

Máster en Cooperación Internacional y Educación Emancipadora

**Hegoa**

Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional  
Nazioarteko Lankidetzeta eta Garapenari buruzko Ikasketa Institutua

Trabajo Fin de Máster

## **Desprivilegyarte**

El arte de transformar  
la organización racial de tu comunidad desde la  
construcción colectiva del conocimiento

**Meritxell Exposito Buixadera**

(Curso 2020/2021)



Universidad del País Vasco  
Euskal Herriko Unibertsitatea

Tutor/a

Jaume Martínez Bonafé

---

Hegoa. Trabajos Fin de Máster, n.º 67

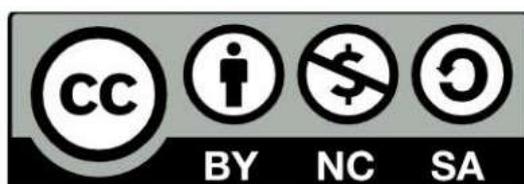
---

Hegoa  
[www.hegoa.ehu.es](http://www.hegoa.ehu.es)  
✉ [hegoa@ehu.es](mailto:hegoa@ehu.es)

UPV/EHU. Edificio Zubiria Etxea  
Avenida Lehendakari Agirre, 81  
48015 Bilbao  
Tel.: (34) 94 601 70 91 --- Fax.: (34) 94 601 70 40

UPV/EHU. Biblioteca del Campus de Álava.  
Nieves Cano, 33  
01006 Vitoria-Gasteiz  
Tfno. / Fax: (34) 945 01 42 87

UPV/EHU. Centro Carlos Santamaría.  
Plaza Elhuyar, 2  
20018 Donostia-San Sebastián  
Tfno.: (34) 943 01 74 64



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/)  
Atribución-NoComercial-Compartirigual 3.0 Unported

# Máster en Cooperación Internacional y Educación Emancipadora

30/11/2021

## DES | PRIVILEGYarte

El arte de transformar la organización racial de tu comunidad  
desde la construcción colectiva del conocimiento

---

### Autora

Meritxell Exposito Buixadera

### Tutor

Jaume Martínez Bonafé



Este Trabajo Final de Máster ha sido posible gracias a la implicación de muchas personas, que de manera directa o indirecta, han contribuido a la presentación del proyecto.

Es por ello que quiero agradecer, en primer lugar a la coordinación y profesorado de este máster, que ha supuesto un terremoto transformador en mi. Especialmente a Jaume Martínez Bonafé por su manera de educar, por darme la libertad y las alas de aprender y por cuestionar las estructuras aprendidas. Gràcies!

En segundo lugar, a Desirée Bela-Lobbede, no solo por su contribución teórica a este proyecto, sino por su activismo que transforma mentes y por los espacios que crea y han permitido una revisión decolonial, antirracista y feminista del proyecto. Gràcies!

Finalmente, y no menos importante, por la paciencia de familia y amigas que me han visto desaparecer y aparecer intermitentemente. Sobre todo, al acompañamiento integral de Toni Rincón Torralba. Gràcies per permetre'm ser!

# DES | PRIVILEGYarte

El arte de transformar la organización racial de tu comunidad  
desde la construcción colectiva del conocimiento

## ÍNDICE

<b>1. PRESENTACIÓN</b>	<b>1</b>
<b>2. MAPA CONCEPTUAL</b>	<b>2</b>
2.1. BREVE INTRODUCCIÓN A LOS MOVIMIENTOS MIGRATORIOS	3
2.2. LA ESCLAVITUD	4
2.3. COLONIALIDAD	5
2.4. ANTIRRACISMO	7
2.5. MINORIAS RACIALES Y ÉTNICAS	8
2.6. IDENTIDAD	10
2.7. EL RACISMO	11
2.8. BLANQUITUD, PRIVILEGIO BLANCO Y SUPREMACÍA BLANCA	12
2.9. DATOS DE LA SITUACIÓN EN EL ESTADO ESPAÑOL	13
2.10. PEDAGOGÍAS CRÍTICAS Y EDUCACIÓN POPULAR	16
2.11. EDUCACIÓN EMANCIPADORA	18
2.12. LA CULTURA Y EL TRABAJO EN LAS ARTES, MEDIOS PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL	19
2.13. MUSEOLOGÍA COMUNITARIA	20
<b>3. METODOLOGÍA</b>	<b>21</b>
3.1. MATRIZ DE PLANIFICACIÓN	22
3.2. ESTRUCTURA	24
3.2.1. CRONOGRAMA	24

<b>3.3.</b>	<b>POBLACIÓN DIANA</b>	<b>24</b>
<b>3.4.</b>	<b>ESTRUCTURA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA</b>	<b>26</b>
<b>3.5.</b>	<b>APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS (ABP)</b>	<b>28</b>
<b>3.6.</b>	<b>LA PERSPECTIVA INTERSECCIONAL COMO METODOLOGÍA</b>	<b>29</b>
<b>4.</b>	<b>GUÍA DE INTERVENCIÓN</b>	<b>30</b>
<b>4.1.</b>	<b>FASE 0: CONTACTO CON EL INSTITUTO</b>	<b>31</b>
<b>4.2.</b>	<b>FASE 1: CONTEXTUALIZACIÓN</b>	<b>31</b>
4.2.1.	DINÁMICAS DE PRESENTACIÓN Y COHESIÓN	32
4.2.2.	DINÁMICAS DE PRESENTACIÓN DE LA SUPREMACÍA BLANCA	35
4.2.3.	DINÁMICAS SOBRE EL MANTIMIENTO DEL PRIVILEGIO BLANCO	37
4.2.4.	DINÁMICAS SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DEL IMAGINARIO COLECTIVO A TRAVÉS DE LA CULTURA	39
<b>4.3.</b>	<b>FASE 2: INVESTIGACIÓN – ACCIÓN</b>	<b>41</b>
4.3.1.	DINÁMICAS PARA LA ELECCIÓN DEL TEMA CONCIENTIZADOR	42
4.3.2.	DINÁMICAS DE IMPLEMENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN – ACCIÓN – PARTICIPATIVA	43
<b>4.4.</b>	<b>FASE 3: CREACIÓN ARTÍSTICA</b>	<b>44</b>
4.4.1.	DINÁMICA DE ELECCIÓN DEL TIPO DE MUSEO	45
4.4.2.	DINÁMICA PARA EL DISEÑO DEL MUSEO	45
4.4.3.	DINÁMICAS PARA LA ELABORACIÓN DE LAS CREACIONES ARTÍSTICAS	46
<b>4.5.</b>	<b>FASE 4: PRESENTACIÓN A LA COMUNIDAD</b>	<b>46</b>
4.5.1.	DINÁMICA PARA LA PROGRAMACIÓN DEL MUSEO	47
4.5.2.	DINÁMICA PARA LA ELABORACIÓN DE LA DIFUSIÓN	47
4.5.3.	DINÁMICAS DE PRESENTACIÓN A LA COMUNIDAD DEL MUSEO	48
<b>5.</b>	<b>EVALUACIÓN</b>	<b>48</b>
	<b>BIBLIOGRAGIA</b>	<b>51</b>
	<b>ANEXOS</b>	

## 1. PRESENTACIÓN

El proyecto que se presenta, es un proyecto de educación para la transformación social, a través del cual se quiere dar respuesta a la discriminación por razón de raza o etnia a partir de la revisión de privilegios de las personas blancas mediante del arte. La raza blanca ha creado una jerarquización racial que mantiene de manera histórica y continuada, en la que se erige como norma y patrón de cómo se debe medir y estructurar el sistema-mundo. Tanto es así, que la supremacía blanca no tiene límites y escapa de las fronteras físicas, imperando también en espacios donde la tendencia no es pertenecer a la raza blanca. La organización del sistema en base a la raza deshumaniza a todas aquellas personas que no pertenezcan a la raza imperante, las victimiza, las cuestiona, las discrimina y las excluye.

A pesar de la mitificación que el racismo y la xenofobia se sustentan en las acciones individuales, lo cierto es que hay un sistema que lo legitima, lo avala y lo sustenta, permitiendo acciones racistas individuales se perpetúen en diferentes espacios y se convierten en norma de uso cotidiano. Integrarlas provoca pérdida de derechos de las personas racializadas en inferioridad a la raza blanca<sup>1</sup>, que se traducen en leyes de extranjería que instrumentalizan a las personas inmigrantes y dificultan la inclusión de las personas racializadas como ciudadanas de pleno derecho; eternizan creencias como considerar el fracaso escolar, la delincuencia o la pobreza como un rasgo característico o, también, generan espacios de uso público inseguros por discriminaciones y agresiones que van desde una mirada que transmite la desaprobación de su presencia en aquel espacio hasta agresiones físicas.

España es un territorio con una gran diversidad racial y que ostenta una responsabilidad histórica frente a la jerarquización racial de la sociedad mundial. La colonización, la esclavitud transatlántica, la persecución al pueblo gitano y la instrumentalización de la persona migrante, forman parte de la historia y actualidad de este país. Es por ello que este proyecto cobra sentido, es de justicia reparar el daño causado y poner fin a las consecuencias de la historia que nos precede. No basta con escuchar, apoyar y aprender de las personas racializadas, hecho indiscutiblemente necesario, hay que actuar.

La acción que se propone en este proyecto no es la de sustituir la lucha antirracista de las personas racializadas, sino acompañarla de la parte que como personas de raza blanca nos corresponde: cuestionar nuestros privilegios. Esto incluye comprender la organización política, económica y social, repensar las estructuras de poder, deconstruir el concepto de raza que se imprime en nuestros cuerpos e identificar las consecuencias de la racialización de las personas y, desde este espacio de reparación, accionar aquello que esté a nuestro alcance para tener una vida digna para todas las personas y su entorno.

Con la intención de responder a esta realidad presentada el proyecto se compone de cinco apartados: mapa conceptual, metodología, matriz de planificación, guía de la intervención y evaluación. En el primer apartado, se conceptualiza, a partir de teorías mayoritariamente academicistas, la organización racial de nuestra sociedad exponiendo aquellos elementos que se han considerado imprescindibles para comprender la discriminación y exclusión racial.

---

<sup>1</sup> Para una mejor concordancia y economía del lenguaje, de aquí en adelante se usará el termino persona racializada como equivalente a persona racializada en inferioridad a la raza blanca.

En el segundo apartado, se encuentra la matriz de planificación que resume la implementación del proyecto a partir de los objetivos, los resultados y las actividades, seguidamente se estructura la implementación del proyecto y se justifica la intervención desde una perspectiva metodológica que pretende ir en armonía con los valores propuestos. Asimismo, la justificación metodológica se concluye con la interseccionalidad, concepto teorizado desde el feminismo racializado.

La metodología da paso a la guía de la intervención, el apartado principal del proyecto que traduce los elementos de la planificación en acciones para alcanzar los objetivos propuestos. Este apartado se divide en cinco fases: una primera fase de contacto y valoración del proyecto con el instituto (espacio de intervención del proyecto), una segunda fase de reflexión y comprensión que va desde el sistema hacia una misma, en la tercera fase se lleva a cabo una investigación acción participativa que sirve para problematizar una situación no deseada en el entorno de la intervención, la cuarta fase consiste en la creación artística de aquellos elementos para favorecer la diversidad racial y luchar contra el racismo y la xenofobia y, finalmente, la quinta fase tiene la intención de concietizar a la comunidad de las personas participantes.

El último apartado es el de la evaluación del proyecto, en el que se proponen cuatro tipos de evaluación. La función de cada una de ellas viene determinada por el momento de implementación, es decir, la primera evaluación se llevará a cabo antes de la ejecución del proyecto por lo que su función es informativa con una intención de contextualizar la situación previa. La segunda evaluación se lleva a cabo durante la ejecución del proyecto, permitiendo un seguimiento con respuesta inmediata, así se pretende valorar de manera diaria y secuencial (al terminar cada fase) la consecución de las expectativas y objetivos propuestos. Las dos últimas evaluaciones corresponden al momento posterior a la intervención, la primera de ellas se realiza inmediatamente después de terminar el proyecto para una estimación del impacto del proyecto; la segunda evaluación final se desarrolla un tiempo ulterior con dos funciones, la de determinar tanto el impacto como la sostenibilidad del proyecto, como la sistematización de la experiencia.

Para terminar con la introducción al proyecto, hay que tener en cuenta que el presente proyecto utiliza un lenguaje inclusivo que, quizás saltándose normativa lingüística, utiliza el femenino como genérico indiscriminado por dos razones: uso político de la visibilización de las mujeres como sujetas activas y por la concordancia de concebir que se habla desde el término persona, el cual es femenino. Asimismo, se reconoce que la persona que ha redactado este proyecto es una mujer, de raza blanca, europea, que goza de buena salud y con un estatus económico estable, y que está en continuo proceso de revisión de sus propios privilegios, también los raciales.

## **2. MAPA CONCEPTUAL**

En este apartado primer apartado, se relata la necesidad de establecer un proyecto de educación emancipadora, que centre su mirada en las personas dominantes, las que sustentan el privilegio y hacen valer la norma, de forma consciente o inconsciente, para erradicar el racismo y la xenofobia.

Es por ello que se inicia la contextualización con la punta del iceberg: los movimientos migratorios, a los que se atenderá brevemente para seguir con la esclavitud y el colonialismo, hechos históricos que perduran en el tiempo transformados en una

organización racial de la sociedad y la discriminación de aquellas personas a las que sitúan en los márgenes de la sociedad. En esta no se puede olvidar el antirracismo que, juntamente con la decolonialidad previamente descrita, será fundamental para la ejecución del proyecto.

Seguidamente, se hace una especial mención a las minorías étnicas que no tienen entre sus vivencias el proceso migratorio, pero son definidas y percibidas como inmigrantes para después hablar sobre qué es la identidad desde una perspectiva sociológica.

De esta manera, nos adentramos en el racismo, que nos lleva indudablemente hacia los conceptos de blanquitud, privilegio blanco y supremacía blanca. Como aviso a la persona lectora, se destaca la capacidad cultural para el mantenimiento de este statu quo, hecho que va a ser de especial relevancia para la metodología que va a tomar el presente proyecto.

Para terminar con el mapa conceptual de la situación del sistema – mundo actual, se cierra este apartado con algunos datos sobre delitos de odio y discriminación por razón racial o étnica en el estado español, los cuales materializan en hechos la teoría que les precede. En este último apartado, cabe destacar la victimización de las personas racializadas y la invisibilización de estas en la organización social, como factor determinante en la lucha antirracista.

Seguidamente, el mapa conceptual trata de enmarcar la educación emancipadora. Se ponen las bases de esta educación a partir de las pedagogías críticas y la educación popular, las cuales permiten educar en y para la libertad. La cultura y las artes, ocupan su lugar como herramientas esenciales para la transformación social, estas se consideran constructoras de la cosmovisión del mundo.

Se finaliza el apartado con la museología comunitaria, herramienta esencial para la implementación del proyecto. La teorización del museo y su potencialidad comunitaria partir de la museología comunitaria, cierra el mapa conceptual dejando claro el hilo que debe seguir el proyecto.

## **2.1. BREVE INTRODUCCIÓN A LOS MOVIMIENTOS MIGRATORIOS**

Los movimientos migratorios son un proceso demográfico natural que ha crecido progresivamente a lo largo de la historia. Este proceso no es ajeno a ninguna región del mundo, ni tampoco a ningún momento histórico. (CEAR, 2016).

De manera general, cuando se habla de movimientos migratorios nos llegan a la mente imágenes dramáticas en la costa mediterránea, personas con un perfil socioeconómico bajo y procedentes de países con pocos recursos<sup>2</sup>. Pero los procesos migratorios suceden también fuera de las fronteras europeas y su impacto va más allá de la llegada de una persona inmigrante a un país de acogida y las estadísticas socioeconómicas.

Tanto es así que, como indica el documento de Movimientos migratorios en España y Europa de CEAR (2016), no podemos olvidar que Europa es un continente históricamente migrante. Hasta el siglo XVIII, debido a los procesos de conquista, son importantes los desplazamientos desde Europa, principalmente España y Portugal, hacia

---

<sup>2</sup> Es importante destacar que, el hecho de clasificar un país como de pocos recursos, no indica que este carezca de ellos, sino que ha sido o está siendo expoliado por el norte global.

Abya Yala<sup>3</sup>. No obstante, durante el siglo XX aumentó considerablemente tanto en número de personas como en distancia recorrida respecto a siglos anteriores (Castillo, 2011).

A su vez, la motivación migratoria adquirió factores sanitarios, ecológicos, socioeconómicos y políticos destacados y novedosos, por lo que, en la actualidad, se considera que la mayoría de las personas migrantes huyen de guerras, represión política, degradación del entorno y de la miseria (Castillo, 2011). Según el Informe 2021 sobre Las personas refugiadas en España y Europa elaborado por CEAR, “en junio de 2020, según el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), 79,9 millones de personas habían abandonado sus hogares debido a la persecución, las violaciones de los derechos humanos y las guerras” (CEAR, 2021).

A todo esto, es de vital importancia poner de relieve la responsabilidad que elude el Norte Global respecto a los movimientos migratorios. La mayor parte de los gobiernos de estos territorios, hablan continuamente sobre las migraciones, catalogadas como ilegales, contra las que hay que luchar. Se publicita a través de los medios de infoxicación<sup>4</sup> la demonización de las personas migrantes, siendo criminalizadas y acusadas de ser un peligro público. (Castillo, 2011). Ejemplos de esta criminalización puede ser la denominación de los menores migrantes con el acrónimo MENA (Menor Extranjero No Acompañado) por el cual se invisibiliza la categoría de niño, niña, niñe de su significado.

Asimismo, no debemos olvidar la instrumentalización de la persona inmigrante con beneficios socioeconómicos de los grandes empresarios del país receptor. Como apunta Castillo (2011) “*se intenta moldear la inmigración para hacer de los y las que llegan de fuera mano de obra barata y no conflictiva que siempre esté disponible en casos de crecimiento de la economía*”. Paralelamente, el autor reafirma su discurso de la instrumentalización de la persona inmigrante, aludiendo a la justificación por parte de los gobiernos para mantener la bonanza económica, el no aumento de los impuestos vinculado al mantenimiento de las pensiones, a la vez que para justificar la alta presencia policial. Esta última justificación mezcla la instrumentalización y la criminalización de la persona migrante, a quien se le asigna la acepción de delincuente en su definición.

## 2.2. LA ESCLAVITUD

Se incluye en el presente proyecto la esclavitud por las implicaciones en la situación actual de las personas migrantes y racializadas, como se incluye en la declaración de la *Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia* celebrada en Durban en 2001, donde, en el punto 13 se apunta:

*“Reconocemos que la esclavitud y la trata de esclavos, en particular la trata transatlántica, fueron tragedias atroces en la historia de la humanidad, no sólo por su aborrecible barbarie,*

---

<sup>3</sup> Abya Yala es como se llamaba, la conocida América del Sud, antes de ser invadida y masacrada.

<sup>4</sup> Es una palabra adecuada en español para referirse a una sobrecarga de información difícil de procesar. El neologismo fue acuñado por el especialista en información Alfons Cornella para aludir a la sobresaturación de información, como acrónimo de intoxicación por información.

*sino también por su magnitud, su carácter organizado y, especialmente, su negación de la esencia de las víctimas, y reconocemos asimismo que la esclavitud y la trata de esclavos, especialmente la trata transatlántica de esclavos, constituyen, y siempre deberían haber constituido, un crimen de lesa humanidad y son una de las principales fuentes y manifestaciones de racismo, discriminación racial, xenofobia y formas conexas de intolerancia, y que los africanos y afrodescendientes, los asiáticos y las personas de origen asiático y los pueblos indígenas fueron víctimas de esos actos y continúan siéndolo de sus consecuencias;”*

De este punto se destaca que es el que inicia el apartado *Orígenes, causas, formas y manifestaciones contemporáneas de racismo, discriminación racial, xenofobia e intolerancia conexas*, del mismo modo que se reconoce que aquellas personas que fueron víctimas de la trata de personas con fines de esclavitud siguen sufriendo las consecuencias de dicho crimen.

Asimismo, en esta declaración se insta a los gobiernos (concretamente, en el punto 98) como medida de reparación, resarcimiento, indemnización y de otra índole, a reconocer y enseñar los hechos y verdades históricas “*desde la antigüedad hasta el pasado reciente*”, que narren “*las causas, la naturaleza y las consecuencias del racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia*” (punto 98 de la declaración de la *Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia*, 2001).

A lo que España nunca ha correspondido. Eludiendo sus responsabilidades respecto a la trata transatlántica y escudándose, en un primer momento, en el victimismo de reconocerse como país colonizado, como más adelante, dedicando esfuerzos a “no molestar” a ninguna de las personas implicadas, descendencia de la cual hoy ostenta lugares de privilegio en el estado español. En la Conferencia Durban II, celebrada en Ginebra en 2007 se reafirma que ha habido escaso recorrido práctico tanto en el reconocimiento de los crímenes de trata transatlántica y esclavitud, como tampoco la relación con los orígenes del racismo y de la acumulación de riquezas en Occidente (Piqueras, 2017).

Occidente, en su gran mayoría, ha contribuido de manera negativa, en la trata de africanos y de esclavitud. Particularmente, España ha sido uno de los países con más implicación en la esclavitud transatlántica, aunque tras la independencia de las colonias del Imperio Español, se haya borrado de la historia este pasado tan relevante para la historia del país. Ni en sus libros de historia en las diferentes etapas obligatorias escolares, ni en ninguno de sus parlamentos políticos tras la pérdida del imperio, se afirma haber sido partícipe de la trata de personas esclavizadas (Piqueras, 2017).

### **2.3. COLONIALIDAD**

Esclavitud y colonialidad, van de la mano, por lo que se hace necesario tener en cuenta dicho concepto para contextualizar la sostenibilidad de este sistema desigual. La colonialidad, en palabras de Aníbal Quijano (2007), “*es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial del poder capitalista*” desde la imposición de una jerarquización de la población mundial a partir de la clasificación racial y étnica. Aunque puede confundirse la colonialidad con el colonialismo por su

similitud, su significado marca la diferencia. El colonialismo se refiere “a la estructura de dominación y explotación, donde el control de la autoridad política, de los recursos de producción y del trabajo de una población determinada lo detenta otra de diferente identidad, cuyas sedes centrales están, además, en otra jurisdicción territorial”. Es importante destacar que la colonialidad nació dentro del colonialismo y sobrevive a éste, ya que se instala y podemos verla a diario en la modernidad, que dura hasta nuestros tiempos. (Quijano, 2007). En el estudio de la colonialidad, se conceptualizan diferentes tipos de colonialidad.

**Colonialidad del poder:** La colonialidad del poder se materializa cuando se utiliza el fenotipo como algo diferencial en cuestión de capacidades entre personas. A partir de la conquista de América se impone mundialmente la clasificación social entre europeos y no-europeos, por lo que se atribuye a los europeos el adjetivo de raza blanca y a los no-europeos el de raza de color. Asimismo, se establece una gradación entre lo superior (raza blanca) y cada “color” adquiere una posición inferior. También se clasifican los territorios y las organizaciones políticas de base territorial, colonizadas o no, con el patrón eurocentrado del capitalismo moderno, articulando el poder entre Europa, América, África, Asia y, más tarde, Oceanía. (Quijano, 2007).

**Colonialidad del saber:** Este concepto da significado a la construcción de un saber universal, que invalida cualquier conocimiento distinto al propuesto como racional y científico. Este surge de la filosofía histórica, en tanto que durante los años previos a la Revolución Francesa, los ilustrados franceses elaboran un modelo de historia para unificar la historia de la humanidad. Voltaire, en su Ensayo sobre las costumbres y el espíritu de las naciones (1765), narra un resumen ordenado de la historia humana, con el que pretende comprender el caos de los acontecimientos y de las costumbres de las diferentes naciones. Parte de dos supuestos: el ser humano es un ser natural y, por tanto, toda la humanidad encuentra las mismas redundancias y, dada esta primera, “es necesario el intento de unir todas las manifestaciones del espíritu humano, es decir, la capacidad creativa de los seres humanos, en un cuadro unificado de corte objetivo que prescindiera de la subjetividad de los agentes históricos.” (Galceran, 2016).

**Colonialidad del ser:** En referente a la colonialidad del ser, es aquella que niega la humanidad del otro. Nelson Maldonado-Torres (2007), lo explica a través de los conceptos *ego cogito* (sujeto pensante, humano) y *ego conquiro* (sujeto colonizado, no humano). A través de la construcción cartesiana del ego cogito, el cual se basa en el ego conquiro, establece dos dimensiones insospechadas: si yo pienso, hay otros que no piensan, si yo soy porque pienso, otros no son porque no piensan. En palabras de Maldonado-Torres: “De esta forma descubrimos una complejidad no reconocida de la formulación cartesiana: del «yo pienso, luego soy» somos llevados a la noción más compleja, pero a la vez más precisa, histórica y filosóficamente: «Yo pienso (otros no piensan o no piensan adecuadamente), luego soy (otros no son, están desprovistos de ser, no deben existir o no son dispensables)»”. Más allá de esta primera definición, Nelson Maldonado-Torres, propone que a través de la colonialidad del ser se normaliza la guerra, “la guerra de conquista y dominación no es sólo guerra contra un pueblo cualquiera, sino también guerra contra ese Otro que llama a la responsabilidad”. Si a esta concepción se le suma que contra quién se lucha son seres que no deben existir, hallamos “el terreno ideal para la guerra”. (Maldonado-Torres, 2007).

Una vez definida la colonialidad y su incidencia en los niveles del poder, del saber, del ser y del género vamos a definir la resistencia y la voluntad de cambio a la permanencia

de este orden mundial. Así pues, el proyecto decolonial pretende crear “*una oposición radical al legado y producción continua de la colonialidad del ser, del saber y del ser*” (Maldonado-Torres, 2007).

La decolonialidad implica finalizar el paradigma moderno de la guerra, lo que confronta directamente la clasificación mundial, la jerarquía de raza, género y sexualidad, creada por la modernidad europea en el proceso colonizador. Asimismo, también implica reconocer todo humano como miembro real de una misma especie. Es por esto, que el proyecto decolonial nos lleva directamente a la periferia, fuera de Europa.

Encontramos las ciencias decoloniales que “*aclaran la naturaleza y las implicaciones de la colonización y la naturalización de la no-ética de la guerra en la modernidad*”, a su vez, que “*proveer o encontrar soluciones a la misma*”. La filosofía de la decolonización, incluye “*la reflexión sobre los fundamentos epistemológicos y ontológicos de tales ciencias*”. Cabe no olvidar el quehacer político de la descolonización, los diferentes tipos de colonialidad llevan a la invisibilización de las personas de la periferia y estos confrontan “*como enemigo no sólo a los excesos del Estado-nación moderno, al capitalismo, o al Imperio, sino más exactamente al paradigma de la guerra o a la modernidad/colonialidad misma*”. Así, el proyecto decolonial encuentra su razón de ser en escandalizar la muerte y naturalizar la guerra, en la búsqueda de la convivencia humana y se inspira en el amor decolonial propuesto por Sandoval (Maldonado-Torres, 2007).

#### **2.4. ANTIRRACISMO**

Después de esta contextualización del sistema y la situación concreta en el estado español como también la estructura del proyecto, es preciso contextualizar la teoría antirracista para la intervención del proyecto, teniendo en cuenta el papel de la persona interventora y los elementos a considerar para la intervención antirracista.

Para empezar, tenemos que reconocer que todas las personas, incluyendo a aquellas que se consideran antirracistas o llevan a cabo proyectos de intervención social antirracistas no están libres de tener prejuicios, estereotipos o actitudes etnocentristas. De esta manera, es necesario identificar y comprender los marcos de referencia que orientan la intervención, de forma inconsciente e irreflexiva y así, estar en condiciones para realizar una intervención en coherencia con los valores antirracistas. No se puede olvidar que la forma de trabajar contra el racismo se puede basar en valores, presupuestos o estereotipos que legitiman y mantienen las formas de racismo sin esta reflexión previa (Buraschi y Aguilar, 2017).

Para identificar dichos marcos de referencia las autoras Buraschi y Aguilar (2017), proponen algunos elementos que configuran el modelo implícito dominante de la intervención social antirracista:

- Reduccionismo causal: el cual se basa en encuadrar el problema del racismo de manera equivocada, basándose en reduccionismos tales como atribuir que el racismo está basado únicamente en prejuicios que, a su vez, se atribuyen a la ignorancia. Por el contrario, el racismo es un sistema de dominación y exclusión. El segundo elemento a considerar es la concepción que el colectivo es desconocido por lo que se debe dar a conocer, siendo en realidad que este es mal-conocido. El tercer elemento es la concepción del racismo como un choque cultural, invisibilizando los factores personales, sociales y estructurales. El último elemento se trata de la teoría interseccional, por el que el feminismo

negro denuncia la que se tenga en cuenta una sola dimensión categorial provocando que se oculte el resto de categorías discriminatorias.

- Estrategia unidimensional: esta estrategia se basa en los discursos entorno al racismo que han contribuido a limitar esta forma de discriminación a su dimensión actitudinal, olvidando conductas, comportamientos sociales, factores estructurales y crítica cultural. Para atender la dimensión actitudinal se debe tener en cuenta, que no existe una relación de causa-efecto entre actitudes y comportamientos, esta se encuentra condicionada por la situación, el contexto social, la personalidad, las relaciones y, a su vez, considerar que la presión social puede inhibir la conducta. Asimismo, es importante centrarse tanto en el colectivo discriminador como en el discriminado de forma equitativa.
- Antiintelectualismo y academicismo: la tendencia a dar prioridad a la intervención acompañada de la aversión a la teorización del análisis de la realidad, puede ser un factor conflictivo en la eficacia de la intervención. Por ello, esta se debe basar en los avances hechos por las ciencias sociales, tales como los antropológicos o los psicosociales.
- Estética intercultural: se basa en realzar únicamente las oportunidades de la diversidad cultural invisibilizando la asimetría de poder, la lógica racista y colonialista de las relaciones, la desigualdad estructural entre colectivos y las diferentes intersecciones de las personas o colectivos. Al seguir con los valores de la estética cultural, se reproduce una visión reducida y estática de las culturas y se estereotipa a las personas discriminadas, como también invisibiliza las relaciones asimétricas de poder y desigualdad de derechos.
- Salvacionismo paternalista y victimista: se trata de dar un papel secundario a las personas racializadas en la intervención antirracista, reproduciendo un tipo de intervención paternalista y salvacionista. Se debe evitar victimizar a las participantes racializadas para despertar un sentimiento de compasión, ya que podría llevar a seguir minorizando y estigmatizando al colectivo. A su vez, se invisibilizan experiencias de resistencia y disidencia de personas racializadas, las cuales son protagonistas de su propia historia otorgándole su derecho de decisión y su capacidad de transformación.

La cultura antirracista es una cultura de la rehumanización que trata de desmontar los mecanismos de dominación social empezando con las dimensiones que componen la lógica del racismo. El antirracismo debe ser un proceso de decolonización y redefinición de la propia identidad (Buraschi y Aguilar, 2017).

## **2.5. MINORIAS RACIALES Y ÉTNICAS**

La contextualización de este proyecto, se inicia con la definición de los movimientos migratorios, para reconocer uno de los colectivos que sufren discriminación por razón de raza o etnia. Pero, sería un error no nombrar a las personas que forman parte de minorías raciales y étnicas a estas alturas de la historia, debido a que éstas, aunque lleven generaciones o incluso siglos en el país, sufren las consecuencias del racismo y la xenofobia. En este caso, son las personas gitanas y las hijas de inmigrantes quienes destacan en este apartado.

Antes de centrarse en ambos colectivos, es importante definir el concepto de minoría, la cual se toma de Bela-Lobedde (2021): minoría son aquellos colectivos demonizados o estereotipados, que por desconocimiento son condenados, ignorados y relegados a los márgenes. Se consideran sus discursos ilegítimos, aunque a la vez recae únicamente en este colectivo la obligación de reconocerse y hacerse visible; son concebidas como

personas pasivas, y se espera de ellas que aporten datos, estudios y bibliografía que validen sus vivencias.

De esta manera, una minoría constituye aquel grupo de personas que por sus características (o en palabras de Platero, categorías sociales) personales, culturales, étnicas y/o raciales, religiosas, de clase, sexo y/o expresión de género, orientación sexual, etc. las cuales difieren de la tendencia dominante, son ignoradas, discriminadas o violentadas a cualquier nivel. Cada una de estas características (o intersecciones) no son excluyentes la una de la otra, por lo que una persona puede sufrir desigualdades múltiples.

¿Por qué destacar a las gitanas y a las hijas de inmigrantes? Se concibe la relevancia de estos colectivos dado que no pueden ser etiquetadas como migrantes porque no tienen entre sus vivencias individuales un proceso migratorio, pero comparten con el colectivo migrante las vivencias discriminatorias.

La etnia gitana es perseguida desde 1499, momento en el que se empieza a cimentar el sistema-mundo tal y como lo conocemos en la actualidad (capitalismo). La población romaní, se identifica como un pueblo comunitario, organizado por familias que cooperan entre ellas y con una concepción del trabajo que difiere de la concepción que exige el capitalismo. Con la llegada de las primeras familias gitanas a España en 1425, Alfonso V de Aragón ordena que sean acogidas y bien tratadas, no es hasta 1499 cuando el trato hacia estas cambia a través de la primera ley antigitana. A partir de este momento y hasta 1978, se erigen hasta 250 leyes que criminalizan a las personas gitanas por el simple hecho de serlo. Estas, se acompañan de un discurso para justificar dicha persecución: su modo de vida y de producción económica que difería de los valores con los que querían cimentar el nuevo Estado-nación (Filigrana, 2020).

La criminalización del pueblo gitano fue de tal magnitud, que pasó de obligar a las personas gitanas a asentarse e integrarse en el país a través de la pérdida de su identidad, a que el 28 de junio de 1749 se dictara la prisión general para todos y todas las gitanas en España. Consecuencia de que los castigos impuestos durante tres siglos nunca consiguieron romper con el ser gitano y sustentada por la categorización social, cimentada por los discursos políticos, que dicho colectivo lo constituían personas vagas y delincuentes (Filigrana, 2020).

En referencia a las hijas de las personas inmigrantes en España, hay que partir de la conversión del estado español de país emisor a país receptor de migrantes. En los años 70 y 80 del siglo pasado, España fue receptora de las primeras olas migratorias del estado. Partimos de estas, debido a que son sus hijos e hijas a quienes se refiere este punto. Como en el caso de las personas gitanas, se ha creado un discurso que sustenta que aquellas personas nacidas en España que tengan padre o madre que en un punto de su vida decidieron emigrar y establecerse en el país, deben ser categorizadas (y por lo tanto tratadas, social y jurídicamente) como inmigrantes de segunda generación o “hijos/es de”. Aunque esta vez, los discursos no sean políticos, pero sí politizados dado que entre 1991 y 1997 se subvencionaron hasta 26 proyectos de investigación relacionados con las personas inmigrantes y la educación. Cabe destacar, que la única nacionalidad que ha sido objeto de estudios específicos ha sido la marroquí y los aspectos más tratados fueron y siguen siendo los educativos, muy por detrás los demográficos y los llamados de integración (García, 2003).

Los colectivos citados como minorías, con la conceptualización enmarcada al inicio de este apartado, no tienen entre sus vivencias personales el proceso migratorio, dado que han heredado la condición de migrante, hace cinco siglos en el caso de las personas gitanas y en las hijas de inmigrantes tres décadas, aproximadamente. El etnocentrismo se ve amenazado por la diversidad cultural que tiene el país, la cual es resultado del discurso capitalista que jerarquiza la sociedad y se materializa en el pensamiento que no todas las personas cabemos en este mundo.

Finalmente, es interesante tener en cuenta el concepto de persona racializada. Por definición general, las personas racializadas son aquellas que tienen características físicas no occidentales, siendo o no una persona que tenga en sus vivencias el proceso migratorio, se equipara su ser (y estar en el mundo) al de una persona migrada. De esta manera, este concepto engloba a todas aquellas personas con rasgos diferentes de los autóctonos del país en el que viven y que, por dicha condición, sufren discriminación por razones de etnicidad o raza. A modo de ejemplo, algunas de las personas por las que se escribe dicho apartado son las personas multirraciales con una de las progenitoras perteneciente a una minoría racial o étnica o las personas racializadas adoptadas por familias occidentales, pero también las hijas de personas racializadas con nacionalidad española, es decir hijas de familias jurídicamente españolas con características físicas que les otorgan la categoría social de persona racializada, la cual también es heredada. Se destaca esta concepción, en primer lugar por la complejidad que el racismo y la xenofobia confiere a la otredad racial, dado que hay colectivos que difieren de las características descritas en este apartado, es decir que no pueden ser etiquetados como personas hijas de inmigrantes o gitanas.

## 2.6. IDENTIDAD

Las clasificaciones raciales que preceden a este apartado, son parte de un constructo social a través del cual nos diferenciamos entre las personas que vivimos en este mundo, desde la perspectiva que el sistema-mundo actual nos brinda. Este constructo social ha permitido la creación de diferentes identidades, y esta ha servido tanto para dividir a la sociedad como para unir y reivindicar el espacio de un determinado grupo de personas en este mundo.

Pero, veamos cómo se define el término identidad desde la visión sociológica de Stuart Hall (1996). El autor, inicia la definición de identidad desde la cuestión de la identificación, por lo que intenta enlazar “*sujetos y prácticas discursivas*”, es decir que el uso de la identificación implica tanto “*el repertorio discursivo como del psicoanalítico, sin limitarse a ninguno de los dos*”. Así, dicha cuestión se construye en base al reconocimiento de aquello común, el origen, las características compartidas con otra persona o grupo, con un ideal, que va de la mano de la solidaridad y la lealtad, por lo que se concibe que la identificación sea un proceso, nunca terminado. A su vez, al tratarse de un proceso actúa a través de la diferencia, con un trabajo discursivo y la definición de límites simbólicos, por lo que obedece a la lógica del más de uno.

La identidad se inscribe en un ámbito histórico e institucional específico, no se trata del yo estable a lo largo de la vida que se diferencia del otro. Hall (1996), advierte que “*en los tiempos de la modernidad tardía, las identidades están cada vez más fragmentadas y fracturadas; nunca son singulares, sino construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzados y antagónicos. Están sujetas a una historización radical, y en un constante proceso de cambio y transformación*”. Sigue apuntando que no tienen que ver con un pasado histórico

consolidado y en coherencia, más bien tienen que ver con el uso de los recursos de la historia, la lengua y la cultura en el proceso de construcción de aquel ser en el que podríamos convertirnos, como hemos sido representadas y como nos podemos representar. De esta manera la identidad sucede dentro de la representación y surge de lo imaginario.

Asimismo, las identidades emergen en “*el juego de modalidades específicas de poder*”, por lo que se construyen a través de la diferencia y la exclusión, lo que significa que solo puede construirse a través de la relación con lo otro. Así como se detalla en la siguiente cita, la identidad se trata de un proceso naturalizado y sobredeterminado de cierre (Hall, 1996):

*“Si (...) una objetividad logra afirmarse parcialmente, sólo lo hace reprimiendo lo que amenaza. Derrida demostró que la constitución de una identidad siempre se basa en la exclusión de algo y el establecimiento de una jerarquía violenta entre los dos polos resultantes: hombre/mujer, etc. Lo peculiar del segundo término queda así reducido a la función de un accidente, en oposición al carácter esencial del primero. Sucede lo mismo con la relación negro-blanco, en que el blanco, desde luego, es equivalente a «ser humano». «Mujer» y «negro» son entonces «marcas» (esto es términos marcados) en contraste con los términos no marcados de «hombre» y «blanco».”*

(Lacau, 1990 en Hall, 1996)

Si se canaliza la definición de identidad a la práctica sujeta a la etnia y la raza, tema que nos atañe para el presente proyecto, debemos referirnos a dos términos significativos: identidad étnica interna y experiencia racial externa, conceptos extraídos de DiAngelo (2021). De esta manera, la identidad étnica interna, es aquella que sentimos por la identidad conferida por nuestro origen e historia, mientras que la experiencia racial externa tiene que ver con la identificación de los otros hacia nuestro ser. Siguiendo los parámetros definidos anteriormente, la identidad es un proceso interminable, por lo que dependerá de diversos factores temporales, espaciales, históricos y políticos como se materializa tanto la identidad étnica interna como la expresión racial externa. Por ejemplo, la intensidad de la identidad étnica interna no será la misma de la persona que tiene entre sus vivencias un proceso migratorio, que aquella que puedan tener las nietas de esta.

## **2.7. EL RACISMO**

Para poder atender y transformar los privilegios que desarrollamos en nuestro día a día, debemos partir del racismo y entender su faceta estructural. El racismo estructural se desarrolla en todos los espacios, más allá de las instituciones. Es decir, se trata de aquellos prejuicios que actúan en detrimento (acción discriminatoria) de las personas racializadas, dado que las personas que ostentan los lugares de poder y decisión son, en su mayoría, blancos (Eddo-Lodge, 2021).

Así, los prejuicios determinan la acción discriminatoria que desarrolla una persona frente a la otra, teniendo en cuenta que la primera persona, generalmente, ostentará un lugar de poder frente a la otra, ya sea de carácter social, económico, de clase, etc. Además, algunos prejuicios como los raciales o étnicos, no son de carácter individual, sino que son compartidos a nivel nacional, dado que socializamos en el mismo entorno

y nos llegan los mismos mensajes. Y, aunque pretendamos negarlo, todas las personas tenemos prejuicios, que nos permiten diferenciarnos de otras identidades. La concepción de que el racismo se sustenta en prejuicios y que estos son malos, dificulta el hecho que las personas reflexionen sobre ellos, negando su existencia y por ende, su racismo (DiAngelo, 2021). La importancia de asumir los prejuicios que tenemos sobre determinada raza o etnia, nos permite analizar si este es un constructo social, a la vez que nos brinda la posibilidad de reconocer<sup>5</sup> a la otredad.

A su vez, es de suma importancia ser conscientes que si el prejuicio hace que actuemos de diferente manera frente a otra persona, estaremos discriminando. El prejuicio nos lleva a una acción, dado que aquello que pensamos, nuestra manera de ver el mundo, determina las actuaciones que desarrollamos en los espacios que ocupamos. Cuando los prejuicios de un colectivo racial tienen el sustento de la autoridad legal y el control institucional, se transforman en racismo. No son las actuaciones individuales, sino un sistema que funciona de manera independiente a la identidad de cada persona (DiAngelo, 2021). La autora, lo ilustra de la siguiente manera:

*“[...] el racismo – al igual que el sexismo y otras formas de opresión – tiene lugar cuando los prejuicios de un grupo racial cuentan con el respaldo de la autoridad legal y el control institucional. Esta autoridad y control transforman los prejuicios individuales en un sistema de gran alcance que deja de depender de las buenas intenciones de los actores individuales; se convierte en el valor por defecto de la sociedad y se reproduce de forma automática. El racismo es un sistema. [...] hombres blancos concedieron el sufragio a las mujeres, pero solo concedieron el pleno acceso a las mujeres blancas. A las mujeres de color se les negó el pleno acceso hasta la ley de Derecho a voto de 1965.”*

Al mismo tiempo, el racismo se inscribe en una ideología imperante, que no necesita que se sustente por sujetos individuales ni es cambiante en el tiempo, es interiorizada en cada una de las personas socializadas en este mundo globalizado a través de todo aquello cultural (dichos populares, tradiciones, chistes, cine, televisión, teatro...) como se especifica en las citas anteriores de Stuart Hall. “*La dirección del poder entre personas blancas y personas de color es histórica y tradicional, y está normalizada en la ideología*”, en otras palabras, el racismo no se sustenta en una suma de actos discriminatorios o de prejuicios, sino en la constante histórica y el ejercicio sistemático del poder institucional sustentando un sistema desigual, en términos raciales y étnicos (DiAngelo, 2021).

## **2.8. BLANQUITUD, PRIVILEGIO BLANCO Y SUPREMACÍA BLANCA**

A través de esta definición de racismo, se entiende el concepto de blanquitud, la consideración que las personas blancas son la norma, aquello neutro y objetivo. Por lo que la defensa de lo considerado como otredad, sin una revisión del racismo y los privilegios, dificulta gravemente la igualdad de oportunidades de las personas que no cumplen con los requisitos hegemónicos.

---

<sup>5</sup> Se utiliza el término reconocer con doble significado: volver a conocer y otorgar reconocimiento.

La blanquitud tiene que ver con el significado y la ventaja material de pertenecer a la raza blanca, no se limita a las características físicas que nos diferencian. Las personas blancas son la norma y las racializadas se definen como una desviación de esta. La blanquitud es multidimensional, un lugar que garantiza ventajas estructurales, es decir estar en una posición de privilegio tanto en la sociedad como en sus instituciones, y permite un punto de vista en el que las personas blancas podemos reconocernos como seres humanos sin intersecciones raciales o étnicas (DiAngelo, 2021). Esta conceptualización de la sociedad, otorga un privilegio a las personas blancas.

El concepto de privilegio blanco fue escrito por primera vez en 1967 por Theodore W. Allen, un hombre blanco maravillado por el movimiento por los derechos civiles y la lectura de escritores negros. Inicialmente, lo llamó “privilegio de la piel blanca” y asentó su base en el movimiento obrero con una perspectiva anticapitalista sobre la raza (Eddo-Lodge, 2021). El autor escribió: *“La herida que se le inflige al trabajador negro tiene su contrapartida en el privilegio del trabajador blanco. Esperar que el trabajador blanco ayude a curar la herida del negro es pedirle que vaya en contra de sus propios intereses”* (Allen, 1967 en Eddo-Lodge, 2021).

Como el privilegio blanco, la blanquitud se interrelaciona directamente con la supremacía blanca. En un primer momento, nombrar la supremacía blanca nos puede llevar a pensar en la época del nazismo, pero esta es una de las estrategias principales para su mantenimiento en la sociedad. Es decir, la supremacía blanca no trata únicamente de aquella persona – blanca – abiertamente racista con ideas ultraderechistas, sino que trata de un *“sistema global de dominación política, económica y social”* (DiAngelo, 2021), que engloba a la ciudadanía blanca como privilegiada sosteniendo el sistema de dominación y discriminación racial.

Asimismo, la supremacía blanca, se sostiene gracias a no ser nombrada y, generalmente, identificada como algo residual que ostentan, difunden y accionan personas ultraderechistas. Pero la realidad es que se trata de una ideología impregnada en cada una de las personas percibidas como blancas, que traspasa las fronteras de occidente a través de las representaciones mediáticas que emergen del norte global para forjar una determinada cosmovisión del mundo, como las series y las películas, la publicidad o la música comercial. De esta manera, los especialistas en cuestiones de raza, utilizan este término para describir un sistema económico y sociopolítico dominante que se basa en categorías raciales que benefician a la categoría racial blanca, configurando un sistema de privilegios de poder estructural, que centraliza y eleva a las personas definidas y percibidas como blancas (DiAngelo, 2021).

## **2.9. DATOS DE LA SITUACIÓN EN EL ESTADO ESPAÑOL**

Después de esta contextualización teórica sobre las bases que explican la categorización racial del sistema-mundo que habitamos, se dedica este último apartado a materializar las implicaciones que tiene en nuestro día a día, y más concretamente en la cotidianidad de las personas racializadas. Por implicaciones me refiero a las diferentes situaciones que versan desde la organización racial de España, hasta los tipos de discriminación y sus agentes discriminadores.

En lo que refiere a la organización racial y étnica en España, no hay estadísticas ni oficiales ni de entidades sociales que reflejen la diferenciación por razón de raza o etnia en el país, dado que se encuentra tipificado en la constitución. Por lo que se puede determinar que, de manera intencional o no, se invisibiliza la poca o nula representación de personas racializadas en espacios de relevancia, como puede ser el congreso de los

diputados, profesorado de cualquier etapa educativa, personajes públicos de la comunicación y la cultura audiovisual, etc. Dicha información no está cuantificada, y por tanto no es objetivable según los cánones hegemónicos de veracidad de la información.

Pese a la no diferenciación por raza y etnia de la organización social, si hay datos objetivables sobre la situación de discriminación de las personas racializadas. Este hecho, aumenta la victimización de las personas racializadas y la invisibilización de su capacidad activa y de participación social. Los últimos datos oficiales disponibles sobre la situación de discriminación datan del año 2014, elaborados por el CIS 3000, mientras que el último informe sobre el racismo en el estado español, elaborado por SOS Racismo data de 2017. Es importante destacar las fechas de elaboración, dado que no se puede determinar la incidencia del auge de la extrema derecha a nivel global respecto a las personas racializadas, ni tampoco la reacción racista y xenófoba que ha desatado la pandemia. En este último caso, Human Rights Watch alertó de una nueva oleada de racismo y xenofobia a consecuencia de la situación derivada del Covid-19, de igual manera, Guterres (secretario general de las Naciones Unidas) declaró en mayo del 2020 que la pandemia *“ha desatado una oleada de odio y xenofobia, buscando chivos expiatorios y fomentando el miedo”*.

Según Azcona (2014), autora del capítulo 7 sobre discriminación por origen racial y/o étnico, el 44,9% de la población considerada minoría étnica<sup>6</sup> ha sufrido discriminación a lo largo de su vida. Además, entre los delitos de odio especificados por el Informe de la Evolución de los Delitos de Odio, elaborado en 2019, el racismo y la xenofobia (en el que se incluye también el antigitanismo) es la segunda razón mayoritaria de discriminación con un 30,2% de incidencia, por debajo de los delitos de odio por ideología.

Si se entra en mayor detalle, el hecho de tener una nacionalidad diferente a la mayoritaria supone una mayor experimentación de discriminación, por lo que el 53,2% de este colectivo declara haber sufrido discriminación. Hecho que evidencia que la cuestión jurídica que corresponde a la nacionalidad es de especial relevancia y se establece como un elemento diferenciador y propulsor de la percepción de discriminación.

Este punto se puede unir al hecho que, según el informe de SOS Racismo (2017), las principales denuncias por delito de odio pertenecen a la categoría de racismo institucional, con un porcentaje del 27%. SOS Racismo engloba en esta categoría los aspectos relativos a trámites de extranjería, nacionalidad, centros de internamiento para extranjeros (CIE) y las fuerzas y los cuerpos de seguridad.

Del mismo modo, siguiendo con la categoría jurídica, Azcona (2014) aprecia una diferenciación entre las personas que obtienen la nacionalidad por nacimiento, de quienes la adquieren por un proceso de naturalización. De estas últimas, un 45,4% afirma haber sufrido discriminación frente al 28,3% de quienes disponen de nacionalidad española por nacimiento. De esta manera, coexiste un mismo colectivo en la sociedad determinado por el modo de adquisición de la nacionalidad, en el que parece más legítimo el acceso por nacimiento que a raíz de un proceso de naturalización.

---

<sup>6</sup> En este caso, se entiende por minoría étnica aquellas personas cuya madre o padre han nacido en un país extranjero, por personas cuyo país de origen difiere del español o por aquellas que tienen nacionalidad extranjera.

El país de origen también otorga diferenciación social como fuente de mayor discriminación. Por lo que el 46,9% de las personas con un país de nacimiento diferente al español afirman haber sentido discriminación. Además, según el Estudio Anual sobre discriminación: percepción desde la perspectiva de las potenciales víctimas, nombrado en Azcona (2014), hay diferencias en la incidencia del racismo en las víctimas por pertenencia a una minoría étnica u otra; en 2012 se contabilizaba que las personas gitanas ocupaban el primer lugar seguidas de las personas subsaharianas.

Las personas hijas de inmigrantes confiesan haber sentido discriminación en un 64,8% de los casos, porcentaje que pone de relevancia la herencia del statu de inmigrante heredado de sus progenitores (Azcona, 2014).

Cabe especificar, que los delitos de odio oficiales, son aquellos contabilizados por las estadísticas de criminalidad, es decir que todo aquel racismo o xenofobia no contemplada como delito de odio, queda fuera de esta estadística. SOS Racismo, quien gestiona las OID (Oficinas de Información y denuncia) utiliza la siguiente clasificación de discriminación: fuerzas y cuerpos de seguridad, racismo institucional, extrema derecha y discurso de odio, discriminación laboral, denegación de acceso a prestaciones y servicios públicos, denegación de acceso a prestaciones y servicios privados y, finalmente, conflictos y agresiones racistas. La entidad destaca, como se ha mencionado anteriormente, el racismo institucional como fuente mayoritaria de denuncias por razones raciales o étnicas, en segundo lugar se encuentran los conflictos y agresiones racistas, que supuso un 19% el año 2016, y los incidentes con cuerpos policiales y personal de seguridad privada, también han sido objeto de abundantes denuncias con un 15% en 2016.

Los ámbitos donde se produce la mayor incidencia de discriminación son, por orden de mayor a menor, el ámbito laboral, el espacio público y el acceso a la vivienda, seguido por el acceso a servicios públicos, el trato con la policía, en servicios privados o particulares (tiendas, locales de ocio, bares...) y, finalmente, en la atención y el trato por parte de la Administración Pública.

	<b>Discriminación por razón de nacionalidad</b>	<b>Discriminación por origen étnico o racial</b>
<b>Ámbito laboral</b>	19,6	10,5
<b>Acceso a servicios públicos</b>	7,8	3
<b>Atención y trato por parte de la Administración Pública</b>	3,2	3,6
<b>En el trato con la policía</b>	7,2	5
<b>En el acceso a la vivienda</b>	12	4,1
<b>En las tiendas, locales de ocio, bares, otros servicios privados o particulares</b>	4	3,8
<b>En la propia familia</b>	0	0,4
<b>En la calle, en el trato con la gente</b>	17,3	6,3
<b>En otro ámbito específico</b>	0	0

Finalmente, el agente discriminador, según SOS Racismo (2017), se puede establecer en tres tipos: entidades públicas, privadas y particulares, habiendo una cuarta residual que no encaja con las tres anteriores. Por lo que en el 41% de los casos registrados en las OID, el agente discriminador corresponde a una entidad pública, englobando en ella la Administración tanto estatal, autonómica, local, etc. y las esferas pertenecientes a la seguridad y servicios sociales entre otros. El 29,8% el agente discriminador pertenecía a entidades privadas tales como empresas, entidades bancarias, locales de ocio... y el 26,8% de las denuncias correspondían a particulares. El 2,1% restante engloba otro tipo de agente discriminador diferente a las anteriores categorías.

## **2.10. PEDAGOGÍAS CRÍTICAS Y EDUCACIÓN POPULAR**

Después de plantear aquellos conceptos necesarios para justificar la implementación del proyecto, es necesario seguir teorizando aquellos que se refieren a la educación emancipadora, aquella que permite la transformación social. Por ello, se empieza con la conceptualización de Freire sobre la educación.

La educación es un proceso de liberación, y no olvidar esta aportación de Freire es un deber que tenemos las agentes educativas. Para Freire, la educación tiene dos significados fundamentales: la educación bancaria que convierte a las personas en menos humanas, dado que las alinea y domina, a la vez que contribuye con la opresión, y la otra es la educación liberadora que parte de la decisión de las personas de ser más conscientes, más libres y humanas para dejar lo que han venido siendo. Es importante destacar que Freire concibe que la educación no es direccional entre educadora y educanda, en sus palabras *“Ahora, nadie educa a nadie, como tampoco nadie se educa a sí mismo: [las personas] se educan en comunión, mediatizados por el mundo”* (Morán-Beltrán y Méndez-Reyes, 2012).

Para cambiar la educación bancaria por una educación realmente liberadora, Freire teoriza una propuesta de educación problematizadora que destaca que la libertad no va a ser dada como donación o en términos de bondad de las clases dominantes, la libertad únicamente se va a concretar como resultado a la construcción de la conciencia. La educación bancaria, tal y como también lo critican las pedagogías críticas, presenta una realidad estática, ordenada, fragmentada que reproduce al sujeto sujetado. En otras palabras, inhibe el poder de las propias ideas de las educandas que impide la reflexión de las contradicciones y los conflictos emergentes en la cotidianidad. Así, el rol de las educandas es el de recipiente pasivo, ignorante, al que se le debe transmitir el saber único, al que se le niega la capacidad transformadora. Por su parte, la educación liberadora (o problematizadora) desafía la sumisión de la conciencia, para que se permita la inserción crítica de las educandas a la realidad y tenga la capacidad de transformar. Pretende entrar en las preocupaciones de las educandas y confrontarlas con el mundo, con la intención de superar las causas que provocan la marginalidad y la explotación (Morán-Beltrán y Méndez-Reyes, 2012).

Por una parte, los centros educativos son espacios donde se aprecia la diferenciación social que da lugar a un aprendizaje sobre la categorización de la sociedad. Estas diferencias sociales basadas en la lengua, la cultura, la identidad o las experiencias familiares deben ser reconocidas por las profesionales de los centros educativos para

huir del relato único y homogeneizador que solo reconoce al BBVAh<sup>7</sup> (Carbonell y Martínez, 2020).

Siguiendo con la perspectiva de los autores referenciados, es el deber de los centros educativos “mostrar dónde se producen las diferencias, dónde y cuáles se ocultan, qué queda invisibilizado, qué intereses esconde la homogenización cultural, qué lenguajes se reconocen y cuáles se alejan de las experiencias vitales del alumnado.” Los cuales también evidencian la dificultad por parte de los centros educativos de aceptar el reto de trabajar con esta diversidad en la programación. A la vez que, aseguran que el reconocimiento de estas diferencias puede llegar a constituir un proceso liberador de las formas de exclusión, que enriquezcan tanto a la otredad como al excluyente (Carbonell y Martínez, 2020).

La institución escolar fue pensada para ser un aparato de reproducción, no obstante, las pedagogías críticas aluden a que en estas hay una permanente comunicación verbal, no verbal y paraverbal, que permite que lo que tenga que pasar con el “nosotros, sea desde un “nosotros”. La crítica plantea qué discursos de resistencia i contestación revelan una posible respuesta pedagógica de esperanza y de liberación. Para con el profesorado, pretenden que este tenga la capacidad de interpretar con herramientas críticas, que actúe como sujeto activo histórico que permita otras formas de relación, que tengan que ver con la política i la pedagogía igualitaria y que sirvan como laboratorio de una democracia radical (Martínez, 2018).

El conocimiento escolar no es neutro, y por tanto, la neutralidad curricular, el esencialismo y la uniformidad cultural también son rebatidas por las pedagogías críticas. El conocimiento escolar responde a relaciones y estructuras de poder social-capitalistas en que se enmarca el sistema educativo. Desde el conocimiento transmitido en los monasterios y catedrales hasta nuestra actualidad digitalizada, el saber es fragmentado y dicotomizado, que aleja de manera vívida la razón de la experiencia situada, afectiva y sentimental. Las pedagogías críticas, pretenden romper este molde reconociendo la diferencia y la diversidad cultural, lo cual pasa por abrir el currículum a los saberes y experiencias de movimientos indígenas, campesinos o urbanos rechazados desde las políticas de uniformidad cultural (Martínez, 2018).

En definitiva, las pedagogías críticas quiebran la hegemonía imperante mediante la creencia en la horizontalidad, el reconocimiento de la otredad y la diferencia, la cooperación, en el pensamiento creativo y crítico que se construye y se comparte entre todas las personas. La principal función política de esta pedagogía es la de ayudar en el proceso histórico de desenmascarar las ideologías que mantienen el capitalismo colonialista y patriarcal, que permitan construir alternativas inclusivas y democráticas (Martínez, 2018).

Por otra parte, la educación popular es un enfoque que interpreta la educación como un proceso participativo y transformador, en el que los saberes tanto en su aprendizaje como en su teorización se basan en la experiencia práctica individual y colectiva. Como explica Freire, se parte de la autoconciencia y la comprensión de las participantes sobre las estructuras y demás factores que determinan su vida. La educación popular tiene la pretensión de facilitar el desarrollo de estrategias, habilidades y técnicas que les

---

<sup>7</sup> Blanco, Burgués, Varón, Adulto y Heterosexual que goza de buena salud, el cual se refiere a la teoría concebida por Amaia Orozco sobre el sujeto que define aquello normativo y relega a la otredad al resto de personas.

permitan participar en la sociedad para transformar la realidad. Es importante destacar que los orígenes de la educación popular han sido tanto las aportaciones de Paulo Freire y la experiencia de organizaciones, principalmente, de Abya Yala. Partieron de constatar la realidad injusta y desigual, la problematización de esta se fraguó en la construcción con y desde sectores populares, con base a la experiencia práctica, elaboraran herramientas educativas que permitieran participar, organizarse y transformar su propia realidad que permitía mejorar sus vidas (Eizagirre, *s.f.*).

La educación popular tiene por objetivo contribuir a la construcción de una democracia sustantiva real, que permita conseguir que todas las personas y los pueblos tengan no solo la capacidad, sino también las posibilidades efectivas de participar en condiciones igualitarias, impulsando cambios sociales liberadores a favor de la justicia social de las personas y la naturaleza. Por lo que, entiende la educación como un proceso transformador en que las participantes son las protagonistas que se extiende en cuatro fases diferenciadas que pertenecen a un proceso circular: en primer lugar, el reconocimiento crítico de la realidad y la práctica, en segundo lugar, la comprensión y construcción de nuevas formas de actuar, en tercer lugar, el replanteamiento de la acción para mejorar la realidad y, finalmente, la acción en esta realidad (Eizagirre, *s.f.*).

## **2.11. EDUCACIÓN EMANCIPADORA**

La educación emancipadora tiene sus orígenes en las pedagogías críticas y en la educación popular desarrolladas en el apartado anterior. Esta es presentada como una propuesta profundamente política, es decir, que tiene la capacidad para interpretar de una forma crítica la realidad, de la misma manera, que la capacidad de imaginar y practicar estrategias de transformación social colectivamente. Epistemológicamente, es una educación ecléctica que se impregna de discursos que rechazan el conocimiento academicista que se caracteriza por su carácter androcéntrico, eurocéntrico y antropocéntrico (Celorio, 2020).

La autora, Celorio (2020), explica que esta educación pretende empoderar a las personas con una propuesta educativa enfocada a la construcción del sujeto crítico transformador. Para ello, plantea poner a la persona en el centro del proceso educativo e impulsar estrategias de pensamiento, reflexión y acción colectivas. Así, no se puede olvidar que se debe educar en las ideas del bien común, de la comunidad, de la interdependencia y la ecodependencia.

Los sujetos que participan de acciones pedagógicas emancipadoras se transforman, dado que se atiende al desarrollo cognitivo al mismo nivel del resto de dimensiones que permiten la construcción del sujeto no sujetado. Por eso, se actúa y se reflexiona desde el cuerpo, las emociones, los espacios y las experiencias que conforman la biografía de las personas y permiten mirar y situarse en el mundo. Del mismo modo, interrelaciona los ámbitos educativos formales, informales y no formales. Es la escuela el campo privilegiado para desarrollar la educación emancipadora, teniendo en cuenta que no solo esta institución educa, sino que la vida y en todas las experiencias y relaciones sucede el aprendizaje. La institución escolar tiene la capacidad de conectar con agentes sociales del entorno, con las luchas y las resistencias de los movimientos sociales emancipatorios. Esta colaboración fortalecen los procesos de cambio social, generando aprendizajes significativos en el alumnado que participa en ella (Celorio, 2020).

## 2.12. LA CULTURA Y EL TRABAJO EN LAS ARTES, MEDIOS PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL

El entorno de cada una de las personas se percibe a través de las características biológicas del organismo. A través del sistema sensorial establecemos contacto y experimentamos con el entorno, el cual es cualitativo y está compuesto de imágenes, sonidos, sabores y olores. La experimentación del entorno, no se limita a una cierta etapa de la vida, sino que es un proceso que nos ocupará toda la vida. Este proceso *“está conformado por la cultura, influenciado por el lenguaje, las creencias y los valores, y moderado por las características distintivas de esa parte de nosotros mismos que a veces llamamos individualidad.”* (Eisner, 2020).

De esta manera, Eisner (2020) indica que lo que en los primeros años de vida es un proceso instintivo (mamar o responder a la temperatura), se convierte en un aprendizaje continuo de todo aquello cualitativo que nos rodea para saber cómo movernos en este mundo. De esta manera, el sistema sensorial es el medio para construir el propio desarrollo, a su vez, necesita las herramientas de la cultura tales como el lenguaje, las artes, la ciencia o los valores; es decir, gracias a la cultura aprendemos a crearnos.

La cultura tiene muchos significados y Eisner destaca dos que también pertenecen a la educación: *“En el sentido antropológico, una cultura es una manera de vivir compartida. En el sentido biológico, en lugar del término cultura se emplea el sinónimo cultivo.”*, por lo que la escuela permite un estilo de vida compartido, con sensación de pertenencia y comunidad y se erige como un medio de cultivo. Asimismo, educación y cultura les une el mismo propósito: el proceso de autocreación. El trabajo en las artes no solo crea productos, sino que es una manera de crear la propia existencia ampliando perspectivas que nos permiten moldear nuestra conciencia, conformar nuestras actitudes, satisfacer la búsqueda de significado, establecer contacto con otras personas y compartir la cultura (Eisner, 2020).

Huerta (2016) incide en que el arte hace posible la reflexión y la acción sobre la realidad, por lo que en la educación artística se pueden aprovechar diferentes recursos para transformarla con los criterios del respeto, la colaboración y la equidad como base. El autor, incide en la defensa de los derechos humanos, a partir de lo que llama las geografías del arte que deben encaminar sus esfuerzos a una mayor aceptación de la diversidad, y recuerda como nuestra mirada y reacción a las producciones artísticas son claves para una apertura al conocimiento y la interacción.

Por otro lado, cabe destacar la capacidad de conceptualización de los seres humanos, dado que a través de esta conformamos una cultura que se hereda generación tras generación. Los conceptos, son imágenes captadas en cualquier forma o combinación de ellas que tienen un carácter sensorial y se usan para representar los detalles de la experimentación. Con ellos podemos imaginar, en nosotras mismas, nuevas posibilidades o intentar plasmarlas en la esfera pública. Así, transformar lo privado en público es un proceso fundamental que depende de la capacidad de experimentar la parte cualitativa del entorno, las cuales aumentan la vida conceptual interna (privada) y alimenta la imaginación. En este proceso, es importante tener en cuenta la imaginación, que hace posible un desarrollo cultural, una plataforma para ver aquello real con otra perspectiva y crear algo nuevo que se encuentre más allá del recuerdo de la experimentación de una realidad (Eisner, 2020).

### 2.13. MUSEOLOGÍA COMUNITARIA

Se elige la museología comunitaria para vehicular el proyecto a través del arte por las características que se describen a continuación. Por definición, el museo comunitario tiene el *“propósito fundamental de desarrollar un proceso de organización comunitaria en torno a la planeación y operación de espacios educativos y culturales dedicados a la investigación, protección, conservación valoración y difusión del patrimonio natural y cultural de una comunidad o región determinada”* con la misión de promover procesos de enseñanza-aprendizaje para conseguir mejorar la calidad de vida de la población (Méndez, 2011).

La museología comunitaria se sustenta en el territorio, el patrimonio y la comunidad. Concibe el museo como el conjunto de formas y contenidos específicos que representan la cultura general de la comunidad. Por ello, necesita un sistema participativo de planeación que en este caso está compuesto por seis etapas: diagnóstico, programación, operación, evaluación sistematización y seguimiento (Méndez, 2011).

El autor, Méndez (2011), afirma que la columna vertebral del museo comunitario es la promoción social, entendida como el *“proceso teórico y metodológico que investiga, valora, organiza, planea e impulsa las actividades necesarias para imaginar y hacer realidad el museo.”* Asimismo, la construcción de este es totalmente horizontal ya que todas las personas que integran el grupo se convierten en promotor social y participan con sus conocimientos, habilidades, relaciones dentro de la comunidad.

Por otra parte, si se entiende la museología comunitaria un instrumento de educación para la acción se necesita conocer y aplicar los siguientes conceptos teórico-metodológicos, según Méndez (2011):

- Investigación Participativa: metodología específica que permite que sea la misma comunidad, en este caso la comunidad educativa, quien investigue la problemática y los temas que considera importantes de destacar, discutir, exponer... Por lo que es necesario conocer la opinión de toda la comunidad (desde gente mayor a la infancia), para así contemplar pasado, presente y futuro.
- Cultura Popular o Subalterna: el conjunto de testimonios y manifestaciones singulares que caracteriza a las personas y grupos sociales que pertenecen a la comunidad. Teniendo en cuenta que la cultura popular se considera la cultura del pueblo, de los de abajo.
- Formación regional: sirve para sentirse como comunidad, tomando en consideración el territorio, el idioma, la cultura, la historia común, las relaciones sociales, económicas y políticas establecidas en un tiempo y espacio concreto.
- Educación popular: proceso de enseñanza-aprendizaje promovidas y generadas por la comunidad de manera informal, por el que se difunde la manera de concebir el mundo. Por lo que instrumentalizar este proceso a través del museo comunitario concibe la transformación de la sociedad, derivando a la mejora de las condiciones de vida de la población.
- Museografía comunitaria: a través del uso de la creatividad colectiva y el aprovechamiento de los recursos y naturales que posee la comunidad, la museografía comunitaria es una disciplina de las ciencias sociales y de la educación con la misión de diseñar, producir y montar un museo comunitario.

El museo comunitario tiene una clara vinculación con la comunidad, que no solo se refiere a la vecindad, sino también a las instituciones con quienes hay que relacionarse

para llevarlo a cabo (Méndez, 2011). Es por ello, que se debe romper con el imaginario colectivo de las personas que asocian museo con un edificio lleno de aprendizaje, historia y arte.

Por definición, un museo es una institución que alberga patrimonio material e inmaterial de la humanidad para su estudio, su conservación y exposición pública para el ocio, estudio o educación de las personas. Así la Ley 16/1985 de Patrimonio Histórico Español (capítulo II, Artículo 59.3) define el museo de la siguiente manera: “*Las instituciones de carácter permanente que adquieren, conservan, investigan, comunican y exhiben para fines de estudio, educación y contemplación conjuntos y colecciones de valor histórico, artístico, científico y técnico o de cualquier otra naturaleza cultural.*”.

No obstante, siguiendo con el afán de romper con el carácter hegemónico social que tiene el proyecto, el museo no se limita a una institución, sino que la pretensión principal es que la concientización de la zona de intervención se integre en la comunidad. Institucionalizar el arte, puede tener el riesgo de alejarlo de la comunidad. Es por ello que se entiende que el espacio público, ya sea en forma de centro cívico o de las calles que conforman la ruta hacia el Instituto, son concebidas como un espacio idóneo para albergar el museo.

De esta manera, establecemos como definición de espacio público aquel que reúne las características detalladas por Jünger Habermas en Cuenca (2010): debe ser accesible para todas sin distinción, en su interior se comparte desde una posición igualitaria entre las personas participantes y cualquier asunto puede ser lanzado a discusión sin restricciones. Asimismo, el espacio público juega un papel esencial en la comunicación entre la ciudadanía, ya que se encuentra libre de intereses exclusivos, tiene acceso fácil y rápido por lo que permite un intercambio de discursos diversos (Cuenca, 2010).

### **3. METODOLOGÍA**

La metodología del proyecto se vehicula a través de las artes y la cultura. La cultura nos permite representar la realidad del mundo y, por ende, tener una cosmovisión concreta de este. Como veíamos en el apartado anterior la cultura y las artes, cada vez más globalizadas, son un reflejo de la cotidianidad y muchas veces perpetúan las estructuras de poder que favorecen la discriminación, aunque la capacidad de resistencia de estas puede convertirse también en un motor para el cambio social.

El objetivo principal es disminuir la discriminación por razón de raza o etnia a través de la revisión de los privilegios que las personas blancas ostentamos y, a su vez, mantienen un sistema jerarquizado por el constructo social de la raza y/o la etnia. Para alcanzar este objetivo a nivel metodológico el proyecto se vehicula a través del aprendizaje basado en proyectos, que se adapta a la dinámica del instituto o, por el contrario, se incluye en la institución escolar que no la use.

Así, se inicia el apartado con la matriz de planificación, con el fin de tener una vista general del proyecto, que permita tanto a las figuras interventoras como evaluadoras del proyecto, así como a los agentes financiadores un resumen de sistémico de la ejecución del proyecto. Se sigue con el apartado que describe la estructura que va a seguir el proyecto y a la población diana a la que se dirige, conceptualizando en este último punto la etapa adolescente. A continuación, se enmarca la estructura de la Educación Secundaria Obligatoria, para seguir con una aproximación del Aprendizaje Basado en Proyectos.

Para cerrar el apartado de metodología, se teoriza la interseccionalidad como herramienta metodológica, en la que se realiza la capacidad investigadora de las relaciones de poder fruto de la diversidad de un sujeto homogéneo con el que se corta el patrón de la sociedad.

### 3.1. MATRIZ DE PLANIFICACIÓN

	Lógica de la intervención	Indicadores	Fuentes de verificación	Hipótesis
Objetivo general	Reducida la discriminación por razón de raza o etnia.	1 Disminución de los delitos de odio del área de incidencia de los centros educativos seleccionados.	1 Estadísticas sobre delitos de odio. 1.1 Informe del profesorado y otras profesionales del centro educativo. 1.2 La relación de puestos de trabajo de los centros educativos.	Los centros educativos integran la perspectiva antirracista, de manera transversal, en la programación anual. Incremento de referentes educativos racializados. Valoración por parte de la dirección de los centros educativos de la relación de puestos de trabajo.
Objetivo específico	Revisión de los privilegios raciales del alumnado y de las profesionales de los centros educativos a través de las artes y la cultura.	1 El 50% del alumnado blanco asume los privilegios raciales y étnicos de los que dispone. 2 El 30% de las profesionales de los centros educativos blancas asume los privilegios raciales y étnicos de los que disponen. 3 El 40% del alumnado racializado percibe una reducción de la discriminación por razones raciales o étnicas.	1, 2 i 3a Informe del equipo del proyecto a partir de la evaluación.	Concientización de la diferenciación racial en la cotidianidad. Aumento de quejas y sugerencias por motivos de discriminación racial o étnica.
Resultados	1 Identificados los privilegios raciales por parte del alumnado y las profesionales del centro educativo.  1.2 Aumentadas las referentes raciales entre las profesionales del centro educativo y el alumnado.	1a El 50% del alumnado identifica actitudes que sustentan los privilegios raciales. 1b El 30% del profesorado identifica actitudes que sustentan los privilegios raciales. 1.2a El profesorado integra en su/s asignaturas la perspectiva antirracista, incorporando referentes racializadas. 1.2b El alumnado reconoce como referentes a personas de diferentes	1 Informe del equipo del proyecto a partir de la evaluación.  1.2a Contenidos de las asignaturas.  1.2b Informe del equipo del proyecto a partir de la evaluación.	La comunidad educativa de los centros intervenidos identifica actitudes racistas y xenófobas de cualquier tipo para darle solución. Concientización de la zona de acción sobre la problemática racial o étnica elegida por el alumnado. Incremento de las relaciones interraciales entre el alumnado.

	<p>2 Problematizada una situación discriminatoria por razón de raza o etnia de la zona geográfica de intervención.</p> <p>3 Utilizadas las artes y la cultura para la concientización de la realidad.</p> <p>4 Transformada la victimización de las personas racializadas en acciones para la inclusión.</p>	<p>disciplinas que no pertenecen a la raza o etnia hegemónica.</p> <p>2 La comunidad educativa identifica 1 situación de vulnerabilidad o discriminación, a través de la investigación-acción.</p> <p>3 El alumnado crea 1 museo de temática racial y/o étnica de su interés, a través del arte y la cultura.</p> <p>4a El 80% de las creaciones tiene una visión antirracista y empoderadora.</p> <p>4b El 70% del alumnado i el 50% de las profesionales del centro escolar invita a una persona a la exposición.</p>	<p>2 Evidencias de la investigación-acción.</p> <p>3 Evidencias documentales del museo (fotografías, materiales de difusión, creaciones,...).</p> <p>4a Informe del equipo del proyecto a partir de la evaluación.</p> <p>4b Listado de asistencia a la exposición.</p>	
Actividades	<p>0.1 Contacto con los institutos a intervenir.</p> <p>0.2 Adaptación del proyecto a las características del grupo.</p> <p>1.1 Realización de dinámicas de presentación y cohesión.</p> <p>1.2 Presentación de la supremacía blanca.</p> <p>1.3 Identificación de actitudes que sustentan el privilegio blanco.</p> <p>1.4 Reconocimiento de las representaciones artísticas y culturales como medio de construcción de la cosmovisión racista individual y colectiva.</p> <p>2.1 Elección del tema de la concientización.</p> <p>2.2 Realización de una Investigación Acción Participativa (IAP).</p> <p>3.1 Elección de la tipología de museo.</p> <p>3.2 Diseño del museo</p> <p>3.3 Elaboración de las creaciones artísticas.</p> <p>4.1 Programación del</p>	<p><b><u>Material actividades</u></b></p> <p>Hojas de papel de diferentes texturas y grosor</p> <p>Rotuladores</p> <p>Lápices de colores</p> <p>Lápices</p> <p>Bolígrafos</p> <p>Gomas</p> <p>Reglas</p> <p>Tijeras</p> <p>Pegamento</p> <p>Cinta adhesiva</p> <p>Cintas adhesivas decorativas</p> <p>Cinta de carrozero</p> <p>Libro: Minorías. Historias de desigualdad y valentía de Desirée Bela-Lobedde.</p> <p>Libro: Niña, mujer, otras de Bernardine Evaristo, páginas 132 – 135.</p> <p>Revistas</p> <p>Periódicos</p> <p>Pósters</p> <p>Mapa de la zona a analizar</p> <p>Papel de mural</p> <p>Pegatinas de diferentes formas y colores</p>	<p><b><u>Presupuesto</u></b></p> <p>Material fungible: 250€</p> <p>Material exposición: 200€</p>	<p>Participación del profesorado del curso intervenido en las actividades.</p> <p>Participación activa del alumnado en la IAP.</p> <p>Asistencia de la vecindad de la zona de intervención al museo.</p>

museo. 4.2 Elaboración del material de difusión. 4.3 Presentación del museo a la comunidad.	Ordenador portátil		
---	--------------------	--	--

### 3.2. ESTRUCTURA

Para alcanzar el objetivo propuesto, el proyecto se divide en cinco fases que se desarrollan en un período determinado, que coincidirá en el caso que sea posible en el trabajo por proyectos que se desarrolle en el Instituto, o en su defecto en un espacio habilitado para ello que permita esta metodología de trabajo.

La fase cero, consiste en establecer el contacto con el instituto, la valoración de la idoneidad del proyecto y establecer las bases esenciales para la ejecución del proyecto. La primera fase, tiene por objetivo identificar los privilegios raciales por parte del alumnado y las profesionales del centro educativo. Esta fase consiste en contextualizar el sistema-mundo que habitamos, para poder identificar las intersecciones y los privilegios que tienen cada una de las beneficiarias.

En la segunda fase, con el objetivo de problematizar una situación discriminatoria por razón de raza o etnia de la zona geográfica de intervención, se pretende que el alumnado investigue su entorno e identifique aquellos aspectos que sustentan la actual jerarquización racial de la sociedad y quiera transformarlos.

La tercera fase tiene por objetivo utilizar las artes y la cultura para la concientización de la realidad, por lo que con la definición de la situación a problematizar el alumnado va organizarse para hacer un museo, desde crear las representaciones artísticas hasta las partes técnicas de este. En la cuarta y última fase, el objetivo es transformar la victimización de las personas racializadas en acciones para la inclusión y presentar el museo a su entorno.

#### 3.2.1. CRONOGRAMA

	Previo a la intervención	1ª semana	2ª semana	3ª semana	4ª semana
Fase 0	<i>Acordado con Instituto</i>				
Fase 1		44 horas			
Fase 2			25,5 horas		
Fase 3				27 horas	
Fase 4					9,5 h <i>Acordado participantes</i>

### 3.3. POBLACIÓN DIANA

El proyecto va dirigido, de forma directa a la comunidad educativa, de manera concreta, se dirige a 3 Institutos públicos (se puede contemplar que 1 de los 3 centros sea concertado) pertenecientes a la misma zona geográfica. Las personas beneficiarias del proyecto se distribuyen de la siguiente manera:

- Alumnado de la ESO: corresponden a la población directa de la intervención. Se escoge el colectivo adolescente por su capacidad transformadora de la sociedad. Del mismo modo, se elige iniciar el proyecto en el primer curso, teniendo en cuenta que la sistematización de la experiencia coincida con el cambio de ciclo educativo del grupo.
- Personal educativo del Instituto: como colectivo perteneciente al principal agente discriminador por razones raciales, es indispensable que participe del proyecto, como también para afianzar la viabilidad del proyecto.
- Comunidad: la comunidad educativa se integra dentro de un zona geográfica concreta de la que se va a nutrir el proyecto por doble vía, es decir, tanto en la investigación acción como en la sensibilización de esta en forma de museo. Esta se conforma de la vecindad, a la vez que de aquellas instituciones y el personal que trabaja en ellas, las cuales tienen una participación externa que puede ir desde el mero visionado del producto final hasta facilitar la implementación del museo.

La participación de los dos primeros colectivos (alumnado y profesorado) será horizontal, asegurando que tanto en la forma en la que se distribuye el espacio como en el tono, la forma, la direccionalidad y el tiempo de las intervenciones sea en equidad de condiciones entre ambos. Sin olvidar, que la intervención de la técnica del proyecto debe ser, en todo momento, de facilitadora en ningún caso se alejará de la posición horizontal compartida entre alumnado y profesorado. A continuación, se detallan aquellas cuestiones de la adolescencia y de la actuación de la facilitadora que puedan influir en el devenir del proyecto.

Para empezar a describir el perfil y las características genéricas que presentan las adolescentes de hoy en día, es necesario tener en cuenta que el concepto que engloba esta etapa (la adolescencia) es un fenómeno social. La adolescencia varía o se diluye dependiendo de la sociedad, es decir, se ve marcada por factores socioeconómicos, geográficos, de creencia, etc. Asimismo, se trata de un concepto relativamente novedoso porque esta etapa vital no ha existido históricamente. A pesar de esto, Sócrates ya hablaba en su época de la etapa de la pubertad y la describía con los mismos prejuicios y características (Funes, 2010). Ortega (2011), añadiría a esta concepción de la adolescente, que es una etapa larga de las personas de la sociedad posmoderna del norte global, convirtiéndose en una etapa más del ciclo vital con sus peculiaridades y sus necesidades. Cornellà (2008), por su parte, plantea una definición que parte de dos deseos adolescentes: vivir intensamente y probarlo todo. Asimismo, apunta que las agentes educativas y las familias, consideran esta etapa como la más difícil lo cual puede llevar al paternalismo, que condena a las adolescentes a la minoría de edad crónica.

El contexto histórico también es relevante a la hora de enmarcar las características de las adolescentes y de la juventud, dado que el entorno histórico que envuelve a estos colectivos ha influido notablemente en su actitud. Sin embargo, hay algunas características que se repiten a lo largo de la historia, tales como las leyes del desarrollo o su forma de representarse ante el mundo (Cornellà, 2008). Es en esta etapa donde se reflejan los valores y los discursos dominantes de la sociedad, la adolescente pone de manifiesto todo lo que le envuelve sin ser consciente, conjugando características de la juventud del pasado con la del futuro (Ortega, 2011).

No se puede olvidar que en la adolescencia se prepara la entrada a la etapa adulta, la etapa dominante. En esta preparación, o búsqueda, se van a encontrar con enfrentamientos con las incongruencias e injusticias del mundo, con la protesta contra los padres, además de buscar entre el grupo de iguales aquello que refleje mejor la imagen de ella misma. En otras palabras, esto es la construcción de la identidad que se debe ajustar a su yo ideal preestablecido. En esta construcción se establecen dos maneras de actuar: la de rebelarse contra las personas adultas, a quienes considera autoridad, permitiendo huir de las limitaciones y poniendo en juego su propio cuerpo, o la de asumir una actitud inhibidora, prefiriendo ser limitadas a dejar salir sus deseos. En el transcurso de la construcción de la identidad se pueden dar las dos, entremezclarse y actuar de manera distinta en diferentes situaciones. No hay que olvidar una tercera actitud, el conformismo, que se caracteriza por la indiferencia o la conformidad en los cambios acontecidos en la adolescencia (Hernanz, 2011).

Para terminar con el perfil de la persona adolescente Cornellà (2008), especifica que en la adolescencia se tiene consciencia del riesgo que supone llevar a cabo cierta actividad, pero la valoración para asumir determinado riesgo es diferente dependiendo de la situación en la que se encuentren. Del mismo modo, influye considerablemente el control de los impulsos, que tilda de escaso. Finalmente, Hernanz (2011), afirma que el hecho de ser adolescente siempre ha ido de la mano de la rebelión, pero que esta necesita de información y formación para poder realizar todos los cambios o transformaciones que quiera llevar a cabo.

En el caso de la facilitadora, se van a seguir las propuestas metodológicas de Santos (1999) para el profesorado en los centros escolares. Esta conceptualización va a servir, tanto para la práctica del proyecto, como para sembrar semillas de cambio en la institución escolar. En primer lugar, la práctica profesional se enmarca dentro de un contexto, por lo que el carácter singular de los diferentes escenarios, culturas y contextos de las instituciones escolares exige especificidad en las actuaciones. En segundo lugar, no hay neutralidad docente por lo que hay que discernir entre los valores y los contravalores. En tercer lugar, hay que tener en cuenta el dinamismo de la sociedad, ésta no es estática por lo que el aprendizaje en el instituto tampoco debería serlo, es imprescindible la flexibilidad y la capacidad de adaptación y respuesta de la facilitadora. En último lugar, no se puede olvidar que la práctica educativa está prescrita, así que hay que analizar los condicionantes legales, tradicionales, de estructura, etc. para una mayor exigencia profesional que confluya con las características planteadas.

### **3.4. ESTRUCTURA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA**

El sistema educativo español, actualmente se regula por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, se divide en diferentes tres tipos de enseñanzas: las enseñanzas de régimen general que son la educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria y de formación profesional; las enseñanzas de régimen especial que se constituye por las enseñanzas artísticas, las enseñanzas de idiomas y las enseñanzas deportivas, y la última enseñanza, es la educación de personas adultas. Para la implementación de este proyecto, se tendrá en cuenta la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), la cual se enmarca dentro de la enseñanza de régimen general.

Según el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, la finalidad de la ESO consiste en lograr que el alumnado adquiera los elementos básicos de la cultura en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico; llevar a cabo de manera consolidada los hábitos de estudio; preparar al alumnado para la incorporación tanto a estudios posteriores y a la vida profesional y, finalmente, formarles para el ejercicio de los derechos y obligaciones en su vida como ciudadanía. En esta, se presta especial atención a la orientación educativa y profesional, que se ve organizada de acuerdo con los principios de educación común y de atención a la diversidad del alumnado. La ESO comprende cuatro cursos, los tres primeros corresponden a un primer ciclo y el segundo ciclo se compone del último curso. En el segundo ciclo el estudiantado debe decantarse entre la iniciación al bachillerato o las enseñanzas aplicadas para la iniciación a la formación profesional.

La estructura pero, sobre todo la organización de las instituciones escolares es transcendental para el personal educativo que trabaja en ellas, dado que la organización es una herramienta para conseguir metas y porque la organización en si misma lleva unos aprendizajes implícitos. De esta manera, puedo organizar el aula de una manera que se adapte a la forma de enseñar que se lleve a cabo (grupos flexibles, disposición de las mesas) y también predisponer el espacio para que el aprendizaje no sea unidireccional (profesorado – alumnado) sino que tenga en cuenta que el alumnado puede aprender de su grupo de iguales, como también el profesorado del alumnado (Santos, 1999).

El currículum oculto de la organización, juega un papel muy importante por su constante presencia e influencia, no solo en el alumnado, también el profesorado que debe hacer un esfuerzo de reflexión para identificarlo. Se necesita conocer la identidad de las organizaciones educativas, sus estructuras, su funcionamiento, qué cultura generan para descodificar aquello impregnado en la vida cotidiana. Dicha descodificación se nutre de mecanismos de análisis sensibles a la complejidad y de aquellos comprensivos del entorno neoliberal que envuelve las instituciones escolares (Santos, 1999).

Para ello, el autor Santos (1999), teoriza siete perspectivas de análisis para adoptar nuevas posiciones en la organización escolar. La primera de ellas, pretende romper con la práctica desde la certeza y aunque el estado de incertidumbre es incómodo pero nos da los espacios de crítica y reflexión necesarios para el aprendizaje continuo e ir en sintonía con las dinámicas de la sociedad. La segunda estrategia, pone de relevancia que las agentes educativas trabajan en la complejidad y que simplificar la realidad conduce a defender intereses y posiciones particulares que, a veces, poco tienen que ver con lo que está pasando.

Del mismo modo, Santos (1999), invita a repensar el compromiso de las agentes que confluyen en el devenir de la práctica educativa, dado que esta está impregnada de contenidos morales y las decisiones que se llevan a cabo tienen consecuencias decisivas tanto para el alumnado como para el desarrollo de la sociedad. En cuarto lugar, se propone desvincular la práctica educativa del individualismo que empobrece el aprendizaje y dificulta la consecución de los objetivos educativos. Trabajar desde la colectividad es más potente, mejora las relaciones, el aprendizaje resulta más fácil y se impregna de los valores de la solidaridad y la tolerancia, y esta acción debe ir acompañada de la organización arquitectónica, de gestión del tiempo, de la cuestión del poder, etc. La quinta estrategia, se refiere a que las instituciones escolares no pueden

estar aisladas de la sociedad, tanto al nivel de la dinámica de la sociedad que se transmite en las aulas, como el entorno de cada instituto que debe permearse en la institución escolar, como un espacio bidireccional. La sexta estrategia, recae sobre la responsabilidad que tienen las instituciones sobre la planificación, el desarrollo y la evaluación del perfeccionamiento de las agentes educativas, esta no puede recaer en la voluntad individual tiene que arraigarse en la organización y la estructura institucional. La última estrategia que presenta Santos (1999) es basar la práctica educativa en la diversidad, dejando de lado el pensamiento uniforme que todo el alumnado y grupos estudiantiles están cortados por el mismo patrón, cada uno de ellos es único y le atraviesan diferentes intersecciones que hacen más rico el aprendizaje.

Por otra parte, Santos (1999) presenta algunas claves para mejorar la calidad práctica del currículum. La primera estrategia es considerar el currículum como un campo de experimentación, debe ser una invitación a explorar e indagar. La segunda tiene que ver con el tiempo de reflexión que se le dedica al currículum, apostando por deliberar sobre el rumbo que sigue el currículum. En tercer lugar, considerar el currículum como un espacio de intercambios intelectuales dotados de estructuras de participación que lo permitan. La cuarta estrategia pone de relevancia las relaciones que se gestan en la institución escolar, que también forman parte del currículum, ¿de qué manera nos relacionamos entre profesionales, familias y alumnado? ¿Cómo cuidamos estas relaciones? Finalmente, la reflexión del currículum debe servir al profesional como continua renovación y aprendizaje para transformar la acción de manera integral.

### **3.5. APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS (ABP)**

Después de ver la estructura educativa propuesta por el estado español, en este apartado se define el Aprendizaje Basado en Proyectos que muchas instituciones escolares en todos los niveles de educación, en pos de la innovación educativa, están llevando a cabo. Es por ello que este apartado, no solo sirve como justificación de la metodología de trabajo, sino también como marco de funcionamiento de algunos institutos. Para que ninguna comunidad educativa quede al margen de la ejecución de este proyecto, si es que así lo desea, se buscaran (en la fase 0) aquellos momentos que permitan conjugar su metodología con la implementación del proyecto.

Las diferentes problemáticas sociales, económicas y/o ambientales que suceden en la actualidad no son problemas aislados, y su resolución requiere de respuestas complejas y diversas. Es por ello, que debemos educar al estudiantado siguiendo la misma lógica, desde una perspectiva interdisciplinar, que permita tener una perspectiva holística y compleja del sistema-mundo, es decir, que integre los diferentes saberes y conocimientos para resolver cuestiones como la discriminación racial (Daza; Morón-Monge; Daza, 2020).

Asimismo, las autoras proponen que el Aprendizaje Basado en Proyectos es un modelo educativo que responde a las necesidades educativas del alumnado con una enseñanza interdisciplinar basada en la resolución de problemas reales. Este modelo educativo, otorga el rol principal al alumnado, de manera que será este quien llevará a cabo toda la práctica bajo ciertas premisas del profesorado (Daza; Morón-Monge; Daza, 2020). El ABP se basa en la teoría del aprender haciendo y el pensamiento reflexivo de Dewey, el cual Jones, Rasmussen, & Moffit 1997 en Daza, Morón-Monge, Daza (2020) definen como el *“conjunto de tareas de aprendizaje basadas en la resolución de preguntas y/o problemas, que implica al alumno en el diseño y planificación del aprendizaje, en la toma de decisiones y en procesos de investigación, dándoles la oportunidad para*

*trabajar de manera relativamente autónoma durante la mayor parte del tiempo, que culmina en la realización de un producto final presentado ante los demás” .*

En este enfoque pedagógico hay tres principios constructivistas: el aprendizaje contextualizado al trabajar con situaciones o problemas específicos, la interacción social al requerimiento de compartir y construir significados conjuntos y, finalmente, el aprendizaje significativo al partir de cuestiones y problemáticas reales. Del mismo modo, permite que el alumnado desarrolle habilidades fundamentales para ejercer la ciudadanía, ya que integra saberes de lectoescritura, científicos y tecnológicos, el pensamiento reflexivo y crítico, la comunicación interpersonal, etc. Así, se puede considerar que fomenta una visión holística y sistémica de los aprendizajes y pretende desarrollar un conocimiento globalizador en coherencia con los principios del currículum integrado (Daza; Morón-Monge; Daza, 2020).

### **3.6. LA PERSPECTIVA INTERSECCIONAL COMO METODOLOGÍA**

En el presente proyecto, se pretende intervenir desde la mirada interseccional, desde la perspectiva que esta alude (o puede aludir) a aquellas personas que se encuentran en la periferia, es decir que forman parte de un colectivo categorizado como minoritario (Platero, 2014). La interseccionalidad, por definición de Platero (2014), permite poner conciencia, estudiar y analizar las desigualdades derivadas de la categorización social, las relaciones de poder que se generan entre los márgenes, a la vez que teoriza el privilegio.

La interseccionalidad, se sustenta con las vivencias de las personas pertenecientes a la minoría (Platero, 2014), por lo que toma más sentido la definición de minoría de Bela-Lobedde. Dado que, como afirma la autora, se invalida cualquier discurso que no esté respaldado por estadísticas, datos y estudios cuantificables y objetivos (desde la lógica empírica), fiel a la tendencia imperante racional.

Según Platero (2014), la interseccionalidad se torna, metodología por el análisis del discurso con ciertos conceptos y para identificar cuatro claves: *“(1) examinar críticamente las categorías analíticas con las que interrogamos los problemas sociales; (2) las relaciones mutuas que se producen entre las categorías sociales; (3) la invisibilidad de algunas realidades que se vuelven «inconcebibles»; y también, (4) la posición situada de quien interroga y construye la realidad que analiza.”*

De esta manera, debemos explorar las categorías analíticas que nos permiten construir la realidad, cuestionarlas desde las diferentes intersecciones para entender qué significados implícitos puedan estar privilegiando a un grupo dentro de la misma categoría. Al concretar estos significados de manera consensuada nos puede llevar a desmontar falsedades en cuestiones naturalizadas. Por otra parte, existe la necesidad de preguntarnos por las relaciones que se establecen entre las categorías sociales las cuales se entienden en términos de exclusión, de privilegio, agencia y empoderamiento. A su vez, hay que tener en cuenta cuando una misma persona tiene dos situaciones de desigualdad identificables para poder atender al análisis de otras formas de desigualdad y organización social aludidas por las anteriores y la articulación entre ellas. Una tercera cuestión, es la invisibilización de determinadas realidades, aquellas calificadas como inconcebibles, como también la de aquellas personas que no son consideradas sujetos políticos o partícipes del debate social. Finalmente, el cuarto y último punto trata de

señalar a quienes problematizan dichas situaciones y entender la posición de quienes interrogan la realidad (Platero, 2014).

#### **4. GUÍA DE INTERVENCIÓN**

El presente apartado se detalla la ejecución del proyecto: las diferentes fases para conseguir los objetivos detallados. De esta manera, se divide en 5 subtemas que coinciden con las fases y sus actividades. En cada una de estos subtemas, se detalla de manera general el contenido de cada fase y le siguen las actividades propuestas.

Si se especifica aun más la estructura, se puede observar que las dinámicas van de mayor concreción a menor. Se trata de un hecho intencionado para promover, de manera paulatina, la autonomía de las participantes respecto a la dirección que debe tomar el producto final: el museo.

Después de la valoración de idoneidad con el instituto, la primera fase servirá para contextualizar y sentar las bases de la organización racial de la sociedad, la cual resulta en una discriminación y exclusión de las personas racializadas y en el privilegio de las personas de raza blanca. También se puede observar como algunas de las dinámicas dividen al grupo según la racialización de las personas, este hecho se da porque se valora que la intervención debe ser diferente para ambos colectivos. La pretensión en el caso de las personas de raza blanca es la identificación y revisión de su privilegio, mientras que en el caso de las personas racializadas se pretende que encuentren un espacio de empoderamiento y reafirmación de referentes racializadas.

Como se explica en las diferentes fases y dinámicas, la perspectiva desde la cual se va a intervenir es desde la horizontalidad, las propias participantes descubrirán todo lo que necesitan saber a través de las dinámicas guiadas que se presentan. El papel principal de la persona interventora es el de facilitar estos descubrimientos durante la ejecución del proyecto. Se recomienda que en cada sesión se explique la estructura de la sesión y se marquen los objetivos a alcanzar, lo cual debe servir para clarificar las metas a conseguir con el tiempo disponible.

Asimismo, otra función de la facilitadora será la de observar las dinámicas que se crean en la intervención, si es necesario se desarrollaran dinámicas de distensión para activar la participación. También es destacable el hecho que no se marcan pausas, debido a que se acordará según las características de las participantes, siendo flexible en aquellos días que las participantes necesitan más espacios de distensión o en esos que la carga de las dinámicas requiera de descansos más seguidos.

De manera transversal se tendrá en cuenta la parte emocional y de salud mental de las participantes. Por ello, se debe procurar un clima de seguridad con tolerancia cero al bullying, a los comentarios discriminatorios o a la exclusión de cualquier persona del grupo. Si en alguna ocasión se detecta alguna situación de esta índole se trabajará la actuación junto con el claustro y las partes implicadas.

Finalmente, en las fases con un carácter más autónomo por parte de las participantes, se deberá facilitar un ambiente de colaboración y cooperación dirigido a conseguir los objetivos marcados. Se debe reflejar que a mayor autonomía hay mayor responsabilidad, y por tanto el acompañamiento debe estar centrado en la gestión emocional, del tiempo y de producción.

#### **4.1. FASE 0: CONTACTO CON EL INSTITUTO**

Esta primera fase consiste en hacer el contacto inicial con los institutos interesados en participar en el proyecto o con los elegidos para la implementación del proyecto. Con este primer acercamiento se pretende explicar el proyecto y sentar las bases para una posterior adaptación. Por ello, se va a leer el proyecto y a resolver todas las dudas y realizar las aclaraciones pertinentes para entender el porqué del proyecto, tanto la contextualización como la metodología a trabajar. Es importante remarcar que el profesorado va a formar parte del grupo interventor y que todas las personas participantes van a ser tratadas por igual. Asimismo, también se dejará claro que la persona facilitadora va a intervenir desde una perspectiva horizontal.

Una vez leído y comprendido el proyecto, se va a proceder a hacer las adaptaciones pertinentes del proyecto. Por ello se van a tener en cuenta las características tanto del alumnado como de las profesionales educativas, a la vez que se debe decidir qué curso va a realizar el proyecto. Estas decisiones no estarán determinadas por el porcentaje de diversidad racial que haya en este curso, sino en otras características como la capacidad reflexiva, el nivel de los conocimientos básicos adquiridos en relación con las dinámicas, la necesidad de intervención sobre la discriminación racial u otros motivos que consideren tanto las profesionales del proyecto como del instituto.

Cuando se valore la idoneidad del proyecto para el instituto se puede dar inicio a la fase 1 del proyecto.

#### **4.2. FASE 1: CONTEXTUALIZACIÓN**

La fase de contextualización consiste en sentar las bases del proyecto, se trata de una fase con una direccionalidad de la persona facilitadora hacia las participantes. Siguiendo la metodología presentada, en ningún caso se va a dar clases magistrales, sino que se buscará, mediante la ejecución de las dinámicas, que el grupo reflexione, debata, represente de forma artística, etc. sobre temas que tienen que ver con la racialización del ser humano y la consiguiente jerarquización de la sociedad.

Para dar inicio a esta fase, se describen dinámicas de presentación y cohesión entre el grupo, no debe olvidarse que para favorecer la horizontalidad en todo momento, tanto la persona facilitadora como el profesorado participará de igual manera en estas dinámicas. Como el resto de participantes, cada cual decidirá hasta qué punto se expone. También, desde el comienzo de la primera fase se van a utilizar técnicas artísticas como herramienta vehicular de la intervención.

Las siguientes actividades entran, de manera general, en el tema que nos atañe: la organización racial de la sociedad que discrimina y excluye a personas que, por alguna o varias características, son racializadas en inferioridad respecto a la raza blanca, quien mantiene sus privilegios a través de un sistema que legitima el racismo y la xenofobia. Asimismo, después de las dinámicas de presentación y cohesión vamos a encontrar dinámicas para identificar que su entorno se rige por la supremacía blanca.

En tercer lugar, las dinámicas se van a centrar en la revisión de los propios privilegios que ostentamos, tanto las participantes como la facilitadora. Es importante destacar, que si la persona que va a dirigir la intervención es una persona blanca debe ser consciente que ella misma también se encuentra en constante revisión por el hecho de haber sido educada en una sociedad racista. Del mismo modo, los debates o cuestiones que se generen van a poner el foco en la propia persona para evitar que se eluda la responsabilidad de una misma señalando el racismo en otras personas.

Para terminar con esta primera fase, se explora la dimensión cultural como un sistema socializador, que influye en gran medida en nuestra cosmovisión del mundo, en nuestras creencias y en la formación de la propia identidad. En esta exploración se van a tener en cuenta la aportación de los medios de comunicación, las series y las películas, la música y, finalmente la literatura.

#### 4.2.1. DINÁMICAS DE PRESENTACIÓN Y COHESIÓN

<u>Titulo ¿Quién soy?</u>	<u>Duración mínima 1 hora</u>
<b>Material</b>	
Hojas de papel de diferentes texturas Revistas, periódicos Rotuladores, lápices de colores, lápices Tijeras	Pegamento Celo Ordenador, tableta, Smartphone...
<b>Desarrollo</b>	
<p>La actividad consiste en presentarse a través del arte, cada participante deberá elegir alguna forma artística que le represente, ya sea creada por otro o por una misma. Ni en la elección ni en la forma de presentación hay restricciones.</p> <p>La persona dinamizadora iniciará presentándose a modo de ejemplo, y a continuación el resto de participantes lo harán de manera voluntaria.</p> <p>Se procura que todas las personas se presenten si así lo desean, favoreciendo un clima de seguridad.</p>	
<b>Indicadores</b>	
<p>El 90% de las participantes se presentan.</p> <p>El contenido del 60% de las presentaciones no tiene carácter discriminatorio.</p> <p>Las participantes sienten el espacio como seguro para expresarse.</p>	

<u>Titulo Representación descriptiva</u>	<u>Duración mínima 2 horas y 30 minutos</u>
<b>Material</b>	
Hojas de papel Lápiz, bolígrafos, gomas	Ordenador, tableta, smartphone
<b>Desarrollo</b>	
<p>Para llevar a cabo esta actividad, se pedirá a las participantes que se definan a través de una representación artística que les describa. En este caso, se trata de describirse a una misma a través de la escritura, la música, la dramaturgia o vídeos. Las participantes deberán presentarse de una forma no estática sin más explicaciones que la propia representación, con una duración máxima de 5 minutos.</p> <p>Es importante que el día anterior a la ejecución, se explique la dinámica a las participantes, por si quieren recolectar materiales o información a la que no tengan acceso en el centro educativo. De esta manera, se dedica una hora y media a la creación de la representación descriptiva de cada una de las participantes y el resto del tiempo se invertirá en la presentación de las descripciones.</p> <p>Es importante no olvidar que este debe ser un espacio seguro y que las personas van a presentar sus representaciones enfrente del resto de las participantes de manera voluntaria.</p>	
<b>Indicadores</b>	
<p>Todas las participantes acaban la representación.</p> <p>Todas las participantes presentan sus representaciones.</p> <p>El 60% de las obras no son juzgadas por el resto de participantes.</p>	

<u>Titulo Unión en red</u>	<u>Duración mínima 45 minutos</u>
<b>Material</b>	
Ovillo de lana	Rotuladores o bolígrafos

Papeles en forma de etiqueta

### **Desarrollo**

Esta actividad pretende cohesionar al grupo a partir de aquellas cosas que les unen, realzando las características de pertenencia al grupo. Para hacer de esta actividad una experiencia lúdica y simbólica, la facilitadora pondrá en juego un ovillo de lana.

De esta forma, la primera participante cogerá una etiqueta para escribir en ella una palabra o frase (adjetivo, acción...) que defina a todo el grupo y la pondrá en el primer extremo del ovillo, cuando ya lo tenga llamará a una persona del grupo a la que le pasará el ovillo, la cual seguirá los mismos pasos que la primera. Esto permitirá crear una red entre el grupo, una red que se construye a través de aquellas cosas que les unen y que necesita de todas las manos para no desmontarse.

No se permitirán etiquetas discriminatorias o excluyentes, por lo que si hay alguna etiqueta que no representa a todo el grupo no se pondrá en la red.

Antes de terminar esta dinámica se hará una foto o vídeo, lo que se valore más adecuado, para plasmar esta unión.

### **Indicadores**

Todas las etiquetas expuestas representan al grupo.

Hay un 80% de participación.

Sólo se repiten 3 adjetivos.

<u>Titulo</u> Collage identificativo	<u>Duración mínima</u> 2 horas y 30 minutos
<b>Material</b>	
Revistas, periódicos, pósters...	Tijeras, pegamento, celo, cintas adhesivas decorativas
Ordenador e impresora	
Hojas de papel de textura gruesa.	Rotuladores, lápices de colores, lápices
<b>Desarrollo</b>	
Para esta actividad de cohesión del grupo, vamos a hacer grupos que serán elegidos entre las participantes para más comodidad. Cada uno se encargará de hacer un collage con aquellas características personales que hacen que destaque dentro de todo el grupo clase.	
A partir de estas premisas, cada grupo podrá hacer un collage grupal o individual, es decir con las capacidades que reúnen como grupo o con las capacidades individuales que fomentan las potencialidades como equipo. Cuando terminen de hacer la representación, la van a presentar al resto del grupo y decidirán donde quieren exponerlas.	
Como en el resto de las actividades, será necesaria una observación adecuada para facilitar un ambiente seguro, libre de discriminaciones o bullying.	
<b>Indicadores</b>	
Todos los grupos terminan los collages.	
En los collages están representadas el 100% de las personas participantes.	
No aparece ninguna palabra, imagen o cualquier tipo de representación discriminatoria para alguien del grupo.	

<u>Titulo</u> Matriz interseccional	<u>Duración mínima</u> 1 horas
<b>Material</b>	
Ordenador con acceso a Internet	Rotuladores, lápices de colores, lápices
Hojas de papel de diferentes texturas	Matriz interseccional de ejemplo
<b>Desarrollo</b>	
Para desarrollar esta dinámica se va a pedir a las participantes que dibujen una matriz interseccional a nivel individual. Para ello se va a presentar como ejemplo la matriz interseccional de la facilitadora.	
Para realizar esta matriz, se van a tener en cuenta estos factores: raza, origen étnico, religión, edad, diversidad funcional, género, procedencia, cultura, ingresos (propios o familiares), orientación sexual, educación y sexo. Cada persona deberá situar cada factor arriba si se	

encuentra en situación de privilegio, o abajo si el factor genera desigualdad, discriminación o exclusión. Asimismo se puede jugar con la distancia de las líneas o la intensidad de los colores para representar el grado de privilegio o de desigualdad.

Las participantes se pueden servir de la información actual para saber si, por ejemplo, su religión forma parte de la dominante en su zona o puede ser discriminada por ello.

Esta actividad permitirá que cada persona se sitúe y, si así lo desea, se pueda presentar al resto con esta gráfica de privilegio-desigualdad.

### Indicadores

El 70% de las participantes presentan a las compañeras la matriz de interseccionalidad.

Las participantes sienten el espacio seguro.

Todas las participantes realizan la matriz de interseccionalidad en base a la realidad actual.

<u>Título</u> Una mirada al futuro	<u>Duración mínima</u> 3 horas
<b>Material</b>	
Ordenador con acceso a Internet Hojas de papel de diferentes texturas	Rotuladores, lápices de colores, lápices
<b>Desarrollo</b>	
La presente actividad se desarrolla pidiendo a las personas participantes que expliquen sus motivaciones futuras o pasadas a través de la búsqueda de referentes.	
Para ello, las participantes racializadas van a hacer una breve biografía de personas referentes, ya sean de su comunidad, de su entorno, personas famosas, etc. racializadas. De esta manera van a inspirarse en aquellas características que les gustaría alcanzar, tales como personales, sociales, profesionales que les inspiran a ser.	
Por otra parte, el resto de participantes van a analizar las actitudes de sus referentes. Es decir, cada una va a elegir a una persona que para ella sea su referente, y va a observar cuáles son sus relaciones y sus actitudes desde una perspectiva antirracista.	
Sugerencia de preguntas para la presentación de las referentes desde una perspectiva interseccional:	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Quién es?</li> <li>- ¿Por qué has elegido a esta persona?</li> <li>- ¿Cuál es su historia?</li> <li>- ¿Pertenece a una raza o etnia racializada en inferioridad? ¿Qué relación tiene con el resto?</li> <li>- ¿Qué posición socioeconómica tiene? ¿Cuál es su relación con las otras clases socioeconómicas?</li> <li>- ¿Con qué género se identifica? ¿Qué relación tiene con las otras categorías sociales de género?</li> <li>- ¿Presenta algún tipo de diversidad funcional o enfermedad? ¿De qué manera le influye en sus relaciones?</li> <li>- ¿En qué características me identifico con mi referente?</li> <li>- ¿Tengo actitudes similares a las de mi referente? ¿Cuáles?</li> </ul>	
Para responder a las preguntas propuestas es necesario documentarlo con acciones y analizarlas, estas pueden ser grabaciones, entrevistas, discursos, letras de canciones, etc. Para el análisis se debe tener en cuenta que las acciones no tengan cariz salvacionista o paternalista desde una posición de privilegio.	
Al terminar la investigación van a preparar una presentación para hacer una exposición de los resultados.	
<b>Indicadores</b>	
El 80% de las participantes de raza blanca identifican actitudes racistas en sus referentes.	
El 40% de las participantes racializadas conocen a nuevas personas que pueden llegar a ser sus referentes.	
El 20% de las participantes decide cuestionar si la persona que tenía como referente debe seguir siéndolo.	

#### 4.2.2. DINÁMICAS DE PRESENTACIÓN DE LA SUPREMACÍA BLANCA

<u>Título</u> El medallista olímpico	<u>Duración mínima</u> 2 horas
<b>Material</b>	
Ordenador y proyector	
<b>Desarrollo</b>	
<p>Para llevar a cabo esta actividad veremos una entrevista de Muhammed Ali después de ganar la medalla de oro en los juegos olímpicos representando a Estados Unidos:</p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=TOXXDOsiCNg">https://www.youtube.com/watch?v=TOXXDOsiCNg</a>.</p> <p>Después del visionado de la entrevista, se pedirá a las participantes que analicen la organización racial de la situación de diferentes estamentos donde hay poder de decisión:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Parlamento autonómico</li><li>- Ayuntamiento.</li><li>- Equipo directivo del centro educativo.</li></ul> <p>Para ello, se van a dividir por grupos equitativos, es decir por carga de trabajo, por ejemplo en el caso del análisis de la organización racial del parlamento es necesaria más personas que en del equipo directivo, dado que la cantidad de personas a analizar es inferior.</p> <p>Asimismo, este trabajo se va a presentar de alguna forma artística a elección de cada grupo y se va a debatir sobre los resultados.</p>	
<b>Indicadores</b>	
<p>El 60% de las participantes asume la poca representación de las personas racializadas en puestos de poder.</p> <p>El 70% de las participantes atribuye la falta de derechos o la poca o nula representación de personas racializadas.</p>	

<u>Título</u> Reescribamos la historia	<u>Duración mínima</u> 5 horas
<b>Material</b>	
Libro de historia del curso. Ordenadores Ordenador y proyector	
<b>Desarrollo</b>	
<p>Esta actividad consiste en analizar el libro donde se narra la historia del país para ilustrar que no hay una historia única, para comenzar con la dinámica se puede elegir entre visionar la <i>TED talk</i> de Chimamanda Ngozi Adichie sobre el peligro de la historia única: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs24Izeg">https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs24Izeg</a> o leer el pequeño libro de la misma autora con el mismo título: El peligro de la historia única.</p> <p>De esta manera, con la nueva visión que nos da Ngozi Adichie se va a pedir a las participantes que elijan un momento histórico, para analizar la historia de aquellas personas, no occidentales, que no están reflejadas como protagonistas en los libros. Para ello, las personas que hayan elegido el mismo momento histórico van a formar un grupo, que conjuntamente va a buscar y construir la historia de la otredad.</p> <p>Para presentar esta historia tendrán que hacer un eje cronológico de esta historia no explicada. La manera en que se construya va a ser de elección del grupo, es decir, pueden usar la escritura en cualquiera de sus formas, creación de vídeos, representaciones artísticas estáticas, etc.</p> <p>Asimismo se van a exponer los hallazgos encontrados.</p>	
<b>Indicadores</b>	
<p>El grupo identifica un mínimo de 3 momentos históricos donde se invisibiliza a las personas racializadas.</p> <p>El 60% de las personas o los grupos incluyen a personas racializadas desde una visión empoderada de estas.</p> <p>El 85% de las participantes afirman que no hay una única perspectiva desde donde narrar la historia.</p>	

<u>Titulo</u> Implicaciones	<u>Duración mínima</u> 2 horas
<b>Material</b>	
Material creado en la actividad “Rescribamos la historia”.	Ordenador y proyector. Tableta o Smartphone.
<b>Desarrollo</b>	
<p>A partir del propio material elaborado por las participantes, van a dar un paso más allá y buscar las implicaciones que ha tenido tanto la invisibilización de la historia como los hechos históricos en si en la actualidad.</p> <p>Para ello, se va a hacer una nube de palabras, por ejemplo a través de la aplicación <i>Mentimeter</i>, con aquellas palabras que conceptualizan las implicaciones en la actualidad. Si se quiere hacer a través de las tecnologías, será necesario asegurar que todas las participantes tengan acceso a una tableta o a un Smartphone.</p> <p>Cuando todas las participantes hayan hecho su aportación (una o más palabras) se van a definir los conceptos y a argumentar el porqué de su elección.</p>	
<b>Indicadores</b>	
<p>El 60% de las palabras tienen relación con la supremacía blanca o sus expresiones.</p> <p>El 50% de las justificaciones de elección de las palabras se argumentan sin estereotipos o falsos mitos.</p>	

<u>Titulo</u> Minorías	<u>Duración mínima</u> 3 horas
<b>Material</b>	
Libro: Minorías. Historias de desigualdad y valentía de Desirée Bela-Lobedde.	
<b>Desarrollo</b>	
<p>Empezamos la actividad presentando a 11 mujeres: Yos, Valérie, Iman, Anna, Las mujeres Sey, Montse, Gisela, Safia y Silvia. Ellas forman parte del libro Minorías, historias de desigualdad y valentía, para cada una de ellas hay un capítulo donde reflejan sus historias a través de una entrevista guiada por Bela-Lobedde.</p> <p>Se dividirá el gran grupo en pequeños grupos, cada uno tiene que elegir a alguna de las mujeres para conocer su historia. Una vez hechos los grupos y elegidas las historias a conocer, cada grupo va a leer su historia y decidir como la transmite al resto.</p> <p>Una vez todos los grupos tengan preparada su representación, la van a presentar al resto de participantes.</p>	
<b>Indicadores</b>	
<p>El 70% de las historias están representadas desde una visión empoderada.</p> <p>El 30% de las presentaciones destacan únicamente las discriminaciones vividas.</p>	

<u>Titulo</u> Representación a ciegas	<u>Duración mínima</u> 45 minutos
<b>Material</b>	
Hojas de papel de diferentes texturas Rotuladores, lápices de colores, lápices	Libro: Niña, mujer, otras de Bernardine Evaristo, páginas 132 – 135.
<b>Desarrollo</b>	
<p>Esta actividad se desarrolla a partir de la lectura del fragmento de Bernardine Evaristo, donde Carole explica un episodio de su vida.</p> <p>Cada participante tendrá a su disposición el fragmento del texto (ver anexo 1), y a partir de este van a dibujar como creen que Carole es físicamente.</p> <p>Cuando terminen, cada participante va a exponer sus representaciones con una explicación de sus motivaciones para haber dibujado las diferentes características físicas de Carole.</p>	
<b>Indicadores</b>	
<p>El 90% de las personas representan a Carole con alguna característica discriminatoria.</p> <p>El 70% de la justificación de las características físicas de Carole alude a estructuras de poder racistas.</p>	

<b>Titulo</b> Lo blanco como norma	<b>Duración mínima</b> 1 hora
<b>Material</b>	
Revistas, periódicos, pósters...	Tijeras, pegamento, celo, cintas adhesivas decorativas
Ordenador e impresora	
Hojas de papel de textura gruesa.	Rotuladores, lápices de colores, lápices
<b>Desarrollo</b>	
<p>Esta actividad se debe desarrollar después de la dinámica de la “Representación a ciegas”. Para ello se les pedirá a los participantes que representen, de la manera artística que elijan, cual creen que es la persona ideal. Para preparar la representación, van a tener que asociar las cualidades representadas en personas influyentes de su entorno o famosas.</p> <p>Una vez creada van a salir a exponerla y a dar su argumentación de la elección que han hecho.</p>	
<b>Indicadores</b>	
<p>El 40% de las participantes se sienten identificadas con la persona ideal representada.</p> <p>El 30% de las representaciones son personas racializadas.</p> <p>El 40% de las representaciones de personas de raza blanca sostienen la etiqueta de persona ideal en base a la supremacía blanca o a cualquiera de sus expresiones.</p>	

#### 4.2.3.DINÁMICAS SOBRE EL MANTIMIENTO DEL PRIVILEGIO BLANCO

<b>Titulo</b> Elección de personas	<b>Duración mínima</b> 2 horas
<b>Material</b>	
Imágenes de anexo 1 para cada una de las participantes o grupo de participantes.	
<b>Desarrollo</b>	
<p>Para desarrollar esta actividad se va a proponer dos situaciones diferentes en las que las participantes van a tener que elegir a una persona:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Situación laboral: Algunas personas o grupos de personas van a formar parte de RRHH de una empresa que necesita un o una ingeniera de software. Las personas que han llegado a la fase final después de las entrevistas son las que aparecen en los currículos que se adjuntan en el anexo 1. Las participantes deberán elegir cuál de los 2 candidatos han elegido, argumentado por escrito del porqué de su elección a la dirección de la empresa.</li> <li>- Situación de vivienda: Del mismo modo, este grupo de personas van a formar parte de una inmobiliaria, simulando que son agentes. Es por ello que van a tener que elegir entre las 3 personas candidatas que cumplen los requisitos para alquilar el piso. Para ello deben tener en cuenta lo que ha pedido la propietaria del inmueble. De igual forma que en la primera situación se argumentará por escrito su elección para la propietaria del inmueble.</li> </ul> <p>Con esta dinámica se pretende enseñar diferentes situaciones de desigualdad que se enmarcan dentro del racismo, pero que no son tan evidentes como la violencia física o verbal. Para ello, se va a hacer un recuento de las elegidas y se va a debatir las elecciones comparándolas con la realidad y las dificultades de cubrir estos dos derechos presentes en la constitución que a la práctica no se garantizan por igual a toda la población.</p> <p>Se sugiere que el debate vaya entorno a la conceptualización del racismo que indica que el mantenimiento de la supremacía blanca no se sustenta únicamente en las acciones individuales sino en que estén avaladas por el poder público.</p>	
<b>Indicadores</b>	
<p>El 60% de las elecciones tienen argumentaciones que se basan en características profesionales o de rentabilidad.</p> <p>El 80% de los hechos que no aparezcan en las fichas de las candidatas serán desmentidas por las participantes.</p> <p>El 70% de las elecciones no tienen un carácter racista.</p>	

**Material**

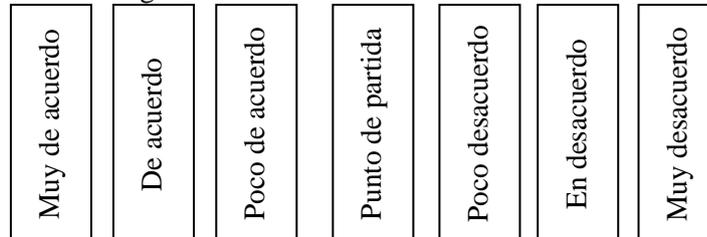
Cinta de carroceros

Ordenador y proyector

**Desarrollo**

Para llevar a cabo esta actividad, previamente es necesario hacer 7 líneas en el suelo, las cuales van a marcar el grado de concordancia de las participantes con las afirmaciones propuestas.

De esta manera, la facilitadora leerá diferentes frases y las participantes deberán colocarse en alguna de las 7 líneas organizadas de esta manera:



Cuando todas estén dispuestas en algún grado, se debatirá sobre la cuestión propuesta y se permitirá que a lo largo del debate las personas puedan moverse entre las diferentes líneas.

A continuación se proponen algunas afirmaciones con vídeos:

- Mis características físicas condicionan el trato de las personas de mi entorno.  
<https://www.youtube.com/watch?v=z1vfTdjbXuM&list=TLGGK4NG15glQ7AwNDExMjAyMQ&t=8s>
- La ropa que llevo representa como soy.  
<https://www.youtube.com/watch?v=yu4sTEWOdGk>
- Tengo un nombre o apellido que hace que me traten diferente.  
<https://www.youtube.com/watch?v=leYdf6XJAKk>
- Cuando mis profesoras dan clase a veces me miran a mí.  
<https://www.youtube.com/watch?v=Z9Ud425IV98>  
[https://www.youtube.com/watch?v=II\\_Y8S8BJ8M](https://www.youtube.com/watch?v=II_Y8S8BJ8M) 12,42 – 17,27
- Mi cultura es ridiculizada. → Capítulo 1 del Volumen 1 de la serie Queridos Blancos del inicio hasta el minuto 4,9. O en su defecto este trozo de la película homónima  
<https://www.youtube.com/watch?v=9cwWiC6Gs80&list=PLZbXA4lyCtqo4zRH045oDrwd8x4RXHQxi&index=9>

Es importante destacar que estas afirmaciones pueden aplicarse a diferentes formas de discriminación, las cuales deben ser atendidas, aunque se priorizará el debate que tenga la base en los privilegios raciales o étnicos. Para incitar al debate podemos formular cuestiones para la reflexión, teniendo en cuenta que en ningún caso se va a obligar a compartir experiencias personales o a forzar la expresión de una situación:

- Se invitará a compartir experiencias que hayan visto o vivido relacionadas con la afirmación o los vídeos.
- A continuación, se preguntará qué hicieron o que harían si vivieran una situación parecida.
- Como se sintieron o se sentirían si fueran los protagonistas de la afirmación o de las vidas de las personas que aparecen en los vídeos y canciones.

Se intentará no alargar los debates por lo que la facilitadora guiará los debates para que se respeten los tiempos. Cabe la posibilidad de no desarrollar todas las propuestas para que los debates sean más profundos, hecho que dependerá de la dinámica de las participantes.

**Indicadores**

El 70% de las personas de raza blanca admite haber pensado o realizado mínimo 1 actividad discriminatoria como las comentadas a lo largo de su vida, aunque en el momento no sea así.

El 50% de las participantes admiten que reaccionarían ante una situación de discriminación para pararla.

El 60% de las participantes afirma que es capaz de identificar una situación de discriminación no violenta.

<b>Título</b> Diccionario antirracista	<b>Duración mínima</b> 5 horas
<b>Material</b>	
Ordenadores Papel, lápiz, bolígrafo	
<b>Desarrollo</b>	
Se inicia la actividad pidiendo a las participantes que lancen palabras, dichos populares, chistes u otras construcciones del léxico de su idioma que tengan connotaciones racistas, tales como por ejemplo: trabajo de chinos, trata de blancas, trabajo en negro, trapacero, etc. Una vez recogidas estas expresiones idiomáticas se pedirán dos tareas: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Representación visual del idioma vehicular.</li> <li>- Sustituir el concepto o frase discriminatoria por una que tenga el mismo significado sin recurrir al racismo.</li> </ul> Una vez creado todo el material para el diccionario, se organizará por orden alfabético y se creará el documento final.	
<b>Indicadores</b>	
El diccionario tiene más de 50 acepciones. El total de las ilustraciones no tiene carácter ofensivo, discriminatorio o excluyente. El 60% de las participantes descubre significados discriminatorios de palabras o frases que usa en su cotidianidad.	

<b>Título</b> Propósitos de cambio	<b>Duración mínima</b> 1 hora
<b>Material</b>	
Papel	Rotuladores, lápices de colores, lápices
<b>Desarrollo</b>	
Esta dinámica se debe llevar para terminar esta tercera parte de la primera fase, dado que es necesario que las personas participantes hayan podido identificar actitudes que discriminan o excluyen por razón de raza o etnia. De esta manera, se pedirá a las personas participantes que hagan una lista con aquellas actitudes que desarrollan en su cotidianidad por las que alguna persona pueda llegar a sentirse discriminada o directamente excluida por razón de raza o etnia. Se pedirá a las participantes que no compartan esta lista y que la guarden hasta el final del proyecto, con el objetivo de que ellas mismas escriban si quieren o no cambiar aquella actitud y situación y cómo lo pueden hacer en su entorno más cercano. En el caso de las personas racializadas se les dará la opción de revisar sus propios privilegios respecto a la jerarquización racial o, más recomendable, escribir aquellas actitudes o situaciones que les van a permitir empoderarse frente a la discriminación racial o étnica.	
<b>Indicadores</b>	
El 80% de las participantes escribe una lista. El 60% de las participantes identifica más de 3 actitudes o situaciones.	

#### 4.2.4. DINÁMICAS SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DEL IMAGINARIO COLECTIVO A TRAVÉS DE LA CULTURA

<b>Título</b> La publicidad	<b>Duración mínima</b> 2 horas
<b>Material</b>	
Ordenador y proyector	Ordenador, tablet o Smartphone
<b>Desarrollo</b>	
Para empezar con esta actividad se va a proyectar el monologo de Lucía Mbomio sobre como los medios de comunicación legitiman el racismo: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=-vNboKBIpnM">https://www.youtube.com/watch?v=-vNboKBIpnM</a> . Una vez visionado, se va a pedir a las personas participantes no racializadas en inferioridad que analicen la publicidad del momento y/o la manera de comunicar de los medios de comunicación todas aquellas representaciones cotidianas sobre el mundo que habitamos.	

Del mismo modo, se va a pedir a las personas racializadas que busquen publicidad, noticieros, radios, etc. que apliquen la perspectiva antirracista.  
Para hacer la presentación de sus hallazgos, van a tener que preparar un monólogo que lo ilustre, utilizando los recursos artísticos y/o creativos de su elección.

### Indicadores

Las participantes son capaces de identificar racismo encubierto en la publicidad.  
Las participantes son capaces de identificar racismo en el relato de una noticia.  
El 40% alude a la representación de personas racializadas en publicidad o medios de comunicación.

<u>Título Series y películas</u>	<u>Duración mínima 2 horas</u>
<b>Material</b>	
Ordenador y proyector	
<b>Desarrollo</b>	
<p>Para desarrollar esta actividad se proyectará la entrevista a Chenta Tsai en diario.es: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=IPqnn8OBN7I">https://www.youtube.com/watch?v=IPqnn8OBN7I</a> en la que habla de la representatividad de las personas asiáticas en los medios de comunicación y dentro del colectivo LGTBI+. I también dos vídeos cortos sobre la experiencia de una persona que decidió abandonar su carrera como actriz por racismo [Anexo 3].</p> <p>Después de escuchar a estas dos testimonias, se va a pedir a las participantes que busquen tanto en la televisión tradicional como en las diferentes plataformas de <i>streaming</i> series y películas en que personajes racializadas tengan un papel en que no se justifiquen sus rasgos físicos para aparecer en la serie o película.</p>	
<b>Indicadores</b>	
<p>Las participantes identifican actores y actrices racializadas con papeles denigrantes. Las participantes discernen entre personajes racializadas empoderadas de otras que ocupan papeles denigrantes. Las participantes son capaces de señalar actitudes racistas en otros personajes de las series o películas que no tengan que ver con violencia física.</p>	

<u>Título Musicando</u>	<u>Duración mínima 3 horas</u>
<b>Material</b>	
Ordenador, tableta, Smartphone	Auriculares y altavoz
Programa de edición de vídeo	Ordenador y proyector
<b>Desarrollo</b>	
<p>Para hacer esta actividad se va a reproducir este vídeo: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=-BZClzD8amw">https://www.youtube.com/watch?v=-BZClzD8amw</a> el cual habla sobre cultura y racismo, protagonizado por personas racializadas que se dedican a la música.</p> <p>Después de este visionado se pedirá a las personas participantes que analicen diferentes factores de la música:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Canciones con contenido aparentemente antirracista, por lo que deberán determinar si se trata de antirracismo, paternalismo o salvacionismo blanco. <ul style="list-style-type: none"> <li>o ¿Lo protagonizan personas racializadas?</li> <li>o ¿Las personas blancas que protagonizan la canción lo acompañan de acciones antirracistas? ¿Denuncian públicamente la situación de desigualdad de las personas racializadas?</li> </ul> </li> <li>- La reputación de diferentes artistas musicales de la actualidad. <ul style="list-style-type: none"> <li>o ¿Por qué tienen o no tienen reputación en el espacio musical?</li> <li>o ¿Qué representan?</li> <li>o ¿De dónde proviene el género musical que utilizan?</li> </ul> </li> <li>- Apropiación cultural de culturas minoritarias de diferentes artistas que pertenecen a la cultura dominante.</li> </ul>	

- ¿Qué estilo de moda utilizan? ¿En qué está basado su vestimenta?
- ¿El género musical que utiliza forma parte de su cultura? Arguméntalo.

Para ello se puede sugerir a las participantes que tomen en cuenta sus referentes, las listas de éxitos o si no conocen que busquen artistas que sean icónicas representando el antirracismo.

Asimismo, para presentar los resultados obtenidos, van a realizar un montaje de vídeo, tipo videoclip musical, para argumentar alguna de las 3 opciones de la actividad.

#### **Indicadores**

Las participantes identifican jerarquía entre los diferentes géneros musicales.  
Las participantes identifican el paternalismo o el salvacionismo blanco en artistas.  
Las participantes identifican la apropiación cultural.

### **Titulo Literatura ¿A quién estudiamos?**

**Duración mínima 3 horas**

#### **Material**

Libros de texto de literatura  
Ordenadores, tabletas o Smartphone

#### **Desarrollo**

En esta actividad se van a analizar los y las autoras que el alumnado del instituto estudia y lee estipulado en la programación docente. A la vez, van a buscar autoras y autores racializadas que han destacado en esta rama: la escritura y la dramaturgia.

De esta manera se va a dividir el grupo en dos, un grupo se encargará de analizar a las autoras y autores que se estudian en literatura y a hacer una gráfica de ello para presentar los resultados. El otro grupo va a buscar autores y autoras racializadas que tengan la misma relevancia técnica que las personas elegidas en la programación docente. Así, su presentación consistirá en dar a conocer a estas autoras con la argumentación de su elección y por quien las podrían sustituir.

#### **Indicadores**

Las participantes identifican autoras racializadas que encajan con la programación docente.  
El 60% de las participantes afirma ver desigualdad en la poca o nula representación de autoras racializadas en el Instituto.

### **4.3. FASE 2: INVESTIGACIÓN – ACCIÓN**

La fase de investigación – acción consiste en la problematización de alguna situación que se esté desarrollando en su entorno. En esta fase, las participantes adquieren un mayor grado de autonomía respecto a la fase anterior, es decir, las actividades y dinámicas que se presentan deben servir como guía para la intervención pero el peso de las decisiones sobre el cómo y el contenido de los resultados obtenidos va a recaer sobre las participantes.

Asimismo el papel de facilitadora de la persona interventora cobra aun más fuerza en este momento. Las dinámicas para conseguir los objetivos establecidos para esta fase sirven como marco de intervención, aunque puedan alargarse en el tiempo o añadir otras, de la misma índole, si así lo requiere el grupo.

Las principales acciones a desarrollar serán la elección de la temática para la investigación y la elaboración y ejecución de la investigación. Es importante destacar, que en este momento se van a sentar las bases del resto del proyecto, por lo que tiene especial relevancia prestar atención al deseo de las participantes sobre la elección de la situación a problematizar. También se debe observar que esta fase no resulte demasiado pesada, de esta manera, si es necesario se van a aumentar las dinámicas de distensión, se va a preguntar a las participantes que ambiente de trabajo desean para mayor concentración y motivación.

### 4.3.1. DINÁMICAS PARA LA ELECCIÓN DEL TEMA CONCIENTIZADOR

<u>Título</u> Pre-elección	<u>Duración mínima</u> 2:30 horas
<b>Material</b>	
Papeles adhesivos de diferentes colores Bolígrafos, lápices, rotuladores...	Hojas de papel
<b>Desarrollo</b>	
<p>Esta dinámica consiste en señalar aquellas situaciones racistas o xenófobas que se dan en su entorno, con las premisas que deben sentir ese problema como propio y que se pueda vehicular una de las posibles soluciones a través del arte. Pueden referirse a situaciones personales que hayan vivido o hayan visto, noticias de actualidad, preocupaciones globales que les interpielen, desigualdades entre la vecindad, etc.</p> <p>Para ello, de manera individual, van a escribir el tema en un papel adhesivo, con dos motivaciones que den respuesta al porqué de su elección. Cada una de las propuestas se pegará en un sitio visible para todas.</p> <p>Entre todos los temas, las participantes deberán elegir 3 temáticas a través del consenso. Es importante tener en cuenta que para llegar al consenso se necesita tiempo, ya que no puede darse la elección a través del voto, sino que todas las personas estén de acuerdo en el resultado final, en este caso en la elección de 3 temas. Del mismo modo, que si es necesario se aplicaran técnicas o herramientas para la dinamización autónoma del debate tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cada persona tendrá un número de intervenciones marcadas con trozos de papel, fichas, tiques... y tendrá que gastar un mínimo. Si termina el número máximo de intervenciones no podrá seguir hablando. De esta manera, se fomenta que todo el grupo hable y que aquellas personas que suelen monopolizar el debate controlen este impulso.</li> <li>- Tener un objeto para hablar. La persona que sostenga el objeto tiene que hablar y no puede ser interrumpida, cuando termina de hablar lo pasará a una persona de su elección o a quien pida el turno.</li> </ul> <p>Se pueden usar ambas a la vez o idear alternativas a estas dos formas gestión del debate.</p>	
<b>Indicadores</b>	
<p>Las participantes llegan al consenso de 3 temáticas. El 80% de las participantes intervienen en el debate.</p>	

<u>Título</u> Pre investigación	<u>Duración mínima</u> 5 horas
<b>Material</b>	
3 temas finalistas Ordenadores, tabletas, Smartphone	Hojas de papel Bolígrafo, lápices, rotuladores, gomas
<b>Desarrollo</b>	
<p>Para desarrollar esta actividad, partiremos de los resultados de la anterior. El objetivo de esta es recoger evidencias para elegir el tema de la concientización. Para ello van a elaborar encuestas, entrevistas, preguntas sueltas... aquello que el grupo valore para poder elegir un único tema.</p> <p>Una vez elaborado el material de la investigación se implementará en su entorno, para ello se permitirá al alumnado salir del centro educativo, previniendo la necesidad de autorizaciones, avisos u otros elementos de control familiar que tenga que ver con la política del instituto.</p> <p>De esta manera, las participantes deberán recoger evidencias que respalden la necesidad de cada temática. No se trata de sugestionar las respuestas para que se elija la propuesta que defienda cada grupo, sino permitir al grupo tener una primera aproximación a la realidad.</p> <p>Una vez recogidas las evidencias cada grupo deberá preparar una presentación de sus motivaciones y las necesidades de su entorno.</p>	
<b>Indicadores</b>	
<p>El material de investigación no tiene preguntas discriminatorias o excluyentes. Todas las personas participan activamente de la recogida de evidencias. Todos los grupos elaboran una presentación de los resultados.</p>	

<u>Titulo</u> Elección del tema	<u>Duración mínima</u> 3 horas
<b>Material</b>	
Ordenador y proyector Hojas de papel	Bolígrafo, lápices, rotuladores, gomas
<b>Desarrollo</b>	
<p>Finalmente, para poder elegir el tema se va a recurrir a la misma técnica que en la primera dinámica: el consenso. Cada grupo va a presentar sus hallazgos de la manera que crea más conveniente, con la intención de relatar sus motivaciones y la necesidad de la comunidad de una reacción artística a una situación de discriminación o exclusión. Algunas cuestiones para la presentación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Definición de la problemática.</li> <li>- Zona de investigación.</li> <li>- Argumentaciones vinculadas a la comunidad.</li> </ul> <p>Es importante destacar, que será la combinación de la realidad con la motivación de las participantes para la elección del tema.</p> <p>De esta forma, al terminar con las presentaciones se formará un ambiente de debate para elegir el tema para la investigación – acción. Asimismo, se pueden utilizar las herramientas de gestión del debate propuestas en la primera actividad de esta fase.</p>	
<b>Indicadores</b>	
<p>Las participantes eligen el tema de concientización en consenso. El tema elegido es empoderador para las personas racializadas.</p>	

#### 4.3.2. DINÁMICAS DE IMPLEMENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN – ACCIÓN – PARTICIPATIVA

<u>Titulo</u> Objetivos	<u>Duración mínima</u> 3 horas
<b>Material</b>	
Ordenador, tableta Bolígrafo, lápices, rotuladores	Hojas de papel
<b>Desarrollo</b>	
<p>Una vez definida la temática a problematizar, las participantes deberán marcar qué objetivos quieren conseguir teniendo en cuenta los recursos de los que disponen tales como el tiempo, qué quieren conseguir y su alcance, materiales, entre otros.</p> <p>Así, la dinámica consistirá en que cada persona expresará sus expectativas sobre el proyecto de investigación con estas premisas: debe ser sencilla, clara y que explique qué es lo que quiere cambiar.</p> <p>A continuación, se va a dividir el grupo según similitud entre expectativas. Cada grupo se encargará de analizar su objetivo, en primer lugar trazando un plan y en segundo lugar respondiendo a las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué tan factible es el plan? ¿Se cumplirá el objetivo en el tiempo acordado?</li> <li>- ¿Qué puede impedir que se cumpla el objetivo?</li> </ul> <p>En este momento, el grupo puede reformular el objetivo, concretarlo, etc. Cuando tengan claro el objetivo lo presentaran al resto.</p> <p>Entre todas las propuestas de objetivo, las participantes, elegirán aquellos que concuerden con la naturaleza de la investigación y que le sean útiles. Si es necesario, en este momento pueden matizar el plan de acción con el conjunto de los objetivos elegidos.</p>	
<b>Indicadores</b>	
<p>Las participantes redactan los objetivos del proyecto. El plan de actuación va en concordancia con el tiempo y los recursos disponibles.</p>	

<u>Titulo</u> Material para la investigación	<u>Duración mínima</u> 3 horas
<b>Material</b>	
Bolígrafo, lápices, rotuladores. Hojas de papel.	Ordenador y/o tableta.
<b>Desarrollo</b>	
Esta actividad trata de elaborar los materiales para la investigación siguiendo el plan de actuación definido en la actividad anterior. De esta manera, van a organizarse para distribuir las tareas del plan de acción. Una vez distribuidas cada persona o grupo va a trabajar en la elaboración de los materiales.	
<b>Indicadores</b>	
Todas las personas tienen una tarea definida. El material de investigación se ha elaborado acorde con el plan de acción.	

<u>Titulo</u> La investigación	<u>Duración mínima</u> 5 horas
<b>Material</b>	
Material de investigación	
<b>Desarrollo</b>	
Después de elaborar el material para la investigación, según la distribución del plan de acción, cada persona llevará a cabo la investigación de la manera definida.	
<b>Indicadores</b>	
Se consiguen los resultados adecuados a los objetivos definidos. Participan de manera activa todas las personas.	

<u>Titulo</u> Mapeando	<u>Duración mínima</u> 4 horas
<b>Material</b>	
Mapa de la zona a analizar / papel de mural Bolígrafo, lápices, rotuladores Pegatinas de diferentes formas y colores	Manual de mapeo colectivo ( <a href="https://iconoclasistas.net/4322-2/">https://iconoclasistas.net/4322-2/</a> )
<b>Desarrollo</b>	
Para llevar a cabo esta actividad se va a trabajar desde la herramienta del mapa, correspondiente a la zona de actuación decidida por las participantes. De esta manera, se puede coger un mapa o cartografiar de cero el espacio. Tanto en un tipo de mapa u otro, se trata de cartografiar la problemática en el espacio. Por ejemplo, la distribución racial del espacio, marcar los sitios conflictivos para las personas racializadas, las rutas migratorias, las fronteras y su nivel de peligrosidad, etc. En este caso van a cartografiar los resultados de la investigación. Según la temática, el gran grupo puede dividirse en pequeños grupos que cartografíen subtemas. La organización de esta dinámica será a cargo de las participantes, siendo el papel de la persona interventora de facilitadora, dejando espacio y tiempo para la autoorganización del grupo. Por ello, las participantes pueden plantearse preguntas y resolverlas a través del mapa.	
<b>Indicadores</b>	
Las participantes se autoorganizan con resultados favorables. Las participantes cartografían el espacio elegido. Las participantes elaboran preguntas que responden al objetivo de la investigación.	

#### 4.4. FASE 3: CREACIÓN ARTÍSTICA

En esta fase llega la parte más artística: elección del tipo de museo o exposición, el diseño del museo y, como última parte, la elaboración de las creaciones artísticas. Siguiendo con el hilo metodológico de la fase anterior, se trata de un trabajo autónomo

que será observado por la facilitadora, la cual intervendrá en aquellos momentos que se desvíen del carácter de cooperación y colaboración entre las participantes que pretende la construcción de un museo comunitario.

En este caso, las actividades a desarrollar son más generales con la intención que las participantes tengan cada vez más autonomía de decisión y acción en cada fase. Es por ello, que el grupo va a buscar los tipos de museo o exposiciones que hay, llegando al punto que si quieren pueden combinar varias o crear de nuevas para que encajen completamente con la idea elaborada en la fase anterior.

Es destacable que en esta fase juega un papel importante la gestión emocional. La autoestima y valoración de las propias capacidades, arriesgarse a equivocarse, el perfeccionismo, etc. van a ser factores que pueden generar situaciones estresantes o de angustia, que deberán resolver de una manera adecuada a nivel individual como grupal.

#### 4.4.1. DINÁMICA DE ELECCIÓN DEL TIPO DE MUSEO

<u>Titulo</u> ¿Qué museos hay?	<u>Duración mínima</u> 1 hora
<b>Material</b>	
Ordenadores, tabletas, Smartphones Rotuladores, bolígrafos, lápices...	Hojas de papel de diferentes texturas y tamaño
<b>Desarrollo</b>	
Esta actividad consiste en buscar diferentes tipos de museos o exposiciones artísticas que hay en base a sus preferencias, las habilidades de cada persona del grupo. De esta manera, se formaran grupos para hacer esta búsqueda. Una vez elegidos los tipos de museos o exposiciones, van a escribir una pequeña descripción con una imagen representativa de este. Asimismo van a ponerlos en forma de lista, por orden de preferencia, así en primer lugar se encontrará el museo que más les guste y en último lugar el que menos. Se puede dar la posibilidad de añadir un último tipo de museo que crean que no encaja con el grupo, es decir una exposición que no quieran llevar a cabo. Finalmente, para terminar la actividad se pedirá a las participantes que presenten sus hallazgos y seguidamente elijan, por medio del consenso, el tipo de museo que quieren crear. Es importante recordar que el tipo que se elija no tiene porque emplazarse en un espacio cerrado, la calle puede ser un espacio para la exposición de las creaciones artísticas de las participantes. Del mismo modo, no tienen porqué elegir únicamente un tipo de exposición, ya que pueden combinar varias disciplinas en un mismo museo.	
<b>Indicadores</b>	
Eligen el tipo de museo que quieren llevar a cabo por medio del consenso. Las disciplinas elegidas encajan con las habilidades de las participantes. Las disciplinas elegidas encajan con las preferencias de las participantes.	

#### 4.4.2. DINÁMICA PARA EL DISEÑO DEL MUSEO

<u>Titulo</u> Diseñar nuestro museo	<u>Duración mínima</u> 2 horas
<b>Material</b>	
Hojas de papel	Lápices, rotuladores, bolígrafos, goma, reglas
<b>Desarrollo</b>	
Después de elegir el tipo de museo o de las exposiciones a desarrollar, las participantes se van a dividir en diferentes grupos según la categoría en la que quieran participar y elaboraran una propuesta de: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Distribución de espacios.</li> <li>- Tipos de creaciones artísticas.</li> <li>- Permisos o solicitudes de espacio</li> </ul>	

Si el grupo así lo valora, se puede ampliar esta lista de categorías. Para su elaboración, será necesario que las participantes dispongan del conocimiento necesario sobre la categoría elegida. Es por ello, que esta actividad debe ser dinámica con interacción entre las participantes de los diferentes grupos, es decir, se propone un trabajo en red.

Cuando todas las categorías estén completas, se van a juntar en un mismo documento.

#### **Indicadores**

Las participantes se coordinan de manera satisfactoria con el resultado final.

Las creaciones artísticas propuestas concuerdan con las disciplinas elegidas.

Disponen de todos los permisos para la ocupación del espacio del museo.

El espacio es accesible para toda la comunidad.

### **4.4.3. DINÁMICAS PARA LA ELABORACIÓN DE LAS CREACIONES ARTÍSTICAS**

<u>Título ¿Qué necesito?</u>	<u>Duración mínima 3 horas</u>
<b>Material</b>	
Dinero en efectivo / tarjeta / vale Hojas de papel	Bolígrafo, lápices, goma, rotuladores
<b>Desarrollo</b>	
Una vez elegidas las disciplinas y los tipos de creaciones artísticas que encajan para el museo, cada artista o grupo de artistas hará una lista de materiales que necesita para crear su obra. Esta lista de materiales se registrará por el presupuesto destinado para esta parte de la actividad, por lo que las participantes deberán elegir bien qué tipo de materiales elijan para que nadie se quede sin un material necesario para la creación de su obra.	
La competencia principal para el desarrollo de esta actividad es la cooperación entre iguales y la facilitadora deberá supervisar que así sea. Recordar que no se trata de una competición, sino de una colaboración entre todas para un mismo resultado final: el museo.	
Una vez elegidos los materiales, se van a dividir las compras en diferentes grupos, y van a ir a comprar.	
<b>Indicadores</b>	
Todas las participantes tienen el material que necesitan.	
La compra de materiales se ajusta al presupuesto.	
Las participantes colaboran entre ellas.	

<u>Título El momento de crear ha llegado.</u>	<u>Duración mínima 21 horas</u>
<b>Material</b>	
Material comprado por las participantes Material que necesitan las participantes disponibles en el instituto o por el proyecto.	
<b>Desarrollo</b>	
Esta actividad consiste en crear las obras de arte. La competencia total de esta actividad la tienen las participantes que deberán conjugar su creación con el tiempo disponible.	
<b>Indicadores</b>	
Cada artista o grupo de artistas termina su obra en el tiempo establecido.	

### **4.5. FASE 4: PRESENTACIÓN A LA COMUNIDAD**

Esta última fase del proyecto, previa a la evaluación, se van a perseguir los objetivos de preparación y ejecución del museo en la comunidad. Se sigue con la misma acción por parte de la facilitadora: la observación del cumplimiento de los objetivos marcados por las propias participantes en fases anteriores. El protagonismo en la gestión sigue siendo

del grupo intervenido, tanto es así que en la última actividad tanto la duración como los materiales van a ser marcados por las participantes.

Es importante tener en cuenta la participación de las personas que conforman el grupo. Dicha participación debe ir en concordancia con las voluntades de cada una de ellas, es decir, que todas aquellas que quieran protagonizar la presentación deberán encontrar un espacio para ello, y que aquellas personas que quieran mantenerse en un segundo plano puedan hacerlo. Sin olvidar que debemos propiciar salir de la zona de confort de las participantes, pero siempre respetando las decisiones individuales.

El objetivo principal de la facilitadora, es que todo el grupo se sienta satisfecho con el resultado, valorando que lo importante no es que todo salga perfecto en vista al exterior. Todo lo contrario, que aunque no salga perfecto todas las personas sientan que han aportado para que todo salga bien.

#### 4.5.1. DINÁMICA PARA LA PROGRAMACIÓN DEL MUSEO

<u>Título</u> Programación del museo	<u>Duración mínima</u> 2 horas
<b>Material</b>	
Hojas de papel Lápices, bolígrafos, gomas, rotuladores	Ordenador / tableta
<b>Desarrollo</b>	
Una vez diseñado el museo y creada la exposición, las participantes deberán realizar la programación. Algunas cuestiones que deben tener en cuenta son: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Duración de la exposición</li> <li>- Días de visita guiada</li> <li>- Día de la inauguración</li> <li>- Promoción y difusión del museo</li> <li>- Invitadas especiales</li> </ul> Para ello van a dividirse en grupos según su preferencia de tarea y van a elaborar la organización de cada aspecto. De igual manera que en la actividad “Diseñar nuestro museo”, se trata de un trabajo en red, con la necesidad de colaborar entre los diferentes grupos.	
<b>Indicadores</b>	
Las participantes colaboran entre ellas satisfactoriamente. La programación del museo es realista y coherente con la disponibilidad y capacidades de las participantes. La programación para el día de la inauguración permite acudir a una gran parte de la comunidad. La duración de la exposición es adecuada para que la comunidad la visite.	

#### 4.5.2. DINÁMICA PARA LA ELABORACIÓN DE LA DIFUSIÓN

<u>Título</u> Promoción y difusión	<u>Duración mínima</u> 4 horas
<b>Material</b>	
Ordenadores, tabletas, Smartphone Programas de edición Impresora	
<b>Desarrollo</b>	
Esta dinámica consiste en llevar a cabo el aspecto de la promoción y la difusión del museo programado en la actividad anterior. Así, de la manera que hayan elegido van a elaborar la promoción y la difusión, tales como los carteles, las invitaciones, el texto de los correos de invitación... todo lo necesario para que la comunidad se llegue a implicar para la concientización del tema elegido.	

Una vez elaborados los materiales van a difundirse de la manera elegida (por ejemplo: redes sociales o fijación de carteles).

#### **Indicadores**

Se elaboran diferentes tipos de difusión para llegar a toda la comunidad.

La información llega correctamente a toda la comunidad.

### **4.5.3. DINÁMICAS DE PRESENTACIÓN A LA COMUNIDAD DEL MUSEO**

**Título** Nos preparamos

**Duración mínima** 3 horas

#### **Material**

Material demandado o creado por las participantes

#### **Desarrollo**

Esta actividad incluye la preparación del día de la inauguración, y si se diera el caso, también la de los días de visita guiada por parte de las participantes.

Las participantes van a organizar de qué manera inauguraran el museo y lo van a elaborar. Del mismo modo que con las visitas guiadas, cómo se van a desarrollar, cuánta gente puede participar en cada visita, cómo pueden apuntarse si hay plazas limitadas, etc.

#### **Indicadores**

Todas las participantes saben que tienen que hacer el día de la inauguración.

Todas las participantes saben qué hacer en las visitas guiadas.

**Título** ¡Presentamos!

**Duración mínima** acordado por participantes

#### **Material**

Material demandado o creado por las participantes

#### **Desarrollo**

Esta última dinámica consiste en la ejecución y presentación de todo el trabajo realizado por las participantes del proyecto.

Para ello van a llevar a cabo aquellas acciones programadas en los días acordados.

#### **Indicadores**

Se cumplen los objetivos marcados por las participantes.

El 90% de las invitadas acuden a las acciones programadas.

La comunidad visita el museo.

Las participantes se sienten satisfechas del trabajo realizado.

## **5. EVALUACIÓN**

Para llevar a cabo la evaluación se van a tener en cuenta cuatro momentos diferenciados a lo largo del proyecto: antes de la ejecución, durante la ejecución, inmediatamente al finalizar el programa y una última evaluación pasados 3 años de la implementación del proyecto.

La primera evaluación, debe servir para conocer en qué punto se encuentran las participantes del proyecto: qué conocen, las ideas que tienen respecto a la diversidad racial, la consciencia sobre el privilegio, etc. Esta debe capacitar a la facilitadora del proyecto los conocimientos a poner en juego, en qué punto debe poner más énfasis, qué terminología puede usar y cuál debe hacer que descubran. Esta evaluación contiene una serie de preguntas para proporcionar este conocimiento, para que este sea más interactivo se recomienda usar herramientas como *Mentimeter* o *Kahoot* las cuales permiten realizar encuestas en directo e interactuar entre las participantes. Es recomendable permitir a las participantes argumentar sus respuestas y generar breves

debates, con el fin de conseguir información. El formulario de la evaluación anterior a la implementación se encuentra en el anexo 4.

La evaluación durante la ejecución del proyecto se va a dividir en las fases de implementación del proyecto, en otras palabras, cada fase tendrá dos evaluaciones propias, una dirigida a las participantes y otra para la profesional que realiza la intervención. Se concretan dos evaluaciones diferenciadas para contrastar la observación guiada de la profesional con la realidad percibida por las participantes. En el caso de la persona facilitadora del proyecto, se van a tener en cuenta los indicadores pautados en cada dinámica, por ello después de cada sesión evaluará las dinámicas desarrolladas. En el caso de las personas participantes se va a desarrollar las siguientes encuestas al finalizar cada sesión. Según la dinámica del grupo, esta se puede llevar a cabo con las herramientas digitales propuestas en la primera evaluación o en formatos más tradicionales que permiten la respuesta individual sin generar un resultado en directo. Los formularios cuantitativos de la evaluación durante la ejecución se encuentran en el anexo 5.

Paralelamente, hay una evaluación cualitativa durante la ejecución del proyecto. Para llevarla a cabo, es recomendable contar con otra persona que pueda dedicarse únicamente a la observación estructurada. Dentro de esta observación se va a trabajar con un cuadro de trabajo [véase Anexo 6] con el que se van a evaluar las sesiones, este va a ser exactamente igual, por lo que se pretende ver la evolución en las relaciones de poder y las dinámicas dentro del grupo. La segunda observación estructurada va a consistir en el relato de un diario, el cual se va a mezclar con imágenes y vídeos de las sesiones, en este diario se debe escribir el desarrollo de las sesiones, es importante que en esta se pueda especificar otras intersecciones como las intervenciones de personas que presentan diversidad funcional, si se conoce, la clase social, diversidad religiosa, etc. En el diario también se debe valorar desde la evolución en el estado de ánimo de las participantes, el interés y la motivación para con las dinámicas propuestas, las expectativas y los resultados acaecidos. Se recomienda utilizar un sistema digitalizado para poder incluir la documentación audiovisual que va a dar soporte al relato.

Una vez realizadas las evaluaciones durante la implementación del proyecto, la persona facilitadora deberá realizar un informe con los resultados obtenidos. Este se puede estructurar con los resultados diferenciados por cada colectivo, seguidamente una comparación de los resultados, las conclusiones de la implementación del proyecto y finalmente propuestas de mejora a tener en cuenta en otras implementaciones del proyecto.

En tercer lugar, la evaluación tras finalizar el proyecto consiste en recoger tanto la intervención de la facilitadora como las percepciones generales del proyecto, de la manera más conveniente según el tiempo y la dinámica del grupo. Es por ello, que como en la evaluación anterior se van a realizar diversas evaluaciones, en este caso se añade un tercer tipo: dos dirigidas a las participantes, una al alumnado y otra al profesorado, y una última dirigida la facilitadora. De esta evaluación también se va a generar un

informe final que recoja los resultados obtenidos y un plan de acción de mejora. Asimismo, en la evaluación elaborada por la facilitadora se van a analizar las evaluaciones cualitativas, dado que va a permitir observar la evolución desde el primer día de implementación del proyecto hasta la última sesión (incluidos los espacios dedicados a la evaluación), en el espacio educativo.

Finalmente, la última evaluación consiste en la sistematización de la experiencia, que como se especifica al inicio de este apartado, se llevará a cabo al pasar tres años de la finalización del proyecto. En el momento de sistematizar la ejecución de este proyecto, se van a seguir las pautas de la sistematización de la experiencia propuesta por Oscar Jara<sup>8</sup>. Para ello, explicaremos a las personas participantes este tipo de evaluación y, dado que se llevará a cabo pasado un determinado tiempo, se les pedirá que de manera voluntaria rellenen un formulario con sus datos de contacto para, en un futuro, sistematizar la implementación de este proyecto. Esta evaluación, también debe dar respuesta a los indicadores propuestos como objetivo general y objetivo específico en la matriz de planificación, por lo que en la sistematización de la experiencia tiene especial relevancia la valoración del impacto y de la sostenibilidad del proyecto.

A modo de recordatorio, durante la implementación del proyecto la persona facilitadora deberá generar material para la documentación del proyecto, la cual no solo debe servir para la difusión y promoción del proyecto. También, de manera muy relevante, va a servir para la reconstrucción del proyecto, paso esencial en la sistematización.

---

<sup>8</sup> A continuación, se enlaza una guía de sistematización de experiencias simplificada desarrollada por Oscar Jara: [http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0788/6\\_JAR\\_ORI.pdf](http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0788/6_JAR_ORI.pdf) [Consultada el 16/11/2021]

## BIBLIOGRAFIA

AGUILAR-IDÁÑEZ, María-José; BURASCHI, Daniel (2017). “*Herramientas conceptuales para un antirracismo crítico-transformador*”. Tabula Rasa. Bogotá-Colombia (26). Pág. 171 – 191.

AZCONA, Patricia (2014). “7. *Discriminación por origen racial y/o étnico*”. Los perfiles de la discriminación en España: análisis de la encuesta CIS-3000: percepción de la discriminación en España. Gobierno de España.

BELA-LOBEDDE, Desirée (2021). Minorías: historias de desigualdad y valentía. Plan B. Barcelona.

CANA, Ricardo; DÍEZ, Áлива; FAVIERES, Paloma; FERRÉ, Núria; GALÁN, Estrella; HERNÁNDEZ, Miguel; SENANTE, Alberto; VALIENTE, Mauricio (2021). Informe 2021: Las personas refugiadas en España y Europa. CEAR.

CARBONELL, Jaume; MARTÍNEZ, Jaume (2020). “*Aprender y convivir con la diferencia sexual*”. Otra educación con cine, literatura y canciones. Octaedro Editorial. Barcelona.

CASTILLO, Jesús M. (2011). Migraciones ambientales: huyendo de la crisis ecológica en el siglo XXI. Virus Editorial. Bilbao.

CELORIO, Gema (2020). “*Una educación emancipadora. La propuesta de Hegoa*”. Ciudadanía Global: Una visión plural y transformadora de la sociedad y de la escuela (1). Fundación SM. Pág. 165 – 174.

CORNELLÀ, Josep (2008). *Parlem de l'adolescència*. Girona: CCG Edicio.

CUENCA, M<sup>a</sup> Jesús. (2010). “*Arte y espacio público*”. Revista Red Visual, (7).

DAZA, Paula; MORÓN-MONGE, Hortensia; DAZA, Manuel (2020). “*El trabajo por proyectos en educación secundaria obligatoria: ‘Tres Visiones, Tres Generaciones’*”. Revista Andina de Educación (3). Pág. 32 – 40.

DIANGELO, Robin (2021). *Fragilidad Blanca*. Ediciones del Oriente y del Mediterráneo.

EDDO-LODGE, Reni (2021). *Por qué no hablo con blancos sobre racismo*. Península. Barcelona.

EISNER, Elliot (2020). *El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós Educación. Barcelona.

EIZAGIRRE, Marlen (s.f.). “*Educación Popular*”. Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo. EHU y Hegoa. Disponible en: <https://www.dicc.hegoa.ehu.eus/listar/mostrar/83>

El sistema educativo español (s.f.) Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:a77ed4f2-cae7-401c-8fb3-5b6c04d5f692/sisedu1617.pdf>

FILIGRANA, Pastora (2020). El pueblo gitano contra el sistema-mundo: Reflexiones desde una militancia feminista y anticapitalista. Akal / Inter Pares. Ciudad de México.

FUNES, Jaume (2010). *Educación en la adolescencia: 9 ideas clave*. Barcelona: Graó.

GALCERAN, Montserrat (2016) La bárbara Europa. Una mirada desde el postcolonialismo y la descolonialidad. Traficantes de Sueños. 1ª Edición (Madrid).

GARCÍA, Iñaki (2003). “Los hijos de inmigrantes como tema sociológico: la cuestión de «la segunda generación»». *Anduli: revista andaluza de ciencias sociales* (3). Pág. 27 – 46.

HERNANZ, Manuel (2011). El adolescente ante las dificultades. A: *Adolescentes en el siglo XXI. Entre impotencia, resiliencia y poder*. (pp. 82–96). Madrid: Morata.

HUERTA, Ricard (2016). “*Transeducar: la educación artística como motor de cambio social*”. *Transeducar: Arte, docencia y derechos LGTB*. 2ª edición. Egales Editorial. Madrid.

LUGONES, María (2008) “*Colonialidad y género*” en *Tabula Rasa*, núm 9. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca (Bogotá) 73 – 101.

MALDONADO-TORRES, Nelson (2007) “*Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto*” en *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores (Bogotá) 127-164.

MARTÍNEZ, Jaume (2018). “*La necesidad de Pedagogías Críticas en plena hegemonía del discurso neoliberal*”. *Hariak: recreando la educación emancipadora* (6). Pág. 2 – 3.

MAZKIAN, Mikel; ARAGUAS, Mikel (2017). Informe Anual 2017: Sobre el racismo en el estado español. SOS Racismo y Garkoa Liburuak.

MÉNDEZ, Raúl Andrés (2011). “*Concepción, método y vinculación de la museología comunitaria*”. *Cuadernos de sociomuseología* (41). Pág. 45 – 58.

MORÁN-BELTRÁN, Lino; MÉNDEZ-REYES, Johan (2012). “*Pablo Freire: educación y emancipación*”. *Encuentro Educativo* (19/1). Pág. 69 – 82.

Movimientos migratorios en España y Europa (2016). CEAR.

Naciones Unidas (ONU), *Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas conexas de Intolerancia: Declaración*. (2001).

PLATERO, Raquel (2014). “*Metáforas y articulaciones para una pedagogía crítica sobre la interseccionalidad*”. *Quaderns de Psicologia* Vol. 16 (1). Pág. 55 – 72.

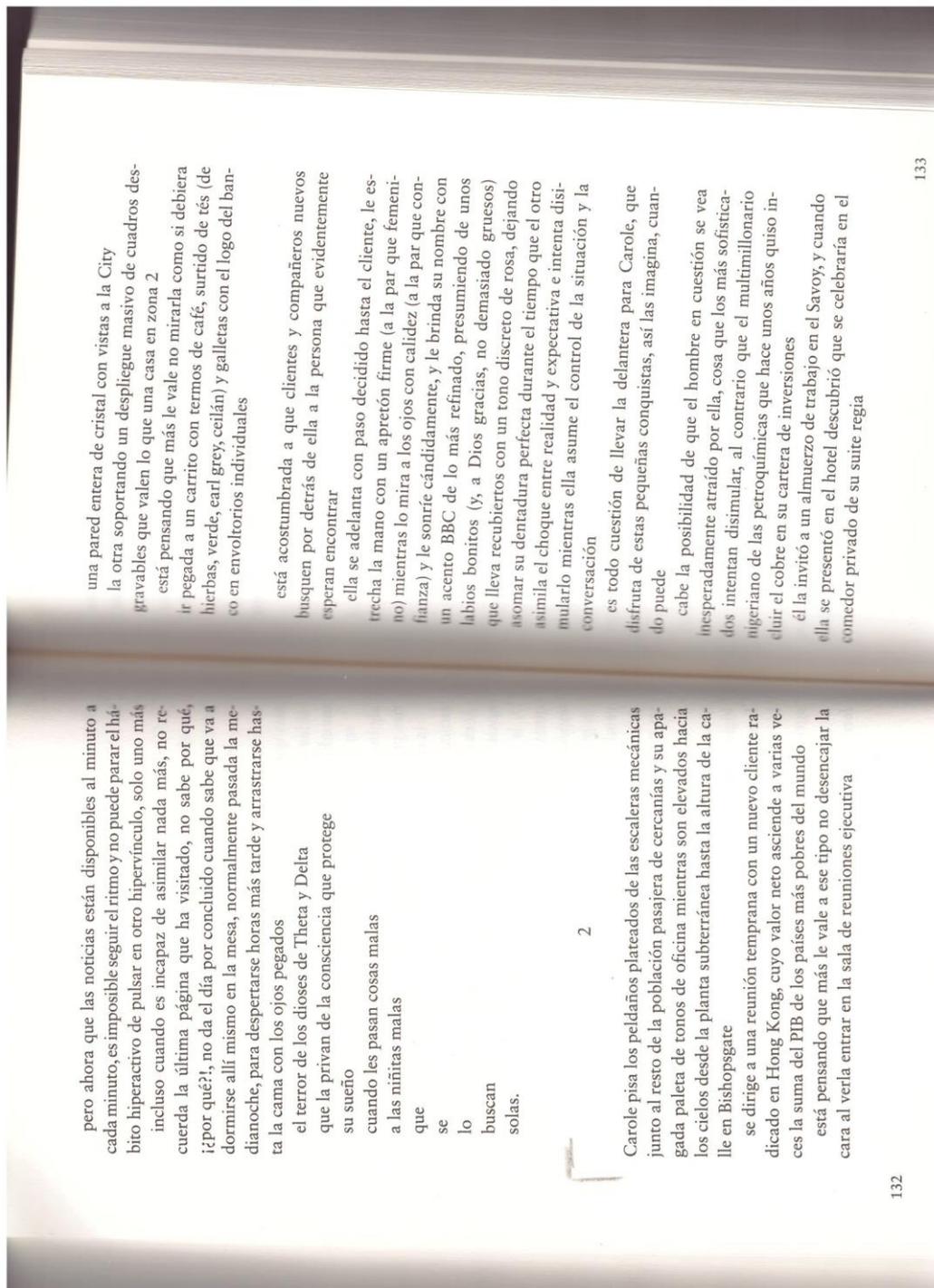
PIQUERAS, José Antonio (2017). La esclavitud en las Españas: un lazo transatlántico. 3ª edición. Catarata. Madrid.

QUIJANO, Annibal (2007) “*Colonialidad del poder y la clasificación social*” en El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Siglo del Hombre Editores (Bogotá) 93 – 126.

SANTOS, Miguel Ángel (1999). “*Organización para el desarrollo profesional*”. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado (3/1). Pág. 1 – 15.

## ANEXOS

### Anexo 1: Fotocopias libro *Mujer, niña, otras* para actividad 'Representación a ciegas'



donde le hizo un tour por sus ocho habitaciones diseñadas con la esplendidez de una mansión señorial: columnatas grecorromanas, arañas Lalique, bustos antiguos sobre plintos, papel pintado de seda y cuadros pastorales ingleses él le comentó que el colchón de la alcoba principal estaba ensablado a mano y cada muelle envuelto en cachemira es como dormir flotando en el aire, señorita Williams, le dijo mientras le enseñaba el «menú de almohadas» de la suite en una tarjeta con letras repujadas en plateado como si ella fuera de esa clase de mujeres que se amputaría las aspiraciones propias para convertirse en un apéndice ornamental más de aquel hombre tuvo que separarse delicadamente de las intenciones de su cliente sin poner en peligro el trato dejando caer que estaba prometida, con Frederick Marchmont, precisó para hacer hincapié furiosa como estaba porque aquel hombre quisiera socavar una profesionalidad que a ella tanto le había costado ganarse

hoy se va a obligar a proyectar una visión positiva de la reunión, para algo tiene las estanterías llenas de libros inspiradores que ha encargado a Estados Unidos y que le dicen que «visualiza el futuro que deseas crear, ten fe en que puedes hacerlo y ya habrás logrado la mitad», o «si proyectas una imagen poderosa, atraerás el respeto de los demás» así que ¿cómo le va a ir hoy la reunión? ¡de pe eme!

salvo porque no puede evitar recordar las pequeñas heridas, los compañeros de trabajo que la felicitan por hablar tan bien, incapaces de disimular la sorpresa en sus voces, de modo que ella encima tiene que fingir que no se siente ofendida y sonreír gentilmente, como si el cumplido fuera justo eso

no puede evitar pensar en los agentes de aduanas que la llevan a un lado cuando está volando por medio mundo con el mismo atuendo de maletín y traje que el resto de gentes de negocios que cruzan fronteras... sin que las acosen ay, quién pudiera pertenecer a los privilegiados de este mundo que dan por hecho que están en su derecho de sacar el globo sin trabas, sin recelos de nadie, con el respeto de todos

jolín jolín mientras las escaleras suben haciendo clin clin clin vamos, borra todos esos pensamientos negativos, Carole, libera el pasado y mira hacia el futuro con optimismo y con la ligereza de una cría que no está lastrada por su bagaje emocional

la vida es una aventura que hay que abrazar con la mente abierta y el corazón ardiente

pero hubo una vez, al principio de su carrera, en un país famoso por machacar los derechos humanos, que, por mucho que ella les contó que había viajado allí para reunirse con un equipo del banco nacional y presentó la documentación que le pedían, la misma que ni siquiera se molestaron en mirar invadieron

hasta su cuerpo

como si fuera una miserable mula con medio kilo de polvo blanco metido en el chichi o esperando a ser evacuado por las tripas en bolsitas de plástico que ¡claro que sí! seguro que se había desayunado esa mañana

la invasión de unas manos ajenas en una habitación sin ventanas, una mazmorra aislada del trasiego del aeropuerto, mientras otro funcionario de inmigración mugriento con un uniforme azul empapado de sudor seguía mirándola

## Anexo 2: Fichas de la actividad ‘Elección de personas’



### CONTACTA CONMIGO

Casa: 91-1234-567  
Móvil 61-1234-567

[hola@unsitiogenial.es](mailto:hola@unsitiogenial.es)  
[www.unsitiogenial.es](http://www.unsitiogenial.es)

Calle Vista Alegre, 3, 46045 Valencia, España

### PERFIL PERSONAL

Ingeniero de software con experiencia activa en todos los niveles de pruebas: de rendimiento, funcional, integración, sistema y aceptación de usuarios.

### ESPECIALIZACIÓN

- Experiencia activa en SQL
- Experiencia en Java, Ruby, PHP y Python
- Experiencia en Microsoft ASP.NET MVC, API web
- Conocimientos funcionales en C, C++ y C#

### OTRAS APTITUDES

- Capacidad de análisis de información técnica compleja
- Análisis, diseño e implementación de estructuras de base de datos
- Orientación al detalle
- Excelencia en solución de problemas

### EXPERIENCIA LABORAL

#### INGENIERO DE SOFTWARE

SOLUCIONES DE SALUD | 2015 - PRESENTE DIRECTS  
- DISEÑO Y DESARROLLO DEL SOFTWARE  
- EVALUACIÓN LA INTERFAZ ENTRE EQUIPO Y SOFTWARE.  
- ASESORAMIENTO DE CLIENTES EN EL MANTENIMIENTO DEL SISTEMA DE SOFTWARE

#### INGENIERO JUNIOR

REALPRO SOFTWARE S.A | 2014 - 2015  
- ALMACENAMIENTO, RECUPERACIÓN Y GESTIÓN DE DATOS  
- MODIFICACIÓN DEL SOFTWARE EXISTENTE PARA CORREGIR ERRORES Y OPTIMIZAR LA EFICIENCIA  
- PREPARACIÓN DE INFORMES DETALLADOS

### HISTORIAL EDUCATIVO

#### UNIVERSIDAD DE VALENCIA

LICENCIATURA EN INGENIERÍA INFORMÁTICA,  
- PRESIDENTE DE LA ASOCIACIÓN  
- COMPUTACIÓN Y TECNOLOGÍA  
- VICEPRESIDENTE DEL CLUB DE PROGRAMACIÓN  
- MIEMBRO DE LA SOCIEDAD DE VIDEOJUEGOS  
- MIEMBRO DE HELPPDESK IT DE ESTUDIANTES

#### INSTITUTO LLUIS VIVES

GRADUADO EN 2010.  
- MATRÍCULA DE HONOR  
- PRESIDENTE Y FUNDADOR DEL CLUB DE INFORMÁTICA  
- PRESIDENTE DEL CONSEJO ESTUDIANTIL  
- VICEPRESIDENTE DEL EQUIPO DE DEBATE  
- MIEMBRO DEL EQUIPO DE MATEMÁTICAS  
- MIEMBRO DEL EQUIPO DE AJEDREZ



## Jaime garzón

Especialista en desarrollo de software

### Contacto:

**Casa:**  
923 456 789

**Teléfono:**  
923 456 789

**Correo electrónico:**  
hola@unsitiogenial.es

**LinkedIn:**  
@unsitiogenial

**Dirección:**  
Calle Molina, 22, Granada,  
España

### Perfil personal

Soy desarrollador de software con habilidades para solucionar problemas y experiencia en creación y diseño de software en un entorno de pruebas.

### Formación escolar

#### Universidad de Márquez

Máster en Ciencias de la Informática

- Matriculado desde septiembre de 2020 hasta la actualidad
- Estudio cursos de especialización en ciencia de datos para ampliar mis competencias
- Estudio asignaturas optativas de ciberseguridad

#### Universidad de Valencia

Grado en Ciencias Informáticas

- Asistí desde septiembre de 2012 hasta junio de 2016
- Presidente del Consejo Estudiantil de la Universidad Machado
- Campeón del Club de Codificación en la Hackatón de 2015 de la Universidad Machado

### Resumen profesional

#### Ingeniero de software

Laboratorios Más es Más  
Mayo de 2020 - actualidad

- Diseño y creo soluciones de software para resolver los puntos débiles de varios clientes
- Compruebo la viabilidad de los prototipos de software
- Modifico el código para corregir errores

#### Especialista en desarrollo de software

Soluciones Centro Web  
Agosto de 2016 - abril de 2020

- Desarrollo e implemento soluciones de software basadas en los requisitos del cliente
- Testeo y perfecciono el software antes de su lanzamiento
- Implemento parches de productos ad hoc

### Aptitudes profesionales

#### Lenguajes de programación:

C#, ASP.NET JavaScript, HTML/CSS, Python

#### Estructuras/sistemas:

MVC, AngularJS, bootstrap, Visual Studio, Team Foundation Server

### Referencias

#### Félix Medina

Director de software, Laboratorios Más es Más  
Teléfono: 654 121 221

#### Jenifer Bertólez

Especialista en desarrollo de software,  
Soluciones Web  
Teléfono: 123 456 789

## El piso para alquilar

La propietaria del piso quiere alquilar su vivienda a una persona que la cuide tanto como la ha cuidado ella durante los años que vivió en ella. Le tiene un gran cariño a este piso dado que fue el primero que compraron junto a su esposa, es por ello que ha pedido a la agente de la inmobiliaria que elija muy bien quien va a vivir en ella. Pide 650€ mensual de alquiler.

El piso tiene 110 m2 consta de 3 habitaciones, 2 dobles y una individual. Cuenta con cocina independiente y amplio salon comedor. Tiene 2 baños, uno con bañera y el otro con plato de ducha. También una terraza.

La zona tiene acceso a supermercados, colegios y buena conexión de transporte.



## Personas interesadas en el piso



**01** Mariam Brahimi

**02** Josep Castellví

**03** Maria González

30 años.

30 años.

28 años.

Casada con 2 criaturas.

Soltero y sin personas a cargo.

Soltera y con 1 hija.

Trabajo fijo con sueldo 1800€

Trabajo temporal con sueldo

Trabajo fijo con sueldo 1500€

Sueldo de la pareja 1750€

1800€.

Pensión para la hija 300€

### Anexo 3: Vídeos de la actividad ‘Series y películas’

Enlace a vídeo 1: [https://drive.google.com/file/d/1-ieVGOEKIIy\\_Lg4DvCg6I9g\\_fNj0Wvgk/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1-ieVGOEKIIy_Lg4DvCg6I9g_fNj0Wvgk/view?usp=sharing)

Enlace a vídeo 2: [https://drive.google.com/file/d/1-aCmPydL2ZA\\_OKdYgfFL2CyzG1jqv9RI/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1-aCmPydL2ZA_OKdYgfFL2CyzG1jqv9RI/view?usp=sharing)

### Anexo 4: Evaluación previa a la implementación

Responde las siguientes cuestiones con un sí o un no:

- 1 - ¿Sabes qué es el racismo?
- 2 - ¿Piensas que las personas que tienen actitudes racistas son malas personas?
- 3 - ¿Sabes distinguir una agresión racista?
- 4 - ¿Las agresiones racistas siempre son con violencia física?
- 5 - ¿Crees que tienes actitudes racistas?
- 6 - ¿Crees que España es un país supremacista blanco?
- 7 - ¿Tu color de piel determina tus experiencias?
- 8 - ¿Si tu color de piel se identifica con la raza blanca piensas que tienes privilegios?
- 9 - ¿Crees que ayudar siempre es bueno?
- 10 - ¿Crees que las personas racializadas no hacen nada para cambiar su situación?

### Anexo 5: Evaluación durante la ejecución del proyecto

#### Fase 1: Contextualización;

Marca con una cruz a que colectivo perteneces:

- Profesorado     Alumnado

A continuación, se plantean unas afirmaciones, una vez leídas debes marcar tu grado de conformidad según estés o no de acuerdo.

- 1 – Siento como un espacio seguro el grupo que conforma el proyecto
  - a) Muy en desacuerdo
  - b) En desacuerdo
  - c) De acuerdo
  - d) Muy de acuerdo
- 2 – Puedo hablar con total confianza ya que no me siento juzgada por el resto de compañeras
  - a) Muy en desacuerdo
  - b) En desacuerdo
  - c) De acuerdo
  - d) Muy de acuerdo
- 3 – Me identifico con el resto del grupo a tal punto que siento que pertenezco a él
  - a) Muy en desacuerdo
  - b) En desacuerdo
  - c) De acuerdo
  - d) Muy de acuerdo
- 4 – Reconozco a las personas racializadas como personas activas de su propia vida pública
  - a) Muy en desacuerdo
  - b) En desacuerdo
  - c) De acuerdo
  - d) Muy de acuerdo
- 5 – Las personas racializadas tienen más dificultades para conseguir las mismas metas que una persona de raza blanca en España
  - a) Muy en desacuerdo
  - b) En desacuerdo
  - c) De acuerdo
  - d) Muy de acuerdo
- 6 – La representación de personas racializadas en nuestro día a día es bajo en comparación con las personas racializadas que viven en el país
  - a) Muy en desacuerdo
  - b) En desacuerdo
  - c) De acuerdo
  - d) Muy de acuerdo
- 7 – La historia se explica desde la visión occidental o eurocentrista
  - a) Muy en desacuerdo
  - b) En desacuerdo
  - c) De acuerdo
  - d) Muy de acuerdo
- 8 – La persona blanca es considerada como norma que organiza el mundo.
  - a) Muy en desacuerdo
  - b) En desacuerdo
  - c) De acuerdo
  - d) Muy de acuerdo
- 9 – Tengo actitudes racistas
  - a) Muy en desacuerdo
  - b) En desacuerdo
  - c) De acuerdo
  - d) Muy de acuerdo

10 – Quiero cambiar alguna de mis actitudes que discriminan o excluyen por razón de raza o etnia a otras personas

a) Muy en desacuerdo b) En desacuerdo c) De acuerdo d) Muy de acuerdo

11 – Es más difícil ser una persona famosa si eres racializada a que una cultura no occidental se convierta en moda

a) Muy en desacuerdo b) En desacuerdo c) De acuerdo d) Muy de acuerdo

12 – El lenguaje que utilizamos para transmitir información de actualidad, generalmente, tiene un sesgo racista

a) Muy en desacuerdo b) En desacuerdo c) De acuerdo d) Muy de acuerdo

13 – Soy capaz de reconocer una actitud racista en diferentes situaciones

a) Muy en desacuerdo b) En desacuerdo c) De acuerdo d) Muy de acuerdo

14 – Reconozco mis privilegios respecto a otras personas

a) Muy en desacuerdo b) En desacuerdo c) De acuerdo d) Muy de acuerdo

15 – Mantener los privilegios raciales sin valorar sus consecuencias permite seguir con la discriminación y la exclusión de diferentes colectivos de personas

a) Muy en desacuerdo b) En desacuerdo c) De acuerdo d) Muy de acuerdo

## **Fase 2: Investigación - Acción**

Marca con una cruz a que colectivo perteneces:

Profesorado  Alumnado

A continuación, se plantean unas afirmaciones, una vez leídas debes marcar tu grado de conformidad según estés o no de acuerdo.

1 – El racismo influye de forma negativa en mi entorno

a) Muy en desacuerdo b) En desacuerdo c) De acuerdo d) Muy de acuerdo

2 – Reconozco situaciones de discriminación o exclusión a personas por su raza o etnia en mi entorno

a) Muy en desacuerdo b) En desacuerdo c) De acuerdo d) Muy de acuerdo

3 – Me gustaría que esta situación dejara de ser un problema aunque no me influya directamente

a) Muy en desacuerdo b) En desacuerdo c) De acuerdo d) Muy de acuerdo

4 – Comprendo por qué sucede esta situación

a) Muy en desacuerdo b) En desacuerdo c) De acuerdo d) Muy de acuerdo

5 – Creo que puedo contribuir a que esta situación cambie a favor de las personas que están siendo discriminadas o excluidas

a) Muy en desacuerdo b) En desacuerdo c) De acuerdo d) Muy de acuerdo

6 – La temática se ha elegido con la opinión de todas las participantes

a) Muy en desacuerdo b) En desacuerdo c) De acuerdo d) Muy de acuerdo

7 – Me siento satisfecha con la temática elegida

a) Muy en desacuerdo b) En desacuerdo c) De acuerdo d) Muy de acuerdo

8 – Los materiales elaborados para la investigación han sido útiles

a) Muy en desacuerdo b) En desacuerdo c) De acuerdo d) Muy de acuerdo

9 – La investigación me ha permitido conocer desde otra perspectiva mi entorno

a) Muy en desacuerdo b) En desacuerdo c) De acuerdo d) Muy de acuerdo

## **Fase 3: Creación artística**

Marca con una cruz a que colectivo perteneces:

Profesorado  Alumnado

A continuación, se plantean unas afirmaciones, una vez leídas debes marcar tu grado de conformidad según estés o no de acuerdo.

- 1 – Me siento satisfecha con mi contribución a la creación del museo  
a) Muy en desacuerdo b) En desacuerdo c) De acuerdo d) Muy de acuerdo
- 2 – El tipo de museo o exposición elegida me ha permitido desarrollar mi creatividad.  
a) Muy en desacuerdo b) En desacuerdo c) De acuerdo d) Muy de acuerdo
- 3 – El diseño del museo responde a mis necesidades individuales  
a) Muy en desacuerdo b) En desacuerdo c) De acuerdo d) Muy de acuerdo
- 4 – El diseño del museo responde a las necesidades de todo el grupo  
a) Muy en desacuerdo b) En desacuerdo c) De acuerdo d) Muy de acuerdo
- 5 – He dispuesto de todo el material que necesitaba para elaborar mi creación artística  
a) Muy en desacuerdo b) En desacuerdo c) De acuerdo d) Muy de acuerdo
- 6 – Todo el grupo ha obtenido los materiales que necesitaba para las creaciones  
a) Muy en desacuerdo b) En desacuerdo c) De acuerdo d) Muy de acuerdo
- 7 – He tenido tiempo suficiente para terminar mi creación  
a) Muy en desacuerdo b) En desacuerdo c) De acuerdo d) Muy de acuerdo
- 8 – He planificado correctamente el tiempo para terminar mi creación  
a) Muy en desacuerdo b) En desacuerdo c) De acuerdo d) Muy de acuerdo
- 9 – Considero que ninguna de las creaciones artísticas son discriminatorias  
a) Muy en desacuerdo b) En desacuerdo c) De acuerdo d) Muy de acuerdo
- 10 – Pienso que la exposición transmite el mensaje que nos marcamos como objetivo  
a) Muy en desacuerdo b) En desacuerdo c) De acuerdo d) Muy de acuerdo

#### **Fase 4: Presentación a la comunidad**

Marca con una cruz a que colectivo perteneces:

- Profesorado  Alumnado

A continuación, se plantean unas afirmaciones, una vez leídas debes marcar tu grado de conformidad según estés o no de acuerdo.

- 1 – La programación del museo responde a mis necesidades individuales  
a) Muy en desacuerdo b) En desacuerdo c) De acuerdo d) Muy de acuerdo
- 2 – La programación del museo permite desarrollar mis capacidades y competencias  
a) Muy en desacuerdo b) En desacuerdo c) De acuerdo d) Muy de acuerdo
- 3 – Las personas invitadas a la inauguración son importantes desde mi punto de vista  
a) Muy en desacuerdo b) En desacuerdo c) De acuerdo d) Muy de acuerdo
- 4 – La duración de la exposición es suficiente para que llegue a toda la comunidad  
a) Muy en desacuerdo b) En desacuerdo c) De acuerdo d) Muy de acuerdo
- 5 – El espacio es accesible para toda la comunidad  
a) Muy en desacuerdo b) En desacuerdo c) De acuerdo d) Muy de acuerdo
- 6 – Mi participación en la presentación de la exposición es la que deseaba  
a) Muy en desacuerdo b) En desacuerdo c) De acuerdo d) Muy de acuerdo
- 7 – Creo que la exposición ha generado una reacción en la comunidad  
a) Muy en desacuerdo b) En desacuerdo c) De acuerdo d) Muy de acuerdo
- 8 – Pienso que he contribuido a un cambio para la igualdad en mi comunidad  
a) Muy en desacuerdo b) En desacuerdo c) De acuerdo d) Muy de acuerdo

## Anexo 6: Evaluación cualitativa durante la intervención del proyecto

<b>Fecha:</b>	<b>N° de sesión:</b>
<b>Contabilización de participaciones divididas por raza y género</b>	
<b>Raza + Género</b>	<b>Número de intervenciones</b>
<b>Persona de raza blanca género masculino</b>	
<b>Persona de raza blanca género femenino</b>	
<b>Persona de raza blanca género no binario</b>	
<b>Persona racializada género masculino</b>	
<b>Persona racializada género femenino</b>	
<b>Persona racializada género no binario</b>	
<b>Duración de las intervenciones</b> <b>Corta (&lt;5 minutos) / Media (5 – 10 minutos) / Larga (&gt;10 minutos)</b>	
<b>Raza + Género</b>	<b>Tipo de intervención por duración</b>
<b>Persona de raza blanca género masculino</b>	
<b>Persona de raza blanca género femenino</b>	
<b>Persona de raza blanca género no binario</b>	
<b>Persona racializada género masculino</b>	
<b>Persona racializada género femenino</b>	
<b>Persona racializada género no binario</b>	
<b>¿Quién inicia las 5 primeras intervenciones?</b>	
<b>Raza + Género</b>	<b>Orden de intervención</b>
<b>Persona de raza blanca género masculino</b>	
<b>Persona de raza blanca género femenino</b>	
<b>Persona de raza blanca género no binario</b>	
<b>Persona racializada género masculino</b>	
<b>Persona racializada género femenino</b>	
<b>Persona racializada género no binario</b>	
<b>Contabilización de interrupciones realizadas</b>	
<b>Raza + Género</b>	<b>Número de interrupciones realizadas</b>
<b>Persona de raza blanca género masculino</b>	

<b>Persona de raza blanca género femenino</b>	
<b>Persona de raza blanca género no binario</b>	
<b>Persona racializada género masculino</b>	
<b>Persona racializada género femenino</b>	
<b>Persona racializada género no binario</b>	
<b>Contabilización de las interrupciones recibidas</b>	
<b>Raza + Género</b>	<b>Número de interrupciones recibidas</b>
<b>Persona de raza blanca género masculino</b>	
<b>Persona de raza blanca género femenino</b>	
<b>Persona de raza blanca género no binario</b>	
<b>Persona racializada género masculino</b>	
<b>Persona racializada género femenino</b>	
<b>Persona racializada género no binario</b>	

## Anexo 7: Evaluación cuantitativa final

### **Evaluación final; facilitadora**

En primer lugar va a contabilizar el grado de alcance de los resultados respecto a los previstos en la matriz de planificación:

- 1a El 50% del alumnado identifica actitudes que sustentan los privilegios raciales.
- 1b El 30% del profesorado identifica actitudes que sustentan los privilegios raciales.
- 1.2a El profesorado integra en su/s asignaturas la perspectiva antirracista, incorporando referentes racializadas.
- 1.2b El alumnado reconoce como referentes a personas de diferentes disciplinas que no pertenecen a la raza o etnia hegemónica.
- 2 La comunidad educativa identifica 1 situación de vulnerabilidad o discriminación, a través de la investigación-acción.
- 3 El alumnado crea 1 museo de temática racial y/o étnica de su interés, a través del arte y la cultura.
- 4a El 80% de las creaciones tiene una visión antirracista y empoderadora.
- 4b El 70% del alumnado i el 50% de las profesionales del centro escolar invita a una persona a la exposición.

En segundo lugar, va a responder a las siguientes preguntas:

- 1 – ¿En qué grado el alumnado ha participado de las sesiones desarrolladas?
- 2 - ¿El profesorado se ha implicado de manera horizontal en el proyecto?
- 3 - ¿Qué cambiarías para mejorar la participación?
- 4 - ¿Crees que las dinámicas han favorecido al pensamiento crítico?

- 5 - ¿El instituto se ha adaptado a la metodología propuesta?  
6 - ¿Se ha podido terminar el proyecto en el tiempo establecido?  
7 - ¿La duración del proyecto es la adecuada para conseguir los objetivos propuestos?  
8 - ¿Mi aportación al proyecto ha sido significativa para un buen desarrollo? ¿De qué manera?

### **Evaluación final; profesorado**

A continuación, se plantean unas afirmaciones, una vez leídas debes marcar tu grado de conformidad según estés o no de acuerdo.

- 1 – La participación en el proyecto me ha permitido acercarme a mi alumnado racializado  
a) Muy en desacuerdo b) En desacuerdo c) De acuerdo d) Muy de acuerdo
- 2 – La participación en el proyecto ha hecho replantearme cómo enfoco la programación del curso  
a) Muy en desacuerdo b) En desacuerdo c) De acuerdo d) Muy de acuerdo
- 3 – Me planteo añadir la perspectiva antirracista en mi día a día como profesora  
a) Muy en desacuerdo b) En desacuerdo c) De acuerdo d) Muy de acuerdo
- 4 – Valoro la posibilidad de añadir personas no occidentales en la medida en que pueda  
a) Muy en desacuerdo b) En desacuerdo c) De acuerdo d) Muy de acuerdo
- 5 – La participación en el proyecto ha permitido que deje de normalizar actitudes que discriminan o excluyen al colectivo racializado.  
a) Muy en desacuerdo b) En desacuerdo c) De acuerdo d) Muy de acuerdo
- 6 – He identificado actitudes racistas cuando ejerzo mi profesión  
a) Muy en desacuerdo b) En desacuerdo c) De acuerdo d) Muy de acuerdo
- 7 – Tengo las herramientas necesarias para desarrollar clases incluyentes respecto a las personas racializadas  
a) Muy en desacuerdo b) En desacuerdo c) De acuerdo d) Muy de acuerdo
- 8 – La facilitadora ha generado un espacio de seguridad para poder expresarme  
a) Muy en desacuerdo b) En desacuerdo c) De acuerdo d) Muy de acuerdo
- 9 – El contenido del proyecto ha sido claro y entendible  
a) Muy en desacuerdo b) En desacuerdo c) De acuerdo d) Muy de acuerdo
- 10 – De manera general, me siento satisfecha con el proyecto  
a) Muy en desacuerdo b) En desacuerdo c) De acuerdo d) Muy de acuerdo

### **Evaluación final; alumnado**

A continuación, se plantean unas afirmaciones, una vez leídas debes marcar tu grado de conformidad según estés o no de acuerdo.

- 1 – La participación en el proyecto ha permitido conocerme mejor  
a) Muy en desacuerdo b) En desacuerdo c) De acuerdo d) Muy de acuerdo
- 2 – He identificado actitudes que discriminan o excluyen a otras personas en mí  
a) Muy en desacuerdo b) En desacuerdo c) De acuerdo d) Muy de acuerdo
- 3 – Pienso que debo cambiar algunas de mis actitudes para mejorar la convivencia tanto en el instituto como fuera de él  
a) Muy en desacuerdo b) En desacuerdo c) De acuerdo d) Muy de acuerdo
- 4 – Tengo las herramientas necesarias para cambiar mi actitud discriminadora o excluyente  
a) Muy en desacuerdo b) En desacuerdo c) De acuerdo d) Muy de acuerdo

- 5 – La participación en el proyecto ha permitido conocer mejor la comunidad donde vivo  
a) Muy en desacuerdo b) En desacuerdo c) De acuerdo d) Muy de acuerdo
- 6 – Reconozco a personas racializadas influyentes  
a) Muy en desacuerdo b) En desacuerdo c) De acuerdo d) Muy de acuerdo
- 7 – Identifico a personas racializadas como sujetos válidas en política, medios de comunicación, deportes, etc.  
a) Muy en desacuerdo b) En desacuerdo c) De acuerdo d) Muy de acuerdo
- 8 – La facilitadora ha generado un espacio de seguridad para poder expresarme  
a) Muy en desacuerdo b) En desacuerdo c) De acuerdo d) Muy de acuerdo
- 9 – El contenido del proyecto ha sido claro y entendible  
a) Muy en desacuerdo b) En desacuerdo c) De acuerdo d) Muy de acuerdo
- 10 – De manera general, me siento satisfecha con el proyecto  
a) Muy en desacuerdo b) En desacuerdo c) De acuerdo d) Muy de acuerdo