



Facultad de Educación

MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

**Educación antirracista y pedagogías críticas en la Didáctica Plástica: una propuesta
desde la autoetnografía visual**

Antiracist Education and Critical Pedagogies in Visual Arts Education: A Proposal Through
Visual Autoethnography

Alumno/a: Carlota Fuentevilla González

Director/a: Íñigo González de la Fuente

Curso académico: 2024-2025

ÍNDICE

RESUMEN / ABSTRACT	5-6
1. JUSTIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN	7
1.1 OBJETIVOS	11
2. ESTADO DE LA CUESTIÓN. RACISMO Y SU IMPACTO EN LA EDUCACIÓN: DESIGUALDAD, DIVERSIDAD E INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA. REFLEXIONES CRÍTICAS	12
2.1 BREVE REPASO DE ESTUDIOS Y EXPERIENCIAS PREVIAS EN ESPAÑA Y CANTABRIA SOBRE EDUCACIÓN ANTIRRACISTA	16
2.2 PERSPECTIVAS ANTROPOLÓGICAS EN LA PEDAGOGÍA CRÍTICA. UNA MIRADA ANTIRRACISTA.....	20
3. POR QUÉ TRABAJAR ESTO DESDE LA DIDÁCTICA PLÁSTICA	25
4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA	29
4.1 CONTEXTUALIZACIÓN	29
4.2 JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA	30
4.3 OBJETIVOS DIDÁCTICOS DE LA PROPUESTA	31
4.4 REFERENCIAS METODOLÓGICAS	32
4.4.1 AUTOETNOGRAFÍA VISUAL COMO METODOLOGÍA PEDAGÓGICA ANTIRRACISTA	32
4.4.2 EL FANZINE COMO MEDIO DE COMUNICACIÓN DE EXPRESIÓN CRÍTICA Y COLECTIVA	38
4.5 RELACIÓN CON EL CURRÍCULO: OBJETIVOS, COMPETENCIAS CLAVE, COMPETENCIAS ESPECÍFICAS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN	45
4. 6 FASES DE LA PROPUESTA Y TEMPORALIZACIÓN	47
4. 7 EVALUACIÓN	50
4. 8 RECURSOS NECESARIOS	51

5. CONCLUSIONES	53
6. REFERENCIAS	55

RESUMEN

El racismo como una manifestación de intolerancia y discriminación sigue mostrándose como un desafío que desde el sistema educativo, se debe abordar de manera integral promoviendo una enseñanza antirracista que impulse la reflexión crítica sobre las dinámicas culturales y sociales que existen en nuestra realidad cotidiana. Este trabajo se enmarca por tanto, en la línea de la investigación sobre educación antirracista y pedagogías críticas, con el objetivo de proponer una reflexión teórico-metodológica sobre cómo incorporar el antirracismo en la enseñanza de la educación plástica y visual. De este modo, es a través del diálogo entre la pedagogía crítica y la antropología que se plantea una propuesta de innovación pedagógica basada en la autoetnografía visual como herramienta de análisis y transformación, permitiendo al alumnado reflexionar sobre su identidad, su contexto y las estructuras racistas presentes en el entorno escolar. En segundo término, la propuesta se concreta en la creación de un fanzine autoetnográfico, concebido como dispositivo artístico y pedagógico para el pensamiento crítico. Esta propuesta, se plantea desde la flexibilidad, de manera situada y replicable poniendo en valor el arte y más en concreto la didáctica plástica a lo largo de la Educación Secundaria Obligatoria como medio para la justicia social y la construcción de una sociedad más consciente, crítica e inclusiva.

Palabras clave:

Innovación pedagógica, educación antirracista, autoetnografía visual, fanzines, didáctica plástica

ABSTRACT

Racism, as a manifestation of intolerance and discrimination, continues to represent a challenge that must be addressed comprehensively within the educational system by promoting anti-racist teaching that fosters critical reflection on the cultural and social dynamics present in our everyday reality. This work is situated within the field of research on anti-racist education and critical pedagogies, with the aim of proposing a theoretical and methodological reflection on how to incorporate anti-racism into the teaching of visual and plastic arts education.

In this sense, the proposal emerges from the dialogue between critical pedagogy and anthropology, presenting an innovative approach based on visual autoethnography as a tool for analysis and transformation. This approach enables students to reflect on their identity, their context, and the racist structures present in the school environment.

Secondly, the proposal materializes in the creation of an autoethnographic fanzine, conceived as both an artistic and pedagogical device for critical thinking. The approach is designed to be flexible, context-specific, and replicable, emphasizing the value of art—and specifically visual arts education—throughout compulsory secondary education as a means to promote social justice and to contribute to the construction of a more conscious, critical, and inclusive society.

Key words:

Pedagogical innovation, anti-racist education, visual autoethnography, fanzines, art didactics

1. JUSTIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN

Vivimos en una sociedad globalizada que se caracteriza por una interconexión progresivamente más estrecha entre personas, países y economías. Esta hiperconexión se da al mismo tiempo en que las sociedades se vuelven más diversas y complejas, por lo cual, cada vez más, es necesario fomentar la convivencia armoniosa y el respeto mutuo. Las denominadas nuevas tecnologías, la cada vez más rápida fluidez para comunicarnos y la implementación hacia la movilidad internacional han transformado el mundo en un único espacio donde ciertas fronteras que conocíamos hasta día de hoy parecen diluirse pero otras también invisibles, permanecen. ¿Cómo podemos abordar estos desafíos desde la educación dentro de una complejidad de estas características?

La educación por el respeto y la convivencia en el sistema educativo español ha sido un tema de creciente interés en las últimas décadas debido, sobre todo, a la diversidad cultural que caracteriza al país, particularmente en las grandes ciudades. Sin embargo, la permanencia de estructuras racistas y de discriminación hacia los colectivos racializados sigue siendo un desafío persistente también dentro de los centros educativos. Aunque se han implementado medidas a nivel legislativo desde la perspectiva de la educación intercultural, la enseñanza de contenidos sobre diversidad, inclusión y antirracismo se ha desarrollado de manera desigual en todo el territorio.

Si ponemos el foco sobre los datos recogidos en España durante los últimos años, podemos percibir cómo, a pesar de estas políticas, aún se evidencia una realidad social en la que el racismo y la discriminación forman parte de la vida cotidiana de muchas personas. El Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia (OBERAXE) publicó en el 2023 un estudio que analiza sentencias judiciales entre 2018 y 2022 (aunque los hechos recogidos han acontecido realmente entre el año 2001 y el 2022) relacionadas con delitos de odio motivados por racismo, xenofobia y otras formas de intolerancia. En este estudio podemos encontrar datos tan relevantes como que las motivaciones discriminatorias más frecuentes son por la identidad sexual de la víctima (22,7%), seguido de la racialización que alcanzaría el 18,8%. Por otro lado, el informe del Ministerio de Igualdad realizado por el Grupo de Trabajo de Estudios e Informes del Consejo para la Eliminación de la Discriminación Racial o Étnica (CEDRE) en este mismo año, revela que el 33% de la

población en este país se siente discriminada por motivos racistas y xenófobos, un incremento respecto al 31% registrado en 2020. En este informe se destaca la necesidad de fortalecer las políticas públicas contra la discriminación racial.

Estos datos, evidentemente, no dejan fuera al sistema educativo. Las cuestiones alrededor del racismo en los centros educativos españoles son una realidad cada vez más visible, debido a los procesos migratorios y a la diversidad cultural creciente en esta sociedad. Si hacemos un breve recorrido desde hace unos años atrás hasta día de hoy, veremos que, aunque el interés sobre el tema es creciente, se sigue señalando la necesidad de poner en marcha dinámicas que puedan seguir transformando esta realidad hacia una sociedad más inclusiva. Por ejemplo, un informe de CEAR (Comisión Española de Ayuda al Refugiado) realizado en el 2016 señalaba que el racismo estructural y la exclusión social afectan a las personas migrantes, especialmente en las aulas, donde las experiencias de discriminación racial y xenofobia directa o indirecta son todavía frecuentes. Según el Estudio sobre Discriminación en la Educación en España (FSG) del 2018, más de un 40% de los estudiantes racializados comunicaron haber experimentado algún tipo de discriminación o rechazo en el entorno educativo debido a su origen o características racializadas.

Ahora bien, aunque donde los porcentajes respecto a racismo y discriminación aumentan considerablemente, sobre todo en ciudades grandes como Madrid o Barcelona, si nos centramos en la realidad de Cantabria tampoco encontraremos datos muy distintos salvo por la diferencia de población. Por ejemplo, el 17 de septiembre de 2023 el periódico *El Diario* publicaba que, según había recogido la Fiscalía en su memorial anual de ese mismo año, los delitos de odio también aumentaban en la región con unas características similares a los datos recogidos en el resto del país que aludíamos anteriormente. En referencia al sistema educativo, en el 2022 el informe PISA señalaba que Cantabria es la segunda comunidad autónoma donde el alumando racializado padece mayor índice de acoso, siendo exponencial de nuevo, en todas las comunidades autónomas en general.

Estos datos reflejan la necesidad urgente de implementar enfoques pedagógicos que promuevan la inclusión real, la igualdad y el respeto por la diversidad, siendo la educación antirracista una de las respuestas más eficaces para combatir estas problemáticas. Si bien el sistema educativo en el contexto español ha avanzado, como vemos, tanto en

términos legislativos como en la incorporación de temas relacionados con la diversidad cultural, sigue existiendo una falta de políticas educativas explícitamente antirracistas (Soler Castillo, 2018, p.7). Esto se ve reflejado tanto en los centros educativos en las dinámicas de aula debido a una escasa formación del profesorado en competencias con la gestión de la diversidad y la lucha contra el racismo, como en las estructuras sociales en general con los datos que hemos señalado, lo que produce una perpetuación de la exclusión de ciertos grupos en base a esta ideología discriminatoria.

En este contexto, este trabajo se propone para desarrollar una propuesta de intervención pedagógica desde una perspectiva antirracista, aplicada a su vez a través de la educación artística en la didáctica plástica de la enseñanza en Educación Secundaria. Entre otros aspectos, este planteamiento se vertebrará a través de proponer competencias transversales antirracistas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación artística, ya que es una disciplina que permite al alumnado expresar sus emociones, vivencias y reflexiones de manera creativa, fomentando el pensamiento crítico y la empatía. Manteniendo este enfoque desde las pedagogías críticas, el arte y la creatividad son herramientas que no solo permiten visualizar las experiencias de los grupos entendidos como subalternos, sino que también ofrecen una vía para plantear en la didáctica de clase un análisis hacia la deconstrucción y descolonización de discursos hegemónicos y cuestionar representaciones racistas, tal y como veremos más adelante a través de las metodologías que se proponen.

Además, el uso de la creatividad como herramienta pedagógica crítica desde el enfoque antirracista tiene como horizonte que el alumnado se enfrente a la discriminación y el racismo de una manera activa y enriquecedora en todos los ámbitos de su vida, proporcionando una salida para canalizar las injusticias sufridas o ejercidas en formas de resistencia artística y social, así como la capacidad de poner en cuestión prejuicios preexistentes sobre “el/la otro/a”, además de poner también en cuestionamiento situaciones de abuso desde el privilegio blanco y deconstruir las miradas etnocéntricas propias de las sociedades occidentales. Esto, en última instancia, contribuye a la valorización de la didáctica plástica y la educación artística como herramientas por la transformación social y a la creación de una comunidad educativa más inclusiva, crítica y solidaria. Por lo tanto, la motivación de este trabajo radica en estos dos ejes principales: la necesidad de ofrecer a las y los estudiantes estas herramientas transversales que les

permitan entender y cuestionar las estructuras racistas presentes en nuestra sociedad y visibilizar la importancia de la educación artística como base para entender y *estar* en el mundo.

Para concretar lo expuesto desde la perspectiva crítica y antirracista en la didáctica artística, esta propuesta se planteará en este caso a través de ciertas innovaciones metodológicas que tienen su base en el enriquecimiento mutuo entre antropología y arte, específicamente, la autoetnografía visual. Esta herramienta da al alumnado (pero también al profesorado) la oportunidad de construir y compartir sus propias narrativas, es decir, autorrepresentarse individual y colectivamente visibilizando sus vivencias y creando espacios de reflexión y acción en las aulas. Como veremos más adelante en este trabajo, los procesos artísticos y creativos especialmente a través de prácticas como la autoetnografía visual, tienen la capacidad de crear espacios donde todos los/as estudiantes puedan desarrollar su pensamiento crítico. Es así que la autoetnografía visual se presenta como una herramienta metodológica didáctica valiosa, ya que permite a los/as estudiantes reflexionar sobre sus propias experiencias, al mismo tiempo que fomenta una profunda autoexploración y autoconocimiento. A través de esta metodología didáctica, el grupo podrá visibilizar sus identidades, cuestionar las estructuras de poder y desafiar los estereotipos que los marginan, contribuyendo a crear un espacio común de reflexión. Para ello, la propuesta que se desarrolla en este trabajo se materializará en un proyecto de creación de un fanzine como proceso y producto artístico final, pues como explicaremos, se convierte en un formato accesible y poderoso para que las y los estudiantes puedan construir y compartir sus narrativas, poniendo en relevancia no solo el *qué hacer* sino también el *cómo hacer*.

En definitiva, este trabajo, a través de las distintas partes que lo constituyen, aspira a mostrar a través de una base teórica y de un caso concreto, cómo la educación artística, en su capacidad para promover el pensamiento crítico, la creatividad y la reflexión sobre la identidad, puede ser una poderosa herramienta para poner en cuestión y contrarrestar el racismo estructural o institucional que habita en las raíces más profundas de la sociedad (Carmichael y Hamilton, 1967).

1.1 OBJETIVOS

Este estudio tiene como objetivo principal proponer la implementación de recursos en la didáctica plástica desde una perspectiva crítica y antirracista que nos ayude a comprender mejor y tomar conciencia de la compleja realidad en la que vivimos, y a la vez teniendo como horizonte trabajar en pro de una educación inclusiva real. A lo largo de este trabajo trataré de plantear este enfoque innovador y realizar una propuesta pedagógica que sirva como caso. El trabajo presentado se compone de una parte teórica y de una parte que recoge la propuesta detallada.

Objetivos generales

- Analizar críticamente el estado actual del enfoque antirracista en el sistema educativo español, con especial atención a las carencias formativas y curriculares existentes en la Educación Secundaria.
- Explorar el potencial de la antropología y la autoetnografía visual como herramientas pedagógicas dentro del marco de las pedagogías críticas y su aplicación a contextos escolares.
- Propiciar una conexión entre el antirracismo y la práctica educativa de la didáctica plástica, contextualizando su viabilidad curricular y metodológica.

Objetivos específicos

- Potenciar y poner en valor la educación artística y la didáctica plástica como medio de reflexión, expresión y transformación social.
- Proponer la incorporación de la perspectiva antirracista en la enseñanza de la educación plástica (y más concretamente en la materia de Expresión Artística de 4º de ESO).
- Favorecer didácticamente un análisis y la comprensión crítica del racismo estructural desde la propia experiencia del alumnado.
- Promover la reflexión crítica sobre la identidad y el contexto sociocultural del alumnado.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN. RACISMO Y SU IMPACTO EN LA EDUCACIÓN: DESIGUALDAD, DIVERSIDAD E INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA. REFLEXIONES CRÍTICAS

En el fondo, no somos sólo lo que heredamos ni únicamente lo que adquirimos, sino la relación dinámica y procesal de lo que heredamos y lo que adquirimos.

Paulo Freire

Ateniéndonos a un marco general del Estado, hemos pasado en poco tiempo de vivir dentro de unos valores correspondientes a una sociedad industrial a los de una sociedad postindustrial y globalizada. Sin embargo, el sistema educativo se ha seguido basando en muchos aspectos en un enfoque en base a una sociedad industrial en la que ya no vivimos. Esto es palpable desde diversas tensiones entre el intento frustrado de una permanencia en una sociedad pasada y cómo se mueve la sociedad actual, que se caracteriza por su velocidad acelerada e impermanencia. Si ponemos la atención en esta impermanencia, veremos que las políticas educativas en este campo también han ido cambiando a lo largo de los últimos tiempos, sobre todo en España, donde desde el fin de la dictadura franquista hasta hoy se han sucedido nueve leyes educativas diferentes (LGE, LOECE, LODE, LOGSE, LOPEG, LOCE, LOE, LOMCE, LOMLOE) aunque bien es cierto que, cada vez más, las directrices de la Unión Europea señalan unos objetivos comunes con sus prioridades, como pueden ser los recogidos en la Agenda 2030 aprobada por la ONU en el año 2015¹. Estas directrices, sin embargo, no eximen que en las últimas décadas (entre los años 60 hasta la actualidad) el sistema educativo ha sufrido intensos cambios en su estructura debido a los propios cambios sociales, respecto a los cuales podemos decir que siempre ha ido a la cola en un movimiento adaptativo.

En el recorrido anterior hemos podido ver cómo el racismo en el sistema educativo adquiere relevancia a partir de las nuevas realidades que nos presenta la sociedad contemporánea; asimismo, cómo la educación intercultural es la que se plantea actualmente en términos legislativos como horizonte para promover el entendimiento

¹ Véase el *Objetivo 4* sobre educación que expresa directamente que se ha de “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos/as”) con la marcada finalidad de adoptarlos para “fortalecer la equidad y la capacidad inclusiva del sistema”.

mutuo y la convivencia entre estudiantes de diferentes culturas. No obstante, si hacemos una breve genealogía en este mismo sentido, desde la educación se han presentado históricamente diferentes modelos de acuerdo con las ideas vigentes en cada momento y con las finalidades consecuentes asignadas a éstas. Estos modelos, su definición y catalogación, por supuesto varían dependiendo de las perspectivas o disciplinas desde las que se aborden; sin embargo, es importante puntualizar y entender que existen diferentes miradas sobre cómo aproximarse a la interculturalidad y al enfoque antirracista en educación, y cómo ambos conceptos no son lo mismo, aunque muchas veces se esté utilizando la educación intercultural como sinónimo de la antirracista.

En algunos de estos modelos, se defiende cómo la interculturalidad a través de la integración, siempre hace un movimiento que parte de la cultura dominante y que plantea que los grupos minorizados deben asimilarse dentro de esta cultura mayoritaria. En este sentido, hablaríamos de un modelo asimilacionista que sostiene que las culturas minorizadas deben adaptarse a los valores y normas de la cultura mayoritaria para mantener una armonía y convivencia. Por otro lado, la educación compensatoria intenta equilibrar las diferencias, refiriéndose a sus desigualdades y proporcionando recursos adicionales a las y los estudiantes de origen diverso. Estos funcionamientos, que se muestran como los más estandarizados dentro de la educación intercultural, han despertado críticas entre autores y autoras de diversa índole.

En el marco español respecto a la educación compensatoria, el estudio de Martínez-Novillo (2020) resulta paradigmático. El autor realizó una investigación basada en un trabajo etnográfico en un IES del sur de Madrid entre 2012 y 2013. En esta investigación señala varios puntos críticos importantes, entre los que destaca que los datos disponibles sobre esta medida son casi inexistentes ya que, pese a sus tres décadas de historia, el Ministerio de Educación no ofrece estadísticas sobre su desarrollo, sus modalidades, su alumnado o sus resultados. Según el autor, el problema real del peso del origen social en el rendimiento escolar y de la reproducción de las desigualdades a través de la educación fue traducido en España en una legislación y un dispositivo institucional específico: el programa de educación compensatoria. Según el autor, a pesar del modelo de educación inclusiva, en este país sigue existiendo cierta segregación dentro de las propias instituciones educativas.

Más que compensar las desigualdades de origen social o «atender a la diversidad», el programa de educación compensatoria funciona como una forma de gestionar la heterogeneidad social por medio de la segregación y la exclusión interior de los alumnos más alejados de la norma escolar. (Martínez-Novillo, 2020, p. 157)

Por otro lado, el modelo asimilacionista es explicado por Jiménez-Delgado (2016) según el concepto de asimilación cultural, el cual funciona al mismo tiempo que es *despreciado*, tanto en la legislación educativa como en el discurso explícito y consciente del profesorado; es decir, se obvia de forma directa pero acaba siendo el adoptado en la mayoría de las prácticas educativas. Este hallazgo conduce a la autora a algunas conclusiones respecto a la necesidad de repensar y redefinir el concepto de asimilación cultural desde la perspectiva de la igualdad y de una concepción crítica de la etnicidad y de la identidad.

Sin embargo, uno de los ejemplos críticos más relevantes puede ser el del psiquiatra, filósofo y escritor Frantz Fanon, quien, a lo largo de su obra, pero más concretamente en su trabajo *Piel negra, máscaras blancas* (1952) desentraña cómo las culturas dominantes a través de la colonización imponen una hegemonía cultural. A pesar de que esta obra se escribió hace 75 años, sus argumentos en muchos aspectos siguen vigentes. Otra referencia más cercana en el tiempo y el espacio, sería el libro *Ponte a punto para el antirracismo* (2022) de Desireé Bela-Lobedde, quien señala de nuevo la herencia colonialista que, en este caso centrándose en el marco español, acusa como un problema estructural, tanto a nivel individual como colectivo y sigue siendo vigente a día de hoy. Por ello, Bela-Lobedde ofrece herramientas concretas para incorporar el antirracismo en la vida diaria incluyendo acciones individuales, como educarse, escuchar a las personas racializadas y cambiar el lenguaje y actitudes discriminatorias, así como también la importancia de trabajar colectivamente por una sociedad más inclusiva.

Por otro lado, la interseccionalidad, como concepto clave en el análisis de la discriminación, reconoce que las personas no son definidas por una única categoría, sino por múltiples factores, como el género, la etnia, la clase social, entre otros. Este concepto

fue acuñado por la abogada y académica Kimberlé Crenshaw en 1989, al cual se refiere como una metáfora para comprender las formas en que múltiples formas de desigualdad o desventaja a veces se combinan y crean obstáculos que a menudo no se comprenden entre las formas de pensamiento convencionales. Por ejemplo, se refiere a cómo "la raza y el sexo solo cobran importancia cuando operan para perjudicar explícitamente a las víctimas; dado que el privilegio de la blancura o la masculinidad es implícito, generalmente no se percibe en absoluto²." (Crenshaw, 1989, p. 151).

En este sentido, en todos los ámbitos se deberían reconocer y abordar las múltiples formas de discriminación que afectan a los/as niños/as y adolescentes. En sobremanera, en el campo que ahora nos atañe que es el de la perspectiva antirracista, en lugar de reconocer las diferencias como manifestaciones de una desigualdad estructural que afecta de manera diferenciada a los individuos (a pesar de un planteamiento original de un uso bienintencionado), la interculturalidad, basándose en la racialización de las personas, puede llevar a una comprensión reduccionista. Tal visión, en definitiva (incluso en su versión más celebratoria), tiende a reforzar la idea esencialista de que las "diferencias" son características naturales e inevitables, obviando las condiciones históricas, sociales y contextuales que perpetúan las desigualdades sociales.

De este modo, lo que debería ser un punto de reflexión crítica sobre la exclusión social y educativa como es la interculturalidad, se convierte en un término vaciado de contenido político y transformador. La "diferencia", por tanto, no es simplemente un fenómeno cultural *per se*, sino un reflejo de las desigualdades históricas que estructuran las sociedades. Reconocer las diferencias sin abordar las desigualdades subyacentes es permitir que los discursos de inclusión e interculturalismo sigan operando dentro de un marco que, en última instancia, refuerza las mismas estructuras de discriminación y marginalización. Así, aunque no sea una pretensión a primera instancia, el tratamiento de la diversidad en el ámbito educativo puede convertirse en un vehículo para mantener la segregación y perpetuar la desigualdad si no se acompaña de una reflexión profunda sobre las dinámicas de poder que configuran estructuralmente las experiencias de los estudiantes en sus aulas.

2 Traducción propia del inglés.

Este cuestionamiento ya ha sido tratado en múltiples estudios, como puede ser el desarrollado en el año 2022 por la Fundación Secretariado Gitano, el cual refleja la desproporcionada incidencia de la segregación escolar en el alumnado gitano (según este estudio casi del 50%) y el impacto negativo en su educación, afectando a la calidad y al rendimiento escolar y cómo tiene un claro impacto en el fracaso escolar de niñas y niños. Este estudio también pone en relevancia cómo a partir de la LOMLOE se ha incorporado por primera vez en su articulado disposiciones relativas a la segregación escolar para evitar la concentración de alumnado en situación de vulnerabilidad. El informe resalta esta iniciativa como un primer paso para avanzar en el conocimiento de la realidad de gran parte del alumnado gitano y a su vez que permita poner en marcha medidas para combatirla de manera directa.

2.1 BREVE REPASO DE ESTUDIOS Y EXPERIENCIAS PREVIAS EN ESPAÑA Y CANTABRIA SOBRE EDUCACIÓN ANTIRRACISTA

A pesar de estos avances, como venimos señalando el racismo institucional sigue presente en muchas áreas del sistema educativo español. Una de las características del debate teórico y metodológico sobre la intervención socioeducativa contra el racismo en España, es que apenas se habla de educación antirracista prefiriendo el calificativo de *intercultural*, que se emplea como nos hemos referido en el punto anterior, como si fueran sinónimos. El antirracismo, sin embargo, busca identificar las estructuras, políticas y creencias que legitiman la racialización y perpetúan el racismo en la sociedad, y trabaja para desmontarlas. También implica ampliar las perspectivas y visibilizar puntos de vista que habitualmente no tienen cabida en el sistema (Riedemann, 2017). Inicialmente este concepto tuvo como foco el racismo del que son víctimas hasta el día de hoy las personas afrodescendientes. Sobre todo en sus comienzos, los/as representantes de la educación antirracista, a través de las pedagogías críticas realizaron fuertes apreciaciones sobre la educación multi e intercultural. Una de estas críticas centrales apuntaba a que el racismo era presentado como producto de los prejuicios individuales, en vez de reconocer la importancia de las relaciones de poder existentes en la sociedad como su fundamento. “La educación antirracista pone énfasis en que las escuelas y las aulas no son espacios neutrales o apolíticos y que, por lo tanto, cualquier forma de enseñanza antirracista debe

entenderse como educación política” (Auernheimer, 2003, pp. 150–153). No obstante, como describen Buraschi y Aguilar-Idañez (2022) la producción teórica y la investigación académica sobre pedagogía antirracista en España es muy limitada, salvo escasas excepciones en su mayoría centradas en el ámbito formal.

Como rama de la pedagogía social, la pedagogía social antirracista se articula en una doble perspectiva de investigación e intervención, fundamentando la educación social antirracista y ofreciendo a la práctica socioeducativa unas sólidas bases epistemológicas, filosóficas y metodológicas. Se trata de un saber práctico y crítico-reflexivo que posibilita la dialéctica entre teoría y práctica y entre acción y reflexión, apuntando a transformar la realidad en sus dimensiones interpersonal, institucional y cultural, e interviniendo en diferentes niveles, ya se trate de sujetos individuales o colectivos (Buraschi y Aguilar-Idañez, 2022, p. 2).

Por lo tanto, podemos establecer un recorrido por diferentes experiencias en educación con enfoque antirracista aunque éste sea más costoso de realizar debido, muchas veces, a la falta de políticas directas que aborden esta perspectiva en el ámbito educativo. Aún así, el trabajo de diversas entidades y colectivos ha permitido desarrollar propuestas y recursos de esta índole, como puede ser la recientemente publicada *Guía para la incorporación de la perspectiva antirracista en los materiales educativos* realizada por el Ayuntamiento de Barcelona en el 2024. El contenido de la guía está elaborado para facilitar al profesorado la comprensión de lo que significa incorporar la perspectiva antirracista en los materiales y recursos pedagógicos. Por otro lado, en el País Vasco poco tiempo antes, Sos Racismo Guipuzkoa publicaba la *Guía de educación antirracista para jóvenes y adolescentes* (2022) elaborada con el objetivo de que sirva para proponer recursos y actividades para proporcionar formación a jóvenes y adolescentes en el esfuerzo contra el racismo y la discriminación. También la ONG Alianza por la Solidaridad en el 2024 compartía *Voces Antirracistas: Promoviendo el Activismo Antirracista*, una publicación que contiene cuatro unidades didácticas en las que profesorado, educadores y estudiantes pueden encontrar materiales para trabajar el antirracismo en las aulas y en espacios más informales.

Otro ejemplo clarificador en este sentido, es el estudio *¿Es discriminado el alumnado africano y afrodescendiente en el ámbito deportivo escolar? Análisis y decálogo*

antirracista que ha sido promovido también por OBERAXE y la Secretaría de Estado de Migraciones, siendo a su vez cofinanciado por la UE a través del Fondo de Asilo, Migración e Integración (FAMI). El estudio, enmarcado en el Decenio Internacional para los Afrodescendientes (2015-2024), tiene el objetivo de analizar la realidad relacionada con la discriminación que vive el alumnado africano y afrodescendiente en la práctica de actividades físicas y deportivas realizadas en el ámbito de la educación formal, a través de la Educación Física, y en el contexto de las actividades extraescolares. Para ello, basan su análisis tanto en el alumnado como el profesorado, con la intención de indagar sobre la construcción de la identidad “racial” en el contexto escolar y familiar e identificar el nivel de presencia y características de las vivencias experimentadas que puedan tener relación con la discriminación en este ámbito.

En el caso de Cantabria, aunque el debate sobre la educación antirracista ha sido menos prominente que en otras comunidades autónomas, en los últimos años han surgido algunas iniciativas y estudios que reflejan un esfuerzo por incorporar este enfoque pedagógico en los centros educativos de la región. Algunos centros educativos de Cantabria han comenzado a incorporar actividades y proyectos de sensibilización sobre diversidad cultural y antirracismo. Por ejemplo, se han realizado talleres en institutos que abordan temas como la discriminación racial, el derecho a la igualdad y la convivencia intercultural. Suelen incluir actividades interactivas, proyecciones de documentales, y mesas redondas con personas migrantes que comparten sus experiencias.

Estos talleres y encuentros suelen estar organizados por ONGs como la Asamblea de Cooperación por la Paz (ACPP) que impulsó en 1997 el proyecto *Escuelas sin Racismo – Escuelas para la Paz y el Desarrollo* que se desarrolla en diversos centros educativos de España, incluyendo Cantabria. Su objetivo es fomentar la convivencia intercultural y la sensibilización contra el racismo mediante actividades como cuentacuentos, teatro foro y formación docente. También, el proyecto *La mirada intercultural*, llevado a cabo por diversas ONGs y con la colaboración de la Consejería de Educación, busca fomentar la integración y la inclusión de estudiantes de diferentes orígenes en las aulas. Este proyecto se centra en la formación del profesorado en cuanto a la diversidad cultural y racial, y en el uso de herramientas pedagógicas para afrontar actitudes racistas en las y los estudiantes.

En el ámbito de la Universidad de Cantabria podemos encontrar iniciativas como el grupo de investigación INPAR-ES (Investigación en Inclusión y Participación Educativa y Social) o cursos de formación para docentes llevados a cabo por diferentes entidades. Sin embargo, en términos generales, la falta de estudios y políticas educativas específicas sobre racismo en los centros educativos de Cantabria, manifiesta en su deficiencia la necesidad de seguir llevando a cabo investigaciones locales que aborden esta temática. Como vemos, a pesar de los grandes avances a nivel legislativo es importante seguir trabajando en el día a día, mejorar el sistema educativo y la realidad cotidiana. Para ello, facilitar recursos para estas investigaciones es hoy en día imperativo para que éstas se puedan realizar de manera periódica, de modo que proporcionen un entendimiento más profundo de la situación social y del entorno donde vivimos y también facilitar una base para implementar políticas y prácticas educativas en pro de un ambiente escolar inclusivo y crítico.

En resumen, aunque el debate y las prácticas sobre educación antirracista han estado presentes en España durante las últimas décadas, su implementación a nivel educativo en Cantabria es todavía incipiente. Si bien existen algunas iniciativas y proyectos positivos, como los de sensibilización y formación docente, todavía queda un largo camino por recorrer para garantizar una educación plenamente inclusiva y antirracista. Como vemos, en primer lugar, uno de los principales desafíos es la falta de formación específica del profesorado sobre cómo abordar el racismo en las aulas y cómo aplicar metodologías pedagógicas antirracistas.

En segundo lugar, aunque se están dando pasos hacia la implementación de contenidos sobre diversidad y antirracismo en el currículo, estos son aún insuficientes y, a menudo, no se abordan de manera transversal en todas las asignaturas. En esta dirección el Grupo de trabajo de Educación del Consejo Estatal del Pueblo Gitano, en su Plan de trabajo 2007-2010 -en el que están comprometidas tanto la Administración educativa central como las de las distintas comunidades autonómicas- señalaba como uno de sus objetivos específicos “incluir dentro de los decretos donde se establece el currículo de la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria la referencia al pueblo gitano”. Sin embargo, la ausencia de contenidos de esta índole es casi absoluta en los decretos que establecen los currículos de las diferentes etapas y áreas, si exceptuamos el de la Comunidad

Canaria (Decreto 51/2002/2002), donde se hacía referencia explícita al pueblo gitano en Ciencias Sociales y en la Comunidad Valenciana (Decreto 39/2002), en Criterios de Evaluación del Tercer Curso de CC. Sociales, Geografía e Historia.

Y, por último, cabría señalar la falta de representación de voces racializadas en los contenidos escolares, la ausencia de espacios para la subjetividad y el relato personal del alumnado. En conclusión, este trabajo busca reforzar la importancia de incorporar la perspectiva antirracista en el sistema educativo, especialmente en contextos como el de Cantabria, donde aún persisten retos significativos como los que hemos señalado. A través de un análisis crítico de las iniciativas existentes e inexistentes y la identificación de las brechas actuales, se pretende aportar una reflexión teórica y metodológica que permita entender tales brechas como espacio de posibilidad. Por lo tanto, a continuación, se propondrá cómo desde la pedagogía crítica, se puede incorporar esta perspectiva mediante el uso de la antropología, entendida como una herramienta de análisis y transformación, a través de metodologías innovadoras que favorezcan una educación inclusiva, reflexiva y socialmente comprometida.

2.2 PERSPECTIVAS ANTROPOLÓGICAS EN LA PEDAGOGÍA CRÍTICA: UNA MIRADA ANTIRRACISTA

La pedagogía crítica implica poner en tela de juicio los principios y leyes por los que se rige la sociedad, que deje al descubierto sus contradicciones y sus paradojas

Peter McLaren

Ahora que hemos realizado un breve recorrido por experiencias previas en educación con enfoque antirracista, en el cual se han tratado de establecer tanto los intereses como las inquietudes principales en torno a las que se configura este texto, podemos empezar a dirimir una serie de planteamientos metodológicos didácticos para asentar la propuesta de intervención educativa que se plantea en la segunda parte de este trabajo. Siendo ya evidente lo expuesto con anterioridad en relación al compromiso de seguir la estela de

una pedagogía antirracista e inclusiva y aludiendo a la necesidad de seguir fomentando el pensamiento crítico, nos quedaría ahora hablar de las herramientas para llevar a cabo el desarrollo de formas de intervención educativa que se construyan con el cuestionamiento de cómo mejorar (dentro de nuestras limitaciones) en este sentido en el día a día en las aulas desde el papel docente de la didáctica plástica.

Para ello vamos a partir de una pedagogía crítica como enfoque educativo en la búsqueda de una práctica que no solo transmita conocimientos, sino que también fomente la autorreflexión y reflexión sobre el entorno colectivo y la voluntad de transformación social. Por ello, esta pedagogía sostiene que la educación debe ser un proceso horizontal y dialógico en el que tanto educadores como educandos se involucren en un análisis crítico de su realidad, cuestionando las estructuras de poder y las injusticias sociales que la configuran (Freire, 1975). Al desarrollar habilidades de pensamiento crítico, las y los estudiantes pueden también cuestionar las narrativas dominantes y participar activamente en la construcción de su propio conocimiento, lo que les permite no solo adquirir información, sino también desarrollar una mayor conciencia social.

Tal y como establece la académica bell hooks (2022), las prácticas pedagógicas deben interrogar los sesgos impuestos por posiciones esencialistas o políticas identitarias, así como aquellas perspectivas que insisten en que no hay cabida para la experiencia en el aula (ambas posturas pueden crear una atmósfera de coerción y exclusión). Del mismo modo, las estrategias pedagógicas pueden determinar hasta qué punto todos los estudiantes consiguen aprender a enfrentarse más plenamente a las ideas y cuestiones que parecen en primera instancia no tener relación directa con su experiencia.

En el caso que nos ocupa, para abordar estas cuestiones, la antropología se presenta como una disciplina que puede enriquecer a la pedagogía crítica antirracista, no sólo al ofrecer herramientas para entender las diversas culturas y contextos en los que se encuentran los estudiantes sino también (y no menos importante), cuestionar cómo el interculturalismo institucional se presenta como una oportunidad para los grupos minorizados de acabar con las desigualdades de clase, raza, género; pero cómo, a su vez, en muchas ocasiones sucede justo lo contrario. Las democracias occidentales en general, en lugar de analizar el conjunto de alteridades como realidades contextuales e históricas, crean un imaginario colectivo sobre esos *otros/as*, dotándolos/as de una

condición esencial, es decir ahistórica, lo que puede aumentar el desarrollo de prejuicios basados también en la racialización. De ahí surge la necesidad de generar un movimiento de批评 desde la pedagogía que rompa con una visión del conocimiento que actualmente se plantea como algo ahistórico y neutral, al servicio de los grupos de poder (McLaren, 1997).

Además, estos condicionantes asumidos como supuestamente culturales no son comportamientos estancos, perteneciendo esta idea de lo racializado a un sesgo esencialista. Este esencialismo se rifica en que las culturas son entidades fijas, homogéneas y separadas entre sí, y que los individuos que pertenecen a una determinada "raza" supuestamente tienen una cultura con características inherentes y predeterminadas que definen su comportamiento, valores y modo de vida de manera inamovible. Estas ideas fueron discutidas desde la antropología ya desde principios del siglo XX, siendo uno de los pioneros en rechazar esta idea el antropólogo Frantz Boas. Boas rechazó el esencialismo cultural al enfatizar la importancia de la historia, la diversidad, el cambio y el relativismo en la comprensión de la cultura. Su enfoque, que dio origen al particularismo histórico y el relativismo cultural, sentó las bases para una comprensión más dinámica y compleja de la cultura. Aún así, el enfoque esencialista ha tenido un calado duradero en la forma en que la cultura occidental ha representado a las culturas no occidentales en su modo de verlas.

Hoy en día también somos conscientes de que estas representaciones son simplificaciones y estereotipos ideológicos gracias a múltiples factores. La obra científica o teórica de Edward Said, *Orientalismo* (1978), ya exponía cómo Occidente ha construido "el Oriente" como una categoría estática y monolítica. Said explica que, en el discurso occidental, las sociedades orientales fueron representadas como homogéneas y atrasadas, mientras que Occidente se proyectaba como moderno y civilizado. A pesar de que nos encontramos en un contexto sociohistórico muy diferente a cuando estos autores escribieron sus obras, somos conocedores de que estas tendencias aún siguen presentes en muchos ámbitos, incluido el educativo, donde se perpetúa de forma más o menos sutil el uso de estas categorizaciones estáticas y monolíticas. Sin embargo, estos autores, a través de su pensamiento, nos ayudan a comprender cómo dentro de los centros educativos, ciertas narrativas o prácticas, sin querer, pueden asociar a personas racializadas como pertenecientes a una "cultura" como una idea homogénea y opuesta a

la "cultura nacional", contribuyendo a la creación de una distancia, lo que puede generar xenofobia, racismo y discriminación.

Cultura tiene su origen en el concepto que los antropólogos acuñaron en el siglo XX, pero ha sido apropiado como parte de las explicaciones cotidianas. En tanto que referencia abarcadora de la "totalidad de vida de un pueblo", se vincula con la percepción que desarrollaron las antropólogas y los antropólogos de la estrecha trabazón existente entre los comportamientos cotidianos, creencias, actividades productivas, etc. de una sociedad o comunidad determinada, percibidos como estructurados en sistemas de símbolos. Hay una primera aceptación de que los modos de vida pueden ser distintos. Se considera que han sido transmitidos de "generación en generación". Sin embargo, una sutil inversión vuelve a introducir la naturaleza en la cultura, dado que al suponer que los valores, pautas y modos de vida que han sido transmitidos serán adoptados y conservados de forma inmutable, otras cualidades vuelven a estar asociadas a "cultura": la reproducción de lo mismo, la impermeabilidad de las culturas entre sí. "De este modo, cuando se explican las diferencias entre los distintos niños, justificando sus capacidades o déficits para el aprendizaje, (...) es central percibir si se está utilizando el concepto originario o está versión modificada" (Neufeld, 2006, p. 66).

Por otro lado, al integrar estas perspectivas antropológicas en la pedagogía crítica, los/as educadores/as pueden diseñar estrategias educativas que tengan en cuenta, reflejen y respeten la diversidad de sus alumnos/as, promoviendo un aprendizaje más significativo y relevante. Además, la antropología enfatiza la importancia de la investigación participativa, donde los/as investigadores/as se involucran activamente con las comunidades que estudian a través de la etnografía. Esta metodología aplicada a la pedagogía (como describiremos con más detenimiento más adelante) puede ser adoptada permitiendo al alumnado investigar y reflexionar sobre sus propias realidades individuales y sobre su realidad común, lo que a su vez fortalece su capacidad de análisis, de autoconocimiento, de comunicación y escucha gracias a compartir sus expectativas y descubrir cómo se autoperceben en la vida y también cómo perciben a los/as demás.

Al hilo de lo expuesto anteriormente, esto es fundamental para comprender cómo muchos relatos se construyen desde una blanquitud o un privilegio que nos hacen ver "al otro" con una serie de prejuicios y características peyorativas infundadas. Esta base nos hace tener

un relato mental que cosifica y reduce a quien es diferente a mí, muchas veces sin ser conscientes de ello. Por ello, el primer punto al adoptar una perspectiva antropológica es cuestionarse de forma autorreflexiva nuestra propia construcción de la identidad también desde los privilegios, cuando normalmente estamos acostumbrados/as a relegar este papel en quien consideramos no normativo. Por ejemplo, Bela-Lobedde (2023) describe lo cansado que resulta siendo una persona racializada tener que asumir siempre la construcción de los relatos desde las propias vivencias para hacer consciente de este tipo de cuestiones.

Asimismo, la antropología social y cultural ofrece adquirir nuevas perspectivas desde un marco que nos sirve para analizar las estructuras de poder y las relaciones sociales que configuran las dinámicas tanto en el aula y como en la sociedad. Contreras (2002) se refiere a cómo categorizamos a *los/as diversos/as* como “*los/as otros/as*”, es decir, aquellos que no son como nosotros/as. Por tanto, este “nosotros/as” se convierte en un modelo de comparación y diferencia que responde a visiones ya constituidas socialmente como patrones de normalidad. Esta percepción íntima me dice que nadie es igual a mí, pero al referirme a alguien que no es parte de “nosotros”, me incluyo en un colectivo que, aunque a menudo no se define explícitamente, se concibe como la normalidad que se debe extender y alcanzar para todos. Al mismo tiempo, esta normalidad puede llevar a la exclusión de aquellos que no se ajustan a ella, reconociendo sus dificultades y deficiencias como características que los separan del grupo dominante. Así, se establece una jerarquía social que perpetúa la idea de que ser diferente a la blanquitud es sinónimo de inferioridad, lo que refuerza estereotipos y prejuicios que afectan la convivencia y la integración en contextos educativos y sociales.

Al incorporar estos análisis en la pedagogía crítica, los/as educadores/as pueden ayudar a los/as estudiantes a identificar y cuestionar las desigualdades que enfrentan, fomentando la empatía y un sentido de justicia y transformación social. De este modo, se consigue romper esta tendencia de la didáctica de la identificación de “lo normal” a través del “otro/a” como diferente construyendo relatos propios que nos acerca a entender nuestra mirada sobre el mundo. En definitiva, adoptar metodologías del ámbito antropológico permite desmantelar los procesos históricos, políticos y sociales que han creado y reforzado distintos tipos de discriminación.

3. POR QUÉ TRABAJAR ESTO DESDE LA DIDÁCTICA PLÁSTICA

La función del arte es hacer algo más que contar las cosas como son: es imaginar lo que es posible.

bell hooks

Trabajar estas metodologías educativas antirracistas desde una propuesta de innovación pedagógica crítica para la didáctica plástica es una gran oportunidad así como una necesidad por dos puntos. El primero deviene porque, en términos generales, la didáctica plástica y artística se percibe como residual dentro de la educación obligatoria. Es decir, normalmente no se suele dar la importancia suficiente comparándola con otras materias troncales como Lengua o Matemáticas, o se entiende que es únicamente relevante para el alumnado a quien "se le da bien el dibujo". A menudo relegada a un segundo plano, la educación artística sufre una infrarepresentación tanto en carga horaria como en reconocimiento institucional, lo que contribuye a perpetuar una visión instrumental o meramente decorativa de las artes plásticas en el aula (Eisner, 2002; Hernández, 2007).

Tal y como se refiere la investigadora en Educación Artística María Acaso, la marginación de la educación artística es una cuestión política, basada en varios puntos, siendo el más relevante para la autora la escasa formación en pedagogías artísticas del profesorado de educación artística en Secundaria, es decir, Educación Plástica y Visual de 1º a 3º de ESO y Expresión Artística como optativa en 4º de ESO (Acaso, 2009, p. 114). A su vez, esta falta de formación a la que se refiere Acaso podemos entenderla en un cierto paralelismo a la falta de formación en pedagogías antirracistas que señalábamos antes. En este sentido, como venimos desarrollando, la falta de formación en pedagogías antirracistas en el profesorado hace que no se trabajen contenidos críticos hacia el racismo desde la educación artística. Por eso, esta propuesta parte de una oportunidad desde la carencia para darle una vuelta desde la dimensión institucional hasta la escala del aula.

Por otro lado, no es menos importante asumir que cada vez más la cultura visual, es decir la cultura de la imagen, es quien media nuestro mundo actual, por lo que la comprensión de este mundo desde la perspectiva crítica del arte es cada vez más necesaria y

fundamental para todas las personas. La cultura visual tiene una relevancia central en la construcción de significados, identidades y relaciones sociales. En esta misma línea de pensamiento, el antropólogo visual y docente de la Universidad de Barcelona, Roger Canals, autor de *La imatge que mai no acaba. Un viatge per l'antropologia visual, des del cinema etnogràfic fins a la intel·ligència artificial* (2023) sostiene que:

(...) vivimos rodeados de imágenes pero carecemos de referencias para poder distinguirlas e interpretarlas correctamente. Por ejemplo: se dice que vivimos en la era de las imágenes pero ni en las escuelas ni en los institutos se ha hecho todavía una apuesta decidida para enseñar cómo enfrentarse a ellas. Se debería empezar a introducir asignaturas de "gramática visual" y "comentario de imagen" con el fin de saber distinguir los diferentes registros visuales y ser menos vulnerables a la influencia de las imágenes. Eso no significa que haya que dejar el texto de lado, ¡al contrario!

En este contexto, la educación artística se convierte en la herramienta fundamental para leer críticamente los discursos visuales que circulan en nuestra cotidianidad. Por ello, abordar el antirracismo desde la didáctica plástica no solo es pertinente, sino urgente. Con lo cual, la didáctica plástica en la Secundaria debería comenzar a entenderse como un espacio no secundario, sino trascendente para la educación integral. En esta línea, Acaso (2009) también tiene en cuenta la idea de que es importante cambiar el concepto sobre los proyectos artísticos pues éstos se hacen siempre por alguien, para algo, con un proceso, por etapas, para cubrir un fin y no sólo para que "queden bonitos". Es decir, hacer arte implica pensar, ser creativos, relacionar. Y eso lleva su tiempo y recursos, tanto en la búsqueda de referentes como en el desarrollo de proyectos.

Respecto a lo primero, a pesar de la falta de visibilización en el currículum y libros de texto, podemos encontrar numerosos ejemplos de arte antirracista en el contexto español. Algunos de los más representativos pueden ser artistas como Daniela Ortiz (1985) o el Colectivo Ayllu (formado en 2009). La artista peruana ha residido en Barcelona durante varios años. Su obra critica abiertamente el racismo institucional, la violencia fronteriza, la extranjerización de cuerpos migrantes y la herencia colonial española. Trabaja con instalaciones, collages, vídeos y libros infantiles antirracistas. Por su parte, el colectivo

Ayllu es un grupo colaborativo de investigación y acción artístico-política formado por agentes migrantes, racializados, disidentes sexuales y de género provenientes de las ex-colonias. El colectivo propone una crítica a la blanquitud como ideología heteronormativa colonial europea y al proyecto global de las ciudades multiculturales. Otros nombres trascendentales dentro del mundo del arte es el de Nuria Güell (1981), cuya práctica artística se caracteriza por el cuestionamiento de las convenciones morales y culturales.

En segundo lugar, si abrimos el *zoom* al plano legislativo estatal, el Ministerio de Educación y Formación Profesional mediante la LOMLOE destaca varios conceptos y aspectos clave dentro del sistema educativo que tienen como objetivo un rediseño para que este sistema se ajuste a los cambios y avances de la sociedad en esta dirección. Este enfoque ya se menciona en el Real Decreto 217/2022 del 29 de marzo, que establece la estructura y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria en Cantabria. En la parte de Competencias específicas y en el Perfil de salida podemos encontrar de nuevo algunas pautas que señalan estas directrices, como por ejemplo las citadas a continuación:

- Desarrollar un espíritu crítico, empático y proactivo para detectar situaciones de inequidad y exclusión a partir de la comprensión de las causas complejas que las originan.
- Cooperar y convivir en sociedades abiertas y cambiantes, valorando la diversidad personal y cultural como fuente de riqueza e interesándose por otras lenguas y culturas.

Por otro lado, muchos de estos objetivos, tal y como comentábamos anteriormente, se basan a su vez en la Agenda 2030 (véase el Objetivo 4 sobre educación que expresa directamente que se ha de "Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos/as") con la marcada finalidad de adoptarlos para "fortalecer la equidad y la capacidad inclusiva del sistema". En el sentido expuesto, la LOMLOE resalta la necesidad de que los centros educativos fomenten valores de respeto y convivencia, promoviendo unas instrucciones en pro de un entorno libre de discriminación por razón de origen, cultura o etnia. Es decir, en términos generales, la legislación educativa vigente destaca la importancia de la interculturalidad como un componente esencial en la formación integral del alumnado.

Como vemos, de esta manera se establece un marco normativo que trata de impulsar la inclusión de todos/as los/as estudiantes. Ahora bien, si analizamos el recorrido que hemos establecido por la normativa vigente así como los recursos que se facilitan para implementar nuevas medidas e intervenciones, queda patente que la perspectiva intercultural que subyace a nuestro sistema educativo implica no solo el abordaje de las medidas adoptadas para el ajuste de la respuesta educativa de este alumnado, sino también la necesidad de que todo el alumnado debe desarrollar competencias interculturales que necesitará para vivir en la sociedad y en un mundo cada vez más global.

Por todo ello, se plantea esta oportunidad de mejorar el currículo de la didáctica plástica para trabajar el antirracismo desde el arte. Si nos centramos en Cantabria, la educación artística, reconocida en la Ley 6/2008, de 26 de diciembre, de Educación de Cantabria, como un componente esencial del sistema educativo, enfrenta históricamente (como venimos señalando) una posición marginal en el currículo escolar. Esta marginalidad se ve en la limitada asignación de recursos, lo que a su vez limita su potencial como herramienta crítica para abordar cuestiones sociales y culturales. Sin embargo, esta situación también puede interpretarse como una oportunidad para reimaginar y transformar tanto el currículo educativo como la programación desde una perspectiva antirracista.

La experiencia ha demostrado que, aunque siguen siendo escasos en algunos contextos como puede ser en Cantabria, existen cada vez más múltiples herramientas aplicables en educación para el antirracismo de manera transversal, en varios niveles, desde la dimensión institucional a la concreción en el aula. A continuación, a modo de caso, comenzaremos a plantear una propuesta de innovación educativa en esta línea aplicando el marco teórico desarrollado hasta ahora.

4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

La cultura dominante ha intentado atemorizarnos, hacernos elegir la seguridad en lugar del riesgo, la uniformidad en lugar de la diversidad. Superar ese miedo, descubrir lo que nos une, disfrutar de nuestras diferencias: este es el proceso que nos acerca, que nos da un mundo de valores compartidos, de comunidad significativa.

bell hooks

Tras este recorrido teórico de contextualización, se hace necesaria la relación con la segunda parte de este texto, que no deja de ser una articulación que se origina en cómo llevar a la práctica las posibilidades que nacen de las urgencias que hemos ido señalando hasta ahora. Para ello, esta segunda parte toma forma de una propuesta de intervención pedagógica que pretende funcionar a modo de valorización, visibilización y concienciación ante la necesidad de introducir valores interculturales antirracistas en la didáctica plástica. Además, como veremos, este documento es una propuesta concreta de cómo la activación y producción de fanzines como práctica artística puede convertirse en una experiencia pedagógica interdisciplinar, en este caso, acompañada de la autoetnografía visual, que es, básicamente comprender la identidad de cada uno/a de nosotros/as como producto del contexto sociocultural en el que hemos crecido, así como reflexionar sobre nuestras subjetividades, los espacios cotidianos y cómo se construyen las identidades. Con este fin se proponen algunas herramientas metodológicas estructuradas en los siguientes puntos que siguen a continuación.

4.1 CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PROPUESTA

Esta propuesta está pensada en unos términos para el contexto sociohistórico actual de la Comunidad Autónoma de Cantabria, basándonos en que sus institutos son fiel representación de la diversidad cultural existente en la región y a la vez acusando la carencia de propuestas explícitamente antirracistas. Por lo tanto, la propuesta se adapta tanto a centros rurales como urbanos, ya que la metodología parte de la observación y

análisis del entorno que rodea al alumnado, con base en la premisa de que todos los contextos posibles son susceptible de ser analizados y abordados desde una perspectiva antirracista. Para su desarrollo se han planteado algunos rasgos específicos, pensando en la asignatura optativa de 4º de ESO Expresión Artística, en una secuenciación didáctica de entre 10 y 12 sesiones de 50 minutos cada una, dentro de las horas lectivas.

4.2 JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA

La propuesta didáctica aquí desarrollada ofrece una de las posibles soluciones al problema expuesto en las secciones anteriores del trabajo. En la primera parte, se ha abordado el marco teórico relacionado con la necesidad de incorporar una perspectiva antirracista en la educación secundaria. Ahora, con base en esos contenidos teóricos, se presenta una propuesta concreta dentro de la didáctica plástica, específicamente en la asignatura optativa de Expresión Artística en 4º de ESO. La intervención se plantea desde una metodología didáctica que utiliza la autoetnografía visual como herramienta de autorrepresentación crítica, enmarcada en el enfoque de la pedagogía antirracista. Esta propuesta busca ofrecer al profesorado una herramienta práctica que favorezca la reflexión crítica del alumnado sobre su identidad, contexto y las dinámicas de poder presentes en la sociedad.

Del mismo modo, el uso del fanzine como formalización de esta autoetnografía no es una decisión arbitraria, ya que este formato está históricamente conectado a la contracultura, naciendo de prácticas que tienen que ver con la resistencia y la disidencia. También, su carácter accesible, tanto por sus características enmarcadas en la filosofía del “Hazlo tú mismo/a” o el *Do It Yourself / Do It With Others* que abogan por usar los materiales y recursos que se tienen alrededor, lo convierte en un medio idóneo para dar cabida a voces y experiencias que habitualmente son silenciadas o marginalizadas en los discursos escolares. Esta elección metodológica en conjunto, a través de la autoetnografía visual y el fanzine, por tanto, no responde únicamente a una cuestión estética dentro del proceso creativo, sino que tiene una carga política clara, dando

espacio dentro de la asignatura para que el alumnado se apropie del relato visual como forma de reflexión y denuncia frente al racismo tanto cotidiano como estructural. ¿Qué significa mirar(se) desde una perspectiva crítica?

Desde esta perspectiva antirracista, resulta imprescindible superar la lógica superficial de la "celebración de la diversidad" que, como ya se ha señalado en otras partes de este trabajo, tiende a esencializar las diferencias y desvincularlas de los sistemas de opresión que las producen. En lugar de eso, se propone una mirada situada, que reconozca el arte como un espacio de disputa simbólica, y al alumnado como sujeto productor de sentido, capaz de construir discursos alternativos desde sus experiencias concretas, así como la labor docente por adquirir y aprender estas mismas herramientas.

4.3 OBJETIVOS DE LA PROPUESTA

Teniendo en cuenta el contexto sociohistórico y los datos expuestos sobre la actualidad en Cantabria y al día a día en las aulas de sus IES, entendemos que debemos tomar en consideración unos objetivos didácticos en cierto modo ambiciosos (con la voluntad de potenciar este tipo de propuestas en torno a las pedagogías antirracistas) pero realistas. De este modo, partiremos de unos objetivos generales que sirvan como marco amplio de actuación y seguido, de unos objetivos específicos considerados como mínimos en su alcance, para que puedan contribuir a la base preexistente y para futuras actividades y propuestas desde la perspectiva crítica.

– **Objetivos Generales:**

- Fomentar la expresión artística como herramienta de reflexión crítica y transformación social.
- Promover una educación desde el enfoque de la pedagogía crítica y antirracista a través de metodologías educativas creativas y participativas.

– **Objetivos Específicos:**

- Identificar y analizar experiencias personales vinculadas a la identidad, el racismo o la pertenencia.
- Conocer el fanzine como medio artístico de comunicación social.
- Aplicar técnicas básicas de composición visual y narrativa en la elaboración de una autoetnografía.
- Desarrollar habilidades de escucha, colaboración y empatía en el trabajo en grupo.
- Desarrollar habilidades críticas a través de la autoetnografía visual.

4.4 REFERENCIAS METODOLÓGICAS

Para poder dar alcance a los objetivos antes establecidos, en este apartado se desarrollan una serie de referencias metodológicas clave para poder llevar a cabo las actividades que conforman la propuesta didáctica. Estas metodologías tienen una naturaleza interdisciplinar y transversal, ya que parten de la antropología, la creación artística y las pedagogías críticas. Esta misma naturaleza responde también a una voluntad de visibilización del *conocimiento situado*³ en la línea que propone Haraway (1995) como perspectiva epistemológica que desafía la idea de un conocimiento objetivo y universal, huyendo de las lógicas de una supuesta neutralidad. Es decir, a partir de este marco metodológico se busca precisamente lo contrario, aludir a los condicionantes del contexto teórico y del proceso práctico, con una visión crítica tanto en su concepción como en su desarrollo, así como en la posibilidad de revisión a posteriori.

4.4.1 AUTOETNOGRAFÍA VISUAL COMO METODOLOGÍA PEDAGÓGICA ANTIRRACISTA

Como venimos definiendo, la antropología social y cultural invita a explorar cómo la

³ Traducción propia del inglés. La autora se refiere como “situated knowledges”.

cultura es algo dinámico, fluido y construido socialmente. La antropología, desde sus inicios, se nutre de la etnografía, que se consolidó a principios del siglo XX como herramienta metodológica que estudia las culturas desde la perspectiva interna de los sujetos a través del trabajo de campo, entendiendo cómo las diferentes identidades culturales se negocian y reconfiguran dentro un contexto. Se sostiene que Malinowski, quien escribió *Los argonautas del Pacífico Occidental* (1922) durante su estancia en las Islas Tobriand entre 1915 y 1918, fue uno de los fundadores del método etnográfico. Su aportación, muy a grandes rasgos, vino de modificar su forma de actuar durante el tiempo que estuvo viviendo allí en vez de basarse en conocimientos o estudios teóricos previos sobre la población originaria. Otra de las grandes figuras del quehacer etnográfico fue Margaret Mead, conocida por sus estudios sobre la cultura y la socialización, quien subrayó en su etnografía *Adolescencia y cultura en Samoa* (1928) la importancia de entender la cultura desde el punto de vista de los propios individuos dentro de ella: "Lo que vemos en el comportamiento humano depende de las lentes con las cuales observamos". Por otro lado, Clifford Geertz (1973) fue de los antropólogos más influyentes en el campo de la etnografía, pues afirmó que "la etnografía es una forma de interpretar los significados de los actos humanos en sus propios contextos". Además, Geertz (1973) critica el esencialismo cultural que era propio de la propia práctica colonial de la antropología y propone una perspectiva más relativista y contextual en el estudio de la cultura, donde se enfatiza la importancia de la interpretación de los símbolos y significado. Como señala la antropóloga María Rosa Neufeld:

A partir de la etnografía se desarrolla una perspectiva o enfoque peculiar, que insistió en lograr un abordaje no evaluativo y comparativo en la historización y la descotidianización de las problemáticas y el tratamiento de lo global en lo local. Este enfoque favorece una visión innovadora y abre nuevas formas mirar. Hace que lo ordinario aparezca extraordinario, en la medida en que provoca, innova y quiebra resistencias, llevándonos a considerar nuevas maneras de ver o hacer cosas en nuestro día a día. (Neufeld, 2006, p. 66)

No obstante, para entender cómo vamos a poner en práctica la autoetnografía visual en esta propuesta, aunque de manera muy resumida en esta ocasión, debemos hacer un

repaso genealógico de cómo se fundamenta la propia autoetnografía. Las ciencias sociales en general experimentaron desde mediados de la década de los ochenta y en la de 1990 la multicitada “crisis de la representación”, que dio paso a nuevos cuestionamientos del paradigma positivista (con sus normas clásicas para llevar a cabo lo que se consideraba como investigación científica tradicional) y a propuestas diferentes, tanto para generar conocimientos como para la presentación de resultados. El ámbito de la antropología, que ha sido uno de los ámbitos científicos más autocríticos dentro de las ciencias sociales, también sufrió un cambio de paradigma hacia su propia disciplina. Para finales de los años noventa se hablaba cada vez más del “giro narrativo”, lo que implica no sólo dar importancia a aspectos literarios, sino a la reivindicación de la multiplicidad de maneras y formatos para llevar a cabo investigaciones en las ciencias sociales y humanísticas.

De esta manera, los textos experimentales y reflexivos están cada vez más presentes (Blanco, 2012, p. 171). Esta dinámica de incorporación de lo subjetivo que había sido defendida por Geertz (1978), Panoff y Panoff (1975) y Agar (1985) entre otros, se encuentra en conexión con el conocimiento situado como proceso, que se propone como un camino “que no pretende anular los presupuestos teóricos y metodológicos, incluso afectivos y culturales del investigador, sino proceder a su activa explicitación y control para construir un conocimiento menos etnocéntrico” (Guber, 2004 [1991]: 52). Se trataría, por ejemplo, de romper con la propensión de “prestarle mayor atención a los datos y resultados que a la manera en que son recogidos” (Cátedra Tomás, 1989, p. 1).

Dentro del ámbito de la investigación cualitativa, el enfoque autoetnográfico ha adquirido una relevancia considerable. Este enfoque utiliza la vivencia personal del investigador como un medio para conectar lo individual con lo colectivo, así como lo privado con lo social. Carolyn Ellis y Arthur Bochner son reconocidos como figuras fundamentales en el desarrollo de esta perspectiva. En particular, Ellis destaca la importancia del autoconocimiento y la exploración de las propias emociones como elementos centrales en sus investigaciones, al considerar que... “los investigadores autoetnográficos trabajan para conectar lo autobiográfico y personal con lo cultural y social privilegiando la acción concreta, la emoción, la encarnación, la autoconciencia y la introspección” (Ellis, 2013, p. 85). La autoetnografía (no exenta de ir acompañada de un prolongado debate que llega hasta hoy en día), sin embargo, ha sido cada vez más utilizada y aplicada, y como

veremos también, con fines pedagógicos. Es decir, la autoetnografía es el medio que sirve como herramienta para entender nuestra biografía y el relato que hacemos sobre nosotros/as mismos/as y sobre los/as demás. Es al mismo tiempo etnográfica y autobiográfica y en cierto modo, como vemos, una palabra polisémica.

Pero bien, este trabajo no tiene como objeto final desentrañar estas cuestiones, sino adoptar este método de investigación cualitativo que conecta con la escritura de forma expresiva, con lo cual combina ciencia y arte, así como la autobiografía con la etnografía como método. Si nos centramos en la etnografía visual como herramienta pedagógica, la obra de la antropóloga Sarah Pink es una parada interesante. Pink es experta en investigación cualitativa y etnografía visual y ha discutido la importancia de las metodologías participativas, como la autoetnografía, en el ámbito educativo. En su artículo “Imagine, senses and appliations: Engaging visual anthropology” en el 2011 la autora hace un repaso histórico contextualizando la antropología visual entre finales del siglo XIX y principios de los años 2000, ya defendiendo el creciente uso de métodos de investigación visual en las ciencias sociales y las humanidades, la creciente popularidad de lo visual como metodología y objeto de análisis dentro de la antropología convencional y la antropología aplicada. Pink, argumenta que la etnografía y autoetnografía visual en el aula puede ser una manera poderosa de dar voz a las y los estudiantes y permitirles explorar sus propias experiencias en relación con temas sociales, políticos y culturales.

La práctica de la investigación etnográfica también está entrelazada con las tecnologías visuales, imágenes, metáforas y formas de ver, sentir e imaginar. (...) Las imágenes son parte de cómo experimentamos, aprendemos y conocemos. Se comparten continuamente a través de la vida cotidiana y los contextos de investigación. Son parte de cómo esperamos y tememos, así de cómo nos comunicamos y representamos el conocimiento. En contextos de investigación, las imágenes pueden inspirar conversaciones, la conversación puede invocar imágenes; la conversación y las actuaciones visualizan y dibujan imágenes impresas o digitales ausentes en sus narrativas a través de descripciones verbales y referencias a ellas. Del mismo modo, así como una imagen puede invocar una memoria de una experiencia afectiva encarnada, las experiencias también inspiran imágenes. (Pink, 2021, p. 10).

Es decir, la autoetnografía visual (que como vemos encaja dentro de una rama de la antropología social y cultural que es la antropología visual) es un proceso autorreflexivo que se comparte no sólo con textos sino también a través de imágenes. Por ejemplo, la antropóloga Marta Belmonte Castellanos, en su proyecto *Autoetnografía visual (Blanes-Organyà)* realizado en el 2017, describe cómo, para realizarla, trabaja con archivos fotográficos, fondos personales (privados y/o públicos), objetos y publicaciones de la época que le permiten establecer un mapa conceptual y visual. Esta investigación finalmente toma forma como libro de artista.

(...) el discurso narrativo se presenta en distintos niveles. En primer lugar, el nivel descriptivo y narrativo, a través de textos e imágenes que registran los distintos espacios contextuales que muestran los modelos de vida más tradicionales de los que participaban mis antepasados, basados en el entorno y la cultura rurales. Una aproximación a la historia local. (...) En segundo lugar, el plan poético, mediante composiciones literarias y acciones fotográficas realizadas en relación con el primer bloque citado. El proceso creativo restablece los vínculos perdidos y permite explorar el contexto original a través de la fisicalidad de los objetos antiguos o de las imágenes del álbum fotográfico familiar, evocando el recuerdo. Como operadora de la cámara, a través del gesto consciente durante el ritual de la captura fotográfica, rememoro el pasado en mi presente, donde re-imagino, re-situo y re-contextualizo la escena primitiva de la creación mediante diversos recursos, como por ejemplo, la técnica de la fotografía o bien a través de escenificaciones performáticas. (Belmonte Castellanos, 2017, pp. 103-107)

Otro ejemplo más cercano (aunque no sea estrictamente un ejemplo de autoetnografía visual) con fines pedagógicos críticos en el uso de las imágenes para buscar otras narrativas posibles ha sido puesto en marcha por el grupo INPAR-ES de la Facultad de Educación en la Universidad de Cantabria. A partir de InclusionLab, su proyecto de innovación en educación inclusiva, generaron la guía *Imágenes que (nos) interrogan*, un proyecto realizado dentro del Grado de Magisterio en Educación Primaria entre 2016 y 2017. En el desarrollo de este proyecto, el alumnado creó de forma colaborativa un catálogo visual con imágenes con el objetivo de reflexionar de forma colectiva sobre el hecho educativo:

Asimismo, este proyecto explora la conveniencia de utilizar soportes y canales comunicativos alternativos a la palabra oral y escrita. Así, la imagen -en diferentes formas: fija, en movimiento, ilustración o fotografía- se convierte en el medio de expresión y creación que articula el proceso de enseñanza y aprendizaje. Las imágenes son aquí la “excusa pedagógica” para hablar de temas relevantes para el alumnado en relación con los contenidos de la asignatura, vinculada con la educación inclusiva. Mediante composiciones visuales creadas por los propios estudiantes nos aproximamos a sus visiones y experiencias en torno a la inclusión educativa e indagamos sobre sus preocupaciones en la escuela. (Haya y Rojas, 2019, p. 232)

Como podemos observar, los/las estudiantes que participen en la autoetnografía visual no solo pueden generar una pieza de arte, sino que, a través de este proceso narrativo abierto, construyen conocimiento sobre sí mismos/as como individuos, pero también sobre las personas que tienen alrededor, así como toman conciencia del racismo, la exclusión y las relaciones de poder que los/as afectan. Este proceso de creación se convierte en un espacio para el pensamiento crítico y el cuestionamiento de las estructuras de poder, por lo que estas metodologías en el marco de las pedagogías antirracistas se convierte en una forma de resistencia, ya que los/las estudiantes/as pueden usar sus imágenes como herramientas para indagar y cuestionar las injusticias. Además, el arte visual tiene un poder único para comunicar de manera inmediata, y cuando se usa en el contexto de la autoetnografía visual, se convierte en un medio de resistencia política ya que al narrarnos tomamos conciencia de aspectos que primero nos habían pasado desapercibidos. Es a partir de su propia narrativa y de la escucha activa hacia las del resto del grupo, que las y los estudiantes pueden alcanzar reflexiones que desafíen las narrativas dominantes, que visibilicen las injusticias del racismo y que propongan alternativas o soluciones. Además, estos procesos permiten que las y los estudiantes se involucren utilizando sus creaciones artísticas para sensibilizar a la comunidad educativa para descolonizar la forma en que ven sus propias identidades, reconozcan y cuestionen los estereotipos raciales, las expectativas sociales y las discriminaciones sistémicas.

En síntesis, la autoetnografía visual y las pedagogías antirracistas se entrelazan de manera que la expresión artística (sea a través de la escritura, la fotografía, el dibujo, el

collage...) se convierte en una herramienta de reflexión crítica, autoafirmación, resistencia y transformación social. La autoetnografía visual, en este contexto, no solo actúa como un proceso de investigación personal, sino también como una forma de acción política y un medio para crear una comunidad inclusiva y reflexiva.

4.4.2 EL FANZINE COMO MEDIO DE COMUNICACIÓN DE EXPRESIÓN CRÍTICA Y COLECTIVA

Ahora bien, ¿Cómo formalizar la autoetnografía visual? Como he ido referenciando en el punto anterior, encontramos múltiples formas de abordar un proyecto de estas características: a través del libro de artista, del cine, de un cuaderno de ilustraciones, de la fotografía... etc. Sin embargo, el contenido y el continente en este caso (valga aquí la expresión coloquial) *van de la mano* a través del fanzine. La historia de los fanzines tiene gran vinculación con las autobiografías y las maneras de contar y entender el mundo de forma crítica, ya que nacen como publicaciones independientes que suelen estar asociadas con subculturas, activismo y la resistencia a las narrativas dominantes. Son artefactos contraculturales en forma de publicaciones autoeditadas que nacieron hace casi un siglo, en circuitos no profesionales. A menudo se señala a Russ Chauvenet, ingeniero, ajedrecista y fanático de las revistas de ciencia ficción como el creador de los términos *Pro Zine* y *Fan-Zine* el año 1940 (Matzner, 2023, p. 9). Desde entonces, a los/as fanzineros/as se les considera aficionados/as en sus conocimientos sobre los temas de sus publicaciones. No obstante, estas publicaciones tienden a ser especializadas y productos de divulgación por excelencia. Los fanzines se popularizaron ampliamente a lo largo de los años 80 y se vincularon muy estrechamente con los movimientos políticos y la música; en especial, la música *punk* y el movimiento *anarcopunk*. Por ello es común relacionarlos con el anarquismo y los movimientos libertarios en general. Esta relación, como comentaba al inicio de este apartado, no viene tan sólo de su contenido, si no de su forma de producción y distribución, intercambiándose en mano, en mercadillos o por correo postal. Su construcción se ejecuta básicamente mediante una hoja de papel doblada, en ocasiones grapadas, con un aspecto estético que combina texto, collage y dibujo. “Si bien muchas de estas publicaciones comparten ciertos rasgos, el fanzine siempre será sinónimo de libertad en contenido y experimentación editorial, por lo que puedes encontrarlos en todo tipo de formatos y temáticas”. (Matzner, 2023, p. 8).

Por ejemplo, en los últimos años, los fanzines se han reivindicado como uno de los formatos más importantes en la creación y difusión de contenidos en los feminismos desde el *Riot Grrl* (movimiento feminista activista que surge en los años noventa en Olympia, EUA) hasta nuestros días. La escritora Andrea Galaxina (2017) señala cómo el fanzine fue muy importante en los inicios de la *tercera ola*. Algunos de los movimientos que empiezan este nuevo momento del feminismo, lo utilizaron como medio para difundir sus idearios y para conectar chicas a lo largo y ancho del planeta. Un ejemplo de este tipo de fanzines es el creado por la banda de punk rock *Bikini Kill*, cuyo título es el homónimo de este grupo de chicas (véase la Figura 1). Galaxina explica cómo este tipo de publicaciones ha servido para muchas adolescentes y mujeres (así como al colectivo LGTBIQ+), como espacio de socialización y de construcción de identidades, para reafirmarse, empoderarse y para poder hablar de cuestiones de las que era muy difícil hablar en otros lugares.

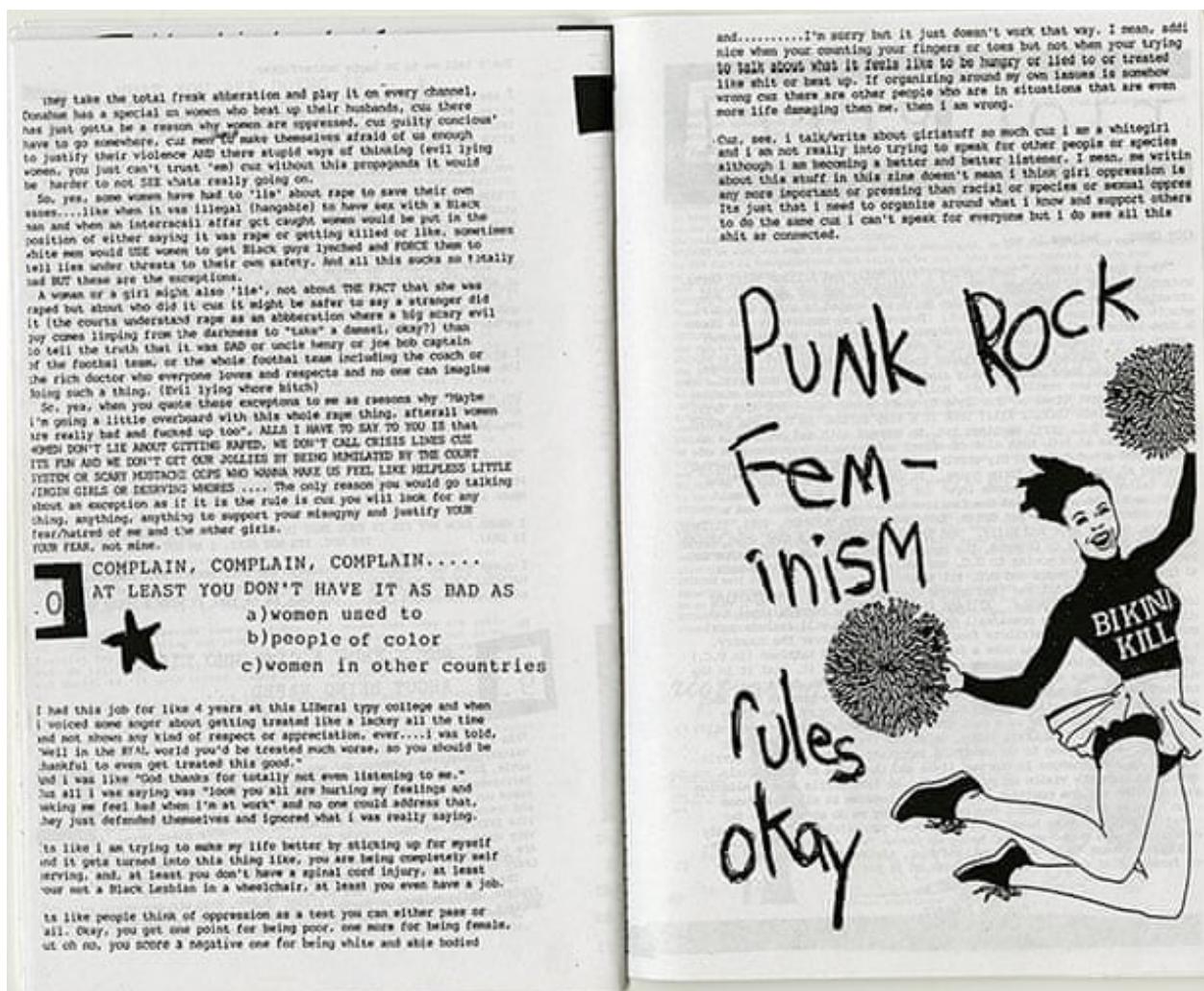


Figura 1. Fanzine *Bikini Kill* nº2 realizado por la banda riot grrrl *Bikini Kill* en 1991. Fuente: muzikalia.com

Los fanzines han sido y son una herramienta pero también, en muchas ocasiones, la materialización del activismo cultural feminista. En esta misma línea, en el año 2019 María Ángeles Alcántara Sánchez con su seudónimo artístico Gelen Jeleton, materializó esta reivindicación con la exposición *Una Archiva del DIY (Do It Yourself): autoedición y autogestión en una fanzinoteca feminista-queer* en el MACBA (Museu d'Art Contemporani de Barcelona), en la cual se explora la práctica de la autoedición y la autogestión en una fanzinoteca feminista-queer, destacando cómo estas prácticas permiten la creación de archivos de microhistorias y la expresión de identidades marginalizadas, asociaciones y grupos autogestionados feministas y/o queer/cuir en torno a la relación entre música y dibujo.

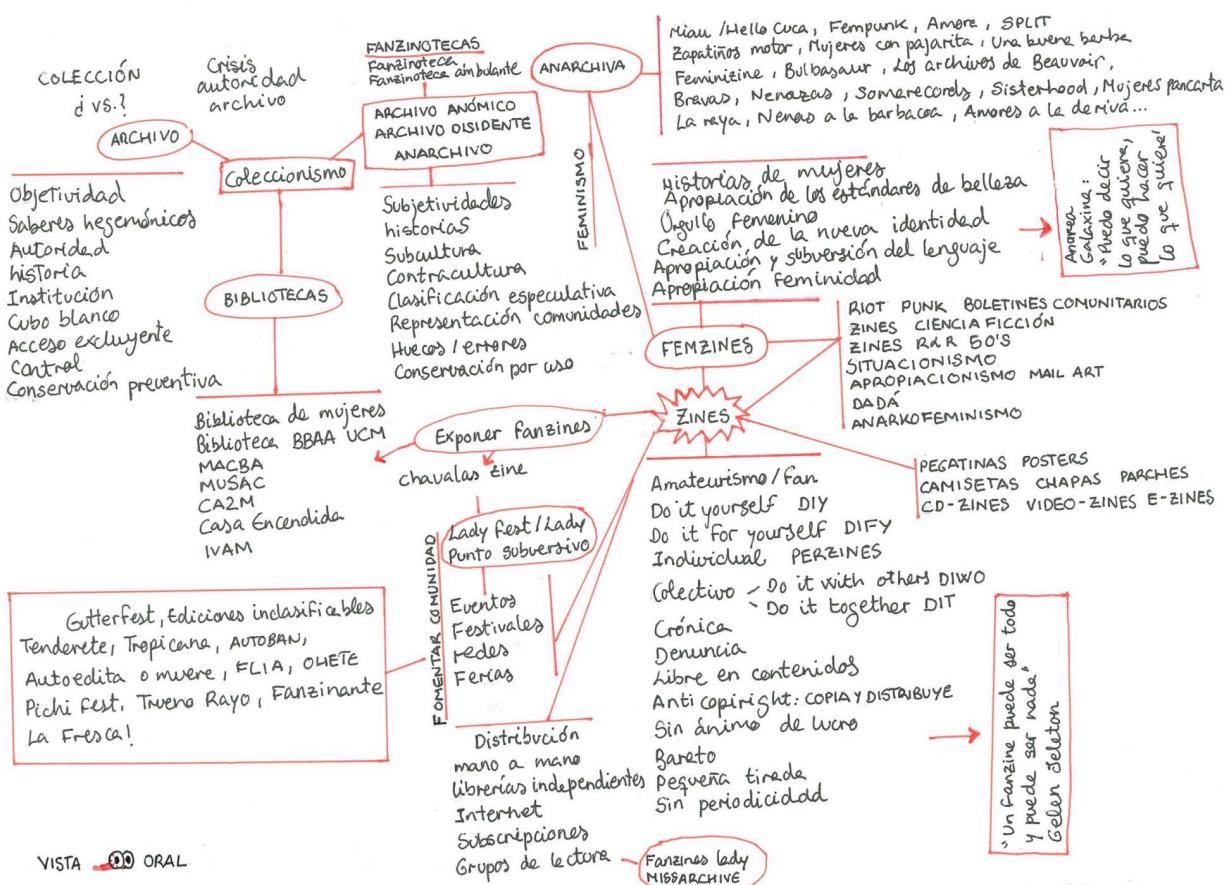


Figura 2. Mapa conceptual sobre Una Archival del DiY realizado por el colectivo Vista Oral (2019). Fuente: vistaoral.net.

Sin embargo, poniendo el foco en el tema que atraviesa este trabajo, una de las referencias históricas más paradigmáticas que podemos encontrar en la unión entre

fanzines y lucha antirracista, sin duda es la del partido político *The Black Panthers*. Utilizaban fanzines, publicaciones independientes y autoeditadas para difundir su mensaje político y organizarse, como su famoso periódico oficial *The Black Panther* (también conocido como *The Black Panther Intercommunal News Service*, *Black Panther Black Community News Service* y *Black Community News Service*). Esta publicación comenzó como un boletín de cuatro páginas en Oakland (California) en 1967, y fue fundado por Huey P. Newton y Bobby Seale. Pero los Black Panthers también realizaron numerosos fanzines como forma de comunicación y difusión de sus ideas. Por ejemplo, los realizados por el Committee to Defend the Panthers o el *Anarchist Panther* (1999) editado por el activista Ashanti Alston.



Figura 3. Portada del *Anarchist Panther* de octubre de 1999. Fuente: freedomarchives.org

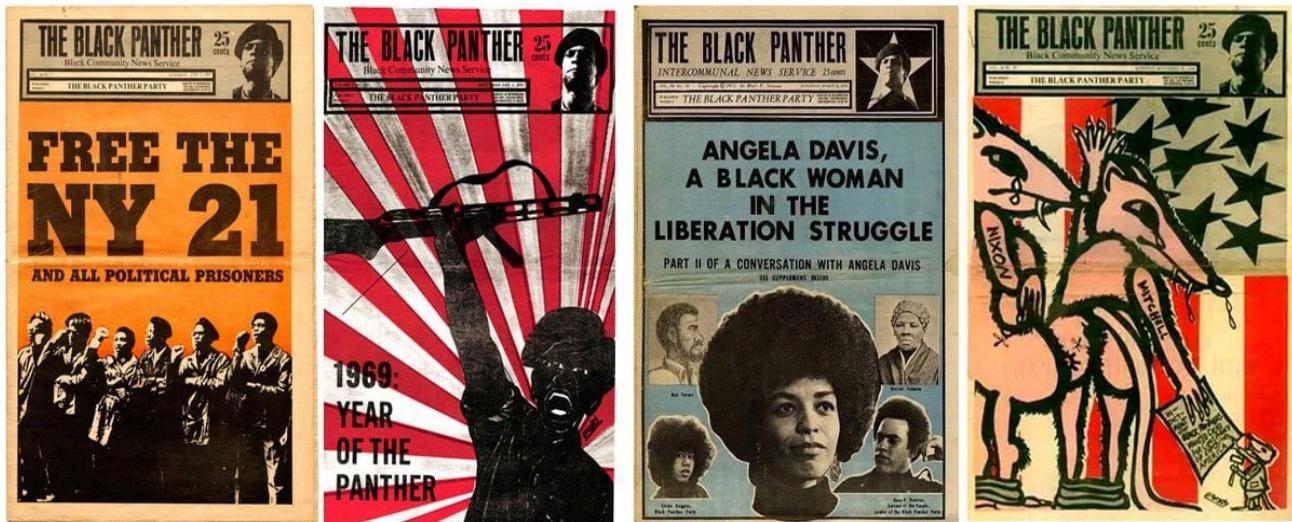


Figura 4. Recopilación de algunas portadas de números de *The Black Panther*. Fuente: freedomarchives.org

Si nos acercamos a nuestro contexto, podemos encontrar también múltiples referentes que siguen este legado histórico. Por ejemplo, la artista contemporánea Jessica Espinoza, artista chilena residente en Barcelona) que trabaja con fanzines como recurso de formalización de pedagogías críticas alrededor de los feminismos, el antirracismo y la salud comunitaria. En este caso, a partir del *Laboratorio Editorial y Archiva MEDI.ZINE*, desarrolla talleres y fanzines experimentales en torno a las prácticas decoloniales y las experiencias migrantes a través de la gráfica y la narrativa no normativas, como se puede observar en la Figura 5:



Figura 5. Cartel de la charla sobre fanzines y pedagogías de J. Espinoza. Fuente: srtajesseespinoza.blogspot.com

En esta misma línea, el colectivo Migrantes Transgesorxs creado en el año 2009 y que se autodetermina como un eje central de los movimientos sociales LTGBQ+ de personas migrantes, refugiadas y racializadas en España, publicó en el 2019 un fanzine con el mismo nombre en conmemoración a sus 10 años de existencia y la celebración del 50º aniversario de las revueltas de Stonewall. Esta publicación estaba enmarcada en la residencia del Colectivo Ayllu en el Centro de residencias artísticas de Matadero Madrid y recoge diferentes artículos y registros gráficos sobre las experiencias como personas migrantes, trans y racializadas, trabajando desde el arte las perspectivas antirracistas y decoloniales.

De acuerdo con Ralf Kauranen et al. (2023), el uso de medios narrativos y visuales — como el fanzine— se han consolidado como una herramienta fundamental para explorar y comprender las experiencias de poblaciones vulnerables enfrentadas a situaciones de alta complejidad, como lo es el caso de la niñez migrante alojada en refugios fronterizos. Proyectos emblemáticos como el proyecto World Comic India, impulsado por el caricaturista Sharad Sharma en los años 90, ha activado a personas en diferentes partes del mundo a seguir realizando talleres de cómics en zonas que puedan estar afectadas por desastres naturales, problemáticas sociales o porque sean territorios excluidos y marginados socialmente.

Otro proyecto que emerge de estas iniciativas es el proyecto *Ilustrándome*, desarrollado en el año 2016 en Finlandia por la ONG World Comic Finland, que organizó talleres de cómics para solicitantes de asilo en centros de acogida. La recepción positiva de dichos talleres ha tenido como resultado la autopublicación de diferentes cómics que abordan la temática migratoria y ha dado la oportunidad para que refugiados y solicitantes de asilo puedan contar sus historias y expresar sus opiniones en primera persona.

En este último sentido, un ejemplo que nutre a la autoetnografía del universo fanzinero es la investigadora Natalia Matzner, creadora de *Espigadoras de la Cultura*, a través de lo cual gestiona un archivo catalogado de más de 400 publicaciones independientes y experimentales, así como el desarrollo de laboratorios de autopublicación, donde enseña desde principio a fin cómo hacer un libro experimental, siempre teniendo en cuenta que hacer una publicación requiere de una colectividad y colaboración en equipo y, a su vez, contar la historia en primera persona y saber divulgarla es una herramienta revolucionaria. Uno de estos proyectos, fue *Fanzines a través del río* (véase la figura 6) llevado a cabo en

Viña del Mar - Campamento Manuel Bustos, Valparaíso (Chile) en el año 2015, donde puso en práctica junto a otros/as talleristas un proyecto de arte colaborativo y etnografía con objetivo aprender con las comunidades para trabajar en conjunto el empoderamiento y visibilización social a través del arte, principalmente el fanzine, creando una imprenta colectiva. Así se dispuso una editorial casera en un lugar de uso común, equipándola con guillotina, papeles, grapadora de brazo largo, equipo de serigrafía artesanal y estampación, etc... Para su uso se creó también un grupo editorial que estaba conformado por diferentes representatividades del Campamento Manuel Bustos. A partir de ahí se desarrollaron publicaciones comunitarias (fanzines) en las cuales se representaron problemáticas, historias, autoetnografías y relatos sobre el vecindario y el territorio que ocupa. En la Figura 6 se pueden observar las distintas publicaciones realizadas por los/as vecinos/as que utilizaron la imprenta colectiva.



Figura 6. Fanzines realizados por los/as vecinos/as de Viña del Mar (2016). Fuente: nataliamatzner.cl

4.5 RELACIÓN DE LA PROPUESTA CON EL CURRÍCULO: OBJETIVOS, COMPETENCIAS CLAVE, COMPETENCIAS ESPECÍFICAS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN.

En este apartado se seleccionarán las partes del currículo relacionadas con la didáctica plástica, específicamente con la asignatura de Expresión Artística. A partir de esta selección, se desarrollará cómo se trabajaría la relación entre los contenidos curriculares y la propuesta presentada en este trabajo, detallando cómo los objetivos, competencias y contenidos del currículo pueden integrarse y abordarse a través de la metodología de la autoetnografía visual y el enfoque antirracista planteado.

En primer lugar, a nivel curricular esta propuesta se articula en coherencia con los principios recogidos en la LOMLOE (2020) en sus *Fines, principios generales, principios pedagógicos y objetivos para la Educación Secundaria Obligatoria*, en especial aquellos vinculados al desarrollo de una ciudadanía activa, crítica y comprometida con los valores democráticos, la equidad y los derechos humanos. Los objetivos relacionados con el contenido de este trabajo serían los siguientes:

- “Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a las demás personas, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática. Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres. Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Desarrollar las competencias tecnológicas básicas y avanzar en una reflexión ética sobre su funcionamiento y utilización. Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de las demás personas, así como el patrimonio artístico y cultural. Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación”.

En segundo lugar, se establece seguidamente la relación de las Competencias Clave que pueden ser desarrolladas a través de esta propuesta de intervención pedagógica:

- *Competencia en expresión cultural* (CEC).

Los/as estudiantes desarrollan la capacidad de expresar y comunicar sus ideas y sentimientos a través del arte. El fanzine se convierte en una herramienta para expresar sus experiencias con el racismo y la diversidad cultural, utilizando el arte de forma personal y significativa. Además, el alumnado se enfrenta a la oportunidad de construir una conciencia cultural crítica, cuestionando los estereotipos y la representación de las comunidades raciales en los medios y el arte.

- *Competencia personal, social y de aprender a aprender* (CPSAA).

El proceso de creación de un fanzine requiere de reflexión personal, investigación y aprendizaje autónomo. Los estudiantes deben investigar temas relacionados con el racismo, la historia del arte como herramienta de resistencia, y las técnicas artísticas que utilizan en sus fanzines. Este enfoque les ayuda a desarrollar habilidades de autonomía y reflexión.

- *Competencia ciudadana* (CC).

El objetivo de esta propuesta es precisamente alcanzar la conciencia crítica sobre la necesidad de adquirir unos valores de convivencia en el mundo, es decir, reflexionar de manera profunda sobre el respeto, la diversidad, los conflictos y cuál es nuestro papel para vivir en una sociedad más justa.

Y por último, en tercer lugar, la siguiente tabla establece la relación entre las tres de las cuatro Competencias Específicas que establece el currículo de la asignatura de Expresión Artística que se ajustan a esta propuesta. En la tabla se recoge esta relación según la cual los/as estudiantes realizarán una serie de actividades que se conectan tanto con estas competencias como con los correspondientes Criterios de Evaluación y los descriptores del Perfil de Salida. En el apartado de Desarrollo/Actividades se incluye una definición que sintetiza los contenidos conceptuales que se detallan más adelante en la descripción de la planificación de las actividades de la propuesta.

Competencia Específica (CE)	Desarrollo/Actividades	Descriptores del Perfil de Salida	Criterios de Evaluación
CE 1 “Analizar manifestaciones artísticas, contextualizándolas [...]”	Creación de fanzines sobre racismo e identidad cultural. Interpretación crítica del arte y de realidades sociales. Visionado de fanzines y artistas involucrados/as en proyectos antirracistas.	CCL2, CCL3, CP3, CD1, CD2, CPSAA3, CC1, CCEC1, CCEC2	1.1 Analizar manifestaciones artísticas [...] evidenciando una actitud de apertura, interés y respeto. 1.2 Valorar críticamente los hábitos, gustos y referentes artísticos de diferentes épocas y culturas.
CE 2 “Explorar las posibilidades expresivas de diferentes técnicas gráfico-plásticas [...]”	Uso del fanzine como herramienta de autoetnografía visual. Expresión personal mediante elementos visuales y textuales. Diversidad de técnicas y formatos.	CD2, CPSAA1, CC1, CC3, CCEC3, CCEC4	2.1 Participar, con iniciativa, confianza y creatividad, en la exploración de diferentes técnicas gráfico-plásticas.
CE 4 “Crear producciones artísticas, individuales o grupales [...]”	Creación de fanzines autoetnográficos en grupo o individualmente. Exposición y puesta en común de los resultados. Fomento del diálogo crítico sobre racismo, diversidad y autorrepresentación.	CCL1, STEM3, CD3, CPSAA3, CPSAA5, CE3, CCEC4	4.1 Crear un producto creativo y artístico adaptado a una intención y público. 4.2 Exponer el resultado final, valorando críticamente el proceso y logros.

Tabla 1. Relación entre las Competencias Específicas, los descriptores del Perfil de Salida y los Criterios de Evaluación en base a las actividades propuestas. Fuente: elaboración propia.

4.6 FASES DE LA PROPUESTA Y TEMPORALIZACIÓN

Una vez establecidas las conexiones con el currículo, entraremos a definir la secuenciación y las actividades a realizar que dan cuerpo a esta propuesta de intervención didáctica. Las actividades detalladas están pensadas con un orden secuencial y progresivo en base a la idea de que el alumnado en general puede desconocer completamente los contenidos a tratar. Por ello, se combinarán unas primeras sesiones que funcionen como introducción de conceptos teóricos y formales para después poder profundizar poco a poco en el proceso creativo. Del mismo modo, por el carácter de la propuesta, se necesitan varias sesiones seguidas y puede funcionar a lo largo de la programación didáctica de la asignatura, aunque preferiblemente para garantizar un espacio adecuado y seguro para todo el alumnado, se sugiere ponerlo en práctica a partir del primer trimestre. De esta manera el grupo ya se conoce y se han generado relaciones mutuas, lo que enriquecerá y facilitará en cierto modo el diálogo en común o el cómo

abordar ciertos conflictos que puedan surgir. La planificación de cada sesión es orientativa en el sentido que pueden ser modificadas o ampliadas según la adecuación y evolución de cada grupo, así como la disponibilidad concreta en cada contexto.

Sesión	Actividades	Descripción
1	¿Qué es un fanzine?	Exploración y visionado de ejemplos de fanzines. Análisis de su potencial como medio artístico expresivo y político.
2	¿Cómo plegar un fanzine?	Formatos (cuadernillo, acordeón, tríptico, ventana...). Actividad práctica con materiales.
3 4	Fragmentos de mí	Introducción a la autoetnografía desde una perspectiva antirracista. Dinámica de lluvia de ideas y reflexión grupal sobre experiencias de exclusión, estereotipos y diversidad. Inicio de un diario de campo personal.
5	¿Qué historias no se cuentan?	Taller de escritura autoetnográfica guiada (relatos breves, recuerdos, sensaciones vinculadas a la identidad) en nuestros diarios de campo. Continuidad fuera del aula.
6 8	Collage de identidades	Actividad plástica: creación de páginas para el fanzine con materiales diversos (textos, imágenes, dibujos, fotos) a partir de nuestros diarios de campo.
9	Composición, maquetación y reproducción	Organización de las páginas del fanzine. Revisión conjunta. Maquetación manual. Copias.
10	Exposición y cierre	Presentación del fanzine en el aula y si hay consenso posterior en una muestra pública permanente en el centro en forma de fanzinoteca. Espacio de reflexión, emociones y aprendizajes.

Tabla 2. Relación de la secuenciación de actividades para la propuesta didáctica planteada. Fuente: elaboración propia.

A lo largo de las sesiones se fomentarán diversas situaciones de aprendizaje que tendrán como pilares fundamentales tanto el despliegue por parte del alumnado de actuaciones asociadas a competencias clave y competencias específicas y que contribuyen a la adquisición y desarrollo de las mismas; al igual que diversas estrategias generales como individuales para alcanzar los objetivos propuestos. Por ende, estas situaciones de aprendizaje consistirán principalmente en el trabajo individual, trabajo cooperativo, aprendizaje basado en proyectos y el proceso de pensamiento de diseño o *design thinking*, englobándose dentro de la propuesta a partir de la idea de completar nuestro propio ciclo del fanzine (véase la Figura 7).

Ciclo del Fanzine :

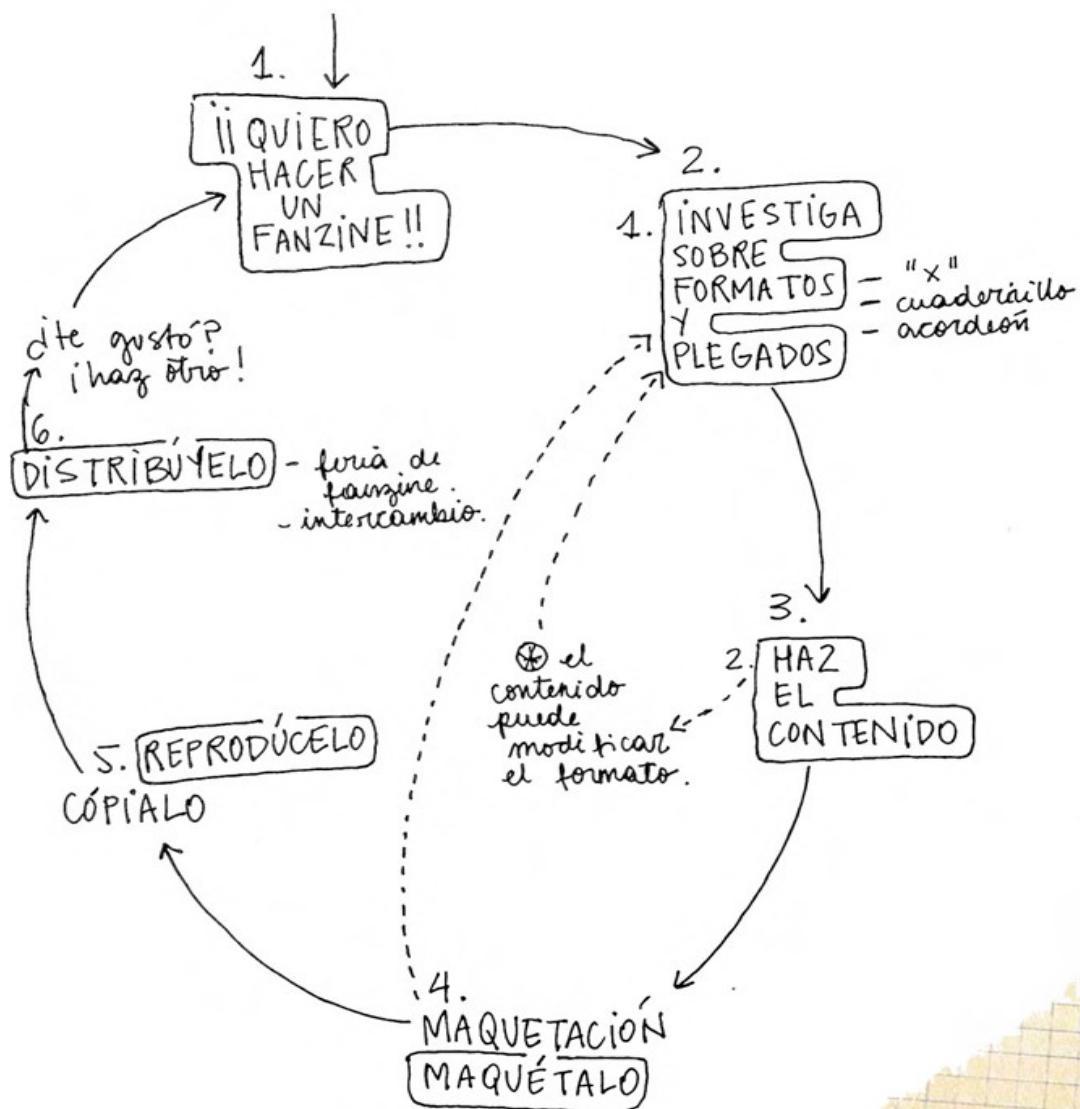


Figura 7. Mapa conceptual sobre el Ciclo del fanzine realizado por N. Matzner (2016). Fuente: curriculumnacional.cl

Si en el grupo participan personas racializadas se tendrá especial atención a la hora de generar este tipo de dinámicas manteniendo una escucha activa sobre su relación con el resto del grupo tal y como se refiere en el currículo “las situaciones de aprendizaje deben estar bien contextualizadas y ser respetuosas con las experiencias del alumnado y sus diferentes formas de comprender la realidad”. Para facilitar la inclusión y adaptación, así como mantener la coherencia con los fines dispuestos, se procurará que todas las actividades sean accesibles para distintos niveles de competencia lingüística, propiciar el uso de lenguaje inclusivo y la flexibilidad en las formas de expresión (oral, visual, escrita). Por otro lado, se proporcionarán las características dentro de lo posible para generar un espacio seguro y de contención emocional si se abordan experiencias dolorosas.

4.7 EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA

En lugar de evaluar el fanzine desde un punto de vista estético o técnico, la evaluación debe ser reflexiva. La evaluación formativa se centrará en la profundidad de la reflexión y el compromiso con los temas tratados. Es importante observar cómo los estudiantes se relacionan con el contenido del fanzine y si este cumple con el propósito pedagógico de la autoetnografía antirracista: ayudarles a comprender y expresar sus experiencias y conocimientos sobre el racismo. Para ello se seguirán unos criterios de evaluación que tendrán en cuenta por parte del alumnado, como son la participación activa y el compromiso en el proceso, la reflexión crítica y profundidad en las narrativas, la creatividad y el cuidado en la expresión visual y la colaboración y respeto en el trabajo en grupo.

Finalmente, se prevé incorporar la autoevaluación y la coevaluación como herramientas esenciales dentro de una lógica educativa horizontal, en la que el alumnado pueda asumir un papel activo en la construcción de los criterios de calidad, en la valoración del proceso propio y del de sus compañeros/as, y en la revisión crítica del contexto educativo en el que se inscribe el proyecto. Con ello, se busca promover una cultura de evaluación más dialógica, honesta y transformadora, que responda a los objetivos políticos y pedagógicos de la propuesta.

Los procedimientos de evaluación son los métodos que emplearemos para la obtención de información sobre el aprendizaje del alumnado. En este caso, serán los siguientes: el análisis del trabajo del alumnado. El/la docente hará un registro continuo de datos en su cuaderno de docente sobre la realización de las actividades y los aprendizajes adquiridos. Y la observación directa del alumnado en el aula y de su interacción con el/la docente y sus compañeros/as. Para este fin, se proponen una serie de instrumentos:

- Rúbrica de autoevaluación y coevaluación.
- Diario de proceso realizado por el alumnado (breve bitácora individual a través de un cuaderno de campo autoetnográfico).
- Evaluación cualitativa del producto final a través de una rúbrica (fanzines individuales o colectivos).
- Evaluación de la actividad y la práctica docente.

4.8 RECURSOS NECESARIOS

La implementación de esta propuesta didáctica requiere una planificación coherente de los recursos disponibles en el centro educativo, así como una lectura atenta del contexto sociocultural del alumnado. En términos materiales, se precisan recursos básicos para el trabajo artístico manual, como papel de distintos gramajes y formatos, tijeras, pegamento, rotuladores, lápices, revistas u otros materiales reutilizables que permitan desarrollar las composiciones visuales y narrativas propias del formato fanzine. El alumnado deberá adquirir por su propia cuenta un cuaderno que se utilizará como cuaderno de campo durante el proceso autoetnográfico. También se considera necesario contar con acceso a dispositivos digitales como ordenadores, escáneres, cámaras o móviles con capacidad fotográfica básica para la documentación visual de los procesos y, en su caso, la digitalización e impresión de los resultados.

Además de los recursos físicos, la propuesta se apoya en herramientas audiovisuales y de presentación (proyector, altavoces, pizarra digital) que faciliten el análisis colectivo de

referentes artísticos y culturales, así como la introducción de contenidos teóricos relacionados con la autoetnografía visual y los fanzines. Se valorará especialmente la posibilidad de invitar a agentes externos —artistas, colectivos o educadores/as vinculados a prácticas sociales críticas—, si el contexto, el tiempo y los medios del centro lo permiten, para enriquecer el enfoque desde experiencias diversas.

Desde una perspectiva metodológica, el recurso principal es el propio espacio del aula como lugar de encuentro, diálogo y construcción colectiva. En este sentido, el papel del profesorado resulta fundamental, no solo como facilitador técnico, sino como acompañante crítico del proceso: alguien dispuesto a generar un clima de confianza, escucha y apertura que favorezca la autorrepresentación y la toma de conciencia por parte del alumnado. En definitiva, la propuesta no requiere grandes infraestructuras ni presupuestos elevados, pero sí una disposición pedagógica clara.

Como actividad complementaria se propondrá el acuerdo sobre encontrar un espacio expositivo en el centro para realizar la actividad final de la exposición de fanzines. El espacio expositivo pueden ser los pasillos o algún espacio asignado por el centro. Además, como idea para la incorporación a largo plazo la propuesta, se tratará de impulsar la creación de una fanzinoteca/archivo a partir de los fanzines realizados por el alumnado con visión de que vaya aumentando con el tiempo y los diferentes grupos. La propuesta de crear un espacio de consulta para la fanzinoteca y con la intención de continuar la propuesta en el futuro, puede ubicarse de forma permanente en la biblioteca del centro o ir adaptándose a otros espacios a modo itinerante.

5. CONCLUSIONES

Tras realizar un estudio del estado de la cuestión, a lo largo de este trabajo se ha defendido la necesidad de incorporar una perspectiva antirracista en el ámbito educativo en Cantabria, concretamente en la enseñanza de la didáctica plástica, a través de una propuesta pedagógica situada que busca articular la antropología, el arte y las pedagogías críticas como herramientas de análisis cultural y transformación social. Partiendo de esta constelación, se ha desarrollado una propuesta educativa que pretende servir como ejemplo de cómo es posible trabajar la autorrepresentación crítica del alumnado desde una metodología creativa y comprometida con la justicia social basada en la autoetnografía visual y la creación de fanzines.

Sin embargo, más allá del diseño de una propuesta concreta, este trabajo pretende situarse en el camino del cuestionamiento, tanto dentro como fuera del aula. ¿Cómo seguir luchando contra el racismo desde lo cotidiano y desde el arte? ¿Qué papel puede jugar el profesorado en el acompañamiento de procesos críticos y emancipadores sin reproducir lógicas coloniales o paternalistas? ¿Cómo construir metodologías realmente inclusivas que reconozcan las subjetividades del alumnado y los atraviesen como agentes activos de conocimiento? En definitiva, ¿cómo reescribir nuestras realidades, nuestros espacios, desde otras narrativas que no sean impuestas, que no nos incomoden, que cuestionen la violencia de la identidad que no elegimos?

Este tipo de cuestiones invitan a repensar el rol del arte en la escuela no como un espacio neutral o meramente expresivo, sino como un terreno fértil para el conflicto, la crítica y la transformación. Nos hacen, a las personas que formamos los centros educativos, coautores/as, creadores/as de los lugares que compartimos y a su vez responsables de ellos. Por eso, reescribir el aula interpela también directamente al sistema educativo y a sus profesionales (y futuros profesionales) a cuestionar los discursos dominantes y a trabajar por una práctica docente más autocrítica; siendo esto una práctica docente que trate de ser consciente, situada y comprometida. Por tanto, más que tratar de ofrecer respuestas cerradas, este trabajo se concibe desde una preocupación, pero también como una invitación a seguir creando alternativas. Es decir, pensando, creando y actuando desde una educación que asuma el reto de enfrentarse al racismo de manera

cotidiana, estructural y colectiva, haciendo además, de la educación artística no solo una herramienta pedagógica, sino una forma de resistencia y de posibilidad.

En este sentido, el trabajo no busca ofrecer una conclusión cerrada, sino abrir un espacio para la reflexión continua en torno al papel de la educación artística en la construcción de contextos educativos más justos. Incorporar una perspectiva antirracista desde la didáctica plástica implica asumir un compromiso sostenido con la revisión crítica de nuestras prácticas, con la escucha activa del alumnado y con la creación y uso de metodologías que reconozcan la diversidad como un valor y no como una problemática o una excepción.

6. REFERENCIAS

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Catarata.
- Agar, M. (1985). *Speaking of ethnography*. Sage Publications.
- Alcántara, M.A. (2016). Una archiva del DIY: Autoedición y Autogestión en artivismo feminista; entre archivos sentimentales y cuir. *Revista Sobre*, nº2, pp. 119-130.
- Bela-Lobedde, D. (2023). *Ponte a punto para el antirracismo. Consejos útiles para iniciar la alianza antirracista*. B. Editorial.
- Belmonte Castellanos, M. (2017). Autoetnografia visual (Blanes-Organyà). *ART I HISTÒRIA AL PIRINEU 13es Trobades Culturals Pirinenques*, pp. 103-104. Societat Andorrana de Ciències.
- Blanco, M. (2012). ¿Autobiografía o autoetnografía?. *Desacatos*, núm. 38, enero-abril 2012, pp. 169-178.
- Bourdieu, P. [1970] (2022). *La reproducción. Elementos de una teoría del sistema educativo*. Biblioteca clásicos siglo XXI.
- Bourdieu, P. [1979] (2012). *La distinción: Criterio y bases sociales del juicio*. Taurus.
- Buraschi, D. y Aguilar-Idáñez, M. (2022). Apuntes críticos para una Pedagogía Social Antirracista. *Quaderns de Animació y Educació Social*, nº 36, pp. 2-19.
- Canals, R. (2023). *Un viatge per l'antropologia visual, des del cinema etnogràfic fins a la intel·ligència artificial*. Gedisa.
- Carmichael, S. y Hamilton, C. (1967). *Poder negro*. Siglo XXI editores.

Cátedra-Tomás (1989). *La vida y el mundo de los vaqueiros de alzada*. Centro de Investigaciones Sociológicas.

Comisión Española de Ayuda al Refugiado (2016). *Informe 2016 de la Comisión Española de Ayuda al Refugiado (CEAR). Las personas refugiadas en España y en Europa*. CEAR.

Colectivo Migrantes Transgresorxs (2019). *Migrantes Transgresorxs*. Matadero Centro de Residencias Artísticas.

Contreras, J. (2002). Educar la mirada y el oído: percibir la singularidad y también las posibilidades. *Cuadernos de Pedagogía*, n. 311, pp. 61-65.

Consejo para la Eliminación de la Discriminación Racial o Étnica (2025). *Percepción de la discriminación por origen racial o étnico por parte de sus potenciales víctimas en 2024*. Centro de Publicaciones del Ministerio de Igualdad.

Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, Vol. 1989, Iss. 1, Article 8.

Decreto 73/2022, de 27 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria.

Eisner, W. E. (2002). Ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en las artes visuales. *Arte individuo y Sociedad*, nº extra 1, pp. 46-56.

Ellis, C., Adams, T. E. y Bochner, A. P. (2004). Autoetnografía: Un panorama. *Panorama*, nº 14, 249-273.

España. (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE).

Fanon, F. [1952] (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. AKAL.

Fotabon, R. (2024). *Voces Antirracistas: Promoviendo el Activismo Antirracista*. Alianza por la Solidaridad.

Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Galaxina, A. (2017). *¡Puedo decir lo que quiera! ¡Puedo hacer lo que quiera! Una genealogía incompleta del fanzine hecho por chicas*. Bombas para desayunar.

García Castaño, F. y Olmos Alcaraz, A. (eds.) (2012). Segregaciones y construcción de la diferencia en la escuela, Col.: *Estructuras y Procesos. Ciencias Sociales*, vol.72. nº 1, enero-abril, pp. 251-268. Editorial Trotta S.A.

García Fernández, J. A. (Coord.). (2017). *La cultura del pueblo gitano en el currículo de la educación obligatoria, a través de su presencia, ausencia y percepción en los libros de texto*. Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa.

Geertz, C. [1973] (2009). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.

Giménez-Salinas Framis, A. et al (2023). *Ánalisis de casos y sentencias en materia de racismo, xenofobia, LGTBIfobia y otras formas de intolerancia 2018-2022*. Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia.

Guber, R. (1991). *El salvaje metropolitano: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós.

Haya Salmón, I. y Rojas Pernía, S. (2019). Imágenes que (nos) interrogan: un proyecto de innovación docente en la Universidad de Cantabria Voces desde las aulas. Investigaciones y experiencias en instituciones educativas. *Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa: Activismo y Tecnología: hacia una universidad comprometida con la educación crítica y emancipadora. Libro de actas, XXVII edición*, pp. 231-235. Universidad de Cantabria.

Haraway, D. (1995) *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinvenCIÓN de la naturaleza*. Cátedra.

Hernández Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85–118.

hooks, b. (2022). *Enseñar pensamiento crítico*. Rayo Verde.

Jiménez-Delgado, M. (2016). Discursos interculturales y prácticas asimilacionistas: algunas contradicciones en el sistema educativo español. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, vol. 23, núm. 71, pp. 41-61. Universidad Autónoma del Estado de México.

Kauranen, R. (2023). *Comics and Migration. Representation and other practices*. Routledge India.

López, M.C. y Fernández, A. (1996). Educación antirracista: algunas propuestas para su incorporación a proyectos educativos. En: Sánchez, A., Jiménez, F. y Valenzuela, T. (eds.), *Ciudades contra el racismo: Granada, ciudad integradora, reflexiones, fichas didácticas y bibliografía para educar en la solidaridad y en la lucha contra el racismo y la xenofobia*. IMFE, pp. 101-110.

Malinowski, B. (1986). *Los argonautas del Pacífico Occidental*. Ediciones Península.

Martínez-Novillo, J. (2020). Las contradicciones de la compensación : apropiaciones del programa de educación compensatoria en ESO. *Revista española de investigaciones sociológicas*, n. 169, enero-marzo; pp. 143-158.

Matzner, N. (2023). *Manual de Fanzines. Activación en biblioteca y comunidad escolar*. Ministerio de Educación Gobierno de Chile.

McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Paidós.

Mead, M. (1928). *Adolescencia y cultura en Samoa*. Paidós.

Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015.

Neufeld, M. (2006). Diversidad cultural e interculturalidad en A. Ameigeiras y E. Jure Editores (Ed.), *El contexto globalizador y las identidades culturales* (1º ed., pp. 19-25). Prometeo Libros.

Panoff y Panoff. (1075). ¿Para qué sirve la etnografía en Llobera J. (Coord) *La antropología como ciencia* (1ª ed, pp. 79-849). Anagrama.

Pink, S. (2011). Images, Senses And Applications: Engaging Visual Anthropology. *Visual Anthropology*, 24, pp. 437-454

Pink, S. [2001] (2021). *Etnografía visual*. Ediciones Morata.

Prieto Drouillas, R. (2024) *Guía para la incorporación de la perspectiva antirracista en los materiales educativos*. Ayuntamiento de Barcelona.

Riedemann, A. et al (2017). *Guía pedagógica para una educación intercultural, anti-racista y con perspectiva de género*.

Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia (2024). *¿Es discriminado el alumnado africano y afrodescendiente en el ámbito deportivo escolar? Análisis y decálogo antirracista*. Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia.

Said, E. (1978) *Orientalismo*. Debolsillo.

Soler Castillo, S. (2018). Racismo y educación. Una revisión crítica. *Educação em Revista*, vol. 34. *Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais*.

Sos Racismo Guipuzkoa (2022). *Educación Antirracista. Guía para personas docentes y educadoras que trabajan con jóvenes y adolescentes*. Diputación Foral de Guipuzkoa.

Triggs, T. (2010). *Fanzines*. Thames y Hudson.