

Temas de Sociología y antirracismo: inclusiones y ausencias en el currículo de una universidad pública peruana

Topics in Sociology and Anti-racism: inclusions and absences in the curriculum of a peruvian public university

Por Marcos Antonio BATISTA DA SILVA¹

Batista Da Silva, M. A. (2023). Temas de Sociología y antirracismo: inclusiones y ausencias en el currículo de una universidad pública peruana. *Revista RAES*, XV(27), pp. 234-249.

Resumen

Este artículo se propone discutir temas que identificamos como relevantes en el debate sobre el antirracismo en la educación superior peruana, en particular, en el campo de las ciencias sociales (Sociología) en una universidad pública de la capital limeña. El marco teórico-metodológico dialoga con la teoría de la raza y el racismo (De la Cadena, 2004; Quijano, 2005; Luciano, 2012). El análisis de los planes de estudios de pregrado en la carrera de Sociología (2009, 2018) y las entrevistas (2019, 2022) proporcionaron un análisis crítico de los discursos de Teun Van Dijk (1999, 2001), complementado con el marco metodológico de J. B. Thompson (2011). El análisis muestra que la carrera de Sociología, por un lado, a través de iniciativas específicas de los docentes, ha introducido en el currículo el debate sobre las intersecciones entre raza, clase y género, ampliando así la discusión en torno a una práctica descolonizadora en el Perú y América Latina. Por otro lado, en el currículo de la carrera, el debate sobre el racismo es introductorio, y cuando se discute es a través de la diversidad. El currículo aún invisibiliza la historia de la población afroperuana. La comunidad académica reconoce este vacío y la necesidad de ampliar el debate académico hacia una educación antirracista.

Palabras Clave afroperuano/ Perú/ racismo/ sociología/ universidad.

Abstract

This article aims to discuss topics that we identify as relevant in the debate on anti-racism in peruvian higher education, in particular, in the field of social sciences (Sociology) at a public university in the capital of Lima. The theoretical-methodological framework dialogues with the theory of race and racism (De la Cadena, 2004; Quijano, 2005; Luciano, 2012). The analysis of the undergraduate study plans in the Sociology major (2009, 2018) and the interviews (2019, 2022) provided a critical analysis of the speeches of Teun Van Dijk (1999, 2001), complemented with the methodological framework of J.B. Thompson (2011). The analyzes demonstrate that the Sociology degree, on the one hand, through specific initiatives by teachers, has introduced into the curriculum the debate on the

¹Centro de Estudos Sociais (CES) - Universidade de Coimbra (UC), Portugal / ORCID: 0000-0003-2701-0316 / marcos.psico@yahoo.com.br

intersections between race, class and gender, thus expanding the discussion around a decolonizing practice in Peru and Latin America. On the other hand, in the degree curriculum, the debate on racism is introductory, and when it is discussed it is through diversity. The curriculum still makes invisible the history of the Afro-Peruvian population. The academic community recognizes this gap and the need to broaden the academic debate towards anti-racist.

Key words afro-peruvian/ Peru/ racismo /sociology/ university

Introducción²

El objetivo general de este artículo es analizar el currículo de la carrera de Sociología y si y cómo se ha introducido el debate étnico-racial, con el objetivo de una educación antirracista. Es decir, investigar si en la carrera de Sociología se han producido conocimientos sobre raza, racismo y antirracismo. Para ello, analizamos los planes de estudio (2009 y 2018)³ de la carrera de Sociología (pregrado) de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) de Lima, Perú, complementados con informes específicos derivados de entrevistas realizadas a miembros de la comunidad académica (docentes y estudiantes) en los años 2019 y 2022, principalmente estudiantes racializados (afroperuanos), basado en teorías de las relaciones étnico-raciales, por ejemplo, José Luciano (2012), Marisol de la Cadena (2004), Anibal Quijano (2005). ¿Por qué hay un número reducido de afroperuanos y afroperuanas en la educación superior peruana? ¿Cuál es el impacto en su propia producción de conocimiento?

La visibilidad estadística y el reconocimiento de la población afroperuana hasta el censo de 2017 estaban en general pendientes en la sociedad peruana. Esta invisibilidad impidió pensar en la generación de políticas públicas que contemplaran las necesidades específicas de la población afroperuana (Coelho, 2023), particularmente en lo que se refiere a la situación educativa (Silva y Coelho, 2020). Con información del Instituto Nacional de Estadística e Informática (Inei, 2018), encontramos que solo el " 11.5 % de los afroperuanos tiene estudios universitarios, mientras que este porcentaje es del 22.1 % para la población blanca y mestiza" (Inei, 2018, p. 142,143).

En la revisión bibliográfica de este trabajo, notamos que existen pocos estudios que discutan sobre la población afroperuana en relación con el racismo y la educación superior en el Perú (Daniel, 2021; Bastos y Schwarzkopf, 2022; Ruano-Ibarra y Resende, 2023; Galarza y Kogan, 2015; Silva y Coelho, 2020).

Los análisis de Marcos Silva y Luana Coelho, indican que:

La producción de conocimiento es un campo de disputa, donde la universidad, para reproducir una educación occidentalizada, perpetúa la jerarquía de conocimiento. También es necesario considerar que la producción teórica e histórica no se ha reflejado sobre la centralidad de la esclavitud racial en el Perú para comprender la conformidad racial y el racismo en el presente. (Silva y Coelho, 2020, p. 108).

Camila Daniel (2021, p. 237) discutió "cómo las personas afroperuanas que viven en Estados Unidos construyen sus propios caminos para afirmarse como tales, a partir de un proceso político de cuestionamiento del statu quo que invisibiliza la diversidad étnica". Y esto también incluye la educación/formación universitaria. Por su parte, Elizabeth Ruano-Ibarra y Viviane Resende (2023) hacen consideraciones sobre las políticas de acción afirmativa en la educación superior pública en algunos países latinoamericanos. Alessandra Bastos y Alejandro Schwarzkopf (2022) ampliaron este debate sobre la introducción de políticas de acción afirmativa, en particular, con respecto a la población negra brasileña. Este debate ha sido un referente para investigadores y activistas afroperuanos (Silva, 2021).

Los autores también hacen un contrapunto sobre las desigualdades sociales en lo que implica el acceso de los peruanos a la educación superior en su país. En esa dirección, José Luciano (2012) ya nos advertirá sobre la dificultad de acceso, principalmente de la población afroperuana a la educación superior en el Perú, derivada de las desigualdades sociales y el racismo estructural. Por su parte, Francisco Galarza y Liuba Kogan (2015) buscaron identificar estrategias de "blanqueamiento" utilizadas por estudiantes de pregrado en el Perú, en un país con altos niveles de discriminación étnico-racial y movilidad social:

² Centro de Estudos Sociais (CES) - Universidade de Coimbra (UC), Portugal. Projeto 725402 - POLITICS - ERC-2017-2023

³ <https://csociales.unmsm.edu.pe/sociologia-plan-de-estudios/>

Reportamos información que sugiere que dichos estudiantes podrían estar usando estrategias de “blanqueamiento” para prevenir o mitigar eventos de discriminación étnico-racial; la misma que es percibida como causante de efectos negativos en los planos académicos, personales y laborales. (Galarza y Kogan, 2015, p.2).

Entendemos que es fundamental reflexionar sobre las políticas antirracistas en el campo de la educación, especialmente en las universidades —con raras excepciones, en su mayoría blancas—, las que históricamente se constituyen como un espacio de reproducción de la blanquitud (Cardoso, 2010; Nunes, 2020). Es crucial que la población afroperuana rompa cada vez más con el racismo institucional en busca de un fortalecimiento de su identidad racial.

El espacio educativo en las sociedades contemporáneas, salvo raras excepciones, sigue siendo un lugar de preservación de las jerarquías raciales. La educación, en contextos como el latinoamericano e incluso europeo (Fernández, 2021), ha sido históricamente considerada un ámbito crucial en la lucha antirracista; y la universidad necesita cada vez más ser un espacio de (re)existencias posibilitadas y alimentadas por conflictos y disputas que produzcan entendimientos de raza y antirracismo (Crespo, 2022; Ramos, 2022). Sin embargo, vale la pena resaltar iniciativas como la Red Interuniversitaria Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina (RED ESIAL), promovido por la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), Argentina, que es:

[...] un espacio de cooperación interinstitucional cuyo principal objetivo es generar mecanismos de cooperación entre Universidades y otro tipo de Instituciones de Educación Superior que agreguen valor a los conocimientos, lenguas, historias y proyectos de futuro de las comunidades indígenas y afrodescendientes, y que desarrollen actividades en colaboración con sus miembros, comunidades u organizaciones. (Centro Interdisciplinario de Estudios Avanzados/UNTREF, 2015, n.p).

En la página de la biblioteca de UNTREF⁴ podemos ver estudios que anuncian el debate sobre los pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina (Mato, 2016; Dos Santos Fernandes; 2014), sin embargo, no con estudios que enfatizan el racismo institucional hacia la población afroperuana en la educación superior peruana. Ante este escenario, algunas preguntas guiarán el debate: ¿Las prácticas educativas, como la construcción del currículo, han buscado desafiar el paradigma eurocéntrico a través de las diferencias representadas por las experiencias históricas de los pueblos racializados (afroperuanos, pueblos indígenas)?

1. Aportes teórico-metodológicos y discursos étnico-raciales

El método de análisis adoptado en este artículo se basa en parte en la hermenéutica profunda (HP), propuesta por J. B. Thompson (2011), además del análisis crítico del discurso de Teun Van Dijk (2001). En lo que respecta a la HP, este método ha sido útil en lo que respecta a la producción, tratamiento e interpretación de información y discursos. La HP propone “el estudio de la construcción y contextualización social de las formas simbólicas” (Thompson, 2011, p. 363), donde los patrones de significado asociados a las formas simbólicas se comparten en la vida cotidiana dentro de contextos sociales estructurados, a través de contextos que “involucran relaciones de poder, formas de conflicto, desigualdades en la distribución de los recursos”. (Thompson, 2011, p. 22).

Las formas simbólicas se entienden aquí como acciones, discursos, imágenes y textos recibidos, reproducidos y puestos en circulación. Para este texto consideramos los planes de estudio (2009 y 2018) de la carrera de Sociología de la UNMSM, y los discursos étnico-raciales dados por miembros de la comunidad académica (docentes y estudiantes) plasmados en forma de entrevistas (2019 y 2022), como formas simbólicas sujetas a análisis, donde

⁴ <http://untref.edu.ar/sitios/ciea/red-esial/>

buscamos saber si y cómo el debate a favor de una educación antirracista se ubica en el currículum académico de esta carrera. Las entrevistas fueron semiestructuradas y luego transcritas en forma de texto, como formas simbólicas estructuralmente situadas que merecen descripción e interpretación.

Este texto se ilustró con relatos específicos de los entrevistados y el análisis de los planes de estudio (2009 y 2018) para la carrera de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNMSM (2009 y 2018). Compartimos las consideraciones de Peter Spink (2013) de que los documentos de dominio público “reflejan dos prácticas discursivas: como género de circulación, como artefactos del sentido de hacer público, y como contenido, en relación con lo impreso en sus páginas”. (Spink, 2013, p. 102).

La metodología de la HP en su conjunto prevé tres fases. La primera etapa de HP es el “análisis sociohistórico”, que tiene como objetivo reconstruir las condiciones sociales e históricas de producción y circulación de las formas simbólicas. La segunda etapa es el “análisis formal o discursivo”, el cual propone el estudio de las formas simbólicas que circulan en los campos sociales, es decir, es el análisis de las características estructurales y las relaciones discursivas, “una organización interna de las formas simbólicas, con sus estructuras, sus patrones y sus relaciones” (Thompson, 2011, p. 39). La ejecución del análisis formal implica tomar decisiones y realizar actividades en dos niveles: localización del corpus y análisis de discursos. En este sentido, al poco tiempo de realizadas, se transcribieron las entrevistas y se seleccionaron los extractos que constituirán el corpus.

El corpus, según Laurence Bardin (2011, p. 96), “es el conjunto de documentos tomados en cuenta para ser sometidos a procedimientos analíticos. Su constitución implica muchas veces elecciones, selecciones y reglas”. Esta fase tiene como objetivo analizar la organización interna de las formas simbólicas, sus patrones, relaciones y características. Según Thompson (2011), esta fase se puede realizar a través de diferentes tipos de procedimientos. Para este artículo también adoptamos el análisis crítico del discurso anclado en Van Dijk (1999):

El análisis crítico del discurso es un tipo de investigación analítica sobre el discurso que estudia principalmente el modo en que el abuso del poder social, el dominio y la desigualdad son practicados, reproducidos, y ocasionalmente combatidos, por los textos y el habla en el contexto social y político. (Van Dijk, 1999, p.23).

A través del análisis crítico de Van Dijk (2001, p. 466), entendemos que el análisis del discurso es fundamental para comprender “las formas en que [...] las desigualdades de poder social son representadas, reproducidas, legitimadas y resistidas por el texto y el habla en el contexto social y el contexto político”. La última etapa del PH, “interpretación/reinterpretación”, se construyó a partir de las fases previas del análisis sociohistórico y el análisis formal o discursivo. La investigación fue cualitativa y estuvo guiada por los principios éticos postulados en la legislación vigente.

2. El plan de estudios de la carrera de Sociología (2009):⁵ algunas consideraciones

El análisis del plan de estudios de la carrera de Sociología, a partir del plan de estudios del año 2009, parte del análisis de las asignaturas obligatorias (tabla 1), en particular, las que tienen títulos que indican una interfaz con los estudios de las relaciones étnico-raciales.

⁵Resolución Rectoral n.º 01859-R-10/UNMSM del 12 de abril del 2010. https://csociales.unmsm.edu.pe/images/Reporte_PlanEstudio_sociologia.pdf.

Tabla 1: Asignaturas obligatorias de la carrera de Sociología (2009)

Ciclo 1	Introducción a las Ciencias Sociales. Lenguaje Académico-Metodología del Trabajo Intelectua. Economía Política I. Visión Histórica de Perú. Introducción a la Sociología
Ciclo 2	Filosofía. Ciencia Política. Economía Política II. Lógica. Historia Mundial Contemporánea. Análisis Histórico de la Sociedad.
Ciclo 3	Introducción a la Investigación Científica. Epistemología de las Ciencias Sociales. Teoría Social I. Psicología Individual y Social. Análisis Económico. Antropología General.
Ciclo 4	Realidad Nacional Actual. Teoría Social II-Estadística aplicada a las Ciencias Sociales. Geografía y Ecología. Procesos Sociales y Político en América Latina. Sociología Económica.
Ciclo 5	Teoría Sociológica II. Métodos de Investigación Sociológica. Estadística para el Análisis Sociológico. Estratificación y Cambio Social. Sociología Rural. Perú en el Cambio Social en América Latina.
Ciclo 6	Teoría Sociológica II. Técnicas en Investigación Sociológica. Demografía Sociología Urbana. Sociología Política Etnográfico.
Ciclo 7	Teoría Sociológica III. Teoría do Desarrollo. Taller de Investigación Sociológica I. Sociología del Trabajo. Política Social.
Ciclo 8	Teoría Sociológica IV. Taller de Investigación Sociológica II. Economía Política Internacional. Planificación Social-Seminario de la Realidad Peruana.
Ciclo 9	Taller de Investigación Sociológica III. Sociedad, Diversidad Cultural y Cambio Social en Perú. Sociología de Género. Formulación de las Políticas Públicas. Gestión de las Políticas Públicas. Prácticas Pre- Profesionales I.
Ciclo 10	Sociología peruana y Latinoamericana. Taller de Investigación Sociológica IV (tesis). Ecología y Sociedad-Sociología de las Organizaciones y su Entorno. Prácticas Pre-Profesionales II.

Fuente: Resolución Rectoral n 01859-R-10/UNMSM

Así, del conjunto de 56 asignaturas obligatorias ubicadas en el currículo (tabla 1), privilegiamos algunos componentes curriculares porque entendemos que se acercan más a nuestra propuesta de investigación (estudios de las relaciones étnico-raciales), como se muestra en la tabla 2.

Tabla 2: Asignaturas obligatorias relacionadas con temas étnico-raciales (2009)

Asignaturas	Temas
Sociología Rural	Procesos y transformaciones de la sociedad rural peruana (comunidades campesinas andino-amazónicas).
Sociedad, Diversidad Cultural y Cambio Social en el Perú	Pone énfasis en la existencia de múltiples culturas en la sociedad peruana.
Sociología de Género	Estudia el fenómeno de inequidad de género en las distintas sociedades contemporáneas y el Perú.
Ecología y Sociedad	Estudia los aspectos, problemas y desafíos del medio ambiente en la sobrevivencia de los pueblos en la cultura, economía y el Perú.
Realidad Nacional Actual	Actualiza a los estudiantes en los problemas fundamentales de Perú desde las últimas tres décadas del siglo XX, hasta la actualidad.

Fuente: Resolución Rectoral n.º 01859-R-10/UNMSM

En general, los temas que se muestran en la tabla 2 tratan aspectos de la población peruana, pero ninguno aborda directamente aspectos o una discusión sobre la población afroperuana. En el componente curricular Sociología Rural, el énfasis está en las comunidades campesinas andino-amazónicas. En el tema Realidad Nacional Actual, el discurso recae en el punto de vista de las regiones (costa, sierra y selva), zonas de desarrollo (urbanas, rurales) o incluso áreas geográficas (el sur, el centro, el oriente y el norte). Pero en la matriz curricular disponible no encontramos mención directa a las poblaciones que habitan estas regiones, como los pueblos indígenas, la población afroperuana, entre otros. A su vez, en el curso Sociedad, Diversidad Cultural y Cambio Social en el Perú se destaca la existencia de múltiples culturas en la sociedad peruana:

Se examina la interrelación entre la imposición de una cultura dominante sobre las otras y la emergencia a partir de ello de trabas para el cambio social, al tomar inviable la integración social [...]. De cara a la multiculturalidad existente en nuestro país, se estudia los enfoques de políticas públicas que se aplica en el presente como herramienta educativa para combatir el etnocentrismo (interculturalidad, transculturalidad, etc). (Escuela Académico Profesional de Sociología/UNMSM, 2009, p. 29).

En este sentido, observamos que el plan de estudios de la carrera de Sociología enfatiza que el Perú es un país pluricultural y esta característica de la sociedad peruana debe ser atendida por una educación en todos los niveles, con la valoración de la diversidad cultural presente, y así promover una formación intercultural basada en el respeto a las diferencias. Sin embargo, también nos dimos cuenta de que la formación académica aún se presenta como un campo de acción complejo debido a la diversidad y/o interculturalidad de narrativas, con vacíos en la producción de estos discursos respecto a la población afroperuana y al racismo antinegro (Silva y Coelho, 2020). Según uno de nuestros docentes entrevistados⁶:

Las dos cosas, peruanas y globales, aunque esos tres elementos — clase, etnicidad y nación —, cuando se piensa América Latina o el Perú, está mas pensando en la articulación entre el Estado y las poblaciones indígenas andinas. No está muy pensado para población amazónica ni población afroperuana, por ejemplo. Digamos, es por el peso que ha tenido o tiene en menor medida el indigenismo en el pensamiento intelectual en el Perú; entonces lo campesino indígena tiene todavía un peso muy importante. (D1, entrevista realizada el 15 de mayo del 2019, Lima, Perú).

En cuanto a la cuestión de género, por un lado, destacamos la relevancia del debate en el curso Sociología de género; por otro lado, es fundamental, como subraya Sueli Carneiro (2003, 2011), que un feminismo negro, construido en el contexto de sociedades multirraciales, pluriculturales y racistas, especialmente en los países latinoamericanos, tiene que considerar los impactos del racismo en las relaciones de género. Para esta autora, los grupos de mujeres racializadas (negras, indígenas) tienen demandas específicas. Es decir, “no pueden ser tratadas exclusivamente bajo el epígrafe de la cuestión de género si no se tienen en cuenta las especificidades que definen ser mujer en tal o cual caso”. (Carneiro, 2003, p. 119).

Es a través de instrumentos como el Censo (recopilación de datos y cruces) que se pueden encontrar más alternativas para combatir la violencia y las desigualdades, incluidas las de género y raza. Entendemos que la información (aislada) no combate las desigualdades. En el estudio del Instituto Nacional de Estadística e Informática (Inei, 2018) observamos grandes diferencias raciales que marcan los campos de la vida social peruana, en particular, las poblaciones racializadas (afroperuanos, pueblos indígenas).

En general, el plan de estudios no aborda directamente las discusiones que involucran a la población afroperuana, como lo ilustra el informe de un docente entrevistado:

⁶ Utilizaremos los símbolos D para profesores y E para estudiantes, con el fin de preservar la identidad de los entrevistados.

No es debatido con la profundidad con la que se debería. Ni siquiera está programado como un tema específico en la malla curricular, tampoco hay cursos. Sí hay cursos sobre género, hay Sociología de género; creo que en todas las escuelas de sociales hay, al menos, un curso de género. Sí hay. Pero un curso sobre raza exactamente no hay. Es algo que se toca muy corta y reducidamente, y con la amplitud que merece o ameritaría nuestra historia en América Latina, especialmente aquí en el Perú. (D2, entrevista realizada el 24 de mayo del 2022, Lima, Perú).

Cuando nuestro enfoque se dirige a los cursos optativos, encontramos seis componentes curriculares a saber: Quechua I. Análisis Social de la Empresa. Quechua II. Modernidad y Post-Modernidad. Regiones y Descentralización en el Perú, y Socialización e Intersubjetividad. Entre estos cursos, encontramos algunos referidos al objeto de nuestra investigación (relaciones étnico-raciales). Citamos como ejemplos: Quechua I y II: “[...] brinda conocimientos teóricos y prácticos de estructuras gramaticales y léxico de la lengua quechua, que permitirá la comunicación de los estudiantes con la comunidad quechua-hablante”. (Escuela Académico Profesional de Sociología/UNMSM, 2009, p. 31).

Entendemos que esta asignatura es importante para la afirmación étnica de los estudiantes. Al respecto, destacamos un relato de un estudiante que se identificó con el quechua: “Ah, sí, yo me puse quechua, porque vengo del Cusco, vengo del sur. Entonces me autoidentifico como quechua”. (E1, entrevista realizada el 9 de mayo del 2019, Lima, Perú). También comenta este entrevistado:

Mira, quechua desde el Estado es reconocido como un pueblo originario. Básicamente que se desarrolla en la sierra sur peruana, que es precedente a los incas incluso. Y yo me autoidentifiqué como quechua en el sentido de que mi procedencia familiar está en los Andes surandinos. Aunque no hable quechua, mi familia habla quechua, pero las siguientes generaciones no por un problema social y de discriminación y de racismo, donde la familia no quería que el hijo hable quechua porque si no iba a ser fruto y presa del racismo. (E1, entrevista realizada el 9 de mayo del 2019, Lima, Perú).

El entrevistado nos dijo que no aprendió el idioma quechua, porque muchas familias tienden a no promover su aprendizaje por temor a que los niños sean discriminados. Este contexto también se observó en las narrativas y relatos capturados en la revisión de la literatura. Por ejemplo, Nathalie Koc-Menard (2017, p. 142) describe el relato de una madre en su investigación donde muestra preocupación y dudas sobre el idioma quechua; es decir, para la madre “el quechua es una limitación en el desarrollo de su hijo”. Sin embargo, vale la pena resaltar iniciativas que van surgiendo a favor de la lengua, como la defensa de una tesis en quechua, como observamos en una nota de la plataforma de la UNMSM, con fecha del 15 de octubre del 2019. En la tesis se abordan las inquietudes de una alumna que defendió su investigación en lengua quechua⁷ y obtuvo el título de doctora en Literatura Latinoamericana Peruana:

La tesis de Quispe Collante, escrita totalmente en la lengua nativa, lleva como título “Yawar Para, Kilku Warak’aq, Andrés Alencastre Gutiérrezpa harawin pachapi, Qosqomanta runasimipi harawi t’ikrachisqa, ch’ullanchasqa kayninpi”, cuya traducción al español es “Yawar Para (Llanto de Sangre), transfiguración y singularidad en el mundo poético quechua del harawi cusqueño de Andrés Alencastre Gutiérrez, Kilku Warak’aq”. (UNMSM, 2019, n.p).

Tal iniciativa es importante en el campo educativo, especialmente en la educación superior, pues replantea y busca romper prejuicios, estereotipos y andares en la lucha contra el racismo institucional hacia los quechua-hablantes. En otras palabras, hablar quechua en el contexto urbano no debe traer barreras, dificultades que limiten el acceso al conocimiento que se produce.

⁷<https://enlinea.pe/2019/10/16/san-marcos-sustento-tesis-en-quechua-y-logra-el-grado-de-doctor/>

Sobre la discriminación, en segundo lugar, Koc-Menard (2017, p. 139) advierte: “La migración, sin embargo, también expone al migrante andino quechua-hablante a la sociedad racista que lo discrimina y que se burla de su acento cuando habla español y que resalta su condición de ignorantes, fáciles de engañar y marginales”. Según Roberto Medina (2017, p. 270), “una de estas prácticas discriminatorias es el racismo, que en el discurso oficial se sanciona, emerge de diferentes formas en el lenguaje cotidiano: en las conversaciones coloquiales, discursos públicos, chistes y otras expresiones populares”.

En general, el plan de estudios (2009) de la carrera de Sociología se comprometía con la enseñanza, la investigación y la extensión relacionadas con las teorías, métodos y prácticas profesionales de la investigación social, considerando “autores clásicos de las ciencias sociales (Saint-Simon, Comte, Marx, Weber, Durkheim, Parsons, Simmel, Levi-Strauss), así como representantes de distintas corrientes del pensamiento social contemporáneo” (Escuela Académico Profesional de Sociología/UNMSM, 2009, p.7). Además, abordaba otros autores como Aníbal Quijano, quien “planta la teoría de la colonialidad del poder con un espacio de relaciones sociales de explotación, dominación y conflicto” (Escuela Académico Profesional de Sociología/UNMSM, 2009, p. 7). En este sentido, uno de nuestros docentes entrevistados subraya que:

Y aquí ha tenido cierto impacto, no tanto en la investigación sino en la reflexión conceptual. Por ejemplo, posturas como la de Quijano y la colonialidad del poder, donde claramente para él el mestizaje no es una categoría de análisis. Lo que sí ha aparecido en los últimos años es el interés por investigar los temas de discriminación racial. Porque hay un activismo antirracista, porque en los medios de comunicación esto llama la atención y hay investigadores y alumnos que empiezan a interesarse por estos temas. (D3, entrevista realizada el 19 de mayo del 2019 Lima, Perú).

En palabras de otro docente entrevistado, cuando el tema es el mestizaje entendemos que “Este ha sido el gran discurso que se ha impuesto en el Perú [...]. El mestizaje esconde claramente el racismo y también esconde la afirmación de la identidad con un pueblo originario o con una etnia específica”. (D4, entrevista realizada el 19 de mayo del 2019, Lima, Perú). Pero no nos damos cuenta de un debate sobre (anti)racismo. Entendemos que la educación superior es un espacio crucial para el debate y la lucha contra el racismo en la sociedad peruana.

En opinión de un estudiante entrevistado: “En la universidad se logra, en cierto modo, a pesar de no tocar a fondo, romper con estos paradigmas, que dañan, al fin y al cabo, y que racializan”. (E1, entrevista realizada el 22 de mayo del 2022, Lima, Perú). Así mismo añade: “Me parece que es un tema que prácticamente se toca en el pasado”. Así, el mestizaje terminó siendo una política identitaria que silencia, que oculta la jerarquía y los conflictos, que oculta la identidad política propia y afirmativa.

3.El plan de estudios de la carrera de Sociología de la UNMSM (2018): puntos para la reflexión

“El plan de estudios de la Escuela Profesional de Sociología considera un total de 50 asignaturas (222 créditos) necesarias de ser aprobadas [...], para lograr la graduación en Sociología, 37 cursos son obligatorios y 13 cursos optativos” (Escuela Académico Profesional de Sociología/UNMSM, 2018, p. 14).

Para este artículo, privilegamos asignaturas obligatorias y optativas que pudieran dialogar directamente con nuestra propuesta de investigación (estudios de las relaciones étnico-raciales); es decir, cursos que abordaran una educación antirracista, considerando el debate étnico-racial, la lucha contra el racismo y la valorización de la historia y la cultura de poblaciones racializadas (afroperuanos, pueblos indígenas). Así, de los 50 temas (tabla 3), hicimos algunas consideraciones sobre el curso Ética, Ciudadanía y Diversidad Cultural, que era el más cercano a nuestras palabras clave.

Tabla 4: Asignaturas obligatorias de la carrera de Sociología (2018)

Ciclo 1	Introducción a la Ciencia. Lenguaje y Comunicación. Proceso Histórico Cultural del Perú. Matemática Aplicada a las Ciencias Sociales y Humanas. Geografía y Medio Ambiente. Ética, Ciudadanía y Diversidad cultural.
Ciclo 2	Introducción a la Investigación Científica. Lenguaje Académico. Arte y Literatura del Perú y América Latina. Realidad Nacional y Globalización. Introducción a la Filosofía. Cursos electivos por especialidad.
Ciclo 3	Introducción a las Ciencias Sociales. Economía. Estadística Aplicada a las Ciencias Sociales. Pensar Sociológicamente.
Ciclo 4	Teoría Social. Psicología Individual y Social. Historia Universal Contemporánea. Problemas Sociológicos del Perú.
Ciclo 5	Teoría Sociológica I. Métodos de Investigación Sociológica. Sociología Política. Cursos electivos por especialidad. Cursos electivos por especialidad.
Ciclo 6	Teoría Sociológica II. Técnicas de Investigación Sociológica I. Sociología y Género. Cursos electivos por especialidad. Cursos electivos por especialidad.
Ciclo 7	Teoría Sociológica III. Técnicas de Investigación Sociológica II. Taller de Investigación Sociológica I. Cursos electivos por especialidad. Cursos electivos por especialidad.
Ciclo 8	Teoría Sociológica IV. Taller de Investigación sociológica II. Sociología del Territorio. Cursos electivos por especialidad-Cursos electivos por especialidad.
Ciclo 9	Taller de Investigación Sociológica III. Teorías del Desarrollo y el Buen Vivir. Sociología peruana y Latinoamericana. Cursos electivos por especialidad. Cursos electivos por especialidad.
Ciclo 10	Taller de Investigación Sociológica IV (tesis. Sociología de la Cultura y la Interculturalidad. Planificación. Estratégica y Prospectiva. Cursos electivos por especialidad. Cursos electivos por especialidad.

Fuente: Resolución Rectoral N.º 05629-R-17/UNMSM

Tabla 5: Asignaturas optativas de la carrera de Sociología (2018)

Ciclo 5	Sociología Económica. Socialización e Intersubjetividad-Ecología y Sociedad. Perú en el Cambio Social en América Latina-Quechua I.
Ciclo 6	Sociología del Trabajo. Estructura Social-Sociología Rural.Seminario de la Realidad Peruana-Quechua II.
Ciclo 7	Sociología de las Organizaciones y su Entorno-Psicoanálisis y Ciencias Sociales. Sociología Urbana-Conflictos y Movimientos Sociales. Lenguas Extranjeras I.
Ciclo 8	Demografía. Regiones y Descentralización. Estadística para el Análisis Sociológico. Análisis Social de la Empresa y la Cooperativa-Lenguas Extranjeras II.
Ciclo 9	Prácticas Pre-profesionales I. Políticas Públicas-Economía Política Internacional. Sociología de las Generaciones. Lenguas extranjeras III.
Ciclo 10	Prácticas Pre-Profesionales II. Gestión de Políticas Públicas. Formulación y Evaluación de Proyectos Sociales. Temas en Sociología-Lenguas Extranjeras IV.

Fuente: Resolución Rectoral N.º 05629-R-17/UNMSM

A través del plan de estudios de la citada asignatura, entendemos que se propone contribuir a la educación ética y cívica y al reconocimiento de la diversidad cultural, a través del análisis y reflexión de cuestiones contemporáneas: la crisis y la actualidad de las humanidades, la relación entre justicia y felicidad, la relación entre libertad y ciudadanía, y los retos de la interculturalidad en un mundo globalizado. Es decir, el curso está orientado para que los estudiantes puedan analizar críticamente la relevancia del respeto y el diálogo intercultural. A través de información del plan de estudios 2019, la asignatura Ética, ciudadanía y diversidad cultural:

[...] presenta el manejo adecuado de los instrumentos conceptuales (teoría) u actividades culturales (práctica) en las temáticas [...] etnias [...], sociedades campesinas y la homogeneización, pueblos originarios y las resistencias culturales, [...] los derechos culturales, diversidad cultural y diálogo intercultural, principios de igualdad e otros temas afines. Debates sobre ‘cultural studies’, ‘estudios latinoamericanos’, ‘afrolatinoamericanos’, culturas europeas, africanas, asiáticas y otras culturas”. (Escuela Académico Profesional de Sociología/UNMSM, 2018, p. 21).

Cuando ampliamos esta discusión y buscamos observar si y cómo se plantearía el debate sobre el racismo, ubicamos la discusión sobre el racismo como parte del contenido que discute la diversidad cultural, donde los estudiantes proponen problematizar teóricamente este tema. En otras palabras, el tema del racismo y la discriminación con reflexiones y exposiciones sobre situaciones de racismo y discriminación, anclado en el debate teórico de algunos autores como Michael Brown (2010), Clifford Geertz (1996) y Richard Rorty (1996).

El tema de la diversidad cultural y el racismo ha sido objeto de estudio en la literatura de las relaciones étnico-raciales. Por ejemplo, Nilma Gomes (2012, 2017) se pregunta “¿cómo construir una identidad negra positiva en una sociedad que, históricamente, hace historia y la cultura invisible de la población negra[afroperuana]? ¿Somos conscientes de este problema en la escuela [universidad]? ¿Incorporamos esta realidad de manera seria y responsable, cuando discutimos, en los procesos de formación de docentes [sociólogos], sobre la importancia de la diversidad cultural?”.

También, según Gomes (2005), la expectativa de los movimientos sociales negros y de todos los que se oponen al racismo y a favor de la lucha antirracista, y que valora la diversidad, es construir un país que, de hecho, presente y crea condiciones de vida dignas e igualdad de oportunidades para toda la sociedad, en especial para los grupos étnico-raciales que viven una historia comprobada de discriminación y exclusión. Luciano (2012, p. 28) se suma a esta discusión y destaca que “una deficiencia crucial del sistema educativo peruano es la falta de una educación en valores basada en la tolerancia y el respeto a la diversidad”.

Florence Babb (2017) también se hace algunas cuestiones al respecto:

- Quién exactamente adopta las nuevas identidades híbridas que parecen recuperar tradiciones anteriormente rechazadas y afirmar su derecho a ser culturalmente diferentes (Babb, 2017, p.46).
- Podría decirse que son los jóvenes de Lima, con privilegios de una clase media, que pueden arriesgarse a ser asociados con tradiciones culturales de las regiones andina y amazónica que sus padres y abuelos intentaron dejar atrás cuando llegaron a la ciudad. Las personas con dinero en efectivo a la mano pueden comprar camisetas de moda (que no son baratas), bolsos y gorros que anuncian sus tendencias contraculturales (Babb, 2017, p. 46).

Babb (2017) ilustra esta discusión y destaca que:

La música chicha ruge en los mercados de Lima y los restaurantes de moda ofrecen una fusión de platos andinos y continentales en sus menús. Camisetas políticamente vanguardistas celebran la diversidad cultural con expresiones como ‘cholo power’, ‘selva power’ y ‘esperanza Perú’ estampadas audazmente al lado de imágenes de orgullosos habitantes de los Andes y la Amazonía en brillantes tonos rosados y verdes (Babb, 2017, p. 46).

En esa dirección, otro estudiante entrevistado se suma a este debate en torno a la diversidad y el racismo al opinar que:

[...] todos los tipos de lucha que podemos observar en sociedades como las nuestras, ya sea peruanas o latinoamericanas, están interconectadas, están en cadena. [...] Creo que se debería de dar así, debería haber un entrelazamiento entre las distintas luchas que existen en nuestra sociedad. Las cuestiones de género no están separadas de las cuestiones de raza. Muchas veces la opresión no se sufre desde un tipo, sino desde distintos aspectos. Una mujer puede sufrir por el hecho de ser mujer, por el hecho de ser afrodescendiente o por el hecho de tener antepasados de otro tipo de raza, por ser de un sector socioeconómico bajo. (E3, entrevista realizada el 25 de mayo del 2022, Lima, Perú).

Cuando abordamos el debate propuesto por las asignaturas optativas del plan de estudios (2019) de la carrera de Sociología, y guiados por nuestra propuesta de investigación, supimos que algunas asignaturas dialogaban con nuestro estudio. Citamos como ejemplos quechua (ya destacado en este texto) y Proceso Cultural Andino. Respecto al tema andino, Babb (2017) llama la atención sobre las estructuras conceptuales que son necesarias para la comprensión de las intersecciones: raza, identidad de género e indigenismo.

Un docente entrevistado afirma que el interés de los estudiantes por los temas indígenas ha aumentado en los últimos años, en particular sobre los pueblos de la Amazonía:

[...], ha ido aumentando, y sobre todo ha ido aumentando en los últimos años, el interés de la etnicidad en la región amazónica. Eso es una novedad. Lo que está decayendo es la preocupación por el estudio de lo étnico en términos del campesinado andino, está creciendo el interés de lo étnico por lo amazónico y en menor medida el interés de lo étnico por esas otras etnicidades, lo nikkei, lo afro. (D4, entrevista realizada el 16 de mayo del 2019, Lima, Perú).

El entrevistado también destaca la importancia del debate racial en el currículo y reconoce el desfase que involucra a la población afrodescendiente/afroperuana en la educación superior pública. Es el caso del ingreso de estudiantes, que por condiciones de desigualdad social y racismo estructural son todavía muy reducidos en la universidad, tanto así que involucra la preocupación de los profesores; es decir, el entrevistado sugiere que se aumente la plantilla de profesores racializados, principalmente afroperuanos e indígenas, ya que dichos profesores podrían ampliar el debate sobre género y raza, y sobre el racismo en la universidad:

[...] ya hemos estado conversando de la necesidad de incorporar como tema y como perfil docente a una colega o un colega que meta el tema de lo afro en la formación. O sea, tenemos en los temas andinos, tenemos en el tema amazónico, pero en lo afro no tenemos nada. Y nosotros sí creemos que ese es un tema importante. (D4, entrevista realizada el 16 de mayo del 2019, Lima, Perú).

Según un estudiante entrevistado, cuando se le pregunta sobre los avances y desafíos en el currículo de Sociología, subraya:

Me parece que la malla, hasta este momento, no responde a las necesidades reales que tenemos como estudiantes en vínculo o conexión con la realidad social. Creo que estamos en mundos separados entre la malla curricular, nosotros y la sociedad. Eso nos hace sentir la malla que está desconectada, primero de nosotros, luego de la sociedad y de la realidad laboral. Por eso, de alguna forma, una persona que egresa no necesariamente consigue ligarse al mundo laboral de manera óptima. Aquí tenemos muchos problemas para conseguir trabajo. Creo que falta ese engranaje entre esos componentes: malla, estudiantes, sociedad, el mundo laboral tal y como está en la actualidad. Hemos tenido cambio de malla, la del 2009 fue la anterior, ahora la malla del 2018 que todavía tiene esos cabos sueltos (E4, entrevista realizada el 23 de mayo del 2022, Lima, Perú).

Consideraciones finales

Al realizar un análisis de los planes de estudio de los años 2009 y 2018 de la carrera de Sociología (pregrado) de la UNMSM, en torno a la producción de conocimiento en los estudios de las relaciones étnico-raciales, en particular en referencia de un enfoque de educación antirracista, observamos que tales planes sostienen debates en diferentes contextos que involucran reflexiones sobre el capitalismo, el Estado-nación, el género, la raza (énfasis en los pueblos indígenas), la etnia, la globalización, el medio ambiente, las prácticas profesionales. En general, los planes de estudio anuncian un marco orientado a una mejor comprensión del desarrollo y de las dinámicas económicas, sociales, políticas, culturales y ambientales contemporáneas.

En general, en cuanto a la bibliografía, se destacan autores clásicos de las ciencias sociales, entre otros, pero faltan discusiones de autores sobre negritud, racismo antinegro, raza y género, y racismo en las sociedades contemporáneas, tanto en el Perú como en las “Américas”. Esto nos lleva a la centralidad de lo andino en el currículo, que se justifica por el contexto sociohistórico del Perú, y nos lleva a cuestionar cómo las nociones de cultura, etnicidad y mestizaje se han movilizad para discutir el racismo, y cómo el racismo estructural ha atravesado poblaciones racializadas (afroperuanos, pueblos indígenas).

Aprendimos que los discursos predominantes sobre los estudios de las relaciones étnico-raciales, especialmente en lo que se refiere al racismo, el género y la raza, son introductorios, muchas veces por iniciativas de docentes comprometidos con el tema. Hay brechas en el personal docente, especialmente cuando se trata de maestros racializados, particularmente afroperuanos.

Las desigualdades sociales y el racismo estructural presentes en la sociedad peruana son barreras de acceso tanto para los estudiantes afroperuanos como para los docentes en el ingreso a la educación superior. Otro punto observado se refiere al debate sobre el racismo, cuando se aborda desde la diversidad/interculturalidad, valorando la diversidad cultural presente en el Perú. Es crucial que las culturas académicas, curriculares y epistemológicas avancen hacia favorecer una apertura que problematice sobre las condiciones históricas del racismo que actúa contra las poblaciones racializadas (afrodescendientes/negras/afroperuanas, indígenas).

Entendemos que un currículo puede sustentar una educación antirracista que abarque las dimensiones objetivas, referidas a la desigualdad social, la ética con respecto a las injusticias sociales, así como la subjetividad referida al sufrimiento ético-político producido por la exclusión social y el racismo. Es decir, un currículo debe estar asociado con un coro que cuestione las desigualdades sociales y el racismo estructural, y colabore con la lucha antirracista. Con todo, es fundamental desarrollar programas educativos, educación básica y educación superior que promueva la lucha contra el racismo, desarrolle una educación antirracista y promueva aprendizajes que valoren la historia y las culturas de los africanos y sus descendientes, pueblos indígenas, asiáticos, entre otros grupos racializados.

Referencias bibliográficas

Babb F. (2017). Desigualdades entrelazadas: repensando la raza, el género y las identidades indígenas en el Perú andino. En V. Zavala, V & M. Back (Orgs.), *Racismo y Lenguaje* (pp. 229-268). Pontificia Universidad Católica del Perú.

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Capa de Edições 70.

Bastos, A. A., & Schwarzkopf, A. J. L. (2022). Implementação da política afirmativa para a população negra em três universidades públicas do Sul do Brasil: uma longa caminhada. *Práxis Educativa*, 17, 1–25. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.17.19406.046>

Brown, M. (2010). *Relativismo cultural 2.0*. En F. Villalobos, & B.P. Galán (Eds.), *Textos de la Antropología contemporánea* (pp. 25-58). UNED.

Cardoso, L. (2010). Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(1), 607-630. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2010000100028&lng=en&tlng=pt.

Carneiro, S. (2003). Mulheres em movimento. *Estudos Avançados*, 17(49), 117-132. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142003000300008>

Carneiro, S. (2011). *Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero*. <https://www.geledes.org.br/enegrecer-o-feminismo-situacao-da-mulher-negra-na-america-latina-partir-de-uma-perspectiva-de-genero/>

Centro Interdisciplinario de Estudios Avanzados (2015). *Red Interuniversitaria Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina (RED ESIAL)*. <http://untref.edu.ar/sitios/ciea/red-esial/>

Coelho, Luana X. P. (2023). Building the Inter-American Convention against Racism: between Antiracist Pride and Racism Denial. *Journal of Human Rights Practice*, 15(1), 244–261. <https://doi.org/10.1093/jhuman/huac066>

Crespo F.(2022). Intelectuais Oprimidas(os): antirracismo e produção de conhecimento entre o ativismo e a academia no contexto brasileiro. *Cadernos IS-UP- Cadernos do Instituto de Sociologia da Universidade do Porto*, 2, 36-44. https://ojs.letras.up.pt/index.php/Cadernos-ISUP_1/article/view/12941

Daniel, C. (2021). A afroperuanidad como identidade hemisférica: a construção de identidades raciais políticas na experiência migratória negra. *Tessituras*, 9(1), 236-258. <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/tessituras/article/view/19329>

De la Cadena, M. (2004). *Indígenas mestizos. Raza y cultura en el Cusco*. IEP.

Dos Santos Fernandes, J. G. (2014). Colaboração intercultural na educação superior : conflitos e negociações em experiências na Argentina, no Brasil, na Colômbia e no Peru. *Espaço Ameríndio*, 8(1). <https://doi.org/10.22456/1982-6524.45371>

Fernández, C. (2021). Anti-Roma racism and the white academic agenda: hidden blind-spots of the Education System. *Revista Contemporânea de Educação*, 16(37), 131-167. doi:<https://doi.org/10.20500/rce.v16i37.44712>

Galarza, F., & Kogan, L. (2015). Cuando la piel habla: Estrategias de blanqueamiento en el sistema universitario peruano (Documento de discusión n. 1502). https://www.researchgate.net/publication/302357783_Cuando_la_piel_habla_Estrategias_de_blanqueamiento_en_el_sistema_universitario_peruano [accessed Jan 17 2023].

Geertz, G. (1996). *Los usos de la diversidad*. Paidós.

Gomes, N. (2005). Educação e relações raciais: discutindo algumas estratégias de atuação. En Munanga, K. (Org.). *Superando o racismo na escola*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (pp.143-154). Secad – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetizada e Diversidade. http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf.

Gomes, N. (2012). Relações étnico-raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. *Currículo sem Fronteiras*, (12)1, 98-109. https://www.researchgate.net/publication/265800041_Relacoes_etnico-raciais_educacao_e_descolonizacao_dos_curriculos.

Gomes, N. (2017). *O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Vozes.

Instituto Nacional de Estadística e Informática - INEI. (2018). Perfil sociodemográfico del Perú: resultados de los Censos Nacionales XII de Población, VII de Vivienda y III de Comunidades Indígenas. Lima: INEI. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1539/libro.pdf

Koc-Menard, N. (2017). Procesos de racialización después de la violencia política: el discurso de marginalidad en la comunidad de Chapi, Ayacucho. En Zavala, V. Zavala, & M. Back (Orgs.). *Racismo y Lenguaje* (pp. 115-150). Pontificia Universidad Católica del Perú.

Luciano, J. (2012). *Los afroperuanos: racismo, discriminación e identidad*. Centro de Desarrollo Étnico.

Mato, D. (2016). Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. En D.Mato (Eds.). *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina* (pp.21-47). Universidad Nacional de Tres de Febrero, pp. 21-47. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/107724>

Medina, R.B. (2017). Amixer detected! Identidades y racismo en el ciberespacio peruano En V. Zavala, & M. Back, (Orgs.). *Racismo y Lenguaje* (pp.269-306). Pontificia Universidad Católica del Perú.

Nunes, A. (2020). *A branquitude e o ensino superior: reflexos e desafios na docência*. (Dissertação de Mestrado). Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Universidade Federal de Ouro Preto. <http://www.repositorio.ufop.br/jspui/handle/123456789/12084>

Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. En A. Quijano (Ed.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas* (pp. 117-142). CLACSO.

Ramos, M.R.T.P. (2022). Descolonização epistémica, pesquisa ativista e antropologia. *Cadernos IS-UP- Cadernos do Instituto de Sociologia da Universidade do Porto*, 2, 61-68. https://ojs.letras.up.pt/index.php/Cadernos-ISUP_1/article/view/12944.

Rorty, Richard (1996). Sobre el etnocentrismo: respuesta a Clifford Geertz. En R. Rorty (Eds.). *Objetividad, relativismo y verdad. Escritos filosóficos 1* (pp.275-284). Paidós.

Ruano-Ibarra, E. & Resende, V. (Org.) (2023). *Políticas de Acción Afirmativa en América Latina*. Pontes, 2023.

Silva, M. A. B. da . (2021). Educação antirracista no contexto político e acadêmico: tensões e deslocamentos. *Educação E Pesquisa*, 47, e226218. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147226218>

Silva, M. & Coelho, L. (2020). El racismo anti-negro y la (in)visibilidad del pueblo afroperuano en la universidad. *D'Palenque: Literatura y Afrodescendencia*, 5(5), 108-125. <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/94094/1/El%20racismo%20anti-negro.pdf>

Spink, P. (2013). *Análise de documentos de domínio público*. En M.J. Spink (Org.). *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas* (pp. 100-126). Centro Edelstein de Pesquisas Sociais.

Thompson, J. B. (2011). *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Vozes.

Universidad Nacional Mayor de San Marcos (2019). Roxana Quispe Collantes obtiene grado de doctor tras sustentar tesis en lengua quechua. <https://letras.unmsm.edu.pe/noticias/roxana-quispe-collantes-obtiene-grado-de-doctor-tras-sustentar-tesis-en-lengua-quechua/>

Universidad Nacional Mayor de San Marcos-UNMSM. (2009). *Plan de Estudios. Escuela Académico Profesional de Sociología*. https://csociales.unmsm.edu.pe/images/Reporte_PlanEstudio_sociologia.pdf

Universidad Nacional Mayor de San Marcos-UNMSM. (2018). *Plan de Estudios. Escuela Académico Profesional de Sociología*. https://csociales.unmsm.edu.pe/images/ReportePlanes_EP_Sociologia_Plan_Estudios_2018.pdf

Van Dijk, T. (1999). Discurso e Racismo. *Discourse & Society*, 10(2), 147–148. <https://doi.org/10.1177/0957926599010002001>

Van Dijk, T. (2001). Critical discourse analysis. En D. Tannen et al., *The handbook of discourse analysis* (pp. 352-371). Wiley Blackwell.

Fecha de recepción: 17/1/2023

Fecha de aceptación: 18/10/2023