

FORMACIÓN PARA UNA PERSONALIDAD ANTIRRACISTA: POR QUÉ EL RACISMO NO NACE CON EL NIÑO

FORMAÇÃO PARA UMA PERSONALIDADE ANTIRRACISTA: PORQUE O RACISMO NÃO NASCE COM A CRIANÇA

EDUCATION FOR AN ANTI-RACIST PERSONALITY: BECAUSE RACISM IS NOT BORN WITH THE CHILD

Christian Muleka MWEWA¹
Patrícia Ferraz de MATOS²

RESUMEN: Este artículo aborda el racismo en el contexto de la formación de la personalidad. El análisis del contenido y la forma de una mini conferencia (celebrada en 2017 en el Teatro Maria Matos de Lisboa) se basará en tres supuestos: el racismo existe; no naces racista y necesita apostar por la educación antirracista desde la niñez. El ensayo, que incluye una conferencia dirigida a niños/niñas y una entrevista a una de las ponentes, se basó en la literatura sobre “raza”, racismo, colonialismo y diversidad cultural, especialmente en lo que respecta a los contextos portugués y brasileño. Esta iniciativa arrojó luz sobre las relaciones sociales subordinadas que hacen que unos individuos sean inferiorizados en detrimento de otros, principalmente por su fenotipo. Los resultados indican la relevancia de iniciativas como esta, ya que generan un potencial para la formación de una personalidad antirracista con miras a la equidad social y el respeto a las diferencias (nacionales, étnicas, fenotípicas y económicas, entre otras).

PALABRAS CLAVE: Racismo. Personalidad antirracista. Niños. Educación.

RESUMO: Este artigo aborda o racismo no contexto da formação da personalidade. A análise do conteúdo e da forma de uma miniconferência (realizada em 2017 no Teatro Maria Matos de Lisboa) será baseada em três pressupostos: o racismo existe, não se nasce racista e é preciso apostar numa educação antirracista desde a infância. O ensaio, que inclui a conferência dirigida a crianças e a entrevista com um dos palestrantes, apoiou-se em literatura sobre “raça”, racismo, colonialismo e diversidade cultural, sobretudo no que diz respeito aos contextos português e brasileiro. Esta iniciativa lançou luz sobre relações sociais subalternizantes que inferiorizam uns indivíduos em detrimento de outros, principalmente em função do seu fenótipo. Os resultados indicam a pertinência de iniciativas como esta, pois nelas germina um potencial para a formação de uma personalidade antirracista com vistas à equidade social e ao respeito pelas diferenças (nacionais, étnicas, fenotípicas e econômicas, entre outras).

PALAVRAS-CHAVE: Racismo. Personalidade antirracista. Crianças. Educação.

¹ Universidad Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Três Lagoas – MS – Brasil. Profesor en el Programa de Posgrado en Educación de Maestría y Doctorado (FAED/UFMS). Doctor en Ciencias de la Educación (UFSC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7079-5836>. E-mail: christian.mwewa@ufms.br

² Universidad de Lisboa (ULisboa), Lisboa – Portugal. Investigadora Asistente en el Instituto de Ciencias Sociales (ICS). Doctora en Ciencias Sociales con experiencia en Antropología Social y Cultural. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7322-3756>. E-mail: patricia_matos@ics.ulisboa.pt

ABSTRACT: *This article addresses racism in the context of personality formation. The analysis of the content and form of a mini conference (held in 2017 at the Maria Matos Theater in Lisbon) will be based on three assumptions: racism exists; one is not born racist, and we must bet on an anti-racist education since childhood. The essay, which included the conference directed at children and the interview with one of the speakers, was based on literature on "race", racism, colonialism, and cultural diversity, especially in Portuguese and Brazilian contexts. This initiative has shed light on subalternizing social relations that inferiorize some individuals to the detriment of others, mainly due to its phenotype. The results indicate the pertinence of initiatives such as this, since they generate a potential for the formation of an anti-racist personality with a view to social equity and respect for differences (national, ethnic, phenotypic, and economic, among others).*

KEYWORDS: *Racism. Anti-racist personality. Children. Education.*

Introducción

En 2017 Lisboa fue Capital Iberoamericana de la Cultura. En este contexto, se impulsaron varias actividades, y el Teatro Municipal María Matos fue un escenario privilegiado, protagonizando un programa cultural con relevancia formativa para un público vasto y diverso. En este artículo pretendemos analizar la forma y el contenido de una mini conferencia sobre racismo, dirigida a niños, que tuvo lugar en este teatro en el marco de este programa cultural. El evento, titulado "Racismo con Rita Pedro: Mini-Conferencia para Niñas y Niños Curiosos", tuvo lugar el 11 de noviembre de 2017, durante aproximadamente una hora, y se repitió los días 12, 25 y 26 del mismo mes, pero solo consideramos la sesión del primer día. La conferencia se basó en la suposición y suposición de que existe racismo en Portugal (PEDRO, 2017).

En el contexto actual, la conciencia de que hay racismo es cada vez más frecuente y atraviesa varios niveles de la sociedad contemporánea, tanto en Brasil como en Portugal. Así, aunque los aspectos de la discriminación racial pueden surgir en diversos contextos, existe una mayor predisposición a percibirlos y combatirlos. Sin embargo, todavía queda un largo camino por recorrer. Una de las aportaciones puede venir precisamente de la antropología del niño, y esta, como decía Clarice Cohn (2005, p. 49), "no se limita al estudio de los niños [...] otras culturas y sociedades".

Es importante estar alerta a los fenómenos que conducen a la inferiorización y descalificación de algunos individuos debido al racismo, ya que esto puede incorporarse negativamente a ellos. Paul Farmer (1996) viene a descubrir cuáles son los mecanismos que conducen a la incorporación de fuerzas sociales, como la pobreza o el racismo, como

experiencia individual. Según el autor, factores como el género, la "raza" y el estatus socioeconómico pueden hacer que los individuos se constituyan como vulnerables al sufrimiento humano (FARMER, 1996). A su vez, Erving Goffman (1988, p. 41) entiende que las personas que tienen ciertas particularidades, o "estigmas", tienen una "carrera moral", es decir, "tienden a tener experiencias de aprendizaje similares relacionadas con su condición y a sufrir cambios similares en la concepción del yo". De hecho, históricamente, elementos como las clasificaciones raciales, por ejemplo, se han utilizado para privar a varias personas de derechos básicos (FARMER, 1996). Además, algunos autores sostienen que existe una transmisión intergeneracional de la desigualdad (BANTON, 1998), que, a la vista del grupo social en el que se centra este artículo -los niños- nos ha prestado especial atención.

En el Diccionario de Raza y Relaciones Étnicas "la discriminación racial se considera distinta de otras discriminaciones, ya que las oportunidades negadas a algunos grupos no se basan en sus capacidades y méritos individuales, sino en el hecho de que pertenecen a un conjunto particular, erróneamente juzgado como de base racial (CASHMORE, 1996). En términos generales, el racismo se manifiesta cuando una personalidad particular y un conjunto de comportamientos se asocian con individuos de una apariencia física particular. Según Anthony Giddens (1989), un racista es alguien que cree en la existencia de una explicación biológica para calificar, como superior o inferior, a personas con características físicas específicas. Para Michel Wieviorka (1996), el racismo es la manifestación de inferiorización o exclusión de un grupo en nombre de razones presentadas como naturales.

Por otro lado, al igual que Giddens (1989), creemos que es relevante distinguir el prejuicio de la discriminación. Las opiniones preconcebidas sobre un individuo o grupo, a menudo basadas en lo que escuchas, y no en lo que realmente sabes, pueden no convertirse en discriminación, es decir, un comportamiento activo que descalifica y niega el acceso a oportunidades, por ejemplo. El prejuicio puede ser la base de la discriminación, pero ambos fenómenos pueden existir por separado (GIDDENS, 1989).

Hasta finales de la década de 1970, tanto en Brasil como en toda América Latina, los estudios sobre las relaciones raciales enfatizaron una asociación entre la "raza" y la posición social, por un lado, y entre la "raza" y la clase social, por el otro. Estos estudios fueron influenciados por el problema del desarrollo y la modernización y situaron sus análisis en una perspectiva de evolución y transición, tanto de una sociedad tradicional a una sociedad moderna (en términos weberianos), como de una sociedad precapitalista y esclavista, a una sociedad capitalista (en términos marxistas) (AZEVEDO, 1955; FERNANDES, 1965; HARRIS, 1964; PIERSON, 1971). Estos estudios fueron unánimes en concluir que no había

identidad social en Brasil construida en torno a la noción de "raza", sino más bien de "color", que fue pensada y utilizada como una evidencia natural y objetiva.

De la década siguiente, las obras de Nelson do Valle Silva (1981) y Carlos Hasenbalg (1998) rompieron, en cierto modo, con esta "tradición", demostrando la disociación entre "grupos de color" y clases sociales. Sin embargo, el análisis de las desigualdades sociales en Brasil, en gran parte anclado en las diferencias raciales, así como el descubrimiento de que los "grupos de color" pueden reagruparse en dos (blancos y no blancos) para facilitar el estudio de la distribución de los recursos, el acceso a la educación, el empleo y la atención de la salud, llevó a algunos investigadores actuales a reintroducir la categoría "raza" como una variable explicativa desde el punto de vista social (MATOS, 2018).

Como señaló Carlos Serra (2014, p. 8), "los seres humanos no nacen racistas, etnicistas o xenófobos. Se convierten en esto debido a las lógicas combinadas de tres fenómenos: interacción social, disputa de recursos de poder y educación". En principio, los padres más exitosos pueden dar a sus hijos un comienzo más prometedor en la vida y una mejor educación. Sin embargo, la educación de los niños puede no incluir abordar ciertos temas, como el racismo, casi ausente de los libros de texto y las actividades escolares. Ya en 1934 Ruth Benedict declaró que "reconocer el fundamento cultural del prejuicio racial es una necesidad apremiante en la civilización occidental de hoy" (2013, p. 19).

Así, el antirracista para una conferencia, analizado en este artículo, nos pareció pertinente, sobre todo porque estaba dirigido a los niños. En este sentido, tratamos de centrarnos en lo que los niños piensan y dicen y no tanto en imágenes "centradas en el adulto" que pueden sesgar sus observaciones y reflexiones (COHN, 2005, p. 45). Comenzaremos describiendo la mini conferencia (dividida entre la parte de la conferencia y la parte de las preguntas), indicando algunos aspectos teóricos y performativos tomados en cuenta en su realización. A continuación, presentaremos los elementos que se nos dieron a conocer a partir de la entrevista con una de las conferencistas (Rita Pedro) y discutiremos, con una mirada crítica, algunos de los fenómenos que surgieron allí. Al final, hemos recogido algunas de las principales conclusiones a las que nos ha llevado esta iniciativa.

La conferencia con Rita Pedro y Ousseini Mamadou

Según el anuncio de la mini conferencia:

Ser curioso, hacer preguntas, querer entender, es parte de la infancia. Hacer trampa no es posible con las preguntas de los niños, mucho menos cuando denotan una complejidad filosófica que es espontánea y natural para ellos. Se pretende, en primer lugar, ir en contra de las preguntas planteadas por los más jóvenes para, a través de ellas, dar cabida a una reflexión crítica sobre el racismo (PEDRO, 2017).

La profesora Rita Pedro, portuguesa, licenciada en filosofía y residente en Francia hasta los 14 años, contó con la presencia de otro ponente, Ousseini Mamadou, de aproximadamente 25 años, francés, hijo de padre de la República Democrática del Congo, y madre de Senegal, nacido en Francia y residente en París. Cuando inició la conferencia, Rita Pedro se presentó desde su trayectoria vital, enfocándose en el punto de vista geográfico para intensificar los temas de diferencia y diversidad; al final, estos temas terminaron, sin embargo, siendo tratados como sinónimos. La conferencia continuó, con una dinámica teatral, entrando el segundo orador que, supuestamente, había estado aceptando al primer orador, ya que era negro, masculino y francés.

Ousseini Mamadou, aunque nacido en Francia, es negro y afirma esta particularidad, remitiéndonos así a la idea descrita por Paul Gilroy (1995) sobre la conciencia del "grupo racial" cuando se les cuentan y vuelven a contar historias relacionadas con la identidad. Para Miguel Vale de Almeida (2002, p. 35), tales "prácticas cognitivas, habituales y performativas [...] constituyó el Atlántico Negro como una 'tradicción no tradicional', un conjunto verdaderamente moderno, excéntrico, inestable y asimétrico, incomprensible por un código binario maniqueo". Ambos ponentes fueron estableciendo un diálogo verbal y corporal, en una configuración planificada, pero que no siempre funcionó, y fue necesario introducir cierta improvisación para que la trama teatral cumpliera sus objetivos generales.

En vista del público objetivo, aunque la conferencia tuvo un orden preestablecido, algunas de las preguntas planteadas por los niños sirvieron de hilo conductor para la secuencia presentada. En este sentido, también se contaba con su ojo crítico y el hecho de que las preguntas probablemente fueron hechas por otros niños en diferentes ocasiones. Los contextos formativos juegan un papel esencial en el suministro de instrumentos intelectuales (conceptos) para que los niños puedan posicionarse frente a la realidad objetiva. Sin embargo, aunque esto no fue explícito en el evento, creemos que algunos conceptos fueron proporcionados previamente a los niños. Este procedimiento reforzó la base objetiva de la iniciativa, porque,

como se había anunciado, "como acto educativo contra el racismo, esta mini conferencia también implica una conciencia: no nacemos racistas, nos volvemos racistas". (PEDRO, 2017).

Se presentaron las siguientes preguntas, previamente recogidas en las escuelas:

- ¿Qué es el racismo? (HadhiYatou)
- ¿Puede alguno de nosotros llegar a ser racista? Ariana
- ¿Soy diferente? ¿Cómo sé que soy diferente? (Valéri)
- ¿Manifestarse en la calle contra el racismo es bueno para algo? (Inés)
- ¿Por qué hay personas que piensan que son mejores que los demás? (Kris)
- ¿Por qué hay familias que cambian de país? (María)
- Cuando voy a casa de mi amigo en Francia, ¿soy extranjero? (Rui)
- ¿Podemos juzgar a alguien sin conocer a esa persona? (Omar) (PEDRO, 2017).

Se transmitió la idea de que el tema había pasado por varios espacios escolares, como se dedujo en el discurso de Rita Pedro cuando, al poner varios tonos de piel en un tendedero improvisado, reveló que había doce "tipos", pero solo había once, porque uno debería haberse perdido en la Escuela Básica Castelo de Lisboa (PEDRO, 2017). La ocasión también incluyó la reproducción de audios, presentados entre los discursos de los ponentes, con testimonios de niños de diversas escuelas. El tono de la conferencia, en general, pasó entre lo comúnmente conocido y experimentado y la inserción de conceptos menos conocidos del público objetivo. Este procedimiento estaba en línea con lo anunciado en la divulgación: "es necesario deconstruir prejuicios, tomar conciencia de qué nos condiciona y aclarar algunas palabras difíciles, como xenofobia, discriminación, melanina, *esclavitud*, *apartheid* y *prejuicio*". (PEDRO, 2017). Fue en este sentido que cuestiones como: a) inmigrantes que aceptan trabajos que los portugueses no desean hacer, y cotizan a la Seguridad Social; b) la importancia de conocer diferentes culturas, ejemplificadas con expresiones de saludos o saludos en diferentes idiomas; c) la superioridad con la que se siente el racista, juzgándose a sí mismo con superpoderes.

Cuando Ousseini Mamadou le preguntó si el racista podía volar, un joven dijo que tenía superpoderes y sabía cómo realizar esta hazaña. En esta ocasión, el orador crió a la niña y la hizo "volar", comentando más tarde, en francés, con una sonrisa: "¡Solo entonces puede pensar que tiene superpoderes!", es decir, solo con la ayuda de un tercero puede un ser humano "volar", buscando así deconstruir la idea inicial.

La defensa de los inmigrantes, especialmente los negros, trajo un tono moralista, adulto céntrico y ajeno a las voces de los niños, de modo que, en medio del procedimiento, un niño blanco declaró que su mejor amigo era negro, pareciendo así cuestionar la relevancia de

la forma en que se presentaba el problema. Por otro lado, el debate se centró en defender una causa y el propósito de dejar de usar el término raza, como viene ocurriendo en varios ámbitos, porque no tiene validez científica. De hecho, el concepto de raza es un invento con funcionalidad social, hegemónica, clasificador y subalternizante.³ y los "propios genetistas han evitado la referencia a la raza o mencionarla para negar su validez biológica" (WADE, 2017, p. 85).

En su charla, Ousseini Mamadou declaró que había crecido pensando que solo había héroes blancos e insistió en la necesidad de conocer a los héroes negros. Por esta razón, la historia de la reina Ginga (conocida como parte del "reino de Angola") fue contada por ambos oradores. Según la historia, los portugueses invadieron el reino que heredó de su padre. En el recinto de negociación no había más que una alfombra en el suelo para que ella se sentara, mientras el rey portugués se sentaba en el trono. Así, la reina Ginga (ilustrada en un dibujo que pasaba por los niños) pidió, con un guiño, que uno de sus sirvientes se pusiera en cuclillas y así pudiera sentarse boca arriba. Con este acto la reina estaría en el mismo plano de visión que el rey, obteniendo así una "reciprocidad visual". Al final del cuento, uno de los niños exclamó: "¡Me gustó la historia!". Sin embargo, la conferencia continuó sin comentarios y/o problematizaciones a esta intervención por parte de los ponentes.

Uno de los aspectos más destacados de la historia fue cuando la reina sometió a su sirviente, sentada sobre su espalda, para que pudiera estar a la misma altura que el rey de Portugal con quien estaba negociando la paz. Este acto mostró el autorreconocimiento que exige el reconocimiento del *Otro* en la lucha simbólica. Para resolver el proceso prejuicioso que genera posible discriminación, el sujeto sometido necesita emprender una lucha ambivalente por el reconocimiento, es decir, el autorreconocimiento de sus capacidades psíquicas, cognitivas, sociales y económicas, y una lucha por el reconocimiento de los demás desde su localidad discursiva, es decir, su derecho a la vida social e histórica (HONNETH, 2011). En el caso del contexto colonial, "estos factores [desigualdades objetivas] no impidieron negociaciones culturales entre individuos y grupos de origen africano y europeo que, en las colonias, han dividido formas híbridas de relaciones sociales e identitarias" (ALMEIDA, 2002, p. 32). En el caso del episodio entre la reina y el rey, el sirviente de la reina fue sometido para que fuera posible negociar por igual (de hombre a mujer), en la medida aceptable, en una búsqueda de correspondencia ocular. Tal reciprocidad fue reclamada, en otros niveles, en la década de 1960, por el movimiento feminista europeo

³ Sobre el uso de la palabra "raza" y su proceso de validación y difusión científica, véase Matos (2013).

protagonizado por Simone de Beauvoir y otros intelectuales. Sin embargo, el tema de la subyugación por parte del sirviente, cuya reina se convierte en su reino amenazado, no tuvo lugar en la discusión.

La conferencia continuó con varias consideraciones sobre el colonialismo portugués. Este último, especialmente con respecto a su "tercer imperio", "se construyó sobre conceptos de clasificación racial y separación, así como [...] de ciudadanía y mestizaje, [anclado] en una experiencia colonial previa, la de Brasil, donde el Estado-nación surgió como un híbrido humanista autoproclamado" (ALMEIDA, 2002, p. 33). Según el ponente, "lo que nos diferencia es la necesidad de melanina según la región en la que nacemos" (PEDRO, 2017), es decir, las personas del sur del Ecuador tienen más melanina y las del norte menos, en aras de la protección contra las temperaturas más altas. Por lo tanto, cada individuo necesita más o menos melanina, con el fin de soportar el sol.

Este enfoque contradice los discursos racialistas del siglo 19, que difundieron la idea de que los europeos del norte eran "razas superiores" y disfrutaban del "clima ideal" y que "las razas más oscuras o los climas tropicales nunca podrían producir civilizaciones comparativamente evolucionadas" (SKIDMORE, 1989, p. 44). El colonialismo, de hecho, ha aumentado la cuestión racial y, aunque a menudo se presenta como diferente, se basa en argumentos luso-tropicalistas (CAHEN; MATOS, 2018), el sistema colonial portugués era racista porque la discriminación racial se institucionalizaba a través de una legislación que reconocía la existencia de razas y su jerarquía con respecto a los derechos y deberes. La imposición del estatus indígena, que no atribuía la ciudadanía a la mayoría de la población bajo administración colonial, en Angola, Mozambique y Guinea, por ejemplo, es demostrativa (MATOS, 2013).

En el contexto de la conferencia, el racista surgió como alguien que no apoya las diferencias, sino que se diferencia del *Otro* en un proceso mitológico de subyugación (en el pasado, en el presente y en el futuro). La manifestación del racismo es interpretada en el contexto de la educación de la pequeña infancia por un grupo de autores que definen la "personalidad racista" (Pr) como

[...] la suma de prejuicios (desconocimiento del concepto), discriminación (en el sentido de segregación) y flagelación (imputación de sacrificios) infringidos por un agente hegemónico contextual (aH) al sujeto tomado como desviado (sD) o desviado múltiple (el que agrega diferentes 'desviaciones' socialmente y en su mayoría compartidas) (MWEWA; PINTO; BISPO, 2016, p. 67).

También según estos autores,

[...] para la manifestación de Pr es necesario que exista un agente hegemónico ante un sujeto considerado [...] la suma de prejuicios (desconocimiento del concepto), discriminación (en el sentido de segregación) y flagelación (imputación de sacrificios) infringidos por un agente contextualmente hegemónico (aH) al sujeto tomado como desviado (sD) o desviado múltiple (el que agrega diferentes 'desviaciones' socialmente implementadas y en su mayoría compartidas (MWEWA; PINTO; OBISPO, 2016, p. 67).

[...] para la manifestación de Pr es necesario que exista un agente hegemónico evitando, por lo tanto, $Pr = aH + sD$, impredeciblemente, [es decir,] la personalidad racista solo se manifiesta ante el considerado tortuoso, en particular, el desviado múltiple (MWEWA; PINTO; OBISPO, 2016, p. 67).⁴

Durante la conferencia, un niño (con ascendientes griegos, ingleses y portugueses) participó activa y enérgicamente, realizando varias intervenciones con cierta relevancia. Por ejemplo, cuando el profesor preguntó si había razas, el niño preguntó: "¿De perros o personas?" Esta indagación provocó risas en el público, lo que destacó aún más su participación. El orador aclaró que se trataba de personas y explicó que solo había una raza humana, recordando el elemento de melanina enunciado anteriormente.

El segundo orador preguntó a la audiencia si alguien había sufrido alguna vez racismo (definido como la explicación de la superioridad de uno sobre el otro, es decir, un blanco sobre un negro, pasando por alto otros aspectos, como la etnia, por ejemplo). Tras un breve silencio, una chica blanca, de aproximadamente 10 años, respondió que no había sufrido, pero su mejor amiga, Bruna, que es negra, sí. La niña informó que cuando Bruna había sido llamado "negro", lo que se considera un insulto en Portugal, ella respondió a su pregunta llamándolo "blanco". La tensión generada por esta situación refuerza la idea de que "las poblaciones racialmente discriminadas deben ganar hasta llegar a una posición en la que sus miembros puedan tener igual respeto y competir en igualdad de condiciones" (LEHMANN, 2017, p. 143).

La descripción de este momento recordó lo que yo, hija de uno de los autores de este artículo (Autor 2), negra y orgullosa de su apariencia, expuse en la escuela (clase media) en Brasil. Cuando un colega blanco me preguntó si había nacido con el pelo, le respondí: "Todo el mundo nace con el pelo, ¿verdad?". Al informar sobre este episodio en casa, la niña no era digna del propósito de la pregunta de su colega. Pero, dada la estructura social, la subliminalidad de la pregunta nos hace preguntarnos si fue incluso una simple curiosidad infantil o la superposición discursiva centrada en el adulto objetivada por el cuerpo de un

⁴ A este respecto, véase también Mwewa y Oliveira (2013).

niño. En cierto modo, este episodio ilustra cómo "la historia de vida de una persona es ante todo una adaptación a los patrones y criterios tradicionalmente transmitidos de una generación a otra en su comunidad" (BENEDICT, 2013, p. 14). Por lo tanto, el cuerpo infantil que pronuncia discursos racistas no siempre es el que los produce, sino que actualiza el neocolonialismo que los reproduce de otras maneras, con el mismo efecto que antes.

Por último, la conferencia tenía por objeto estimular la reivindicación de la igualdad racial y étnica por parte de los niños, recurriendo a una supuesta manifestación de niños de la calle. Para forjar tal protesta, fuera del auditorio, se utilizaron audios y la entrada de Ousseini Mamadou (en el lugar de la conferencia) provino de este escenario. A través de "gritos de guerra" como, "¡Nadie es diferente! ¡Nadie es diferente!", la puesta en escena se hizo eco de los gritos de los niños, pero buscó despertar, sobre todo, un mayor compromiso de su parte en la lucha contra el racismo.

Reflexiones sobre el racismo de la entrevista a Rita Pedro

Después de la conferencia, uno de los autores de este artículo (Autor 2), que desarrolla investigaciones en el contexto de la socialización en el contexto de la educación infantil, realizó una entrevista con Rita Pedro. En ese momento, la oradora dijo que su objetivo era dar a los niños herramientas esenciales para que pudieran hacer frente al problema del racismo frente a su multiplicidad. Sin embargo, esa multiplicidad no pudo abordarse en su totalidad durante los 40 minutos asignados a la mini conferencia. Por lo tanto, tuvo que tomar decisiones para que lo tácito no se tomara como una omisión.

La invitación a impartir la mini conferencia surgió del hecho de que Rita Pedro (portuguesa, en el grupo de edad de 40 años, hija de padres portugueses que se fue a vivir a Francia cuando era niña) se graduó en filosofía, con una maestría, y trabajó en educación preescolar (más específicamente basada en el pensamiento que articula pedagogía y filosofía). Con esta formación (instrumental y conceptual), según la conferencista, dispuso de los medios para discutir el tema con los niños (categoría social de la infancia) desde la perspectiva de cuestiones ontológicas, metafísicas y éticas, entre otras. Rita Pedro indicó que trabaja más específicamente desde la perspectiva de Walter Cohen y Gilles Deleuze, quienes tematizan el futuro de la infancia, porque no es el hecho de que sean niños lo que los hace infantiles, como no lo es la circunstancia de ser adulto lo que aleja de la infancia subjetiva. Por lo tanto, la "infancia" no se limita a cuestiones cronológicas y / o generacionales como posición, como con el "adulto". La categoría "adulto" puede incorporar "infancia" de una manera atemporal,

es decir, un adulto puede expresar su infancia en diferentes momentos, al igual que los niños pueden expresar madurez (comprensión y decisión) en diferentes situaciones. Así, Rita Pedro explica las tres dimensiones filosóficas del tiempo, que son: *cronología* (cronológica), *kairos* (oportunidad) y *aion* (intensivo/experimental). Estas dimensiones guían la relación que los adultos establecen con los niños como seres diferentes, no para satisfacer las expectativas de los adultos, sino para permitir que los niños se expresen en un tiempo intensivo y experimental (*aion*) extendido a los adultos, como en el caso de los pintores y artistas en general. Esta dinámica del tiempo se manifiesta en guarderías, preescolares y en la organización de la rutina diaria, por ejemplo. Por un lado, para los adultos la rutina se basa en el tiempo cronológico, con algunos huecos de oportunidades, es decir, *más cronoy* menos *kairos*; por otro, para los niños, la misma rutina se inclina a la experimentación de oportunidades, es decir, *más aion* y *más kairos*.⁵

Una de las dudas iniciales del ponente estuvo relacionada con la inclusión o no de la historia de la esclavitud en la conferencia. Ante la incertidumbre, Rita Pedro se preguntó cuánto atraería este contenido el interés de los niños. Tal vez fue porque consideró que el tema no sería llamativo para este público objetivo que el texto no se desarrolló en ese momento. A la espera de exponer y explicar el tema principal, el racismo - invitó a su amigo Ousseini Mamadou, ya que ya había sufrido racismo y porque lo considera un experto en este tema. Sin embargo, en la entrevista no se explicó por qué Ousseini Mamadou fue considerado un experto en el tema del racismo, además de las cuestiones subjetivas que planteó durante la conferencia y el hecho de que él mismo era negro. Para dar forma al contenido presentado, el director de teatro invitó a una artista: la dramaturga María Gil.⁶ Según el entrevistado, el Teatro María Matos podría haber propuesto una asociación con un antropólogo, u otro especialista en el tema del racismo, que sería de gran valor, pero la dramaturgia se consideró la estrategia más indicada, teniendo en cuenta el público, es decir, los niños. Además, Rita Pedro dijo durante la entrevista que visitó escuelas para recoger preguntas sobre el tema. Este procedimiento responde a la perspectiva de la filosofía que busca reducir el adultcentrismo en la aprehensión de los deseos de los niños, es decir, considera que no podemos entenderlos desde lo que el adulto quiere que sean.

⁵ Aquí valdría la pena escanear la sugerencia de Alexandre Fernández Vaz (2016) que acerca los juegos infantiles, en sus dinámicas sociales, temporales, experimental y expresivo, con la tragedia griega. Para el autor, la imposibilidad del hacer político (acción en términos arendtianos) aproxima la forma y el contenido de la tragedia griega con juegos infantiles.

⁶ Actriz trabajando en el Teatro del Silencio. Actuó en la preparación dramaturga de otras conferencias para niños, que tuvieron lugar en el mismo teatro, como la conferencia sobre Utopía., asistieron algunos de los niños que asistieron a la conferencia sobre el racismo.

La motivación para trabajar en el tema del racismo se debió a que Rita Pedro trabajó en el barrio de Cova da Moura, donde vive una expresiva comunidad de caboverdianos (de caboverdianos, antigua colonia portuguesa) o descendientes de caboverdianos. En este barrio, además de vicisitudes relacionadas con la calidad de las viviendas y el saneamiento básico, se han dado problemas de violencia e integración social. Según Rita Pedro, es común que los niños con ascendencia caboverdiana, al ingresar al primer año escolar, no tengan ganancias, es decir, fracasen. Después de haber trabajado durante seis años en este entorno, se volvió sensible a los problemas relacionados con los niños con miembros de la familia que fueron asesinados por la policía, tíos desaparecidos y otros que a menudo son víctimas de la violencia policial. Trabajando con niños en situación de vulnerabilidad social, Rita Pedro buscó entender cómo la filosofía podía ayudarlos a superar estos obstáculos y cómo podía hablar sobre estos temas, tomando una posición crítica. También informó que los mismos niños asistían a la catequesis (bajo los auspicios de la Iglesia Católica), donde se abogaba por la condena del narcotráfico, por ejemplo, entre otras prácticas lideradas por sus familias. Por ello, la filosofía, como herramienta, permite cuestionar y criticar las ideas propagadas por los adultos, sobre todo cuando son fruto de prácticas sociales subalternas, prejuiciosas y discriminatorias, según el conferenciante.

Estas cuestiones, planteadas en el contexto de la conferencia, permitirían a los niños comprender la manifestación del racismo en un contexto más amplio. Por otro lado, la dramaturgia (forma), que utilizaba el evento, se convirtió en el hilo conductor del diálogo y la problematización. Así es como se proporcionaron herramientas y reflexión crítica para enfrentar el racismo y no solo para su percepción (porque el racismo es anterior a la apropiación de estas herramientas y estas pueden movilizarse para hacerles frente).

Así, temer estas cuestiones con los niños puede hacerlos más sensibles a percibir el acto racista, ya que algunos de ellos nunca lo han sufrido y, quizás, no reconocen ninguna forma de su ocurrencia. No son los niños los responsables de resolver el problema del racismo, ni la multiplicidad de su potencial, sino que, al percibir tal acto, pueden enfrentarlo a través de la reflexión crítica. Por ejemplo, pueden reportar a un adulto la ocurrencia de discriminación cuando el *Otro* ha disminuido por su diferencia. En el capítulo titulado "Reflexiones sobre Little Rock", Hannah Arendt (2004) nos presenta un análisis de un contexto en el que a un niño negro se le permite asistir a una escuela "blanca". Acompañada por el amigo de su padre, para su protección, la niña sufre varios ejemplos de violencia racial a nivel verbal, pero se enfrenta a situaciones. Del mismo modo, nos interesa argumentar para esta discusión que no es responsabilidad de los niños encontrar soluciones a los problemas

creados por los adultos, sino que deben ser protegidos, por ejemplo, dándoles herramientas para la reflexión crítica sobre el racismo.

Para Rita Pedro, los niños no toman como parámetro el color de la piel ni el origen (ya que en Portugal hay muchas personas de diferentes partes del mundo, especialmente de sus antiguas colonias, y de los países de la llamada Europa del Este) para diferenciar al *Otro*. Sin embargo, reproducen el discurso (verbal y gestual) del adulto: familiares y maestros, por ejemplo. Cuando el discurso racista es pronunciado por los niños de forma autónoma, o "auténticamente", se infiere una incorporación manifiesta del mundo adulto. En este sentido, Rita Pedro insiste en que los niños no nacen racistas, sino que se vuelven racistas a través de una educación que no aboga por los principios de igualdad desde la perspectiva de la individualización y el acceso a los deberes del Estado, sino que valora las diferencias dentro de los colectivos desde la perspectiva de la libre asociación (ARENDR, 2004). Es posible concluir, a partir del discurso de Rita Pedro, que el entorno familiar y el contexto formativo de los niños pueden influir en su percepción del racismo. Un entorno multicultural, por ejemplo, puede ayudar a igualar la cuestión de las diferencias. Sin embargo, coincidimos con Lehmann (2017, p. 141) cuando dice que no podemos ignorar que "el multiculturalismo es una idea normativa, no una descripción del estado de cosas [...] invocado y empleado en discusiones sobre cómo debe organizarse o reorganizarse el mundo" y que "las instituciones sociales, la educación por más tiempo, inculcan un *habitus* durante largos períodos, sin tener ninguna lógica, excepto la lógica de su perpetuación".

Las preguntas de los niños al final de la conferencia reforzaron la pertinencia de la iniciativa. La forma en que se estructuró pretendía obtener la concentración del público objetivo para que el tema no se volviera aburrido, es decir, en vista de la multiplicidad y complejidad del racismo, era necesario tener en cuenta el tiempo durante el cual los niños estarían expuestos al tema. El formato de la conferencia deseaba así despertar el interés de los niños, pero también potenciar y ampliar el debate reflexivo sobre el racismo en futuras ocasiones. Como tal, el reclamo de Rita Pedro y Ousseini Mamadou no fue agotar el tema, sino extender su discusión a otras áreas, manteniendo este público objetivo.

Además de iniciativas como esta conferencia, creemos que es apropiado invertir en formación antirracista y que la escuela puede desempeñar un papel clave para no reproducir una sociedad discriminatoria (CAVALLEIRO, 2005). Por ejemplo, en un estudio realizado en la región metropolitana de São Paulo, Brasil, se registró que los educadores, a pesar de identificar en los libros puntos de vista estereotipados de negros y mujeres, utilizaron estos materiales acriticamente, tenían una menor expectativa de los estudiantes negros y atribuían

discriminación a las familias y a los propios negros por ajustarse a la exclusión (SANTOS, 2001). De hecho, la existencia de un estereotipo negativo con respecto a un grupo social puede influir negativamente en su desempeño (JESUS, 2014). Por lo tanto, es necesario contrarrestar ciertas ideas o acciones, en el sentido de que no se repitan, y esto se puede hacer a través de programas escolares. La disciplina de la historia dada en las escuelas, por ejemplo, tiene, sobre todo, contenidos que elogian los logros europeos y a menudo ignoran las contribuciones de las poblaciones de otros continentes. Como recuerda Wilmo Francisco Junior (2008), el maestro / formador puede proporcionar elementos de la historia que también incluyen a las poblaciones africanas y sus contribuciones (incluso a la ciencia) a lo largo de los siglos. En este sentido, y no partiendo de la vista del cumplimiento de lo previsto en el currículo escolar, es beneficioso estimular la colaboración entre profesores de historia y ciencia africanas, por ejemplo (JUNIOR, 2008). Por otro lado, según el autor, la educación antirracista debería centrarse más en los enfoques humanistas (sociológicos)⁷ que en los enfoques cognitivos (que se centran en el aprendizaje individual),⁸ sin olvidar nunca la función de la escuela que debe ser preparar al individuo para defenderse y ser feliz. En resumen, ser partícipe (actuando) en el colectivo social. Asimismo, los espacios pedagógicos y lúdicos, que son, y fueron, construidos para ser disfrutados principalmente por los niños, también juegan un papel fundamental, especialmente aquellos que tratan aspectos del colonialismo, el contacto entre diferentes pueblos y la subyugación de los individuos en un sistema organizado (MATOS, 2010). Por lo tanto, el principio de la educación antirracista en el presente debe basarse en la lucha contra las repeticiones nocivas del pasado para que no se conviertan en un legado para las generaciones futuras. Incluso las acciones emprendidas por pequeños grupos (élites contextuales) pueden estructurar, a la larga, normalidades sociales (como ocurre con fenómenos como el machismo) que pueden germinar en la próxima generación. Si no se basa en una base específica, una educación antirracista se vuelve ineficaz como tecnología social.

⁷ Por ejemplo, Celestin Freinet y Paulo Freire (JUNIOR, 2008).

⁸ Por ejemplo, Robert Gagné, Vygotsky, Jean Piaget y David Ausubel (JUNIOR, 2008).

Consideraciones finales

Este artículo partió de tres supuestos (el racismo existe, no nace racista y es necesario apostar por una educación antirracista desde la infancia), a partir de los cuales se analizó una conferencia dirigida a los niños y una entrevista con un ponente de este evento. Como hemos visto, el racismo es un fenómeno que puede incorporarse como una experiencia individual y colectiva (estructural) y conducir a la exclusión social y al sufrimiento. Por lo tanto, es importante estar atentos, desde una edad temprana, para identificar los estereotipos y contribuir a su eliminación. Y esto se puede hacer a través de escuelas, espacios públicos, con un carácter pedagógico o lúdico, e iniciativas como la conferencia analizada en este texto, pero principalmente, o especialmente, en el contexto familiar como circunstancia formativa que promueve la primera socialización de los niños.

Como algunos aspectos de la discriminación racial están relacionados con la historia del colonialismo y la esclavitud, una de las formas de combatirla puede ser a través del contenido escolar y la forma en que se transmiten. Sensibilizar a los niños sobre estos aspectos contribuirá a formar ciudadanos más vigilantes, más capaces de hacer frente a las diferencias y adversidades. Para ello, creemos que es fundamental articular docentes (formadores) de diversas áreas disciplinares (desde la historia hasta la ciencia, pasando por las artes), lo que pretende incluir diferentes aportaciones, que nos llegan hasta nuestros días, procedentes de diversos países (y áreas geográficas), en las que, a pesar de prácticas culturales muy diferentes, encontramos importantes valencias para toda la humanidad.

Además, el tema de la conferencia analizado, central tanto en la sociedad brasileña como en la portuguesa, puede ser introducido por profesores que han trabajado en otras áreas. Como sucedió, por ejemplo, con Rita Pedro, quien, a pesar de no trabajar, como docente, con preguntas sobre "raza", racismo o etnia, investigó estos temas para la conferencia en el Teatro Municipal María Matos y, tras esta experiencia, comenzó a integrarlos en sus clases de filosofía, teniendo en cuenta también las experiencias de los alumnos. Uno de ellos, estando en Sudáfrica, visitó la prisión donde estaba confinado Nelson Mandela y trajo fotografías del lugar, que sirvieron de base para el debate sobre la discriminación y el racismo en una clase.

Contribuir a la eliminación del racismo requiere que se denuncien ciertas prácticas, tanto históricas como contemporáneas, que naturalizan y sostienen su permanencia. Es necesario desarrollar actitudes que sean continuamente antirracistas, porque creer que esto ya no se manifiesta, o no hacer nada activamente para evitar tales situaciones, conduce a su

reproducción y al "mantenimiento de la violencia física, psicológica, social, económica y laboral que ha subordinado a los negros y otros grupos étnicos" (JESUS, 2014, p. 34).

Las actitudes discriminatorias, especialmente de los blancos contra los negros, no sólo deben entenderse dentro de un contexto histórico de expansión de Occidente y colonialismo. Para enfrentar el racismo, como Miguel Vale de Almeida (2002, p. 33), es necesario "deshacer el eurocentrismo, manteniendo la conciencia de que la poscolonialidad no se desarrolla en una distancia panóptica de la historia: la poscolonialidad existe como un 'después' – después de ser 'trabajado' por el colonialismo". De hecho, la poscolonialidad ha producido sujetos que están más allá de las determinaciones conceptuales, poniendo en tela de juicio el concepto mismo que busca un recuerdo permanente del pasado, y en el peor sentido, porque puede recordarles que deben persistir. Y esto se opone a lo que nos enseñó el filósofo Theodor Adorno (2003) en relación con Auschwitz, es decir, la necesidad de mantener viva la memoria para que la historia no se repita. En otras palabras, es urgente seguir recordando que, además de la esclavitud del "Atlántico Negro" (GILROY, 1995), Auschwitz también ha producido una violencia que no debería ser bisada. Todavía debemos ser cautelosos de que el concepto de poscolonialidad puede contener en sí mismo un cierto mantenimiento de un pasado subalternizador. Si este no fuera el caso, Europa siempre sería designada como el antiguo Imperio Romano; y los Estados Unidos de América serían nombrados como la postcolonia de Inglaterra. Sin embargo, consideramos indispensable recordar no olvidar y, siempre que sea posible, tener en cuenta diversos contextos, así como públicos objetivo.

La negación de que el racismo existe todavía se puede encontrar, por ejemplo, en el discurso de algunas élites políticas. De hecho, los desarrollos contemporáneos en el transporte, las comunicaciones y los mercados globales han permitido de alguna manera un encogimiento de hombros de las fronteras. Sin embargo, hay varias situaciones cotidianas que nos muestran lo contrario en conversaciones informales, en escuelas, pero también en algunas acciones policiales, acusadas de abusar de su fuerza en relación con algunos individuos, y en los discursos que se están alineando en las propuestas de los nuevos partidos de extrema derecha, para tomar terreno en toda Europa, y en Brasil con la victoria del Partido Social Liberal (PSL) en 2019, que ven como una amenaza a los nuevos inmigrantes que llegan cada día. Definitivamente no podemos bajar los brazos, y creemos que la formación reflexiva dirigida a los niños puede ser una mediación importante para la equidad social.

GRACIAS: Este artículo presenta los resultados iniciales del proyecto de investigación titulado "Teoría crítica para el inconformismo: la no identidad como *telos* de las relaciones étnicas y 'raciales'" (CNPq/MCTI/FNDCT No. 18/2021 – UNIVERSAL). El presente trabajo se llevó a cabo con el apoyo de la Universidad Federal de Mato Grosso do Sul y la Coordinación para la Mejora del Personal de Educación Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamiento 001.

REFERENCIAS

- ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. *In:* ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- ALMEIDA, M. V. O Atlântico Pardo: Antropologia, pós-colonialismo e o caso “lusófono”. *In:* BASTOS, C.; ALMEIDA, M. V.; FIELDMAN-BIANCO, B. (org.). **Trânsitos coloniais: Diálogos críticos luso-brasileiros**. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2002.
- ARENDT, H. **Responsabilidade e julgamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- AZEVEDO, T. **As elites de cor**: Um estudo de ascensão social. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1955.
- BANTON, M. **Racial Theories**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- BENEDICT, R. **Padrões de cultura**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- CAHEN, M.; MATOS, P. F. Novas perspectivas sobre o luso-tropicalismo. **Portuguese Studies Review**, Ontario, v. 26, n. 1, 2018. Disponible en: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02472799/document>. Acceso: 15 abr. 2021.
- CASHMORE, E. **Dictionary of Race and Ethnic Relations**. New York: Routledge, 1996.
- CAVALLEIRO, E. S. Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo. *In:* **Educação anti-racista: Caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03**. Brasília, DF: Secad/MEC, 2005. Disponible en: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2009/10/me000376.pdf>. Acceso: 12 marzo 2021.
- COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- FARMER, P. On suffering and structural violence: A view from below. **Daedalus**, Cambridge, v. 125, n. 1, p. 261-283, 1996. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/20027362>. Acceso: 12 jun. 2021.
- FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, v. 2, 1965.
- JUNIOR, W. E. F. Educação anti-racista: Reflexões e contribuições possíveis do ensino de ciências e de alguns pensadores. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 14, n. 3, p. 397-416, 2008. Disponible en:

<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/PyFjT66TFDL7jSNfpWCgMGw/abstract/?lang=pt>. Acesso: 13 agosto 2021.

GIDDENS, A. Ethnicity and Race. *In*: GIDDENS, A. **Sociology**. Cambridge: Polity Press, 1989.

GILROY, P. **The Black Atlantic**: Modernity and double consciousness. London: Verso, 1995.

GOFFMAN, E. **Estigma**: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

HARRIS, M. **Patterns of race in the Americas**. Nova Iorque: Walker & Company, 1964.

HASENBALG, C. Entre o mito e os factos: Racismo e relações raciais no Brasil. *In*: MAIO, M. C.; SANTOS, R. V. (org.). **Raça, Ciência e Sociedade**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1998.

HONNETH, A. **Luta pelo reconhecimento**: Para uma gramática moral dos conflitos sociais. Lisboa: Edições 70, 2011.

JESUS, J. Racismo: Processos psicossociais de exclusão. *In*: JESUS, J.; CARVALHO, P.; DIOGO, R.; GRANJO, P. (org.). **O que é racismo?** Lisboa: Escolar Editora, 2014.

LEHMANN, D. A política do reconhecimento: Teoria e prática. *In*: HITA, M. G. (org.). **Raça, racismo e genética em debates científicos e controvérsias sociais**. Salvador: Edufba, 2017.

MATOS, P. F. A história e os mitos: Manifestações da ideologia colonial na construção do Portugal dos Pequenitos em Coimbra. *In*: CONGRESSO IBÉRICO DE ESTUDOS AFRICANOS, 7., 2010, Lisboa. **Actas [...]**. Lisboa: Centro de Estudos Internacionais, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10071/2194>. Acesso: 4 enero 2022.

MATOS, P. F. **The colours of the Empire**: Racialized representations during Portuguese colonialism. Oxford: Berghahn Books, 2013.

MATOS, P. F. “Raça”, miscigenação e preconceito: Desafios actuais perante a evolução do pensamento social (e racial e nacional) brasileiro. **Portuguese Studies Review**, Ontario, v. 26, n. 1, p. 273-298, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/36340?locale=en>. Acesso: 15 mayo 2021.

MWEWA, C. M.; OLIVEIRA, P. C. Desafios ao protagonismo feminino para a geração de renda em Laguna-SC: Gênero, bolsa família e serviço social. **Poiésis: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Santa Catarina, v. 7, n. 11, p. 168-181, 2013. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/1636>. Acesso: 03 jun. 2021.

MWEWA, C. M.; PINTO, S. M. E.; BISPO, S. A. S. Mediações étnico-raciais no contexto da educação infantil em Três Lagoas/MS: Um estudo de caso. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 18, n. 33, p. 65-82, 2016. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2016v18n33p65>. Acceso: 15 marzo 2021.

PEDRO, R. Racismo com Rita Pedro: Mini-conferência para miúdas e miúdos curiosos. **Teatro Maria Matos**, Lisboa, 11 nov. 2017. Disponible en: <http://www.teatromariamatos.pt/espetaculo/familias-racismo-com-rita-pedro-mini-conferencia-para-miudas-e-miudos-curiuosos-20171111/>. Acceso: 15 nov. 2017.

PIERSON, D. **Branco e pretos na Bahia**: Estudo de contacto racial. São Paulo: Editora Nacional, 1971.

SANTOS, I. A. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: Alguns caminhos. *In*: CAVALLEIRO, E. S. (org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: Repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SERRA, C. Introdução: Construção social negativa do outro. *In*: JESUS, J.; CARVALHO, P.; DIOGO, R.; GRANJO, P. (org.). **O que é racismo?** Lisboa: Escolar Editora, 2014.

SILVA, N. V. Cor e o processo de realização sócio-econômica. **Dados: Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 3, p. 391-409, 1981. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/1cFGWFL5em-Rc7bsVLQC3CfmcoNSRFtUt/>. Acceso: 14 feb. 2021.

SKIDMORE, T. E. **Preto no branco**: Raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

VAZ, A. F. Corpo, natureza, experiência: Aspectos da crítica romântica em Walter Benjamin. *In*: SOARES, C. L. (org.). **Uma educação pela natureza**: A vida ao ar livre, o corpo e a ordem urbana. Campinas: Autores Associados, 2016.

WADE, P. Raça e etnia na era da ciência genética. *In*: HITA, M. G. (org.). **Raça, racismo e genética em debates científicos e controvérsias sociais**. Salvador: Edufba, 2017.

WIEVIORKA, M. Racisme et exclusion. *In*: WIEVIORKA, M. **L'Exclusion**: l'État des savoirs. Paris: Éditions La Découverte, 1996.

Cómo hacer referencia a este artículo

MWEWA, C. M.; MATOS, P. F. Formación para una personalidad antirracista: Por qué el racismo no nace con el niño. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 2, p. 1151-1170, jun. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17iesp.2.16987>

Enviado en: 19/ 01/2022

Revisiones requeridas: 21/03/2022

Aprobado en: 03/05/2022

Publicado en: 30/06/2022

Procesamiento y edición: Editora Ibero-Americana de Educação.

Corrección, formateo, normalización y traducción.