, *Autonomy and Community. Reading in Contemporary Kantian Social Philosophy*, Jane Kneller y Sidney Axinn (edit.), State University of New York Press, Albany. (1998):131-168.



- Mosquera, Janeth. “Develando lo que dicen sobre raza y etnia las revistas de salud pública de Colombia”. *Desigualdades étnico-raciales*. No. 16. (2015). <https://doi.org/10.18046/recs.i16.1939>
- Navas, Ricardo. “El concepto social y el contexto laboral afrodescendiente de etnia en Centroamérica”. *Revista Plus Economía*. Vol 6. No. 2. (2018). <http://pluseconomia.unachi.ac.pa/index.php/pluseconomia/article/view/167>
- Novo, Salvador. *Antología del pan*. Poeticus. 2014. <https://www.poeticous.com/salvador-novo/antologia-del-pan?locale=es>
- OEI. “*I Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y Presidentes de Gobierno Declaración de Guadalajara*”. 1991. 11 de septiembre del 2020 <https://www.oei.es/historico/icumbre.htm>
- OEI. “*Carta Cultural Iberoamericana*”. 2006. 11 de septiembre del 2020 file:///C:/Users/Usuario/Downloads/cCultural.pdf
- OIT. “*IV Cumbre de las Américas en noviembre en Mar del Plata, Argentina*”. 2005. 11 de septiembre del 2020. http://www.summitamericas.org/pubs/consenso_mar_del_plata_sp.pdf
- OMT. “*Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes*”. 1989. 11 de septiembre del 2020. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_345065.pdf
- ONU. “*Declaración Universal de los Derechos Humanos*”. 1948. 11 de septiembre del 2020. https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
- ONU. “*Convención Internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial*”. 1965. 11 de septiembre del 2020. <https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CERD.aspx>
- ONU. “*Convención Internacional sobre la Represión y el Castigo del Crimen de Apartheid*”. 1973. 11 de septiembre del 2020. <http://www.ordenjuridico.gob.mx/TratInt/Derechos%20Humanos/D22.pdf>
- ONU. “*Declaración sobre la Raza y los Prejuicios Raciales*”. 1978. 11 de septiembre del 2020. <http://www.ordenjuridico.gob.mx/TratInt/Derechos%20Humanos/INST%2023.pdf>
- ONU. “*Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo*”. 1992. 11 de septiembre del 2020. <https://www.un.org/spanish/esa/sustdev/agenda21/riodeclaration.htm>
- ONU. “*Declaración y Programa de Acción de Viena*”. 1993. 11 de septiembre del 2020 https://www.ohchr.org/Documents/Events/OHCHR20/VDPA_booklet_Spanish.pdf



- ONU. “*Decenio Internacional de las Poblaciones Indígenas del Mundo*”. 1994. 11 de septiembre del 2020. <https://www.ohchr.org/Documents/Publications/GuideIPleaflet7sp.pdf>
- ONU. “*Declaración de la IV Conferencia de las Naciones Unidas sobre la Mujer*”. 1995. 11 de septiembre del 2020. <https://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/Beijing%20full%20report%20S.pdf>
- ONU. “*Tercera Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia*”. 2001. 11 de septiembre del 2020. https://www.un.org/es/events/pastevents/cmcr/durban_sp.pdf
- ONU. “*Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas*”. 2007. 11 de septiembre del 2020. https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf
- ONU. “*Promoción y protección de todos los derechos humanos*”. Capítulo II: D. 2017. 11 de septiembre del 2020. <https://www.un.org/sg/es/content/chapter-ii-d-promotion-and-protection-human-rights-0>
- ONU. “*Encarar la pandemia de la desigualdad: un nuevo contrato social para una nueva era*”. 2020. 11 de septiembre del 2020. <https://www.un.org/es/coronavirus/articles/tackling-inequality-new-social-contract-new-era>
- PAHO. “*Conferencia Internacional sobre Atención Primaria de Salud.*” *Declaración de Alma-Ata Conferencia internacional sobre atención primaria de salud, Alma-Ata, URSS.* (1978). 11 de septiembre del 2020. <https://www.paho.org/hq/dmdocuments/2012/Alma-Ata-1978Declaracion.pdf>
- Ponce Esteban, María Enriqueta. “Los conceptos de justicia y derecho de Kant, Kelsen, Hart, Rawls, Hebermas, Dworkin y Alexi”. *Biblioteca Jurídica Virtual del instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM.* (2005): 212.
- “Raza”: *Diccionario Etimológico de Chile.* <http://etimologias.dechile.net/?raza> [consultado 28/06/2014]; <http://lema.rae.es/drae/?val=raza>
- Rosales, Héctor. *La Etnología: Discurso Etnocentrista y Política Colonialista.* Estudios Latinoamericanos, (2-3). (1998):128-134. 8 de febrero del 2021 <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rceilat/article/view/3231/3777>
- Santaolalla, Isabel. *Los Otros, etnicidad y raza en el cine español contemporáneo.* (2004). https://www.researchgate.net/publication/340406339_Los_Otros_etnicidad_y_raza_en_el_cine_espanol_contemporaneo/citation/download
- Segato, Rita. Introducción. *En La Nación y sus otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de Políticas de la Identidad.* Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros. 2007.



- SGI. *Tercera Cumbre en la ciudad de Bahía, Brasil*. 1993. 11 de septiembre del 2020
<https://www.segib.org/?summit=iii-cumbre-iberoamericana-salvador-de-bahia-1993>
- Sierra, I. “El concepto de raza, evolución y realidad”. *Archivos de Zootecnia*. Vol. 50. Núm. 192. (2001): 549. 11 de septiembre del 2020. <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-ElConceptoDeRaza-279912.pdf>
- Torres Parodi, Cristina y Bolis, Mónica. “Evolución del concepto etnia/raza y su impacto en la formulación de políticas para la equidad”. *Scielo*. (2007): 406, 407, 410. 02 agosto del 2020.
<https://scielosp.org/article/rpsp/2007.v22n6/405-416/es/>
- Villalba, Yolanda. “Violencia Simbólica”. *Irenees.net*. 2014. 2 de septiembre del 2020.
http://www.irenees.net/bdf_fiche-notions-231_es.html
- Visaguirre, Leonardo. Dos interpretaciones posibles frente a la categoría de “raza”. Quijano y Foucault. *Revista en línea de la Maestría en Estudios Latinoamericanos FCPyS-UNCuyo / revistas.uncu.edu.ar* (2018). <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/mel/article/view/1403/919>
- Wade, Peter. “*Race and ethnicity in Latin America*”. London. Pluto Press. 1997

