

**UN ACERCAMIENTO A LA
IDENTIFICACIÓN DE LA POBLACIÓN
ESCOLAR AFRODESCENDIENTE
ACTUAL EN CHILE; CRITERIOS
SOCIALES Y EDUCATIVOS PARA
AVANZAR A SU ATENCIÓN
EQUITATIVA**

**AN APPROACH TO THE IDENTIFICATION OF THE CURRENT
AFRODESCENDANT STUDENT POPULATION IN CHILE; SOCIAL
AND EDUCATIONAL CRITERIA TO ADVANCE TOWARDS
EQUITABLE SUPPORT**

MARÍA VICTORIA PERALTA ESPINOSA

Universidad Central de Chile
Facultad de Ciencias de la Educación,
Santa Isabel 1278, Santiago, Chile
mvperaltae@ucentral.cl

MARCO LLERENA RODRÍGUEZ

Universidad de Chile
Amunátegui 890. Depto 1914 Santiago, Chile
mllerena45@gmail.com

RESUMEN

El presente artículo se aproxima al complejo tema de identificar a quienes constituyen la población escolar afrodescendiente actual en el sistema educativo chileno, para aportar a la construcción del instrumento curricular que comprende la Ley 21551 que los reconoce legalmente. Algunos antecedentes históricos y actuales fundamentan que, pese a la percepción de la sociedad chilena, esta población ha sido y es un colectivo mayor que lo que se ha considerado. Se abordan también algunos problemas sociales y educativos de los afrodescendientes necesarios de tener presente para poder derivar orientaciones para el plano curricular, considerando a la vez la necesidad de generar cambios importantes en la valoración de la sociedad chilena hacia esta población.

PALABRAS CLAVE: afrodescendientes, censos, batallones, cultura, educación.

ABSTRACT

This article provides an approach to the complex issue of identifying who would constitute the current Afro-descendant student population in the Chilean education system, in order to contribute to the construction of the curriculum instrument included in Law No. 21.551, which legally recognizes them. It also reviews various historical backgrounds from the time of conquest to current migrations to argue that, despite the perception of Chilean society, this population has been and continues to be larger than what has been considered. The article also addresses some social and educational problems faced by Afro-descendants that need to be taken into account in order to provide guidance for the curriculum, while also considering the need to generate significant.

KEYWORDS: Afrodescendants, Censuses, Battalions, Culture, Education.

Recibido: 15/06/2023

Aceptado: 05/09/2023

I. INTRODUCCIÓN

Entre las poblaciones invisibilizadas en Chile y que, paradójicamente, ha aumentando persistentemente su presencia, se encuentran los niños, niñas y jóvenes hijos de personas migrantes afrodescendientes, que se incorporan a las aulas escolares nacionales, aportando a la interculturalidad, pero también planteando nuevos desafíos a la educación nacional. Si bien es cierto que las estadísticas son limitadas y no registran con validez el dato cuantitativo, es evidente que en los jardines infantiles, escuelas básicas y establecimientos de educación media aumenta la matrícula de personas migrantes afrodescendientes chilenos y extranjeros. El proceso del Censo Nacional 2024 incorpora por primera vez la variable afrodescendiente y, por ello, es probable que sus resultados informen sobre nuevas cifras estadísticas de dicha población. Con probabilidad el censo general facilitará la medición esta vez en las aulas nacionales, donde en la actualidad se educa una valiosa diversidad de niñeces de diversas identidades culturales.

En estas experiencias educativas, se observa, en general, una buena acogida de parte de sus educadores y compañeros, aunque no siempre es así, debido a la discriminación y el racismo que tiene parte de la población chilena, cuestión importante de analizar por sus implicaciones educativas. Entre ellas, una serie de mitos sobre la *blancura* de los chilenos y la desconocida y declarada ausencia de herederos de poblaciones afrodescendientes en la historia y en el territorio nacional.

Respecto de la permanencia y calidad de los aprendizajes de los estudiantes afrodescendientes en el sistema educativo y en la atención general de sus derechos individuales y colectivos, las políticas y programas oficiales tienen históricamente una gran deuda, ya que se han centrado básicamente en procesos de aculturación e incorporación de las poblaciones fronterizas y locales anexadas a los territorios nacionales con el propósito de favorecer la unificación e integración del país sobre la base de interpretaciones historiográficas y raciales que invisibilizan la diversidad.

La ausencia de criterios de inclusión e interculturalidad han borrado historias, saberes, haceres, objetivos y contenidos importantes de diversos

pueblos y comunidades que han habitado desde hace siglos este territorio, entre ellos, los afrodescendientes. Si bien existen procesos y programas de integración cultural y educativa vigentes, que incluyen las identidades de los pueblos indígenas, las investigaciones y hallazgos documentales y archivísticos requieren actualizaciones periódicas que incorporen la historia y presencia de las poblaciones heredadas de los esclavizados africanos en Chile y América, además de la evidente presencia de migrantes afrodescendientes en las aulas escolares nacionales.

Considerando las políticas internacionales sobre los Derechos Humanos y del Niño/a, y lo que se ha realizado en el país, la población afrodescendiente y sus diversas manifestaciones culturales han sido las que más se han anulado, lo que afecta el derecho a recibir una educación culturalmente pertinente y a ser valorados como ciudadanos plenos por la sociedad. Esto implica incluir en el currículum nacional la historia de su llegada por la trata trasatlántica de esclavizados y su presencia forzada, que aportó al desarrollo del país y ha forjado biológica y culturalmente parte de lo complejo y diversificado que es *ser chileno*.

Estudios recientes sobre el ADN actual de la población chilena en diversas regiones en el país (Berrios, 2016) y los archivos e investigaciones sobre el ingreso permanente de afrodescendientes desde la conquista, dan cuenta de su permanente presencia en el devenir del país. A estas evidencias, se suman el autorreconocimiento entre la población afrodescendiente nacional oculta en la historia oficial, estadísticas y currículum nacional y objetivos e incidencias políticas que buscan superar la autonegación y demandar al Estado el reconocimiento de que cuantitativamente los afrodescendientes comprenden a más personas que lo que se ha señalado en todos los recuentos a través del tiempo.

Muestra de esta negación de derechos a existir en la historia y política pública nacional, es que, a pesar de que fueron reconocidos como Pueblo Tribal Afrodescendiente Chileno en la ley 21551 de 2019, labor emprendida en especial por sus organizaciones y representantes ya hace veinte años, en el fallido proyecto de la Asamblea Constituyente redactora

de la nueva Constitución Nacional de 2022, no aparecían incorporados como tales, ni tampoco ningún aspecto de su cultura pese a la evidencia historiográfica y antropológica de su preexistencia a la conformación del Estado nacional y, por tanto, como sujetos de derechos colectivos y con presencia territorial en Chile. Igualmente, tampoco se han registrado en los censos nacionales actuales como tales, ni en diversas estadísticas que permitirían planificar acciones e implementar políticas públicas específicas para sus requerimientos y en particular en lo educacional.

No es novedad la falta de conocimiento que la sociedad chilena posee sobre su población afrodescendiente nacional y migrante contemporánea y los mitos que se tienen sobre ella, lo que se expresa muchas veces en indiferencia o, peor aún, en racismo sistémico o xenofobia declarada. Para mejorar esta situación, debe realizarse un trabajo de sensibilización sociocultural y educacional a nivel nacional, que ayude al cambio de actitudes de la sociedad y a tomar medidas concretas en diferentes campos que influyen en el desarrollo de este colectivo poblacional.

La contribución del pueblo afrodescendiente a lo largo de la historia de Chile es otro aspecto que ha sido invisibilizado, desde aquellos más recientes como fuerza de trabajo en labores que la población chilena no desea realizar, hasta los de tipo histórico y culturales, como haber participado durante la conquista en la instalación de los primeros poblados realizando una diversidad de oficios necesarios o el importante rol que desempeñaron como parte de los ejércitos libertadores e independentistas en América y Chile. Durante este proceso nacional, esclavizados y libertos fueron parte de los batallones que lucharon en Chacabuco y Maipú. Cabe tener presente que asumieron rápidamente el concepto de chilenos en el nacimiento de la República, dejando de lado las identificaciones en castas y otras calificaciones y clasificaciones raciales discriminatorias de la época colonial.

Respecto del foco de este artículo, cabe señalar que parece curioso o anacrónico que se aborde la fundamentación de la existencia de comunidades humanas y el respeto a sus culturas en una etapa de desarrollo político y sociocultural que se supone que es de derechos y de interculturalidad,

considerando la multiculturalidad del país. Sin embargo, por los antecedentes que se recogen permanentemente, es evidente que hay que hacerlo a pesar del papel cada vez más relevante que tienen los afrodescendientes a nivel nacional y mundial en importantes cargos políticos, culturales, religiosos, sociales, científicos o artísticos, entre otros.

Este texto pretende, por tanto, aproximarse a esta temática desde sus raíces históricas y socioculturales con un énfasis educativo, abordándola desde una perspectiva de generación de políticas y de criterios para la construcción curricular que considere a todos los colectivos afrodescendientes chilenos que se han formado en el tiempo y los más recientes debido a las migraciones.

Relevar ciertos antecedentes y sugerir bases y criterios para avanzar en una educación intercultural –con perspectiva nacional– una vez esbozado el cuadro general de representantes históricos y actuales de los afrodescendientes y su situación general y educacional para sugerir políticas y orientaciones curriculares para una población escolar diversa, son los propósitos centrales de este artículo.

2. LA POBLACIÓN AFRICANA Y SUS DESCENDIENTES EN LA COLONIA E INICIOS DE LA REPÚBLICA EN AMÉRICA Y EN CHILE Y AVANCES SOBRE LAS MIGRACIONES ACTUALES

2.1. La población africana su descendencia en América y su presencia en la Colonia e inicios de la República de Chile

Entre los siglos XVI y XIX, la trata esclavista o negrera secuestró millones de personas africanas para ser esclavizadas en las Américas, donde fueron consideradas bienes muebles –así fueron contabilizadas en los registros de los barcos mercantes, aduanas y por los sistemas censales– para que las coronas europeas controlaran este sistema de comercio legalizado. El comercio trasatlántico de esclavizados formó parte de un modelo de mayor, basado en el racismo y el colonialismo, que en la actualidad se considera como un movimiento forzado que transgredió los derechos humanos más grande

de la historia. La lucha de las coronas europeas por la dominación de las recién descubiertas Américas continuó con la esclavización de millones de seres humanos (Báez).

El proyecto académico mundial “Viajes esclavistas” (*Slave Voyage*), producto del trabajo de investigadores de universidades en Europa, África y Latinoamérica ha documentado que entre 1525 y 1866 se realizaron cerca de 36 mil viajes trasatlánticos directos entre África y las Américas, en los que se transportaron 12 millones de africanos esclavizados, de estos 5 millones desembarcaron en Brasil. La disminución de mano de obra indígena diezmada por la introducción de epidemias y enfermedades virales europeas portadas por los conquistadores como la gripe y la viruela, además de las guerras, hizo que se recurriera a ellos y muchas autoridades de la época solicitaron con entusiasmo el traslado de esclavizados negros a Chile. El grueso de ellos provenía de Guinea, el Congo y Angola de la región de África subsahariana.

En el período de la colonización, los esclavizados fueron contados como pertrechos, mercancías o cosas y a partir del siglo XVIII, las coronas europeas instruyen a sus colonias en América la realización de censos con la finalidad de recaudar no solo los impuestos por la importación y propiedad de esas mercancías humanas, sino también para controlar a las crecientes y mayoritarias poblaciones africanas que comenzaban a dar señales de emancipación por medio de los procesos de resistencia al sistema colonial esclavista denominados palenques y cimarronajes, o lugares de refugio y autodefensa de las poblaciones emancipadas del dominio esclavista.

Las secuelas de la esclavitud, que enriquecieron a las élites coloniales y que ubicaron a los descendientes de africanos en una posición de subordinación y de profundas desventajas políticas, económicas y sociales, pese a los esfuerzos de las organizaciones afrodescendientes, permanecen hasta el día de hoy. La deshumanización sistemática de una fuerza de trabajo sobreexplotada, sometida a una situación de autodesprecio en un contexto de racismo persistente y la rígida discriminación racista subyacente tienen efectos en la actualidad.

La ideología colonial del mestizaje los invisibilizó y derechamente ocultó la existencia de poblaciones africanas esclavizadas y sus descendencias, desconociendo sus aportes al desarrollo de las emergentes naciones, perpetuando las desigualdades raciales y el racismo que caracteriza a los países latinoamericanos hasta hoy. Organizaciones internacionales como la Comisión Interamericana de Derechos Humanos de la Organización de Estados Americanos (OEA) denominan como “racismo estructural o racismo sistémico” a la tendencia de los Estados contemporáneos a negar la existencia de esclavizados en sus historias, en sus culturas y patrimonios, en su educación y en sus procesos censales.

En efecto, por más de cien años las historias oficiales americanas invisibilizaron, por ejemplo, el aporte de los esclavos en los batallones y ejércitos independentistas, limitándose a contar en los libros de historia escolar solo los registros de los héroes patrios criollos blancos de las aristocracias europeas y anglosajonas. En otros campos, la musicología y los estudios de cultura tradicional tampoco dan cuenta de presencia y vigencia del arte africano en la cultura americana contemporánea.

Los procesos independentistas en América hispana desencadenaron una serie de legislaciones abolicionistas que en períodos cíclicos y graduales comenzaron a liberar parcialmente a los esclavizados africanos. Sus orígenes y motivos se relacionan directamente con las ideas libertarias importadas desde Europa por los caudillos e intelectuales independentistas, pero también con los requerimientos de nuevas tropas de esclavizados cuya finalidad instrumental fue aumentar el número de combatientes en los frentes de batalla de ambos lados.

En el caso de los ejércitos revolucionarios independentistas la solución fue la convocatoria e incorporación libre o forzada de esclavizados africanos o “negros bozales” y negros libertos a los batallones bajo la promesa de la manumisión o libertad en una primera etapa de sus descendientes. Con esta estrategia se comenzaba a dar fin al comercio trasatlántico de esclavizados.

Otro factor fue la presión ciudadana de los propios esclavizados y libertos, quienes en forma creciente demandaron sus derechos; un ícono de ello fue Haití, cuya independencia marcó un hito por ser el primer proceso

en América Latina y el Caribe tras una guerra entre esclavos y libertos negros (1791-1804) contra el ejército colonial francés y los propietarios de esclavos. Esto provocó un efecto imparable en las Américas, especialmente por las características de una revolución comandada por esclavos y sus afrodescendientes.

En ese contexto, Chile es la primera nueva república que termina con la transmisión hereditaria de la condición esclava al promulgar en 1811 la “libertad de vientres” y al prohibir el comercio esclavo, seguido de Argentina (1812), Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela (1821). En República Dominicana se prohibió el tráfico en 1822; en Centroamérica y México, en 1824; en Uruguay ambas leyes se votaron en 1825. Más tardíamente fueron adoptadas en Bolivia (1840) y en Paraguay (1842). En Cuba y Puerto Rico, si bien se prohibió formalmente el tráfico en 1820, debió ratificarse en 1835 y se hizo efectivo en 1866 y 1842. Allí las leyes de vientre libre recién se sancionaron en 1870 (Candiotti).

Sin embargo, debemos mencionar que la condición de libertos de niños y niñas nacidos bajo el régimen de libertad de vientres no aseguró su libertad definitiva, debido a que siguieron sometidos, en algunos casos hasta los 21 años, en condición de manumitidos bajo el régimen de patronato, tutela y aprendizaje de acuerdo con las diferentes disposiciones jurídicas americanas. Se trató de medidas específicas de control de las vidas de los hijos e hijas de las esclavas al establecer sistemas de controles en manos de los amos, asegurando con ello la continuidad del trabajo esclavo no remunerado, esta vez de los descendientes de los liberados (Monsalve).

2.2. Los diversos colectivos africanos y sus descendientes en la colonia e independencia de Chile

Como se ha señalado, la llegada forzada y deshumanizada de los africanos y sus descendientes a América y al actual territorio nacional, iniciada en nuestro caso desde la llegada de Cristóbal Colón a América hasta la conquista de Chile, fue conformando un colectivo humano y cultural que, a través

del tiempo, entregó una herencia biológica y cultural enriquecedora, poco reconocida. Ello se ha sustentado en la falta de conocimiento de su historia, características y aportes, al racismo y otros disvalores sociales.

La presencia de africanos y sus descendientes en el territorio de chileno fue aumentando paulatinamente en diferentes zonas del país durante la Conquista y la Colonia, lo que generó el mestizaje entre europeos (españoles principalmente con mujeres africanas), criollos e indígenas. Registros de fuentes parroquiales de bautismo, matrimonio, defunciones, testamentos y censos parciales, señalan su temprano establecimiento en Arica y en los valles de Azapa y Lluta; Tarapacá, Copiapó, La Serena y Valle del Elqui, Valparaíso, Quillota, Los Andes, Melipilla, Santiago, Rancagua, Talca, Laja, Concepción, Cañete, Colcura, Lota, Valdivia, Angol, La Imperial (Alfaro y Flores) y Osorno, entre otros lugares aún por investigarse.

Los oficios que realizaron los africanos y sus descendientes fueron muchos e importantes para el desarrollo de ciudades o zonas. Diversos investigadores (De Ramón; Zárata) señalan la variedad de labores y tareas que ejercían negros, mulatos, indios y mestizos, estuvieran o no sometidos a un régimen de dependencia jurídica, lo que muestra que se encontraban plenamente incorporados –tal vez desde una posición deprimida, pero incorporados al fin– a los sistemas de producción, comercialización, créditos, negocios, costumbres, idioma e instituciones, establecidos por la cultura dominante (De Ramón). En el caso de los negros y mulatos algunos de sus principales oficios eran carpinteros, albañiles, trabajadores del campo, silleros, espaderos, barberos, sastres, pregoneros, mineros, cocheros, guardianes, soldados, arrieros, músicos, curtidores, talabarteros, herreros, tenderos, zapateros, plateros, pulperos, estanqueros, cargadores, barqueros y pescadores¹, entre otros. Las mujeres además de las tradicionales labores domésticas trabajaban como lavanderas externas, hilanderas, chicheras, dulceras, adoberas, vendedoras de empanadas y frutas, actividades que hacían en ciertos casos por iniciativa propia y en otras obligadas por sus amas, con problemas económicos para traer dinero extra a las casas. Además tenían un

¹ En el norte.

relevante rol en la familia en la formación de las nuevas generaciones, que se ha valorado escasamente. En muchos casos, amamantaban a los hijos de las españolas y los criaban junto a los propios, labor que sabemos que deja una impronta en los llamados *hermanos de leche*. La crianza a cargo de las mamás afro implicó el traspaso de su cultura a niños y niñas criollos, como la comida, lenguaje, cantos, juegos, costumbres y bailes, lo que se tradujo además en significativas relaciones afectivas.

3. ANTECEDENTES ACTUALES SOBRE LA POBLACIÓN MIGRANTE Y AFRODESCENDIENTE EN CHILE

3.1. Los estudiantes

Identificar la población negra y afrodescendiente que ha llegado al país en el pasado y en el presente siglo es particularmente difícil, porque no hay registros específicos al respecto; solo se pueden hacer ciertas inferencias. Sin embargo, en nuestro país es una realidad que, en todos los niveles de educación, hay un aumento creciente desde 2018 de niños y niñas que ingresan al país en condiciones de migración por diversas circunstancias. Un porcentaje de ellos son chilenos porque si bien sus padres son migrantes afrodescendientes de diferentes nacionalidades, nacieron en Chile y por ello se integran al pueblo afrochileno descrito en la Ley 21551 que los reconoce como tal. Si bien esta legislación se acota a las descendencias de los esclavizados secuestrados y trasladados a Chile durante los siglos XVI y XIX, con probabilidad en el futuro se realizarán indicaciones sustitutivas para la inclusión de estos nuevos afrochilenos.

En este contexto, el Ministerio de Educación impulsó desde el año 2018, una Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022 y creó una Mesa de Coordinación Interministerial, estableciendo objetivos, estrategias y recomendaciones para la integración de esta población escolar (Mineduc 2018). En ella se establece como criterio general el uso del concepto de extranjeros o hijos de extranjeros para la denominación de esta

nueva y reciente población escolar, y se explica que la conceptualización de migración tiene diversas interpretaciones por las razones de los traslados forzados o no de las personas que viajan desde sus países de origen, quienes los hacen por distintas razones: económicas, sociales, culturales y políticas.

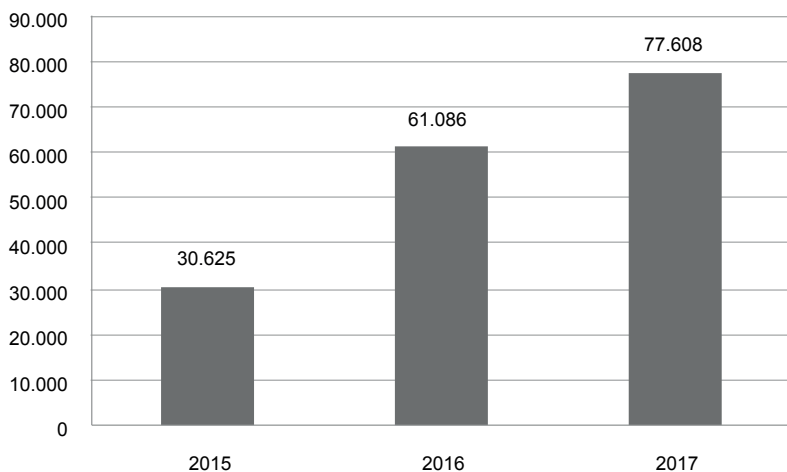
El propio concepto de migración transita por una serie de interpretaciones dependiendo de las instituciones nacionales e internacionales que las describen y utilizan instrumental y técnicamente. Algunas de ellas son la UNESCO, la Corte Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) de la Organización de Estados Americanos (OEA), la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y la Comisión Económica para América Latina y El Caribe (CEPAL) por mencionar algunas.

Respecto de las estadísticas, en Chile, en el informe Casen y Migración 2021 (Servicio Jesuita Migrante y CASEN 2019), se informa que la población escolar extranjera según cifras preliminares constituye el 5,3% del universo para el año 2021 –correspondiente a 192.049 de los 3.615.502 de estudiantes que integran las trayectorias educativas nacionales– y que durante los últimos 25 años se ha experimentado un aumento del fenómeno migratorio.

Según el Anuario Estadístico Nacional de Migración publicado en julio del año 2021 por el Instituto Nacional de Estadísticas y el Departamento de Extranjería y Migración (DEM) del Ministerio del Interior y Seguridad Pública, el aumento en la tasa de personas migrantes y refugiados en Chile se ha acelerado. La migración que ha llegado a nuestro territorio, aunque no es un fenómeno reciente, se ha hecho más visible por la llegada de personas afrodescendientes.

Por otra parte el informe *Apuntes N.º 12* del Centro de Estudios del Mineduc, se informa respecto de la evolución y aumento de la matrícula escolar extranjera en los últimos tres años. Proviene del Sistema de Información General de Estudiantes, conocido como SIGE, a través del cual los propios establecimientos educacionales reportan sus antecedentes.

3.2. Cantidad de estudiantes extranjeros en establecimientos educacionales



Entre los años 2015 y 2016 se refleja una variación al alza de la matrícula extranjera del 99,6%, lo cual representó un punto de inflexión para las comunidades educativas que requirieron con mayor urgencia del Mineduc herramientas para su gestión con foco en inclusión y mejora continua.

Fuente: Política Nacional de Estudiante Extranjeros 2018-2022, Ministerio de Educación.

Las estadísticas también muestran que la mayor parte de los alumnos extranjeros (57,5%) estudia en establecimientos municipales, mientras que un 33,1% lo hace en particulares subvencionados, un 7,9% en particulares pagados y un 1,5% en Centros de Administración Delegada (CAD).

La tasa de estudiantes extranjeros en establecimientos municipales aumentó del 1,5% el año 2015 al 3,5% el 2017, lo que ha contribuido a la estabilización de la matrícula municipal, pero a su vez ha levantado la necesidad de analizar con mayor profundidad el nuevo contexto de estas comunidades educativas, si consideramos ciertas particularidades de los estudiantes extranjeros, como, por ejemplo, que de la totalidad, un tercio se encuentra en situación migratoria irregular y no cuenta con visa ni rol único nacional (RUN). Por tanto, constituyen un grupo de especial atención,

considerando que hoy no están accediendo al conjunto de beneficios educativos en igualdad de condiciones.

La tendencia de los datos se ha constituido en una realidad: la población escolar de jardines infantiles, escuelas y liceos es culturalmente cada vez más diversa, lo que constituye un desafío y una oportunidad para desarrollar capacidades de trabajo en contextos multiculturales, y avanzar hacia la construcción y el fortalecimiento de relaciones interculturales en las comunidades.

4. ANTECEDENTES, PRINCIPIOS Y CRITERIOS EDUCATIVOS PARA FAVORECER LA INCLUSIÓN E INTERCULTURALIDAD CON LAS GENERACIONES ESCOLARES AFRODESCENDIENTES

4.1. Una nueva etapa: la posmodernidad, sus paradigmas educativos y sus aportes a la interculturalidad

El desarrollo de propuestas educativas interculturales es uno de los avances significativos de la pedagogía actual de tipo posmoderna sustentada desde una perspectiva histórica de construcción del conocimiento. El enfoque moderno tradicional mayormente aplicado en los sistemas educativos occidentales desde el siglo XVII y que conlleva una visión etnocéntrica europea y universalista de las sociedades, sus culturas, educación y conceptualización de la infancia –lo que fue un gran avance en el tiempo– está siendo paulatinamente superada por otra visión que reconoce la historia, los contextos, las diversidades y subjetividades y la participación de las comunidades educativas involucradas en los proyectos y, por tanto, considera las complejidades humanas y sus contradicciones. Dahlberg, Moss y Pence caracterizan esta perspectiva con incidencia en lo educativo, como el surgimiento de “la complejidad, la diversidad, la ausencia de linealidad, la subjetividad, la multiplicidad de perspectivas y las particularidades temporales y espaciales” (24).

Autores como Pourtois y Desmet (29), explicitan a su vez, qué comprendería una educación posmoderna. Manifiestan que implica pasar del

paradigma de la certeza caracterizada por la utilización de instrumentos didácticos bien programados, por la reproducción idéntica de saberes estereotipados y precisos, por el enclaustramiento del saber en unidades simplificadas, por el control de los resultados estrictamente escolares, por la objetivación de lo aprendido, a un paradigma de la incertidumbre que se inscribe en una forma de proyecto, donde hay situaciones no programadas que pone en práctica capacidades nuevas. (Dahlberg, Moss y Pence 24).

En este nuevo contexto paradigmático, se insertan fácilmente los planteamientos sobre la inclusión e interculturalidad. Cabe reconocer que son temas de alta complejidad, por lo que implican una visión multifactorial de lo que incide en la educación, que va más allá de lo técnico y que implica asumir posturas valóricas; entre otras, de respeto frente a la diversidad de comunidades y a la selección cultural de los contenidos de los currículos que se desarrollan a partir de sus características y aspiraciones. Esto no excluye que existan contradicciones, dominancias, exclusiones y prejuicios propios de la complejidad humana, pero reconoce la importancia de visibilizar estos fenómenos para que la educación pueda generar propuestas educativas que consideren lo que tiene sentido para los estudiantes, sus características, capacidades, identidades, ritmos y formas de aprender que son propias de ellos. No considerar estos aspectos tiene una fuerte incidencia, en especial en educación inicial y básica, por ser etapas muy sensibles y de gran plasticidad en lo formativo. Su inadecuada aplicación o su ausencia en las propuestas educativas, desaprovecha los aportes que una formación intercultural puede ofrecer tanto en función de favorecer sus identidades y relaciones con sus culturas de pertenencia, como en reconocer las de sus compañeros, lo que es fundamental en la formación de la convivencia y ciudadanía y en el desarrollo de prácticas democráticas.

La inclusión ha pasado a ser un tema contingente de avance social que es concebida como un derecho y, por lo tanto, debería ser parte de las políticas públicas en todos los países. Paradojalmente, su aplicación en normativas y prácticas sociales y educativas tiene muchas limitaciones aún; en la mayoría de los casos se restringen a ciertos aspectos básicos como considerar ciertas discapacidades y, en lo social, a solucionar algunas inequidades en sectores vulnerables y/o asumir parcialmente temas de género y de diversidades en las orientaciones sexuales. Lo cultural, en el sentido de reconocer pertenencias históricas, territoriales u patrimoniales, es siempre menos abordado.

La modernidad tradicional y las culturas dominantes priman y se imponen en lo social y en la educación; en este último ámbito se evidencia en los currículos declarados –oficiales e institucionales– y evaluaciones, en los materiales didácticos tangibles e intangibles que se incorporan en el aula, y en todos los contenidos culturales que se anulan o invisibilizan en las prácticas educativas. Entre ellos, es posible mencionar lo referido al amplio ámbito histórico-político-social y cultural de los africanos y sus descendientes en cuanto a sus historias, trayectorias, valores, saberes, creaciones y logros a nivel nacional e internacional ausentes en los relatos históricos oficiales. Prevalece una mirada limitada, europeizante y la sombra del esclavo, en los imaginarios de la mayoría de las personas que componen las sociedades y en la formación de las nuevas generaciones. No valen mucho los variados aportes de los afrodescendientes en tantos planos a través de la historia y en los tiempos actuales, por nombrar solo algunos en el plano político (Martin Luther King Jr., Nelson Mandela, Barack Obama, Angela Davis, Kofi Annan, Rosa Parks). Se suma a ello los muchos trabajadores que con su esfuerzo han labrado la tierra, levantado pueblos y ciudades y/o favorecieron la independencia de los países donde se les forzó a vivir; no se estudia sus nunca fáciles trayectorias de vida, luchas y aportes. Son parte del currículo nulo escolar y social. Las sociedades dominantes y el poder de los medios de comunicación y de las redes sociales han sido implacables con los otros, en especial con la negritud, y consecuentemente, los burócratas y ciertos constructores de políticas y currículos de corte neoliberal o colonialistas,

son insensibles ante los avances de este cada día mayor sector poblacional y cultural.

El evidenciar estas dificultades que implica avanzar hacia una verdadera educación intercultural que favorezca efectivamente la inclusión de todos los niños y niñas y jóvenes, requiere junto con actitudes de apertura, conocimiento y sensibilidad hacia el complejo ser que es un niño/a o joven, considerar a la vez, las enormes posibilidades y oportunidades que implica. Para avanzar es importante trabajar en especial con los adultos involucrados en las acciones educativas tratando de visibilizar creencias implícitas de discriminación o anulación no declaradas, por tanto, no reconocidas, y que tienen gran incidencia; ello puede suceder en directivos, docentes, equipos de trabajo y en las propias familias de los demás niños y niñas que forman los grupos escolares. Por este motivo se hace necesario considerar y trabajar ciertos criterios relacionados con el tema, para develar tanto las dificultades como el currículo oculto que tiene lugar en estos procesos de selección, como en las prácticas docentes y evaluaciones.

4.2. Criterios para una propuesta intercultural

- Es fundamental favorecer una actitud de relativismo cultural, que promueva que todo sistema cultural es valioso porque es la mejor respuesta que una comunidad humana ha creado y recreado para satisfacer sus diversas necesidades y aspiraciones. Por tanto, toda cultura no puede ser juzgada –en cuanto a su validez por patrones o parámetros externos a ella que no llegan a compenetrarse de sus sentidos y relaciones, en especial, cuando habitualmente se hace desde la óptica de una cultura dominante y externa–. Esta postura, significa asumir un auténtico respeto hacia toda cultura de pertenencia de los escolares y, a la vez, tener presente que –como creaciones humanas colectivas– ninguna es perfecta y del todo autosuficiente, por lo cual se van enriqueciendo permanentemente con sus propios avances y/o complementándose con aportes de otras. Ello debería darse mediante

un proceso de toma de conciencia voluntaria y abierta, más aún cuando se participa de un mundo multicultural, como el actual.

- La formación de un etnocentrismo positivo o valoración hacia la propia cultura también es un criterio básico, en especial en los primeros años de vida, para favorecer la identidad y pertenencia, lo que debe manejarse con precaución y en una suerte de equilibrio con el relativismo cultural, para no caer en un etnocentrismo negativo que excluya a otras personas y culturas. Es decir, en el aula formativa se deben incluir la totalidad de las identidades con sus particularidades. Cabe reiterar el aporte insustituible que la propia cultura implica para quienes son partícipes de ella, tanto por ser un amplio recurso formativo y adaptativo que provee sentidos y medios de toda índole (ideacionales, espirituales y tangibles), para vivir adecuada e integralmente en ese contexto y desde ahí abrirse al mundo.

Por lo anterior, una educación intercultural no es solo un tema técnico que se limita a manuales y guías como muchas veces se la ha enclaustrado, sino es una problemática ética profundamente humana y, por tanto, valórica, no fácil de cambiar, asumir e instalar, porque es un tema de formación estructural en la personalidad humana, en tanto implica un cuestionamiento personal y social y el encerramiento de creencias muy instaladas.

Junto con estos criterios básicos a tener presentes, se hace necesario plantear también ciertas orientaciones generales para favorecer el desarrollo de una adecuada interculturalidad.

4.3. Orientaciones generales para el desarrollo de la interculturalidad

Como toda instancia educativa, es fundamental identificar y diagnosticar las características y necesidades del grupo de niños y niñas o jóvenes con que se trabaja en función de las diversas culturas representadas en ellos y, a la vez, del contexto donde se encuentra la comunidad educativa, e iniciar un permanente trabajo de vínculos con las familias, a fin de ir realizando

el proyecto educativo con sus aportes efectivos y facilitar la apertura hacia las otras.

Como parte de este proceso inicial es importante también analizar en lo personal y con el grupo de trabajo, cuánto se conoce de las diversas culturas a las que pertenecen los niño/as y, en especial, qué valoraciones, juicios y/o prejuicios se tiene para visibilizar o transparentar las posiciones y superar posibles limitaciones que están instaladas. Esto último requiere un proceso y cierta metodología para remirarse en este ámbito y reconstruir concepciones sobre las culturas partícipes del proyecto. Con estas actividades de diagnóstico, puede abordarse el complejo proceso de selección cultural que todo currículo educacional implica, enfatizando los contenidos profundos y significativos de cada cultura, y no quedarse con las miradas simplistas y externas que se tiene muchas veces de ellas.

A partir de esa selección de contenidos significativos, debe plantearse un conjunto de objetivos relevantes e integrales, para convertirlos en orientaciones de trabajo de los diversos factores curriculares: ambientes humanos y físicos, además de los materiales didácticos; las experiencias permanentes y variables a realizar y las estrategias pedagógicas, incluyendo procesos de etnoeducación en el caso de afrodescendientes y pueblos originarios. La evaluación debe ser evidentemente procesual y cualitativa, verificando las actitudes y saberes que se van alcanzando de estas culturas en la formación personal de cada niño/a.

4.4. Algunas experiencias educativas afrodescendientes

Sin la intención de hacer un estado de arte de la situación educativa de los afrodescendientes en América, es necesaria una rápida revisión de la documentación que describimos a continuación, que evidencia lo escaso que ha sido el reconocimiento de este grupo en las normativas y currículos oficiales de nuestros países. Teniendo todas las naciones latinoamericanas algún grado de población afrodescendiente, son muy pocos los currículos que hacen alguna mención de ellos, historia y cultura, y menos aún que

ofrezcan directrices para trabajar educativamente con ellos y con los demás sectores de la población nacional. Colombia, Brasil y Venezuela son algunos de los países que avanzan en la incorporación de contenidos relacionados con la cultura e historia de los herederos de los esclavizados.

Entre los países que han tenido más desarrollo en este campo se encuentra Colombia. En efecto, se observa en la presidencia de Juan Manuel Santos (2010 al 2014) que hubo un programa bastante integral llamado AFROS que consideró diversas líneas de formulación de estrategias y acciones para el desarrollo integral de la población afrocolombiana, negra, palenquera y *raizal* según se denomina al mestizaje colombiano para diferenciar de la población nativa. De esta manera se llevaron a cabo encuentros sobre el tema de la niñez con estos grupos, con contratación de etnoeducadores y directivos docentes para los centros que atienden esta población, foros destinados a combatir el problema de baja autoestima y a asumir el hecho de ser sujetos de cambio, de manera que se empoderen de los procesos sociales y nacionales. Se destacó además la necesidad de trabajar mucho en el autorreconocimiento desde la primera infancia. Colombia ha dictado una serie de normas tendientes a favorecer la autoidentificación y respeto por la población afrodescendiente. Al respecto se dictó el Documento Conpes 3310 del 20 de septiembre de 2004 (Consejo Nacional de Política Económica y Social): “Política de Acción Afirmativa Para la Población Negra o Afrocolombiana”, centrada en identificar, incrementar y focalizar el acceso de la población negra o afrocolombiana a los programas sociales del Estado, de tal manera que se generen mayores oportunidades para alcanzar los beneficios del desarrollo y mejorar las condiciones de vida de esta población, a través de la implementación de acciones afirmativas. Entre ellas, están las educativas. (*Plan integral* 14). Se establece como importante favorecer el derecho del disfrute cultural no solo como espectador sino como productor cultural, es decir como creador y generador de arte y cultura, debiendo el Estado garantizar este disfrute y producción. También algunas universidades y organismos de institutores realizaron congresos o seminarios destinados a la socialización de experiencias curriculares en etnoeducación y formaron cátedras de estudios afrocolombianos (ADIDA/CEIDIII 2019).

Brasil tiene una de las más grandes poblaciones africanas y de sus descendientes en la región. A lo largo del tiempo ha tenido muchas iniciativas más bien de tipo político-sociales para reivindicar la situación de este amplio sector poblacional en muchos campos. En lo educacional hubo una consulta en los años 2005 y 2006², que define algunos aspectos importantes por sus implicaciones educativas. Señala en su articulado:

1. la educación de relaciones étnico-raciales tiene como por objetivo la divulgación y producción de conocimientos ya sea como actitudes, posturas y valores que eduquen ciudadanos en cuanto a la pluralidad étnico racial, capaces de interrelacionar y de negociar objetivos comunes que garanticen a todos respetos por los derechos legales y valorización de identidad en la búsqueda de la consolidación de la democracia brasileña.

Luego agrega:

2. la enseñanza de la historia y cultura afro brasileña y africana tiene por objetivo el reconocimiento y valorización de la identidad, historia y cultura de los afrobrasileños como garantía de reconocimiento e igualdad de valorización de las raíces africanas de la nación brasileña al lado de las indígenas, europeas y asiáticas. (CEAFRO 2019)

En el plano de las orientaciones curriculares, un ejemplo de aplicación fue la elaboración de las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Escolar Quilombo realizada el 2012. Se hicieron a partir del planteamiento de competencias:

Ejemplo de competencias a partir de un eje pedagógico de las directrices (Oliveira).

² La consulta se hizo en Sao Paulo, Salvador y Belo Horizonte en 15 escuelas de educación infantil y de enseñanza fundamental de la red municipal de enseñanza.

| Eje pedagógico | Competencias | Habilidades | Valores |
|-----------------|--|---|---|
| Territorialidad | Comprender elementos cognitivos, afectivos, productivos, sociales y culturales que constituyen la identidad propia y la de otros grupos sociales | Conocer los procesos históricos de regulación de los territorios tradicionales de los pueblos quilombolas en Brasil. | Reconocer y valorizar prácticas locales: colectividad, solidaridad, respeto, ascendencia, diversidad, tecnología. |
| | | Apropiarse de los conocimientos tradicionales y de sus formas de producción. | |
| | | Conocer los procesos históricos de regulación de los territorios tradicionales de los pueblos quilombolas, entre otros. | |

En Ecuador, en el año 2000 cuando se realizó el referente curricular para la primera infancia “Volando alto”, el primer borrador elaborado por una comisión técnica fue revisado por diversos colectivos para analizar si las propuestas representaban lo más propio de ese país y a la vez si tenían apertura para que diversos colectivos lo adaptaran a sus realidades y culturas. Entre ellos fue consultado un grupo de maestros provenientes de la zona de Esmeralda quienes lo revisaron e hicieron diversos aportes, enfatizando costumbres y aspectos artísticos. Más recientemente en el 2017, el Ministerio de Educación realizó un material complementario para el desarrollo curricular de 1° de educación básica: “Experiencias de aprendizaje sobre la cultura afroecuatoriana”. En este documento se hace una introducción sobre la etnoeducación y sus fundamentos, y se informa sobre el procedimiento seguido: se creó un equipo técnico pedagógico que elaboró los lineamientos

generales que guiaron los contenidos sobre la historia y cultura del pueblo afroecuatoriano a ser incorporados al currículo nacional. Posteriormente, se encargó la recopilación de los contenidos y materiales producidos en el territorio en una primera propuesta de módulos, los que volvieron al equipo relator. Finalmente, los módulos ingresaron a la Dirección Nacional de Currículo del Ministerio de Educación para su revisión técnica. Se elaboraron cinco unidades: Nuestros orígenes, La diáspora, Territorios comunidades ancestrales, Memoria colectiva y tradición oral, y Saberes colectivos y plantas medicinales.

En Perú, en el Centro de investigaciones y servicios educativos de la Pontificia Universidad Católica del Perú, se elaboró un texto que da cuenta a partir de una etnografía realizada en un jardín infantil, sobre cómo se fue estudiando el tema educativo en cuanto a lo afrodescendiente. Se aborda la cuestión de la identidad racial y se señalan algunas condiciones básicas: 1ª, la autoidentificación étnico racial, lenguaje, cuerpo y belleza; 2ª, normas de convivencia disciplinamiento y clima de aula; 3ª, abordamiento de la cultura, la historia y la experiencia afroperuana; 4ª, tratamiento del racismo y la discriminación; 5ª, tratamiento de la diversidad y las diferencias; 6ª, prácticas pedagógicas apropiadas desde la perspectiva del desarrollo infantil; y 7ª, construcción del sentido de comunidad. Se concluye con ciertas reflexiones finales sobre la falta de un mayor desarrollo que se explica por la carencia de un enfoque de educación afroperuana. Señala como aporte a la construcción curricular, que este enfoque debería tener ciertos ejes y núcleos comunes que articularían y pondrían en diálogo experiencias comunes y núcleos diferentes referidos a las particularidades de la experiencia de cada pueblo.

En Chile, diversas organizaciones afrodescendientes han estado trabajando por sus derechos integrales, entre ellos, una educación culturalmente pertinente a sus características, necesidades y aspiraciones. Parte de este trabajo, fue obtener el reconocimiento del pueblo tribal afrodescendiente chileno, expresado en la ley 21151, que incluye, entre otros, un artículo especialmente referido a la educación:

Artículo 4.- El sistema nacional de educación de Chile procurará contemplar una unidad programática que posibilite a los educandos el adecuado conocimiento de la historia, lenguaje y cultura de los afrodescendientes, y promover sus expresiones artísticas y culturales desde el nivel preescolar, básico, medio y universitario.³

Para la elaboración de esta unidad programática⁴, se han estado haciendo diferentes gestiones con ministra/os de educación, directivos responsables del tema y especialistas junto con representantes de las diferentes agrupaciones afrodescendientes, existiendo ya algunos avances para su construcción. Asimismo, se han realizado seminarios, cursos de capacitación para docentes y algunos materiales didácticos; entre ellos, los realizados por la organización Rescatando Sueños, que con el apoyo de la ong Oro Negro⁵, han elaborado algunos juguetes (muñecas), cuentos y textos sobre la historia africana y su diáspora.

A nivel institucional, los organismos públicos de primera infancia (Junji, Fundación Integra) han estado abiertos a la matrícula de niños/as afrodescendientes tanto chilenos como migrantes recientes. Se han dado ciertas orientaciones, capacitaciones especialmente en creole en el caso de las familias haitianas y algunos materiales de apoyo que refuerzan el origen de los niños y niñas, dando cuenta de los lugares de proveniencia de sus familias y algunos elementos de sus culturas.

En el ámbito municipal, como parte del proyecto de “Desarrollo de un currículo culturalmente pertinente” llevado a cabo en la comuna de San Bernardo con la asesoría del Instituto Internacional de Educación Infantil de la Universidad Central, se incluyeron algunas orientaciones y contenidos culturales referidos a la población haitiana después de haber

³ La ley 21.551 promulgada en abril del 2019, junto con reconocer al pueblo tribal afrodescendiente chileno establece en su artículo cuatro la creación de unidades programáticas educativas.

⁴ Su nombre definitivo y características deberá responder a la normativa que tiene el país al respecto.

⁵ Formada por representantes afroazapeños y que es dirigida por la educadora Marta Salgado.

hecho una reunión de trabajo con ellos para recoger los aspectos que les parecía más importantes a sus padres en la educación de sus niños/as. Como resultado de ese trabajo es posible conocer sus conclusiones en el manual *Currículum culturalmente pertinente para San Bernardo* publicado por la municipalidad en abril del año 2018.

Esta reseña muestra que aún falta mucho por realizar en Latinoamérica y en nuestro país. El tema es complejo y hay muchas preguntas que aún no han sido del todo despejadas, porque se trata de favorecer ciertos objetivos relacionados con lo afrodescendiente sin que ello implique mayor segregación y, además, está el desafío de que la selección cultural abarque a todas las diferentes comunidades del país tanto las que han tenido una expresión territorial rural (zona de Azapa) como aquellas que se desarrollaron en lo urbano y que se asentaron desde hace siglos, junto con aquellas comunidades que han llegado en las últimas décadas producto de migraciones. Esta apertura también implica ayudar al autorreconocimiento de descendientes africanos que, por distintas razones, no han querido manifestarse como tales, y que ahora lo están deseando sin tener mucha orientación aún.

Cabe tener presente que no se trata de hacer un currículo solo para los afrodescendientes, sino también tiene que abarcar a toda la población escolar del sistema educacional para ir superando los racismos y discriminaciones que son de difícil transformación y que, en muchos casos, han limitado la exteriorización de la población afrodescendiente. En ellos todo lo referido a la autoestima y la valoración de su historia y cultura de pertenencia es un grupo de objetivos fundamentales de desarrollar.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

Pensamos que, con los antecedentes expuestos en este trabajo en que hemos querido identificar a los diversos colectivos de afrodescendientes del país que se han formado a lo largo del tiempo y en el presente y, junto con ello, derivar ciertos criterios y objetivos principales que se requieren plantear para los afrodescendientes y la sociedad chilena, se puede avanzar al desafío actual

de hacer un programa o referente curricular que contribuya al propósito de una adecuada inclusión e interculturalidad de esta población chilena.

Aún quedan muchos aspectos por discutir, lo que debe hacerse con las diferentes organizaciones afrodescendientes y con especialistas de las cátedras de estudios afrodescendientes, considerando las normativas que tiene el Mineduc. Sin duda que la coconstrucción curricular es importante, en la medida que se tenga un criterio amplio que reconozca a la totalidad de la población afrochilena y sus diversas necesidades educativas.

Esperamos haber despejado con los antecedentes presentados algunos aspectos que están en la discusión del tema y entregado ciertas orientaciones para poder concretar el compromiso que el Estado de Chile asumió para la educación de los afrodescendientes en sus diferentes etapas formativas. Esto implica además considerar integralmente las demás necesidades de estas comunidades, ya que su autoestima, confianza, empoderamiento y participación en los procesos de desarrollo de la sociedad chilena y de la educación, requiere de ello.

BIBLIOGRAFÍA

- ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ. *Plan integral de acciones afirmativas para el reconocimiento de la diversidad cultural y la garantía de los derechos de los y las afrodescendientes*. www.adsdatabase.ohchr.org.
- ALFARO, HÉCTOR Y ROBERTO FLORES. “La huella de la sangre africana en el Maule colonial (1716-1778)”. *Revista Historia Caribe*, vol. 6, n.º 19, 2011, pp. 113-35.
- ASOCIACIÓN DE INSTRUCTORES DE ANTIOQUIA (ADIDA/CEIDIII). *Seminario nacional de cátedra de estudios afrocolombianos*. Colombia: ADIDA, 2013.
- BÁEZ, AZENETH. *Hacia una visibilidad estadística por medio de los censos de población*. Santiago: en prensa, 2022.
- BERRIOS, SOLEDAD. *El ADN de los chilenos y sus orígenes*. Santiago: Editorial Universitaria, 2016.
- CANDIOTI, MAGDALENA. “Abolición y post-abolición de la esclavitud en la América hispana: cambios legales y trayectorias personales. Una introducción”. *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, vol. 22, n.º 2, 2022, pp. 1-9.
- DAHLBERG, GUNILLA, PETER MOSS Y ALAN PENCE. *Más allá de la calidad en educación infantil*. España: Ed. Grao, 2010.
- EMORY CENTER FOR DIGITAL SCHOLARSHIP. “SlaveVoyages”, 2022, www.slavevoyages.org.
- FUNDACIÓN RESCATANDO SUEÑOS. *Díaspóra negra. Memorias del territorio afro*. Chile: Editorial Impuls Arte, 2021.
- CORPORACIÓN MUNICIPAL DE EDUCACIÓN Y SALUD MUNICIPAL DE SAN BERNARDO. *Curriculum culturalmente pertinente para San Bernardo*. Santiago: Municipalidad de San Bernardo, 2018.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE. *Política nacional de estudiantes extranjeros 2018-2022*. Santiago: MINEDUC, 2018.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE COLOMBIA. *AFROS. Cartilla primera infancia. Primer foro primera infancia y afrocolombianidad. Afro, negra, palenquera, raizal*. Colombia: Imprenta Nacional de Colombia, sin fecha.
- MINISTERIO DEL INTERIOR Y SEGURIDAD PÚBLICA DE CHILE. Sección Estudios del Departamento de Extranjería y Migración en Chile 2005 – 2014. Depto.

- de Extranjería y Migración del Ministerio del Interior y Seguridad Pública. Santiago, Chile. Chile: Ministerio del Interior, 2016 www.extranjeria.gob.cl.
- MONSALVE, JENNY. “Padrones y Censos de un Chile incipiente durante la colonia. Instituto Nacional de Estadísticas”. *Retratos de nuestra identidad. Los Censos de Población en Chile y su evolución histórica hacia el Bicentenario*. Santiago: Comisión Bicentenario, 2009; 25-52.
- OLIVEIRA, SUELY DE, Y OTROS. “Política de diversidad en Brasil y las directrices curriculares nacionales para la educación escolar quilombola”. *South Florida Journal of Development*, vol. 4, n.º 1, 2023, pp. 142-55.
- Pourtois, Jean Pierre y Huguette Desmet. *La educación postmoderna*. España: Editorial Popular, 1997.
- RAMÓN, EMMA DE. “Artífices negros, mulatos y pardos en Santiago de Chile: siglos XVI y XVII”. *Cuadernos de Historia*, n.º 25, 2006, pp. 59-82.
- SALGADO, MARTA. *Afrochilenos: una historia oculta*. Arica: Centro Mohammed VI para el Diálogo de Civilizaciones, 2013
- SERVICIO JESUITA A MIGRANTES. *Casen y migración: una caracterización de la pobreza, el trabajo y la seguridad social en la población migrante*. Chile: Ed. Servicio Jesuita a Migrantes, 2021.
- ZÁRATE, MARCELA. *Lucha materna por la libertad de los hijos. El anhelo de la unidad familiar. Santiago, 1750-1810*. Tesis de licenciatura, Universidad de Chile, 2012.