

## REPENSAR LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN ESPAÑA DESDE LA PEDAGOGÍA AFRO DE LA LIBERACIÓN

Rioko Boisan Fotabon

Coordinadorx del proyecto Escuelita Antirracista, docente y tallerista por la justicia social.

### RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo repensar la educación intercultural en España, aportando algunos elementos epistemológicos y metodológicos básicos para lograr llevar a cabo una pedagogía afro de la liberación. Se explora el por qué de la necesidad de abrazar un enfoque crítico antirracista. Más específicamente, las visiones plasmadas ponen el foco en las comunidades afro. Tras explicar brevemente la situación de estas en el contexto español, se explorarán epistemologías negras que han sido posicionadas en la otredad y se derivarán pautas para promover espacios educativos donde las vidas y conocimientos afro importen.

### PALABRAS CLAVE:

Educación intercultural, pedagogía afro, racismo

### ABSTRACT

This article aims to rethink intercultural education in Spain, providing some basic epistemological and methodological elements to achieve an Afro-liberation pedagogy. It explores why it is necessary to embrace a critical anti-racist approach. More specifically, the visions put forward focus on Afro communities. After briefly explaining their situation in the Spanish context, black epistemologies that have been positioned in otherness will be explored and guidelines will be derived to promote educational spaces where Afro lives and knowledge matter.

### KEYWORDS:

Intercultural education, Afro pedagogy, racism

## 1. ¿Por qué necesitamos materiales educativos específicos que centren las vivencias afro?

Las publicaciones en el contexto español sobre educación, interculturalidad y racismo han crecido considerablemente en los últimos años (INTER, 2007; Sos Racismo, 2022; Buraschi & Aguilar-Idáñez, 2022). Incluso si muchas de ellas son de incalculable valor, se tiende a hablar de interculturalidad o diversidad como sinónimos de antirracismo. Sin embargo, el movimiento antirracista, así como todos los autores que se adhieren a esta corriente, realizan una crítica hacia las lógicas educativas que promueven la inclusión y simplemente se enfocan en aceptar las diferencias sin nombrar los sistemas de opresión que las hacen posible en primera instancia.

Añadido a ello, es poco frecuente encontrar documentos que pongan el foco en la experiencia particular de las personas negras en España. Michael Dumas (2016) describe la antinegritud como el rechazo social hacia los cuerpos negros, la negación constante de su existencia y humanidad. Sus manifestaciones son específicas y, por ello, deben tratarse como tal. Bettina Love (2019), en línea con Black Lives Matter, explica que tejer una educación digna para las personas negras supone entender que en ocasiones demandaremos lo imposible al negarnos a aceptar la injusticia y el rechazo institucionalizado hacia los cuerpos negros. Pues la dominación racial moderna, extensión de un pasado colonial y esclavista, continúa haciendo posible que las poblaciones no europeas, y no blancas en general, se conciben como seres inferiores (Mbembe, 2016). Se construye, entre personas blancas y negras, una distancia histórica casi infranqueable, que posiciona a algunos como sujetos existentes en la zona del ser y a otros en la zona del no-ser (Fanon, 1965).

España ha pasado por un proceso de desafricanización del territorio, acompañada por una ultraeuropeización que borró la presencia, numéricamente significativa, de población afro en este país en el pasado (Toasijé, 2020). De hecho, en la actualidad existen escasas publicaciones académicas sobre el papel de la población africana en España y, la mayoría de ellas, se centran en la

esclavitud o la migración. Aun con todo, el legado de las personas negras en España ha sido enriquecedor y una parte esencial de la construcción de la identidad cultural (Rocabruno Mederos, 2020).

Actualmente, nos encontramos ante un florecer del movimiento antirracista, que se organiza políticamente para luchar por la dignidad, la derogación de las políticas racistas de extranjería y un cambio de paradigma que garantice los derechos de las personas migrantes y racializadas (Sos Racismo, 2022).

## **2. Educación, población afrodescendiente en España y racismo epistémico**

En el campo educativo, queda un largo camino por andar para lograr espacios que promueven, tal y como dijo bell hooks (2009), una pedagogía comprometida, o como diríamos desde el enfoque que planteamos, una pedagogía afro de la liberación. Incluso si el informe del Grupo de Trabajo de Expertos sobre los Afrodescendientes de Naciones Unidas (2018) calcula que la población afrodescendiente en España oscila entre 1 y 2 millones de personas, los discursos que se reproducen en espacios educativos sobre esta comunidad siguen siendo altamente estigmatizantes. De hecho, la investigación “Aprendiendo racismo. Racismo estructural en libros de texto” desarrollada por SOS Racismo Madrid (2021;2022) sostiene que “la educación formal es uno de los espacios donde se transmiten las representaciones e instituciones que mantienen y refuerzan el racismo institucional” (p.8). Concluye que los libros de textos analizados reproducen el supremacismo blanco, presentan el continente africano como un lugar salvaje e invisibilizan a las infancias racializadas, posionándolas en la subalternidad (SOS Racismo Madrid, 2021;2022). Por otro lado, el Grupo de Trabajo de Expertos sobre los Afrodescendientes de Naciones Unidas (2018) encontró preocupante que los profesores no contasen con herramientas para abordar el racismo de manera efectiva ni conociesen lo suficiente la historia de la población afrodescendiente.

Es seguro decir que las problemáticas arriba mencionadas tienen una relación directa con las lógicas que impone el racismo epistémico. El racismo epistémico racializa negativamente a ciertas comunidades y tierras mientras universaliza los sistemas de conocimiento, instituciones y categorías creadas por el pensamiento hegemónico dominante occidental, el cual se asume como verdad ontológica, natural y única racionalidad válida. Desde su estándar, se juzgan tanto otras formas de producir y pensar el conocimiento como a las personas que los encarnan (Mignolo, 2018). Añadido a ello, compartimentaliza y ordena el mundo, así como a sus gentes, utilizando la escuela moderna como vehículo para su cristalización (Fanon, 1965).

### **3. Fundamentos epistemológicos y metodológicos de la pedagogía afro de la liberación**

Existe una imperante necesidad de crear nuevas formas de concebir el conocimiento, formas que reclamen la justicia epistemológica (Amin, 2009), así como epistemologías alternativas que reconozcan la experiencia vivida y la imposibilidad de pensar los saberes como objetivos (Collins, 2022). Estas formas han de ser liberadoras y multidimensionales en el más amplio sentido de la palabra. Pues, tal y como nos demuestran múltiples autores, como Oyeronke Oyewumi, Sabrina String, Esther Mayoko Ortega, C. Riley Snorton o Ifi Amadiume, las discriminaciones estructurales propias de la modernidad- como la gordofobia, la transfobia, la opresión de clase o el machismo- no pueden separarse de la matriz racial y colonial. Por ello, debemos tejer redes educativas que abran el camino a la posibilidad de liberación política y económica de los cuerpos y lugares que se encuentran bajo el yugo de la dominación.

Para lograrlo, nuestros pensares deben ir hacia aquellos que han vivido y teorizado sobre qué supone habitar los márgenes. En los siguientes párrafos vamos a presentar brevemente, algunas de las personas referentes que nos pueden ayudar a repensar la educación para lograr abrazar una pedagogía afro de la liberación.

**-George Sefa Dei.** Este autor promueve una pedagogía antirracista y anti-colonial. Señala que no vivimos en una época post-racial y, por lo tanto, la educación debe servir como herramienta para clarificar las funciones del poder, así como el privilegio blanco y las formas en que se castiga a las personas que no lo habitan (Dei, 2014). La raza continúa siendo un eje que orienta la forma en que se formulan los entornos escolares. Por lo tanto, la tarea de la educación antirracista y anticolonial debe ser implementar estrategias que le devuelvan a les colonizadas su humanidad básica a través de acciones globales a la vez que locales (Dei, 2014). Reclama la fuerza de las perspectivas indígenas africanas en espacios académicos.

**-Frantz Fanon.** La zona del no-ser que mencionamos anteriormente fue posible, en lo referente al conocimiento, gracias a la adopción de un mundo y una cultura ajena que dejó a los pueblos colonizados en una posición de inferioridad y dependencia (Ramallo, 2018). Fanon nos recuerda la importancia de la lengua:

“En un mundo occidentalizado y eurocentrado el axioma de la educación colonial, a mayor educación, mayor el complejo de inferioridad. El problema que confrontan los negros en un mundo racista colonial blanco es que serán proporcionalmente más blancos, es decir, estarán más cerca de ser realmente un «verdadero ser humano» y salir de su «animalidad» en proporción directa a su dominio de las lenguas europeas. Todo pueblo racialmente colonizado, es decir, todo pueblo a quien en su alma se ha sembrado un complejo de inferioridad por medio de la muerte y el sepultamiento de su cultura local originaria, se encuentra cara a cara con el lenguaje imperial de la nación civilizadora colonial. El colonizado es elevado sobre el estatus de la jungla en proporción directa a su adopción de los estándares culturales del país colonizador.” (Fanon, 2009, p.270)

La revolución aparece cuando uno decide tomar conciencia de las posibilidades de existencia fuera del paradigma hegemónico. Para desarrollar el acto revolucionario del reencuentro, el centro ha de



ponerse en el cuerpo. Existe una historicidad que coloca al cuerpo negro en la peligrosidad y el miedo- en una asociación directa con el salvajismo, el atraso, la brutalidad y el analfabetismo. Dado que sus valores son asociados al campo de la irracionalidad, no son tomados en cuenta en los proyectos educativos (Ramallo, 2018). Fanon plantea la necesidad de reconexión con los saberes relacionados con la magia y la espiritualidad para, de esa manera, poder recuperar formas ancestrales de vivir: “Soy un mago, y le robo al blanco un cierto mundo, perdido para él y los suyos” (Fanon, 1952, p.87).

**-Bagele Chilisa.** Chilisa (2012) considera esencial que se inculque una visión espiritual como parte de la investigación, respetando las formas comunitarias de vida al margen del ojo Occidental, y centrando las investigaciones basadas en realidades relacionales y formas de conocimiento que predominan entre les Otres que continúan siendo colonizadas. Añade que: “La descolonización es, por tanto, un proceso que consiste en llevar a cabo la investigación de forma que se dé espacio a las visiones del mundo de quienes han sufrido una larga historia de opresión y marginación para que se comuniquen desde sus marcos de referencia. Es un proceso que implica "investigar hacia atrás" para cuestionar cómo las disciplinas -psicología, educación, historia, antropología, sociología o cienciaa través de una ideología del Otro han descrito y teorizado sobre el Otro colonizado, y se han negado a que el Otro colonizado nombre y conozca su propio marco de referencia” (Chilisa, 2012, p.14). Supone deconstruir y reconstruir, recuperarse y redescubrir, destruir aquello que se escribió de manera errada, desde una lente opresiva y distorsionada, para ser capaces de visionar un futuro diferente (Chilisa, 2012).

**-Oyeronke Oyewumi.** Oyeronke Oyewumi es una de las autoras africanas, específicamente del territorio actualmente conocido como Nigeria, que más ha aportado a identificar por qué el biologicismo y el binarismo de género son construcciones coloniales. Su trabajo se centra en el pueblo Yoruba:

“La categoría "mujer" -que es fundamental en los discursos occidentales sobre el género- simplemente no existía en tierra Yoruba antes de su contacto continuado con Occidente. No había ningún grupo preexistente caracterizado por intereses, deseos o posición social compartidos. La lógica cultural de las categorías sociales occidentales se basa en una ideología de determinismo biológico: la concepción de que la biología proporciona lo racional para la organización del mundo social. Así, esta lógica cultural es en realidad una "bio-lógica". Categorías como la de "mujer" se basan en el tipo de cuerpo y se elaboran en 43 relación y oposición a otra categoría: el hombre; la presencia o ausencia de ciertos órganos determina la posición social.” (Oyewumi, 1997, p. ix-x)

Cuestiona así la idea de que el género como categoría que ordena la sociedad ha existido en todo territorio históricamente, de hecho pone sobre la mesa que la subordinación de las mujeres en la sociedad Yoruba fue una importación europea dado que “en la sociedad precolonial Yoruba, el tipo de cuerpo no era la base de la jerarquía social: los hombres y las mujeres no se clasificaban según la distinción anatómica” (Oyewumi, 1997, p. xii). Reivindica la necesidad de crear categorías analíticas que no se originen en Europa o Estados Unidos para superar la alienación producida por ellas. Reclama, además, la desnaturalización del género.

**-Alanis Bello Ramírez.** En línea con lo planteado por Oyeronke Oyewumi, Ramírez (2018) pone el foco en el género. Trabaja por crear una perspectiva educativa travesti, popular y transformadora. Es necesario dado que la pedagogía como disciplina “se encuentra ligada de manera inexorable a la regulación de los cuerpos, el control de los deseos y el modelamiento de esquemas de subjetivación” (Ramírez, 2018, p.105). Dicha regulación hace que los cuerpos trans no estén autorizados a ser parte del día a día pues no entran dentro de la normalidad y que sus vidas se encuentren en constante riesgo por haber transgredido la coherencia sexo-género-deseo (Ramírez, 2018). Los espacios educativos deben dejar de reforzar la marginalización latente. Por ello, la autora reclama que se reconozca a las personas trans como sujetos de conocimiento y agentes

pedagógicos válidos sin caer en los modelos de ciudadanía neoliberales asimilacionistas de la diversidad:

“Porque nuestro deseo no es alcanzar la respetabilidad, sino demoler las jerarquías que ordenan a las identidades, y a las y los sujetos, reconociéndonos negras, putas, palestinas, revolucionarias, indígenas, gordas, presas, drogonas, exhibicionistas, piqueteras, villeras, lesbianas, mujeres y travas que, aunque no tengamos la capacidad de parir un hijo, sí tenemos el coraje necesario para engendrar otra historia” (Berkins, 2006, p.227).

Supone expandir las prácticas para poder abrazar otras maneras de vida como legítimas e importantes; arrancando la idea de natural en cuanto a la definición de los cuerpos y hablando, en vez de ello, de poder y disputa (Ramírez, 2018).

**-Ngugi wa Thion’g.** La relevancia de este autor tiene que ver con sus aportaciones en torno a la necesidad de decolonizar la mente para poder lograr cambios significativos. Analiza el impacto de la imposición de lenguas coloniales en el continente africano, por los cuales los territorios pasaron a definirse, hecho que continúa actualmente, de acuerdo a la lengua europea hablada: países africanos angloparlantes, francoparlantes, hispanoparlantes o lusoparlantes (Thiong’o, 2015). Thiong’o (2018) junto con Anyumba y Liyong ha manifestado abiertamente su indignación ante la utilización de la lengua inglesa, así como su literatura altamente irrelevante en el contexto keniano, como vehículo central para el aprendizaje. Su propuesta, innovadora y tradicional al mismo tiempo, propone situar la tradición oral en el centro para mostrar una necesaria lealtad a los valores indígenas del territorio. Su propuesta es mover el centro tanto dentro como fuera de las fronteras nacionales: el centro del universo de Occidente y el centro dentro de la mayoría de las naciones del estrato social dominante compuesto por una minoría burguesa masculina.



**-bell hooks.** Ha desarrollado la llamada Pedagogía Comprometida (2009), la cual se centra no solo en la adquisición de conocimientos sino también en la oposición a las lógicas opresivas del racismo, el clasismo y el patriarcado, siempre teniendo en mente la espiritualidad, el amor como praxis, la vulnerabilidad y los deseos individuales del alumnado. Estudia cómo las infancias ven su capacidad crítica amedrentada por las formas del sistema educativo. Por ello, desarrolla en sus múltiples libros -entre los que destacamos *Teaching to transgress* (1994) y *Teaching Critical Thinking* (2009)- diferentes anécdotas, conocimientos e ideas para ayudar al personal docente a crear una práctica más comunitaria, significativa y, sobre todo, comprometida. Si se implementan prácticas que permitan conocer al alumnado de forma individualizada, así como dejarse conocer, se podrá corporeizar la premisa de que todos somos valiosos- lo cual supone una práctica inherentemente anticapacitista.

#### **4. Repensar los entornos educativos desde la pedagogía afro de la liberación**

Con la información expuesta anteriormente podemos derivar algunas pinceladas sobre cómo construir espacios educativos que dignifiquen la experiencia de la población afro en territorio español. Se presentan de forma breve en los siguientes párrafos.

**-Cuestionar la forma en que compartimos la historia, así como las visiones sobre culturas no europeas.** El eurocentrismo se ha encargado de crear una narrativa histórica donde las comunidades no blancas son subalternizadas, inferiorizadas y devaluadas. Desde la “conquista de América”, pasando por el borrado de las contribuciones Amazighs en Al-Andalus o el silenciamiento del genocidio llevado a cabo por el reino de España en época colonial, encontramos discursos en el campo educativo que continúan ocultando las opresiones y violentando a las personas racializadas. Por ello, debemos enfocarnos en deconstruir estas visiones discriminatorias, acercándonos a otro tipo de saberes, potenciando la oralidad y asegurándonos de que todas las personas tienen acceso a aprender sobre su historia, raíces y tradiciones de manera significativa.

**-Romper con estereotipos relacionados con la afrodescendencia y la africanidad.** Hablar sobre África como un monolítico, pensar que las comunidades afro solo son valiosas por su folklore o no contar con ningún referente negre es algo común en los entornos educativos españoles. Es urgente repensar nuestra práctica teniendo en cuenta que los aportes intelectuales de las personas negras, y sus vidas, son de incalculable valor.

**-Acabar con los binarismos.** El binarismo está presente en nuestro día a día. Hemos naturalizado el pensar ciertas categorías como contrarias y excluyentes: hombre/ mujer, cis/trans, heterosexual/homosexual, blanquitud/negritud. De la última dicotomía se derivan numerosas polarizaciones de origen colonial. El Norte Global y aquellos que habitan la blanquitud como sinónimo de conocimiento, riqueza, desarrollo, ciencia, modernidad y avance. Por el contrario, la negritud teniendo que ver con experiencias, pobreza, subdesarrollo, tradición y salvajismo. No debemos olvidar que todas ellas son construcciones sociales que tienen una relación directa tanto con el poder como con la marginalización. Tal y como explica Alanis Bellos Ramírez (2018), estas lógicas nos permiten nombrar algunas cosas como normales y otras como diferentes.

**-Deconstruir nuestros propios sistemas de creencias.** bell hooks nos enseñó que nuestra capacidad crítica se ve considerablemente amedrentada tras nuestro paso por el sistema educativo formal. Es completamente normal que hayamos interiorizado visiones problemáticas y discriminadoras. Por ello, debemos pasar por un proceso de desaprendizaje. La misma autora nos advierte que será doloroso e incómodo pero merece la pena “trabajar para dismantelar nuestras propias formas de pensar, actuar y sentir que refuerzan la dominación” (Ramírez, 2022, p.142). La Critical Race Theory habla del racismo como la ciencia normal de una sociedad capitalista liberal como la nuestra. Es la forma habitual de actuar de la sociedad, así como una experiencia común y cotidiana de la mayoría de la gente racializada. Una de las principales estrategias que propone este movimiento es utilizar la experiencia de las personas que sufren racismo como punto central y

validador de datos, es decir, como forma de construir conocimiento situado (Ladson-Billings & Tate, 1995).

**-Hablar sin tapujos sobre sistemas de opresión y actuar cuando veamos una situación de discriminación.** Los eventos históricos explicados en los primeros apartados tienen consecuencias reales sobre nuestras vivencias y sociedades actuales. Es importante hablar de ello para poder combatirlos. En muchas ocasiones hemos escuchado que aquello de lo que no se habla, no existe. Por ello, debemos poder nombrar los sistemas de opresión y su funcionamiento. Realizar acciones en contra de la discriminación racial es una cuestión de justicia social, reconocimiento y reparación para con las personas que lo sufren.

**-Incluir el cuerpo como eje en los espacios educativos y permitirnos ser vulnerables.** Existe una historicidad que coloca al cuerpo negro en la peligrosidad y el miedo- en una asociación directa con el salvajismo, el atraso, la brutalidad y el analfabetismo. Añadido a ello, la separación cuerpo-mente supone, sin duda, otra forma de binarismo colonial. Tal y como explica bell hooks (2009), debemos poder mostrarnos vulnerables con las personas que compartimos espacios educativos, conocernos más allá de lo obvio. Hacerlo supone pérdida, visceralidad, reencuentro, esperanza, desconcierto y sanación. Requiere abrir espacios de colectividad para compartir las heridas que produce no habitar la norma en sus diferentes manifestaciones. Olvidar las identidades fijas, fomentando el placer y la práctica de la libertad.

**-Involucrar a la comunidad, creando espacios para cuestionar las ideas de neutralidad y universalidad.** Thiong'o (2015) habla del desmembramiento de África como una parte esencial para lograr el establecimiento de las lógicas coloniales racistas. De forma literal suponía la decapitación de aquellos que articularon resistencia. Para volver a juntar las partes y reparar por los daños históricos de desmembramiento de las comunidades afro, necesitamos cambios estructurales, pero también hacer en colectivo desde los espacios a los que tenemos alcance. Desde la

organización comunitaria podremos asegurarnos de que los recursos educativos se están utilizando en pro de todxs, teniendo en cuenta las múltiples cosmovisiones presentes. Solo valorando las riquezas comunitarias, así como las formas históricas de resistir, podremos crear narrativas y acciones fuera de la hegemonía. Recordemos que no existe una cultura general (Shockley & Frederick, 2010) a la que acogernos, afirmarlo supondría continuar con las narrativas homogeneizadoras que borran la diversidad. Por ello, las personas educadoras deben alfabetizarse en relación a las manifestaciones culturales históricamente marginalizadas del alumnado, no simplemente sensibilizarse (Tillman, 2006).

**-La teoría sin acción es inútil.** De acuerdo a Wangari Maathai ” la acción sin el anclaje de un pensamiento crítico sólido está destinada a ser un mero gesto vacío" pero "el pensamiento crítico sin acción produce un mundo sin cambios, paralizado por la crítica"(Musila, 2020, p.311). Una vez que entendemos cuáles son los errores cometidos, así como los sistemas de opresión a cambiar, debemos abrir camino a nuevas posibilidades utilizando la imaginación radical. Como diría Thiong'o (2018) hay que mover el centro.

## 5. Conclusiones

Podemos concluir que se necesitan procesos, espacios y materiales que dignifiquen la educación de la población afro. Es así debido al borrado sistemático de sus aportaciones, además de a las condiciones actuales que continúan promoviendo segregación, prácticas racistas y dificultades en el acceso a una vida digna. De mano de lxs autores afro leídos, hemos podido interiorizar visiones que ponen el centro en las propias personas que se han enfrentado a esta historia de discriminación, así como en saberes desde primas no eurocentrados. El área educativa es un espacio que nos ofrece posibilidades infinitas de cambio, mejora y rehumanización de las poblaciones marginalizadas. Pero para lograrlo debemos escapar de lógicas paternalistas y colorblind para movernos hacia la responsabilidad y la justicia restaurativa. Además, tenemos que ser capaces de dar un paso más allá

de la denuncia, utilizar la imaginación radical para confeccionar nuevos futuros y, de forma colectiva, engendrar presentes más justos.

## REFERENCIAS

AGUADO ODINA, AND GRUPO INTER (2007). *Racismo : Qué Es Y Cómo Se Afronta : Una Guía Para Hablar Sobre Racismo*. Pearson Educación.

AMIN, S. (2009). *Eurocentrism: Modernity, Religion, and Democracy: A Critique of Eurocentrism and Culturalism*. Monthly Review Press.

BERKINS, L. (2006). Travestis: una identidad política. *Pensando los feminismos en Bolivia*, 221-228.

BURASCHI, D., & AGUILAR-IDÁÑEZ, M. J. (2022). Apuntes críticos para una pedagogía social antirracista. *Quaderns d'animació i educació social*, (36), 1.

CHILISA, B. (2012). *Indigenous Research Methodologies*. Sage

COLLINS, P. H. (2022). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. Routledge.

DEI, G. J. S. (2014). Personal reflections on anti-racism education for a global context. *Encounters in Theory and History of Education*, 15, 239-249

DUMAS, M. (2016). Against the Dark: AntiBlackness in Education Policy and Discourse. *Theory into practice* 55, N. 1. 11-19



FANON, F. (1965). *Los condenados de la tierra*. Fondo de Cultura Económica.

FANON, F. (2009). *Piel Negra, Máscaras Blancas*. Editorial Akal.

HOOKS, B. (1994). *Teaching to transgress*. Routledge.

HOOKS, B. (2009). *Teaching critical thinking : Practical wisdom*. Taylor and Francis Group

LADSON-BILLINGS, G., & TATE, W. F. (1995). Toward a critical race theory of education. *Teachers college record*, 97(1), 47-6

LOVE, B. L. (2019). *We want to do more than survive: Abolitionist teaching and the pursuit of educational freedom*. Beacon Press

MBEMBE, A. (2016). *Crítica de la razón negra: ensayo sobre el racismo contemporáneo*. Ned ediciones.

MIGNOLO, W. (2018). Sí, podemos. En F. Giuliano (Ed.), *¿Podemos pensar los no-europeos? Ética decolonial y geopolíticas del conocer* (pp. 121-159). Del Signo.

MUSILA, G. A. (2020). *Wangari Maathai's Registers of freedom: Selected writings of Wangari Maathai*. HSRC Press.

NACIONES UNIDAS (2018). *Informe del Grupo de Trabajo de Expertos sobre los Afrodescendientes acerca de su misión a España*. <https://documents-ddsny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G18/249/78/PDF/G1824978.pdf?OpenElement>

RAMALLO, F. (2018). Frantz Fanon y las (re) escrituras en la historia de la educación: aportes de la negritud para una pedagogía descolonial. *Revista Intersticios de la política y la cultura*, 13, 95-112.

- RAMÍREZ, A. B. (2022). Un legado transgresor. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, (27), 131 - 158.
- ROCABRUNO MEDREROS, J. C. (2020). El legado de las personas africanas y afrodescendientes en España. En Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia (Ed.), *Seminario sobre el legado de las personas africanas y afrodescendientes en España*. (pp. 25-30). Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones.
- SECRETARÍA DE POLÍTICAS SOCIALES FESP- UGT (2016). *Guía: Educar contra el racismo y la discriminación. Aula Intercultural*.
- SHOCKLEY, K. G., & FREDERICK, R. M. (2010). Constructs and dimensions of Afrocentric education. *Journal of Black Studies*, 40(6), 1212-1233.
- SOS RACISMO MADRID. (2021-2022). *Informe de investigación. Aprendiendo racismo. Racismo estructural en libros de texto*.
- OYEWUMI, O. (1997). *The Invention of Women. Making an African Sense of Western Gender Discourses*. University of Minnesota Press.
- TILLMAN, L. (2006). Researching and writing from an African American perspective: Reflective notes on three research studies. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19(3), 265-287.
- TOASIJÉ, A. (2020). Los desafíos de las comunidades africanas y africano-descendientes en España. En Domínguez de Olazábal, I. y González, E. (Ed.), *Informe África 2020. Transformaciones, movilizaciones y continuidad*. Fundación Alternativas

WA THIONG'O, N. (2015). *Descolonizar la mente: La política lingüística de la literatura africana*.

DEBOLS! LLO.

WA THIONG'O, N. (2018). On the abolition of the English Department 1. *Présence Africaine*, (1), 103-109.

**COMO CITAR ESTE ARTÍCULO: Boisan Fotabon Rioko (2023); Repensar la educación intercultural en España desde la Pedagogía afro de la liberación; En: <http://quadernsanimacio.net> n° 38; Julio de 2023; ISSN: 1698-4404**