

**TABÚ: UNA INVITACIÓN A (RE)PENSAR LA EDUCACIÓN PARA LAS
RELACIONES RAZALES EN TIEMPOS OSCUROS**

***TABU: UM CONVITE A (RE)PENSAR A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES RACIAIS
EM TEMPOS SOMBRIOS***

***TABU: AN INVITATION TO (RE)THINK EDUCATION FOR RACE RELATIONS IN
DARK TIMES***

Elivaldo Serrão CUSTODIO¹
Eugénia da Luz Silva FOSTER²

RESUMEN: El artículo tiene como objetivo (re) pensar la educación para las relaciones raciales en tiempos que se revelan oscuros después de la película “Tabú”. El trabajo es una investigación exploratoria basada en un enfoque cualitativo reflexivo. Los resultados muestran que a pesar de las políticas que han buscado instituir nuevas formas de enfrentar y trabajar con las diferencias, chocan con la idea de una identidad nacional homogénea que descalifica las diferencias, impidiendo la debida valoración de las especificidades de la condición negra en sociedad. Sabemos que nos queda un largo camino por recorrer en la creación y / o valoración de otras formas de actuar en educación, además de los intentos por desarrollar un discurso imparcial, neutral y políticamente correcto. Es la educación la que está llamada a tomar posición.

PALABRAS CLAVE: Relaciones raciales. Identidad. Alteridad. Cultura. Educación.

RESUMO: O artigo tem por objetivo (re)pensar a educação para as relações raciais em tempos que se revelam sombrios a partir do filme “Tabu”. O trabalho trata-se de uma pesquisa exploratória pautada em uma abordagem qualitativa reflexiva. Os resultados apontam que as políticas que vêm buscando instituir novas formas de se encarar e trabalhar as diferenças esbarram na ideia de uma identidade nacional homogênea, que desqualifica diferenças, impedindo que se dê o devido valor às especificidades da condição negra na sociedade. Sabemos que temos muito caminho a percorrer na criação e/ou valorização de outros modos de agir na educação, para além das tentativas de se elaborar um discurso isento, neutro e politicamente correto. É a educação sendo chamada a se posicionar.

PALAVRAS-CHAVE: Relações raciais. Identidade. Alteridade. Cultura. Educação.

¹ Universidad Federal de Amapá (UNIFAP), Macapá – AP – Brasil. Profesor de la Maestría en Educación de UNIFAP. Doctorado en Teología (EST) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2947-5347>. E-mail: elivaldo.pa@hotmail.com

² Universidad Federal de Amapá (UNIFAP), Macapá – AP – Brasil. Profesora del Máster Universitario en Educación. Doctorado en Educación (UFF). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0807-0789>. E-mail: daluzeugenia6@gmail.com

ABSTRACT: *The article aims to (re) think education for race relations in times that turn out to be gloomy from the film "Tabu". The work is an exploratory research based on a qualitative reflective approach. The results show that despite the policies that have been seeking to institute new ways of looking at and working on differences, they come up against the idea of a homogeneous national identity that disqualifies differences, preventing the specificities of the black condition in society from being given due importance. We know that we have a long way to go in creating and / or valuing other ways of acting in education, in addition to the attempts to develop an impartial, neutral and politically correct discourse. It is education being called to position itself.*

KEYWORDS: *Race relations. Identity. Alterity. Culture. Education.*

Introducción

En julio de 2021, se celebraron los cuarenta y seis años de independencia política de la mayoría de las antiguas colonias portuguesas en África (¿había razones para las celebraciones?) Cuarenta y seis años de liberación del yugo colonial portugués, después de una guerra que comenzó en la década de 1960 y culminó con la independencia de las colonias entre 1974 y 1975. Cabe destacar que, si, por un lado, las secuelas de la dominación colonial repercuten hasta el día de hoy, en diversas dimensiones de la vida de estos países, por el otro, se pueden percibir claramente los avances económicos, educativos y políticos, aunque este cruce aún requiere un largo viaje hacia la soberanía y la democracia.

Tal vez sea el momento adecuado para responder, una vez más, a la pregunta que nos hizo, hace unos doce años, un amigo brasileño: "¿No habría sido mejor para los países africanos continuar las colonias de Portugal, en lugar de enfrentar las dificultades que enfrentan hoy, después de años de independencia?" Recordamos que nuestra primera respuesta fue: "Mi querido amigo, a nadie le gusta ser considerado un ciudadano de segunda clase en su propio país. ¿Te gustaría estar en esa condición?".

Sacar a la luz, en este momento, algunas reflexiones sobre aspectos de la memoria del proceso de colonización/descolonización en el África de habla portuguesa, las relaciones raciales en los tiempos contemporáneos y algunas conexiones con el campo de la educación, se vuelve, por lo tanto, en especial relevante, precisamente porque se trata de una época conmemorativa. Después de todo, ¿qué tenemos que celebrar realmente en estos cuarenta y cinco años con respecto a las relaciones con el Otro, con lo Diferente? ¿Qué ha cambiado en las relaciones raciales internas y externas y que puede considerarse una indicación de que aprendemos a enfrentar al "Otro como un otro legítimo en convivencia?" ¿Qué lugar ha estado ocupando la educación en este debate?

En este texto, instigado por la película *Tabú* (2012)³ del cineasta Miguel Gomes, intentamos acercarnos un poco más a la memoria de la colonización y sus reflexiones actuales, en la misma perspectiva que nos guía Benjamín (2001), que es tratar de recoger, con nuestras reflexiones, las luchas, sueños y proyectos inacabados de quienes se alzaron al margen de un proceso civilizatorio excluyente y racista, para continuarlos en el presente y en el futuro. Así, el estudio se guió por una investigación exploratoria, pero también a partir de las experiencias y reflexiones que hemos ido acumulando a lo largo de los años en los que trabajamos en estudios de grado y posgrado *latu y stricto sensu* sobre el tema de las relaciones raciales y sus consecuencias en el campo educativo. La perspectiva de la investigación se basó en un enfoque reflexivo cualitativo (MELUCCI, 2005).

La obra se divide en tres secciones. En la primera, con el propósito de situar únicamente al lector, traemos algunas notas respecto a la elección de *la película Tabú*. En la segunda sección, esbozamos consideraciones sobre algunos aspectos planteados por la película, y que nos animaron a echar un vistazo más lento a algunos desarrollos de la colonización portuguesa en África que reverberan hoy en día. Observaciones que se basan en dos preguntas: ¿pueden las imágenes volver a contar historias, historia? ¿Qué retos nos plantea la película *Tabú*? Creemos que las imágenes sacadas a la luz por esta película "revisen", nuestros recuerdos, precisamente porque permiten una actualización de los mismos y un trabajo de resignificación que puede implicar otras formas de concebir prácticas sociales, políticas y educativas. En otras palabras: estas imágenes permiten un cambio del pasado al presente.

En la tercera y última sección, aún instigada por la película, buscamos establecer algunos puentes con la educación, nuestro campo de acción y reflexión, en sus conexiones con el debate sobre temas de diversidad, diferencia, racismo y correlatos. La idea es mostrar, aunque sea brevemente, la actualidad de esta discusión y las exigencias que plantea al ámbito educativo, en la perspectiva de construir una educación decolonial y antirracista, en tiempos nublados como los que estamos viviendo. Por último, las consideraciones finales.

³La película cuenta la anécdota sobre un explorador europeo en África que, tras perder a su esposa, desaparece en el bosque, es comido por un cocodrilo y una antropofagia de sentimientos se transmuta en él para mirar desde allí. *Taboo* es una meditación sobre la nostalgia y, como todas las grandes películas sobre historia, es una obra sobre la actualidad. *Taboo* es esencialmente una película sobre la imposibilidad hoy en día de esta mirada eurocéntrica.

Notas sobre la elección de la película *Tabú*

La decisión de elegir la película citada, como elemento provocador y orientador de las consideraciones que haremos aquí en este texto, tiene una explicación un tanto inusual. La primera vez que lo vimos fue por casualidad. Emitida por un canal de televisión de pago, la historia ya estaba a mitad de camino y, por lo tanto, no tuvimos oportunidad de entender bien la trama. Sin embargo, todavía podíamos darnos cuenta de que era una narrativa ambientada en un país africano con lengua oficial portuguesa, en el período colonial y también en Portugal, solo que en una época más contemporánea.

En el mismo momento recordamos que habíamos leído un reportaje unos meses antes en *la web* de Rádio Moçambique (2015) en *el enlace* Cultura, que, precisamente, hacía referencia a esta película. Así que no era la primera vez que nos topábamos con este trabajo. Recordamos bien el malestar que nos causó tanto el informe como la citada película, hasta el punto de que decidimos no dejar de hablar sobre el tema. Más tarde, la historia siguió resonando en nosotros, llamándonos, incitándonos a reflexiones, que terminan ganando cuerpo y voz en este texto. Recordamos aquí la frase que la escritora mozambiqueña Mia Couto utilizó como epígrafe para abrir este ensayo, cuando señala que "no es el vuelo a los lugares lo que marca la memoria. Así es como gran parte de estos lugares continúan volando dentro de nosotros" (COUTO, 2010).

Otra razón que nos parece importante a la hora de elegir este tema es una supuesta similitud entre nuestras experiencias afectivas, sociales y políticas, mientras que las experiencias étnico-raciales en Cabo Verde, Portugal y Brasil, y los temas que la trama aborda o parece abordar. Aquí anticipamos el sentimiento que nos envolvió en la mayor parte de la película: una especie de llamada a la acción. Así que todo conspiró para que miráramos un poco más sobre esta narrativa de la memoria colonial. ¿Qué experiencias tenemos que narrar de este triste período de la vida de las colonias y de la propia metrópoli colonial, en conjunto con las luchas y los movimientos disidentes y de resistencia? ¿Qué repiensa este pasado en el presente?

En una entrevista con BUALA Portal, el cineasta Miguel Gomes (2012) habría dicho que la película *Tabú* comenzó a dibujar en su cabeza a partir de un viaje a Mozambique, y por las cosas que escuchó sobre las atrocidades cometidas por los portugueses en el período colonial. Con las debidas opiniones, podemos decir que algo similar nos sucedió. Las preocupaciones causadas por los temas abordados por el autor son indicativas de cómo el racismo, las luchas por la igualdad racial, los conflictos, las contradicciones y las ambigüedades

en la construcción de la identidad racial atraviesan nuestras vidas como sujetos colonizados. y ayudar a configurar nuestra mirada diaria en torno a las relaciones raciales en estos países.

En definitiva, un recuerdo que, si por un lado es colectivo y compartido por muchos, por otro es individual y afectivo, de resistencia y de "(in)sumisión" a las bajas expectativas, a las profecías de fracaso que históricamente sostenían la mirada sobre nosotros. Por lo tanto, buscamos aquí narrar algunas experiencias y experiencias, solo para fortalecer la discusión, ya iniciada por otros, sobre el tema de la alteridad y sus consecuencias en nuestras vidas, como señala Linhares (2006, p. 8-9).

Sabemos, incluso por experiencia que, sin experiencias compartidas, que puedan sustentar los sentidos comunes, las memorias colectivas, político-sociales debilitan, así como la capacidad de contarlas, interconectando existencias y experiencias. Así, también se debilitan los vínculos indisolubles entre la fabricación de experiencias, recuerdos y narrativas.

Mirar hacia atrás en este pasado y sus repercusiones en el presente de las relaciones étnicas y raciales es, por lo tanto, sumergirse en esta memoria de luchas, sueños, desafíos, conquistas, revueltas y deseos. Una memoria que está hecha de fragmentos dispersos y sujeta a los caprichos de la reminiscencia. Es decir, sujeto al juego de los recuerdos y el olvido. Esto es lo que sugiere la película *Tabú: un chapuzón en mis recuerdos*.

Figura 1 - ¿Pueden las imágenes volver a contar historias, la historia? ¿Qué retos nos plantea la película *Tabú*?



Fuente: Domingos (2014)

La imagen de arriba constituye una escena de la película en cuestión. El uso de la imagen en este texto forma parte de una discusión más amplia, que tiene en los investigadores Alves y Oliveira (2004) algunos de los principales exponentes. Los autores llaman la atención sobre el aspecto narrativo de las imágenes, haciendo hincapié en que nuestra lectura de una imagen y

las reflexiones que nos agasajamos sobre ella están siempre condicionadas a nuestros recuerdos y conocimientos previos sobre el otro y sobre fenómenos en general, también los constituidos por narrativas o imágenes anteriores. En este sentido, citando a Mangüel (2001), añaden que una imagen da lugar a una historia que, a su vez, da lugar a una imagen. ¿Qué historias puede (re)contar esta imagen, y esta película en particular, sobre la presencia negra en Portugal hoy, sobre el racismo y los procesos de exclusión étnica y racial, en sus conexiones con el pasado colonial?

Se trata de una película de 2012, que consta de dos partes: la primera parte de la narración, llamada *PARAÍSO PERDIDO*, está ambientada en el Portugal actual, donde el autor narra algunos episodios de la vida del personaje principal, Aurora, ya en la vejez. Aurora es una dama portuguesa, medio senil, de comportamiento inestable y rebelde, cuya trayectoria vital, muy vivida en Mozambique durante el período colonial, esconde un pasado oscuro, capturado en fragmentos de memoria que escapan en sus delirios. Un breve examen de *Paraíso perdido* lleva a la conclusión, siempre provisional, de que el autor quiere ponernos ante algunos aspectos de la realidad actual de Portugal, tras el proceso de descolonización.

Un primer aspecto que salta a la vista en la película y que estamos entendiendo como una posible alusión, aunque breve, a los efectos del proceso de descolonización actual, o sobre lo mucho que el proceso de colonización aún resuena en nosotros, es el caso, por un lado, del único personaje negro que encarna a una criada que supuestamente simbolizaría la condición de los inmigrantes africanos de las antiguas colonias en Portugal y, por otro lado, la de los personajes blancos que retratan las dificultades de integración de muchos portugueses que vivían en África, los llamados "retornados". Todo esto es evidente cuando examinamos los números relacionados con las dificultades de integración de esta porción de la población en la sociedad portuguesa, en los datos sobre la desigualdad racial y de género, en la pérdida de los privilegios de los "retornados", todo esto combinado con la soledad, la pérdida de los lazos afectivos, así como otras vicisitudes de este proceso.

El personaje Aurora es un ejemplo interesante de las dificultades mencionadas anteriormente. Vive en compañía de su criada caboverdiana llamada Santa (se nota que en los créditos de la película el personaje Santa no aparece entre los personajes principales, aunque tiene una participación considerable). Santa tiene poca expresión en la película, además de un comportamiento servil que se puede resumir en la frase: *¡Señora, solo hago lo que me dicen que haga!* Ella no sonríe, no expresa ningún sentimiento, incluso cuando se manifiesta en silencio, en solidaridad con el ama cuando está en crisis. Una mujer negra, analfabeta y en proceso de alfabetización, solo sugerida en la película, pero que llama la atención de inmediato.

El tema de la educación de los inmigrantes africanos solo se sugiere en la película, a través del personaje Santa. Sin embargo, por su importancia creemos que es un debate digno de una mirada un poco más detenida. Podemos preguntarnos: ¿Cuáles son las razones de la baja educación de la mayoría de las mujeres caboverdianas en este país, en particular? ¿Qué políticas públicas han adoptado los portugueses para combatir el racismo y eludir esta realidad? ¿Lo que existe en el portugués sobre el terreno es indicativo de los avances en esta cuestión, con miras a garantizar el ejercicio de la ciudadanía de esta parte de la población? En una investigación realizada en Portugal, en el contexto de un Doctorado Sandwich realizado por uno de los autores de este texto, todavía en los primeros años del año 2000, fue posible percibir pistas interesantes de esta realidad. Algunos avances y retrocesos provocados por la discontinuidad en la implementación de ciertas políticas públicas.

Algunas explicaciones son necesarias para ayudar a entender la representación de las mujeres caboverdianas⁴ como sirvienta, en la película de Miguel Gomes: antigua colonia portuguesa hasta julio de 1975, Cabo Verde ha sido históricamente un país exportador de mano de obra a Portugal, principalmente, y a otros países. La emigración de la mano de obra femenina es un caso aparte: un examen de mis recuerdos de los veinte años vividos en Cabo Verde, un país por el que siempre regreso debido a los lazos familiares, hasta mi llegada a Brasil por el Programa de Estudiantes / Acuerdo de Graduación (PEC-G)⁵, se refiere a la percepción de la contratación común y frecuente de mujeres caboverdianas para ir a trabajar como empleadas domésticas en Europa, particularmente en Portugal.

Mis tías, con la excepción de mi madre que decidió no emigrar sino seguir luchando en Cabo Verde, por ejemplo, trabajaron durante gran parte de sus vidas como sirvientas en Portugal y Francia. Mi hermana mayor también experimentó esta experiencia, hasta que regresó a Cabo Verde, a mediados de la década de 1990. Algunos primos todavía residen en Portugal y otros países europeos, también trabajan o trabajan como domésticos y en otras ocupaciones en estos países.

La pobreza de las islas, el desempleo, la baja escolaridad y otros problemas los impulsaron en ese momento y, en cierto modo, hasta el día de hoy, a soñar / desear contratos

⁴ A partir de aquí los dos párrafos siguientes traen algunos recuerdos personales vividos por uno de los autores de este texto, por lo que el uso de la primera persona en el discurso.

⁵ El Programa/Convenio de Estudiantes de Pregrado (PEC-G), creado oficialmente en 1965 por el Decreto N° 55.613, y actualmente regido por el Decreto N° 7.948, ofrece a los estudiantes de países en desarrollo con los que Brasil mantiene un acuerdo educativo, cultural o científico-tecnológico la oportunidad de realizar sus estudios de pregrado en Instituciones de Educación Superior (IES) brasileñas. El PEC-G es administrado por el Ministerio de Relaciones Exteriores, a través de la División de Temas Educativos, y por el Ministerio de Educación, en asociación con Instituciones de Educación Superior de todo el país (BRASIL, 2020b).

de trabajo en el extranjero. Este proceso comienza mucho antes de la independencia política, ya que las condiciones de las islas dominadas por Portugal eran una de las más precarias, pero la emigración adquiere un nuevo contorno tras el proceso de descolonización, con las crecientes dificultades a través del país, que empujaron y siguen empujando a miles de caboverdianos a la emigración.

Portugal es uno de esos países que han recibido un alto contingente de caboverdianos. Las condiciones en el país de acogida no son las mejores para estos inmigrantes, en gran parte formados por analfabetos o semianalfabetos. Muchos están empleados en la construcción, servicios domésticos y de limpieza, además de la agricultura, ganan bajos salarios y trabajan en condiciones de trabajo precario. Terminan fijándose en áreas degradadas y sin condiciones de vivienda.

Los caboverdianos, con raras excepciones, aún engrosan las estadísticas que indican que en el marco del ámbito doméstico en Lisboa, hasta hace muy poco, estaban entre la mayoría, aunque actualmente esta situación ha ido cambiando, no tanto por las mejoras en las condiciones de vida de los inmigrantes caboverdianos en Portugal, debido a políticas públicas más inclusivas, sino por el racismo y la competencia realizados por las mujeres de Europa del Este y las mujeres brasileñas.

En un interesante estudio realizado sobre la inmigración de mujeres en Portugal y su relación con el trabajo doméstico, Baptista (2009) indica algunos elementos que nos ayudan a comprender este problema del trabajo doméstico en Portugal, así como el lugar ocupado por la mujer caboverdiana en este mercado. Según él, en el grupo de trabajadores domésticos con cotizaciones pagadas por el servicio doméstico en el país, destacan los caboverdianos, representando el 56% en 2006. Sin embargo, según este autor, su representatividad en el total de trabajadores domésticos inmigrantes ha disminuido, contrastando con la situación de los trabajadores brasileños y ucranianos.

La devaluación y el estereotipo asociados con el trabajo doméstico no son sólo la cuestión de género, sino también la cuestión de la jerarquía étnica, motivada, en parte, por las transformaciones en el mundo globalizado. Estereotipos que asocian el trabajo doméstico no sólo con las mujeres, sino también con las mujeres con bajas cualificaciones educativas, procedentes de estratos más bajos de la sociedad portuguesa.

La etnicidad crea ahora una nueva dimensión de los estereotipos relacionados con el trabajo doméstico remunerado. En consecuencia, hay un creciente movimiento de jerarquía de grupos étnicos, siendo preferidos, actualmente, los ucranianos, con imagen asociada a mayores

calificaciones y valores, los brasileños, y finalmente los caboverdianos. San Tomás y los guineanos son actualmente los más despreciativos en este mercado (BAPTISTA, 2009, p. 149).

Batalha (2008), a su vez, agrega que, hasta la década de 1960, no había espacio en el portugués para las mujeres caboverdianas. Así, primero llegaron los hombres y solo más tarde las mujeres, que comenzaron a vender pescado en las calles, hasta la imposición de reglas de comercialización de pescado por parte del gobierno portugués. A partir de ahí, pasaron a dominar el mercado de la limpieza, tanto en viviendas familiares como domésticas, en centros comerciales, negocios y otros espacios públicos y privados. La competencia de las mujeres inmigrantes de Europa del Este y, poco después, de las mujeres brasileñas, viene de mediados de la década de 1990, cuando la mayoría de los caboverdianos ya trabajaban en la limpieza.

Sin embargo, el mero hecho de que la realidad de los trabajadores domésticos en Portugal se caracterice, hasta hace muy poco, como constituida en su mayoría por caboverdianos, no nos exime de un análisis más crítico y profundo de esta coyuntura. Por el contrario, nos obliga a entender cómo se construyó, sus elementos más oscuros y poco visibles y también a buscar formas de modificarlo. Porque, como Linhares (2006) nos guía, es necesario atravesar los espacios oscuros, poco penetrados, silenciados y naturalizados de las relaciones sociales, por muy "normales" y naturales que parezcan ser. Son estos espacios los que con mayor frecuencia encubren las relaciones desiguales, las opresiones que necesitan ser desenmascaradas.

En vista de esto, el lugar en el que la mujer negra y caboverdiana se coloca en la narrativa justifica un análisis crítico de las tipificaciones y clichés actuales, tanto en la sociedad portuguesa como brasileña, sobre ciertos grupos sociales. Todavía recientemente circuló en las redes sociales la imagen de una actriz negra brasileña interpretando el papel de sirvienta en dos telenovelas, casi simultáneamente. Y eso significa que hay una necesidad urgente de ampliar y poner esta y otras representaciones en el centro de atención para combatir el racismo y el sexismo. Finalmente, un tema que requiere reflexiones más amplias y profundas sobre el espacio que ocupa la persona negra en la dramaturgia portuguesa y brasileña.

Un examen más frío, por otro lado, de esta misma representación, nos pone ante la posibilidad, entre otras lecturas probables, de que el autor nos sitúe, categórica e intencionalmente, ante una ausencia explícita y evidente. Una sola actriz negra que representa, en una película, a un contingente expresivo de población como la de los africanos negros en Portugal es una fuerte indicación de que algo anda mal.

Así, ya sea afirmando o impugnando, Miguel Gomes nos sitúa frente al racismo y la exclusión de esta porción de la población en la sociedad portuguesa, además de las cuestiones

de género asociadas a la "raza". Aquí recordamos a Benjamin (1996, p. 200) cuando nos dice que "Nada de lo que ha sucedido puede considerarse perdido para la historia". La pregunta que queda es: ¿se repetirían ahora, en el contexto actual, la experiencia colonial, el racismo y la desigualdad que han ocurrido en una historia de más de quinientos años de dominación, en el contexto actual, incluso después de tantas luchas y luchas por una sociedad más justa?

Otro tema salta a la vista, a medida que avanzamos en la narración: la señora Aurora se relaciona con la vecina portuguesa Pilar, una mujer muy religiosa involucrada con ciertas causas sociales: Comisión de Justicia y Paz, Campaña por los Derechos Humanos, etc. Sin embargo, destaca una contradicción: Pilar defiende una posición política y militante para los desfavorecidos, tiene actitudes de indignación con respecto a las desigualdades de la sociedad portuguesa, pero no parece molestarse con la realidad de las mujeres caboverdianas y africanas en general, sin cuestionar el racismo y la desigualdad que experimentan estas mujeres en la sociedad portuguesa. ¿Es esta otra crítica a la representación del racismo naturalizado en Portugal? ¿Una continuidad del racismo presente en la historia colonial? (RAPOSO, 2015). ¿Qué nos estaría instigando el autor? ¿Pensando en la supuesta indiferencia, el racismo velado, la complacencia de los portugueses con estos temas?

El racismo en Portugal expresado en la película no solo se vela a través del silencio y las ausencias. También es un racismo explícito, que se puede conferir en la siguiente frase dirigida por el ama a la doncella Santa que, a su vez, escucha en silencio y sin reacción refutadora: "¡Estoy cansada de tus malditas macumbas, sierva del diablo negro!". O: "Quien me envió el negro fue el..." y señales con sus dedos, indicando que no es un nombre que se pronuncie. "Hechicera negra. ¡Pones a mi hija contra mí con tus malditas macumbas!" Y más allá: "Temo que mi hija haya sido envenenada por las mentiras y los magos de la mano de este diablo".

Es importante recordar que este recuerdo constituye a todos. Incluso en Cabo Verde, el racismo es un problema presente en nuestra vida cotidiana. La débil o casi nula integración de los africanos del continente con los nativos de la isla de São Vicente revela un problema social muy grande, pero que no parece merecer grandes consideraciones. El caboverdiano en general parece ser una persona racista, porque su discurso y sus emociones hacia los negros del continente africano parecen estar llenos de las teorías raciales del siglo XIX y sus desarrollos posteriores. A veces explícitas, otras veladas, las relaciones entre los "criollos", como se llama

a los caboverdianos, y los "africanos" en diversas situaciones siguen siendo de un distanciamiento aterrador.⁶

En cuanto a los "africanos", es pertinente señalar que es muy común escuchar a una parte significativa de la población caboverdiana pronunciar frases de rechazo a la identidad africana. Esta es otra discusión que merece atención, en medio de estudios sobre la identidad caboverdiana y el racismo. ¿Cómo se puede incluir la cultura africana en los planes de estudio, por ejemplo, si los caboverdianos generalmente no piensan que son africanos?

Otra cuestión también destaca en la primera parte de la película: la realidad vivida por los dos personajes principales que vivieron en África, a su regreso a la Metrópolis. Una de ellas vive en un asilo y es considerada por sus familiares más cercanos como "lelé"; otra, presentando un comportamiento senil, vive prácticamente separada de su hija, solo en compañía de la criada. Sin noticias, sin parientes cercanos.

La soledad de estos personajes surge como evidencia del desarraigo de los colonos y sus consecuencias al regresar a la metrópoli. Una imagen experimentada por la mayoría de los portugueses regresó a la casa, después del proceso de descolonización. Una nueva expatriación que, de paso, para muchos, no fue por voluntad propia, sino por razones económicas y políticas. Sin lazos afectivos, sin amigos, sin raíces, el colono ya no es el que era cuando dejó su país de origen, a pesar de que sus sueños siempre estuvieron frente a la Metrópoli, donde soñaron con algún día volver a vivir, o morir. El desarraigo, un sentimiento de insuficiencia, son algunas de las emociones que experimentan los retornados (MEMI, 1977, p. 23).

La segunda parte de la película está narrada por uno de los personajes principales, ya viejo, que también vivió en Mozambique en el período colonial. Esto se basa en la memoria para introducirnos en este pasado vivido por él y que representa el pasado de muchos como él. Llamado PARADISE LOST, se encuentra en Mozambique. PARADISE LOST es un breve y a veces superficial dibujo de la vida en este país del África colonial. Un cambio en el tiempo que nos lleva a pensar en un intento de evidenciar las conexiones íntimas entre el pasado y el presente, como nos diría Benjamin (2001).

Soledad en la juventud, soledad en la vejez. El colono no vive la vida del colonizado, a quien rechaza y desprecia, no se identifica con sus costumbres y valores que denomina "rituales repugnantes y heréticos". Se aísla en su mundo de privilegios, junto con sus compatriotas en la misma situación social y económica. Una existencia solitaria, sin embargo, tiene privilegios y

⁶ Esta afirmación se basa en la experiencia y experiencia de uno de los autores de este texto, que es caboverdiano y que convivió durante muchos años con personas que expresan este comportamiento y/o actitud.

otros beneficios que la empresa colonial hizo posible para sí, en detrimento de las condiciones de vida bajas y degradantes de la mayoría de los nativos.

En este período, si existía, la relación entre una mujer blanca y una negra generalmente estaba marcada por el abuso sexual o, si había consentimiento por parte de la mujer, esto era visto como un objeto sexual por el hombre blanco. Las relaciones afectivas entre el hombre blanco y la mujer negra en el África colonial y me atrevería a decir que incluso hoy en día, eran y son muy raras. La película ejemplifica bien este fenómeno cuando narra las incursiones sexuales del amigo de Gian Luca con mujeres negras, y el hijo que resultó de una relación entre él y uno de estos nativos. Un hijo al que rara vez visitaba añade el narrador. La mujer, que no aparece en la película. Privilegios, tanto en posesión de bienes materiales como en la de vidas humanas. Un ejemplo muy claro de esta forma de ver al otro como bien material, muy común en este período, se puede percibir en la frase del mismo personaje: "Entre las posesiones de Aurora, había un cocinero hechicero...".

Es nota, al concluir esta parte del texto, la alusión, en nuestra opinión, algo irónica de la lucha de liberación, cuando señala que el asesinato del amigo de Gian Luca por Aurora fue asumido por el movimiento mozambiqueño de liberación nacional. Además, revela una serenidad apática de los mozambiqueños frente a los disturbios y masacres perpetrados por los rebeldes africanos, lo que sugiere un conformismo que nunca existió realmente.

La guerra colonial se cobró muchas vidas durante los casi diez años que duró. Vidas portuguesas, vidas de varios países africanos que luchan por su independencia. Si, según la película, los portugueses que vivían en la colonia se armaron como pudieron cuando estallaron los conflictos, fue porque los privilegios estaban en juego. En el caso de los africanos, lo que estaba en juego era su dignidad como súbditos y ciudadanos dentro de su propio país, donde sólo se les consideraba una presencia tolerable.

Domingos (2014), apoyándose en Edward Said en "Orientalismos", a su vez, advierte que el cine ha construido este otro casi siempre representado por su exotismo y su retraso. La "culturalización" del otro, ya sea para resaltar su inferioridad, o para mostrar su diferencia, es un poderoso instrumento de ocultación de las relaciones de poder. En esta perspectiva, advierte que la película de Miguel Gomes intenta, de una manera un tanto velada, tímida y ambigua, hacer una crítica genérica al colonialismo portugués en África, pero encaja en el debate actual sobre la historia del colonialismo portugués, donde todavía es posible encontrar hilos que defienden una supuesta suavidad en las relaciones del colonizador portugués con los nativos africanos, cuando, en realidad, las relaciones coloniales estuvieron marcadas por el racismo y los procesos de discriminación racial y sexual.

Algunas otras contribuciones sobre cómo se produjo esta memoria racista y cuál ha sido la responsabilidad y contribución de la ficción en su refuerzo y superación también se pueden encontrar en Foster (2015), entre otros, donde el autor presenta rastros de una ficción mítica, científica, literaria y popular que todavía resuena hoy como un refuerzo al racismo y la desigualdad racial en Brasil y el mundo.

Las preguntas planteadas por la película tanto en su narrativa en el pasado como en el presente nos llevan a la necesidad de entender que los residuos de esta historia de subalternización colonial todavía nos desafían, pero han sido continuamente tensionados por los movimientos instituyentes de una nueva racionalidad y otra historia. Vale la pena mencionar que los movimientos instituyentes no tienen como objetos listos para ser descubiertos por investigadores brillantes y precisos; todos somos fabricantes en estos y estos procesos instituyentes, porque dependen de la forma en que los percibimos, los deseamos, intensificando las condiciones y posibilidades de sus caminos de construcción, que no ignoran el uso de huecos (LINHARES, 2010, p. 801-818).

Reflexiones sobre la diversidad, la diferencia, el racismo y la educación en tiempos que resultan ser oscuros y pandémicos

Como se ha señalado, la película *Tabú* nos pone ante preguntas tediosas en el mundo contemporáneo, cuyos desarrollos en educación son visibles y pueden ser aquilatados cuando les echamos una mirada menos sesgada.

Por lo tanto, queda por preguntarse, como investigadores de la raza y las relaciones interculturales en la educación: ¿qué puentes podemos establecer entre *las* preguntas sugeridas por la película *tabú* y el debate teórico sobre los temas de diversidad, diferencias, racismo, intolerancia religiosa y xenofobia presentes en el mundo contemporáneo e incluso en Brasil? Más particularmente: considerando que nuestro campo de acción y reflexión es el de la educación brasileña, ¿cómo plantean estas mismas preguntas en el debate sobre la realidad educativa brasileña?

En este sentido, ¿cómo puede pensar la escuela en este nuevo marco que se perfila o intensifica, cuando, por un lado, se hacen más llamativas las demandas de la apelación a la diversidad y la diferencia, y por otro, hay un estímulo al individualismo, la homogeneización y mercantilización y un proceso creciente de privatización de la educación?

¿Cómo (re)pensar la escuela y la formación de los docentes para trabajar el tema de la pluralidad cultural y racial, en un mundo cambiante, cuando estamos obligados a enfrentar

reformas curriculares que nos ponen frente a un proyecto de Currículo Nacional contenido en la Base Curricular Común Nacional (BNCC), y que presenta un claro vaciamiento de temas pertinentes al tema racial? ¿Cómo podemos manejar este proceso, cuando además de vaciar el debate, todavía sobrevalora una política de competencias que jerarquizan verticalmente y tienden a horizontalizar las diferencias? Y, por último, ¿qué pistas de cambio, de movimientos instituyentes se vislumbran en este escenario, algo nublado?

Es cierto que, a pesar de estos intentos de imponer una memoria ya ampliamente criticada, muchos caminos nos llevan a creer que actualmente estamos viviendo una crisis que constituye el cuestionamiento del uso de categorías unificadas y universalizadoras, en la comprensión de las diferencias entre pueblos, impuestas por la racionalidad occidental. En este contexto, las cuestiones de las diferencias y la alteridad adquieren un nuevo vigor, ganando "voz a los que normalmente no la tienen: los olvidados, los excluidos, o [...] los 'derrotados'" (JOUTARD, 2000, p. 33). Así, destacamos la apelación a las memorias e identidades de los "abajo", que (re)surgen, en el escenario mundial, principalmente con la fragmentación de naciones constituidas artificialmente, además del aplastamiento de etnias e identidades.⁷

La disputa de la memoria que nos habla Pollack (1989), la lucha contra la dilución y el vaciamiento de las experiencias vividas, en una memoria colectiva asimiladora, la búsqueda de un espacio político de rescate y afirmación de memorias silenciadas y subterráneas, pero también el resurgimiento del racismo y la discriminación racial de negros y negros, migrantes y excluidos en general, son hechos a considerar y que interfieren directamente en las direcciones que queremos dar a la educación.

A pesar de toda esta gama de tensiones y conflictos y, aunque estos problemas forman parte de la agenda de los movimientos sociales y diversas organizaciones internacionales, según Sodré (1999), el tema de las "diferencias culturales" no ha sido tomado en serio como un tema significativo por un cierto tipo de reflexión filosófica en curso en Europa.

De hecho, Puntos Sodré (1999), tolerancia, discurso muy en boga hoy en día, sería una forma camuflada de afirmar nuestra superioridad sobre el otro, lo diferente. Tolero a alguien que es diferente de mí, de mis referencias y de mi escala de valores. Por lo tanto, tolerar implica hacer ciertas concesiones al otro, no con respecto a él o en una posición de igualdad. Tolerar termina constituyendo una posición etnoc trica y xenófoba.

⁷ Concepción de la identidad. Hall (2015), en su libro "Identidad cultural en la posmodernidad" aborda el tema de los cambios que se han operado en la identidad cultural, que se formarían a través de la pertenencia a una cultura nacional determinada, a partir de los desplazamientos operados por la fuerza de la globalización.

De hecho, esta actitud es emblemática de un tipo de pensamiento sobre la diversidad humana que pretende determinar cómo universales los valores de la cultura occidental y europea, todavía muy presentes en nuestra educación. Valores que reflejan convicciones y creencias y, por lo tanto, no son neutrales. Este tipo de pensamiento no permite el reconocimiento de diferencias concretas, de práctica ético-política real, y desconoce la exclusión a la que está sometido este otro, sus luchas y disputas internas, así como las especificidades concretas de su existencia.

Detrás de la lógica culturalista que sitúa las diferencias culturales como causas y consecuencias de profundas diferencias y conflictos culturales, se esconde una lógica política y económica que enfatiza las diferencias culturales, pero monitoreada, para que no amenacen la hegemonía capitalista. El énfasis en las diferencias culturales contribuiría, precisamente, a justificar la desigualdad, la segregación, la asimilación y el desprecio de los derechos de los diferentes al respeto y la apreciación de sus propias diferencias e identidades.

Las críticas de Sodré (1999) sobre la posición sobre el tema de la diversidad humana y el universalismo que sustenta el pensamiento occidental nos animan a tratar de entender un poco más esta relación y su repercusión en la construcción de una ideología racial –tanto en Brasil como en Cabo Verde, Portugal y/o cualquier otro país– que es la base de la idea de identidad nacional que durante mucho tiempo ha descalificado a otros. identidades étnicas. Es decir, también necesitamos entender la complejidad/discusión de este debate más allá de nuestro país.

La resignificación y reinterpretación de las diferencias en el actual contexto de crisis de una modalidad de razón y política son aspectos a considerar y una de las formas utilizadas por los movimientos que "suelen ver en la cultura el conjunto de mediaciones simbólicas (lenguaje, artes, leyes, costumbres, formas de pensar) para acercarse a su singularidad y afirmar sus diferencias" (SODRÉ, 1999, pág. 24). Sin embargo, es importante mirar los riesgos de cerrar "identidades culturales", para evitar desvirtúe el análisis político de los significados que esta universalidad ha adquirido en las relaciones entre los pueblos. Lo importante es no encerrarnos culturalmente, impidiendo el diálogo entre nosotros. Es este diálogo el que nos da la dimensión de nuestras similitudes, sin perder el fundamento de las diferencias.

Las divergencias políticas, ideológicas y culturales pueden generar conflictos, pero desde el momento en que la diferencia no se concibe como algo cuyas premisas básicas son intrínsecamente equivocadas, la realidad no se absolutiza. De hecho, lo que genera divergencia no es la existencia de la diferencia, sino la actitud que adoptamos de aceptación y/o rechazo de las premisas básicas de esta diferencia.

Ser diferente en esta perspectiva no significa ser desigual, incluso si la diferencia se analiza en base a ciertas "evidencias" de una realidad desigual. No son los dominios de la existencia de lo diferente los que lo hacen desigual porque las condiciones de su diferencia en sí mismas no implican desigualdad; no son ni inferiores ni superiores, son diferentes. La diferencia solo se presenta como sinónimo de desigualdad para aquellos que piensan que tienen una verdad ante la cual no habría otras verdades.

La cuestión racial, como cualquier fenómeno social, ya sea en Brasil, Portugal u otra parte del mundo, no se limita a una sola dimensión, que es la económica. Implica una interdependencia de relaciones que van desde la esfera de la producción material hasta las dimensiones políticas y culturales, que implican la economía misma de los afectos y otros. Por lo tanto, en esta perspectiva de análisis, no compartimos la posición defendida por un cierto sentido común de que la cuestión racial, en Brasil y/o en cualquier otro lugar, es meramente económica.

De hecho, sobre el tema de la "raza" hay una discusión interesante. Algunos estudios enfatizan la necesidad de utilizar el término como una categoría central en los análisis sobre el tema de los negros, las desigualdades raciales y el racismo en los países que forman parte del universo de nuestra investigación, argumentando su entrelazamiento con un significado negativo, atribuido a las características fenotípicas de los negros que, a su vez, se aliaron a conceptos morales, definiendo el racismo en estas sociedades. El uso del término "raza", hoy se ha hecho desde una nueva interpretación, desde una perspectiva resignificada, política y no biológica. Otros intelectuales, sin embargo, lo rechazan, proponiendo el uso de la categoría étnica, basándose en el argumento de que sus antecedentes históricos y su conexión con la biología son desabonadores, ya que la biología no considera la existencia de razas, sino de una sola raza que es humana.

Sin embargo, este debate, junto con otros autores y autoras, adoptamos su uso, no presuponiendo un significado biológico, sino porque creemos que es el único que realmente nos da la dimensión del racismo en estas sociedades, y también porque creemos, como otros estudios, que el racismo no solo está relacionado con aspectos culturales, sino que se basa en el entrelazamiento de aspectos culturales a una visión inferiorizada de las características que definen la ascendencia africana. Por lo tanto, en el cuerpo de este texto, siempre que nos refiramos al término "raza", lo haremos en esta perspectiva.

Si llevamos este debate a la comprensión de la realidad brasileña nos damos cuenta de lo importante que es entrar en esta discusión, porque tendemos a mirar hacia afuera, estamos indignados por las prácticas racistas que ocurren en otros países, pero no vemos lo que

realmente sucede en suelo brasileño. Para entender este debate con respecto a la sociedad brasileña, es importante entrar en las complejidades de una discusión en torno al concepto de "raza" y, como veremos, esta es una discusión que implica tanto el cuestionamiento de las bases "biológicas" del concepto, como una crítica al capitalismo. Hablar de racismo en el capitalismo merece un estudio más cuidadoso que llame la atención sobre los procesos de privatización y el vaciamiento del reconocimiento del otro. Para Mbembe (2018), el concepto de raza no debe entenderse como un hecho físico, antropológico o genético natural. El autor expresa que la pérdida de centralidad de Europa en el orden mundial a finales del siglo XX no vació por completo los discursos raciales, siguen estando muy presentes en nuestros días. Sobre raza, Mbembe (2018, p. 73) expresa además que:

No importa que no exista como tal, y no solo por la extraordinaria homogeneidad genética de los humanos. Sigue produciendo efectos de mutilación, porque es originalmente y siempre será lo que es en nombre de lo cual operan cesuras dentro de la sociedad.

Uno de los elementos para explicar esta realidad nos lo proporciona Guimarães (1995). Según esto, el problema racial específicamente en Brasil está relacionado, entre otros, con la construcción de una ideología racial que tiene en color uno de sus apoyos. El racismo estaría cubierto con cierta especificidad, en relación con otras naciones donde se presenta el problema, y una de ellas se refiere a la construcción de una nacionalidad que implicaba un ideal de homogeneidad, cuyo objetivo era precisamente suprimir las diferencias. Una concepción de una nación mestiza, basada en la noción de lugar de nacimiento y no en la ascendencia. Una forma efectiva de borrar la "ascendencia incómoda", basada en premisas que asocian la diferencia con la inferioridad. Finalmente, una estrategia que, en cierta medida, resultó efectiva en la elaboración de una representación homogénea que los brasileños tienen de sí mismos y de su país.

Por lo tanto, el análisis del proceso de construcción de la identidad nacional brasileña es de gran importancia en la comprensión del racismo. Es donde se podría decir que se pusieron las primeras piedras para la construcción de un racismo cordial, disfrazado, siempre camuflado; un rechazo al negro y al negro disfrazado de frases amistosas, pero que buscaba ocultar políticas hostiles de convivencia. Racismo que cobra fuerza con el mito de la democracia racial (FOSTER, 2015).

Los estudios indican ,a partir de autores ya mencionados en este texto, entre otros- que a pesar de las políticas que han buscado instituir nuevas formas de enfrentar y trabajar las diferencias, se topan con la idea de una identidad nacional homogénea que descalifica las

diferencias, así como el mito de la democracia racial, que impide el debido valor de las especificidades de la condición negra en la sociedad brasileña, influencias de la cultura africana en la cultura brasileña y otros campos.

El siglo XXI marca el colapso del mito de la democracia racial, aunque muy restringido al nivel teórico, según datos de una investigación de Oxfam Brasil y el Instituto Datafolha, llamada la Investigación "Nosotros y las Desigualdades", que trae percepciones sobre las desigualdades en Brasil en 2019. La investigación incluyó el debate sobre el tema de 2.086 personas entrevistadas en 130 municipios brasileños, de todas las regiones del país, entre el 12 y el 18 de febrero de 2019. Los datos revelan que: 1) para el 72% de la población brasileña, el color de la piel define las posibilidades de contratación por parte de las empresas; 2) al 81%, la raza define el nivel de enfoque policial; 3) al 71%, la justicia es más difícil para los negros; y, 4) al 81%, los negros pobres sufren más que los blancos pobres, es decir, asistimos a la demolición del mito y a la salida del racismo del armario; 5) El 52% está de acuerdo en que los negros ganan menos porque son negros (OXFAM BRASIL, 2019).

El asesinato del ciudadano negro George Floyd en Estados Unidos el 25 de mayo de 2020 produjo una ola mundial de protestas. Las manifestaciones antirracistas han tenido lugar en todo el mundo desde su muerte, cuando fue asfixiado por un oficial de policía blanco en Minneapolis, Estados Unidos. Los videos disponibles en Internet muestran que, en el momento de la tragedia, se puede escuchar que dice "No puedo respirar" al menos ocho veces antes de que pierda el conocimiento. Sin embargo, episodios explícitamente racistas como este no son inauditos en Brasil y en todo el mundo. El racismo es un problema mucho más antiguo y complejo.

Y esta realidad sigue mucho más viva e inquietante principalmente desde el 11 de marzo de 2020, con el contexto pandémico (nuevo coronavirus, denominado SARS-COV-2), ⁸que causó pánico en toda la humanidad, cuando fue caracterizada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) como una pandemia, cuyos indicadores de muerte y vulnerabilidad indican que la población negra es la más afectada. Y en este escenario, decimos que, a lo largo de esta continua crisis de salud, el racismo y las desigualdades sociales siguen siendo rampantes. Según una encuesta realizada por Barbón (2020), hasta el 8 de mayo de 2020, los negros y marrones correspondían al 35% de las muertes por Covid-19, según datos epidemiológicos publicados por el Ministerio de Salud (EM).

⁸ Designado como Coronavirus del Síndrome Respiratorio Agudo Severo, una enfermedad que promueve la infección aguda.

Ante este contexto, ¿podemos decir que el racismo ha empeorado? No, siempre existió. Solo fue más difundido / denunciado debido a los avances tecnológicos y el acceso a la información por parte de gran parte de la sociedad. Lo que estamos presenciando en los últimos meses son solo reflexiones sobre una escala creciente de repercusión mundial de una violencia presente en la sociedad como forma de control y mantenimiento racista que el Estado impone a la población negra. Según Mbembe (2017), en un contexto global hoy marcado por la producción constante de "políticas de enemistad", el racismo, en sus múltiples dimensiones, se presenta como una tecnología de poder capaz de regular las relaciones.

En Brasil, por ejemplo, este problema es bastante evidente cuando observamos los datos publicados por el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE) sobre desigualdades sociales, donde los índices revelan una clara demarcación étnica (BRASIL, 2019). Como consecuencia de las políticas económicas, al igual que Brasil, las políticas educativas sufren de la política de restricciones de fondos para la educación. Al mismo tiempo, las esferas de participación crítica de los profesionales que trabajan en ella y la diversidad de los estudiantes son limitadas, con énfasis en un sistema de puntajes y evaluación basado en la estandarización de exámenes, como Prova Brasil, el Examen Nacional de Secundaria (ENEM) y el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Básica (SAEB) en el cual, ciertamente, la gran mayoría de los blancos pobres, negros y negros y los pueblos indígenas son los más afectados.

En este curso de dismantelamiento de las políticas públicas en los últimos dos años, particularmente en el actual escenario político brasileño, recordamos el avance de las políticas conservadoras y de extrema derecha a partir de 2019, tales como: 1) la disolución de la Secretaría de Educación Continua, Alfabetización, Diversidad e Inclusión (SECADI), creada en 2004 por demandas de los movimientos sociales, una agencia responsable de los programas, acciones y políticas, como la educación escolar cimarrona, la educación para las relaciones étnico-raciales, la educación en derechos humanos; 2) creación de la Subsecretaría de Promoción de Escuelas Cívico-Militares⁹, esta propuesta pasó a formar parte de los poderes generales del MEC, ya que fue una de las principales banderas levantadas por Jair Bolsonaro durante la campaña presidencial; 3) extinción del Ministerio de Cultura (Minc) etc. Estas actitudes/discursos/comportamientos, entre otros, solo demuestran el no compromiso y la sensibilidad en la implementación de políticas inclusivas para mitigar las desigualdades históricas presentes en el país.

⁹ Les recordamos que la expansión de las escuelas militares en Brasil no es nueva. Entre 2013 y 2018 hubo un aumento significativo en el número de unidades ofrecidas.

Sin embargo, en otra dirección, los discursos antirracistas y los análisis multiculturales proponen acciones educativas que enfatizan el aspecto político de las diferencias, ya que el énfasis en la "*puntuación*", tan común hoy en día, presupone comportamientos y habilidades que se ubicarían en el individuo. Así, cuestiones como un cociente intelectual asociado al rendimiento escolar, que han sostenido discursos que refuerzan la desigualdad y los prejuicios, basados en diferencias "biológicas" entre hombres y mujeres, el propio racismo, o el uso del color de la piel como elemento justificante de los ingresos académicos, son sustituidos por prácticas más integradoras de diferencias. Finalmente, reforzar el aspecto político de las diferencias y no su mera ubicación en el individuo sería una de las formas de pensar en una educación más igualitaria.

Recientemente, en julio de 2020, el Ministerio Público Federal (MPF) envió una recomendación para que la Universidad Federal de Pernambuco (UFPE) y el Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) adopten medidas que permitan la creación de la disciplina de Relaciones Étnico-Raciales en sus cursos de pregrado. Recomendaciones, incluso por la obligatoriedad y aplicación de las Leyes Federales N° 10.639/2003 y N° 11.645/2008, así como por el Estatuto de Igualdad Racial, que prevé la incorporación de temas relacionados con los valores sobre la pluralidad étnica y cultural de la sociedad brasileña en la matriz curricular de los cursos de formación inicial y continua del profesorado (BRASIL, 2020a).

Nuestra investigación ha indicado que en el curso de la promoción de una educación efectivamente inclusiva racial y étnicamente es necesario pensar más allá del sistema de "*puntuación*". Sabemos que, aunque las dificultades aún persisten, los avances son grandes y ya bastante notables en el campo educativo, con el fin de ayudar a los estudiantes negros a valorarse como negros, y a sentirse orgullosos de pertenecer a una comunidad cimarrone, con sus historias, tradiciones, experiencias y narrativas.

Las experiencias pedagógicas, aunque aún impregnadas de contradicciones y resbalones, a veces por la aceptación de los negros como iguales en su diferencia, a veces fuertemente ancladas en discursos de negación, sugieren, sin embargo, fracturas y brechas a través de las cuales se pueden potenciar otros movimientos de apreciación de la cultura africana y afrobrasileña y la memoria oral de los antepasados africanos.

En breve, nos comunicamos con Heckert (2004) que es imperativo visualizar con nuestra investigación las diversas fuerzas en juego en el campo educativo, porque involucran tanto las prescripciones normativas contenidas en las políticas oficiales que se pretenden hegemónicas, como una diversidad de formas de pensar y actuar que tienen el poder de

desestabilizar lo instituido: procesos anónimos e impredecibles que promueven la inestabilidad y la ruptura con este imaginario racista aun fuertemente establecido en la educación.

Sabemos que nos queda un largo camino por recorrer -principalmente por los tiempos oscuros que vivimos- en la creación y/o valorización de otras formas de actuar en la educación, además de los intentos de elaborar un discurso exento, neutral y políticamente correcto. Es la educación la que está llamada a posicionarse.

Consideraciones finales

Las profundas conexiones de Brasil con África no son nuevas para nadie. De ahí vinieron los africanos, que trajeron sus culturas, conocimientos, tradiciones, religiosidades, música, danza, gastronomía y cosmovisiones que enriquecieron la cultura brasileña. A pesar de todo el proceso de devaluación de estas contribuciones en gran medida aquilatadas por estudios e investigaciones, hoy vemos un proceso creciente de reconocimiento y preservación de la historia y la cultura africana y afrobrasileña en el país, con las comunidades quilombo restantes imprimiendo nuevos significados para sus festividades, tradiciones religiosas y otras manifestaciones culturales. También notamos que, aunque hay una necesidad de mayor reconocimiento y expansión, estos movimientos han reverberado en la escuela. Se trata de proyectos que indican posibilidades de superación del racismo en la escuela y fuera de ella, también a través del elogio de las contribuciones de la cultura africana y afrobrasileña en la construcción de la identidad brasileña.

Los proyectos instituyentes en educación, según Linhares (2006, 2010), son formas de anunciar reversiones en su propia racionalidad y política dominante, con el fin de llenar vacíos y vacíos dejados por una forma de organización del conocimiento jerárquico y excluyente de otros conocimientos, otras corporalidades y otros recuerdos. La revisión de la posición etnocéntrica asumida por la escuela y que siempre ha predominado en relación con el "otro" es fundamental, junto con la revisión de la posición xenófoba y racista, para buscar construir nuevos modos de socialización. Finalmente, transformar la escuela, reinventarla, revisar sus métodos, sus reglas, sus objetivos, sus bases epistemológicas, son algunos de nuestros mayores desafíos.

No podemos dejar de destacar obras importantes como Gomes (2000, 2010), Munanga (1999, 2008), y otras sobre educación ciudadana, que plantean la necesidad de enfocar la centralidad de la cuestión racial en nuestra práctica pedagógica, en proyectos y políticas educativas, en la lucha por una sociedad democrática que garantice a todos el derecho a la

ciudadanía. Nuestro sistema educativo necesita "discernir la especificidad de la raza como elemento de nuestra condición humana y la construcción social de la raza a lo largo de la historia de nuestra sociedad". Por lo tanto, es urgente considerar la injerencia de las diferencias étnico-raciales en las condiciones de vida del pueblo brasileño, a fin de superar el nivel de preocupación solo por las desigualdades económicas, y enfrentar otro aspecto de esta desigualdad, que es el tema de la diversidad cultural y racial.

Reconocer y respetar la diversidad de los estudiantes es deseado por todos y cada uno, siempre que nuestros esfuerzos no se vean socavados por condiciones estructurales que degradan al individuo y lo colocan en la marginalidad. Lo importante aquí es considerar el tema de la diferencia dentro de un tema más amplio, que es la erradicación de la pobreza y la desigualdad racial que un proyecto neoliberal de la sociedad, como se muestra en estudios e investigaciones sobre el tema, no es capaz de ofrecernos. Por lo tanto, es necesario prestar más atención a los discursos contenidos en los documentos oficiales y las prácticas de enseñanza.

Por lo tanto, para combatir el racismo o cualquier otra forma discriminatoria y/o prejuiciosa, son necesarias acciones, prácticas y ejercicio continuo de lo que consideramos relevante, tales como: 1) percibir y entender que el racismo está presente en todas las prácticas sociales, ya sea explícita, sutil y/o camuflada; 2) entender que la lucha contra el racismo es responsabilidad de todos, independientemente del color de la piel, situación económica y/o social; 3) no callar, denunciando cualquier práctica racista, discriminatoria y/o prejuiciosa; entre otros. Es la película *Tabú* reverberando hoy en día e invitándonos a cepillar nuestras historias y contrapelo. Reflexiones cada vez más urgentes sobre nuestras realidades, ya sea en Brasil, Cabo Verde, Portugal u otro país africano.

REFERENCIAS

ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. Imagens de escolas: Espaços e tempos de diferenças no cotidiano. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 86, p. 17-36, abr. 2004. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/es/a/tNr9GNVPHvhZfL3qL8CYFML/?format=pdf&lang=pt>. Acceso: 10 sept. 2021.

BAPTISTA, P. G. **Imigração e trabalho doméstico**: O caso português. 2009. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Cooperação Internacional) – Instituto Superior de Economia e Gestão, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 2009. Disponible en: <https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/1653>. Acceso: 10 oct. 2021.

BARBON, J. Após 2 meses, Brasil não sabe a cor de 29% dos mortos pela Covid-19. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 17 maio 2020. Disponible en:

<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/05/apos-2-meses-brasil-nao-sabe-a-cor-de-29-dos-mortos-pela-covid-19.shtml?origin=uol>. Acceso: 20 dic. 2021.

BATALHA, L. Cabo-verdianos em Portugal: “Comunidade” e identidade. In: GÓIS, P. (org.). **Comunidade(s) cabo-verdiana(s):** As múltiplas faces da imigração cabo-verdiana. Lisboa: ACIDI, 2008.

BENJAMIN, W. Sobre o conceito da história. In: BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas:** Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BRASIL. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua.** Brasília, DF: IBGE, 2019. Disponible en: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html?=&t=destaques>. Acceso: 12 oct. 2021.

BRASIL. Procuradoria da República em Pernambuco. **MPF encaminha recomendação à UFPE e ao IFPE para adoção da disciplina Educação para as Relações Étnico-raciais.** Brasília, DF: MPF, 2020a. Disponible en: <http://www.mpf.mp.br>. Acceso: 23 jul. 2020.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **Ministério da Educação.** Divisão de Temas Educacionais (DELP). Programa de Estudantes/Convênio de Graduação (PEC-G). Brasília, DF: MEC, 2020b. Disponible en: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PECG.php>. Acceso: 23 jul. 2020.

COUTO, M. **Pensageiro Freqüente.** Lisboa: Editorial Caminho, 2010.

DOMINGOS, N. Tabu da História: “Desejo de ficção” e imagens do colonialismo. **Buala.org**, 2014. Disponible en: <https://www.buala.org/pt/afroscreen/o-tabu-da-historia>. Acceso: 25 jun, 2019.

FOSTER, E. L. S. **Garimpendo pistas para desmontar racismos e potencializar movimentos instituintes na escola.** Curitiba: Editora Appris, 2015.

GOMES, N. Educação Cidadã, Etnia e Raça. In: AZEVEDO, J. C.; GENTILI, P.; KRUG, A.; SIMON, C. (org.). **Utopia e Democracia na Educação Cidadã.** Porto Alegre: UFRGS; Secretaria Municipal de Educação, 2000.

GOMES, N. (org.). **Um olhar além das fronteiras:** Educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GOMES, M. Tabu de Miguel Gomes. Entrevistador: Olivier Barlet. **BUALA**, Lisboa, 12 dez. 2012. Tradução: de Maria José Cartaxo. Disponible en: <https://www.buala.org/pt/afroscreen/tabu-de-miguel-gomes>. Acceso: 02 dic. 2019.

GUIMARÃES, A. S. A. Racismo e Antirracismo no Brasil. **Revista Novos Estudos - CEBRAP**, n. 43, p. 26-44, nov. 1995. Disponible en: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2128310/mod_resource/content/1/ASG_racismo_e_anti_racismo_NE%2043_1995.pdf. Acceso: 23 abr. 2021.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HECKERT, A. **Narrativas de Resistências: Educação e Políticas**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/20780>. Acesso: 13 oct. 2021.

JOUTARD, P. Desafios à História Oral do Século XXI. In: FERREIRA, M. M. (org.). **História oral: Desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2000.

LINHARES, C. F. **Experiências Instituintes em escolas públicas e formação docente**. Rio de Janeiro: UFF, 2006.

LINHARES, C. F. Tempo de recomeçar: movimentos instituintes na escola e na formação docente. In: DALBEN, Â. (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MBEMBE, A. **Crítica da razão negra**. Tradução: Sebastião Nascimento. São Paulo: N. 1 edições, 2018.

MBEMBE, A. **Políticas da inimizade**. Lisboa: Antígona, 2017.

MELUCCI, A. **Por uma sociologia reflexiva: Pesquisa qualitativa e cultura**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MEMI, A. **Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.

MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola**. Brasília, DF: MEC; SEF, 2008.

OXFAM BRASIL. Instituto Datafolha. **Pesquisa Nós e as desigualdades: Percepções sobre desigualdades no Brasil, 2019**. São Paulo: Oxfam Brasil, 2019. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/um-retrato-das-desigualdades-brasileiras/pesquisa-nos-e-as-desigualdades/pesquisa-nos-e-as-desigualdades-2019/>. Acesso: 25 jun. 2020.

POLLACK, M. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2278>. Acesso em: 15 out. 2020.

RAPOSO, O. Violência e racismo na Cova da Moura. **Rede Angola**, 2015. Disponível em: <http://m.redeangola.info/especiais/violencia-e-covardia-na-cova-da-moura/>. Acesso: 12 oct. 2021.

RÁDIO MOÇAMBIQUE. **Filme Tabu**, 23 nov. 2015.

SODRÉ, M. **Claros e Escuros, Identidade, povo e mídia no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

Cómo hacer referencia a este artículo

CUSTODIO, E. S.; FOSTER, E. L. S. Tabú: Um convite a (re)pensar a educação para as relações raciais em tempos sombrios. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 2, p. 1241-1265, jun. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17iesp.2.16058>

Enviado en: 29/12/2021

Revisiones requeridas en: 15/02/2022

Aprobado en: 13/04/20212

Publicado en: 30/06/2022

Procesamiento y edición: Editora Ibero-Americana de Educação.

Corrección, formateo, normalización y traducción.