

# Racismo en educación superior: tensiones y posicionamientos éticos

## *Racism in higher education: Tensions and ethical positions*

CECILIA SALOMÉ NAVIA ANTEZANA\*  
GABRIELA VICTORIA CZARNY KRISCHKAUTZKY\*\*

El objetivo de este trabajo es analizar tensiones y posicionamientos éticos de estudiantes de dos maestrías de la Universidad Pedagógica Nacional en torno al racismo en educación superior. Se empleó la metodología cualitativa y el análisis del discurso. Se conformó un grupo focal con ocho estudiantes de posgrado. Los resultados señalan que se tiende a silenciar la presencia del racismo, pero también que existen procesos de reflexividad, algunos de los cuales no logran romper con el discurso hegemónico, mientras que otros convocan a un posicionamiento dialógico y crítico de él. Es preciso seguir profundizando sobre el problema del racismo en educación superior, en particular en torno a las tensiones y posiciones éticas de los actores institucionales.

**Palabras clave:**  
racismo,  
implicaciones  
éticas del racismo,  
educación superior

**Recibido:** 5 de julio de 2023 | **Aceptado para su publicación:** 2 de mayo de 2024 |

**Publicado:** 24 de mayo de 2024

**Cómo citar:** Navia, C. y Czarny, G. Racismo en educación superior: tensiones y posicionamientos éticos. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (62), e1602. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2024\)0062-017](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2024)0062-017)

*The objective is to analyze some tensions and ethical positions of students of two master's degrees at the National Pedagogical University about racism in higher education. Qualitative methodology and discourse analysis were used. The analysis of a focus group, made up of eight graduate students was also carried out. It was found that racism tends to be silenced. Also, there are processes of reflexivity some of which fail to break with the hegemonic discourse; while others call for a dialogic and critical positioning. We consider that it is necessary to deepen the analysis on the problem of racism in higher education, particularly regarding the tensions and ethical positions of institutional actors.*

**Keywords:**  
*racism, ethical implications of racism, higher education*

\* Doctora en Ciencias de la Educación en la Universidad Nueva Sorbona (París 3) en cotutela con la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel 2. Profesora-investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. Área Académica Diversidad e Interculturalidad. Líneas de investigación: formación, ética e identidad profesional y formación de profesionales de educación indígena y racismo. Co-coordina el Seminario Docencia Universitaria y Formación de Profesionales Indígenas y el Laboratorio para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior. Correo electrónico: [cnavia@upn.mx](mailto:cnavia@upn.mx)/<https://orcid.org/0000-0001-6721-8205>

\*\* Doctora en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas, DIE, Cinvestav. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel 3. Profesora-investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. Área Académica Diversidad e Interculturalidad. Líneas de investigación: formación de docentes en contextos de diversidad sociocultural, escolarización indígena en contextos urbanos y de migración, y juventudes indígenas, racismos y educación superior. Co-coordina el Seminario Docencia Universitaria y Formación de Profesionales Indígenas y el Laboratorio para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior. Correo electrónico: [gczarny@upn.mx](mailto:gczarny@upn.mx)/<https://orcid.org/0000-0002-7638-4229>



## INTRODUCCIÓN

Como profesoras e investigadoras de la Universidad Pedagógica Nacional, en licenciatura y posgrado, desarrollamos desde hace varias décadas diversos proyectos de investigación vinculados a la formación de profesionales de educación indígena y, recientemente, a la comprensión del problema del racismo en educación superior. Desde este lugar y experiencia, impulsamos en 2022 el proyecto de investigación e intervención “Erradicación del racismo en la educación superior”, en el marco de una convocatoria de apoyo a la investigación impulsado por la Secretaría Académica de la Universidad Pedagógica.

En diversas investigaciones, el tema del racismo se ha presentado como una problemática presente en el campo de la formación de profesionales de educación indígenas y en la reflexión y recuperación de prácticas en los contextos profesionales en los que se desempeñan, como estudiantes y egresados, tanto en contextos indígenas, rurales como urbanos. Nuestros estudiantes, y en diversas investigaciones que hemos emprendido, el racismo ha sido un problema que también se reconoce en los espacios universitarios, por lo que el espacio de nuestra universidad no está exento de ello. En el Seminario Docencia Universitaria y Formación de Profesionales de Educación Indígena (<http://fpei.upnvirtual.edu.mx>) que impulsamos desde 2017, y el Laboratorio para la Erradicación del Racismo en Educación Superior, a partir de 2021, hemos puesto en debate el problema de la diversidad, la interculturalidad y el racismo en la formación profesional, particularmente en el campo educativo y en contextos indígenas.

Estos espacios de investigación e intervención, así como el trabajo y diálogo con investigadores de diversas instituciones de México y de América Latina, en el marco de nuestra participación en las campañas para la erradicación del racismo en la educación superior (2021 y 2022), impulsadas por la Cátedra Pueblos indígenas y Afrodescendientes en América Latina, de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) y la Universidad Nacional 3 de Febrero, de Argentina (Unesco/UNTREF), han dado lugar a focalizar nuestra atención en el tema del racismo como un problema institucional que requiere analizarse con mayor profundidad para comprender las múltiples formas en que se presenta en nuestras instituciones, tanto en las normas, programas, como en la vida cotidiana, y pensar desde ahí propuestas y estrategias que contribuyan a enfrentarlo.

En este camino nos hemos planteado no solo investigar y producir algunos textos, sino poner la temática y problemática en la agenda institucional y educativa, pues nos preocupa tanto conocer con mayor profundidad el fenómeno como lograr un nivel de intervención sobre él.

Cuando abordamos el tema del racismo, hablamos de aquel que se dirige a población indígena y afroamericana, que estudia en educación superior, quienes viven de diversas formas sus efectos, dejan profundas huellas en sus personas, integridad, y en el acceso, calidad y éxito de sus estudios universitarios. En esta investigación, recuperamos el concepto de racismo institucional (Mato, 2023). Partimos del supuesto de que el racismo experimentado por los estudiantes en educación superior tiene implicaciones éticas en tanto niega los derechos y dignidad de quienes son afectados por este. De ahí que en este proyecto intentamos responder a la pregunta acerca de si existe el racismo en educación superior y de qué forma se expresa en los discursos y prácticas presentes en la institución, con especial interés en los sujetos

indígenas y afrodescendientes. Los estudiantes que participaron en grupos focales dieron cuenta de que el racismo se encuentra en diversas prácticas de la institución y afecta a distintos sectores, sobre todo a estudiantes indígenas y a otros, lo que se tiende a negar o a invisibilizar. Esto tiene implicaciones éticas que se desarrollan como parte de los debates y los resultados de este trabajo.

## ENFOQUE TEÓRICO

Uno de los enfoques presentes en el campo del análisis sobre el racismo es el de Van Dijk (2010), quien lo considera como una ideología y “un sistema social de dominación étnica o ‘racial’, que se ejerce como una forma de abuso de poder de un grupo sobre otro” (p. 68). Esto ha tenido como efecto distintas prácticas discriminatorias en la vida social, de modo visible e invisible, lo que ha permeado múltiples espacios e instituciones, como las educativas.

Si bien se reconoce que el racismo es estructural, en tanto en la sociedad y la nación se sigue heredando y resignificando la noción de raza, como instrumento que juega un lugar importante en la construcción de desigualdades para diversos sectores de la población, las instituciones, al evadirlo o no reconocerlo en sus prácticas cotidianas (Essed, 1991), contribuyen a su reproducción. Como señalan Elias y Paradies (2021) en el contexto institucional del campo de la salud, es éticamente objetable aceptar de manera pasiva el racismo en las instituciones, ya que, además de orientar conductas no éticas como falta de respeto hacia poblaciones objetivo, genera injusticia y daño a quienes lo experimentan.

El racismo se ha abordado como un ejercicio de distribución de la especie humana, basado en una supuesta ruptura biológica entre grupos de población; esta construcción favorece relaciones de poder de unos sobre otros, nombrado como biopoder por Foucault (citado en Mbembe, 2011). También se ha analizado como un ejercicio de poder a través del “silencio que pesa sobre la raza” (Segato, 2015, p. 214), como ocurre en los espacios carcelarios en América Latina, donde predominan la población afrodescendiente y también indígena, silencio que contribuye a una mayor victimización y vulneración de las poblaciones afectadas. Este silencio, en particular, del reconocimiento de prácticas racistas que inciden en formas de desigualdad y exclusión también se hace presente en instituciones de educación superior (IES).

En el ámbito académico, llama la atención, sobre todo en las disciplinas de las ciencias sociales, ha sido un tema poco abordado (Mullings, 2013; Menéndez, 2017) en las investigaciones en México. Además, se sostienen posiciones que afirman su inexistencia, y que contribuyen no solo a invisibilizar su presencia, sino también a su reproducción. Navarrete (2017) ha puesto el acento en que el racismo es una forma de discriminación que genera prácticas cotidianas y tiene efectos de exclusión bajo el supuesto de considerar a algunas personas como “raza inferior” por su aspecto físico, manera de hablar, forma de vestir, cultura y pensamiento.

El tema del racismo en educación superior en América Latina ha cobrado presencia en la última década debido a que es un problema que afecta de modo importante las trayectorias y formación de los estudiantes, sobre todo de población indígena y afrodescendiente (Mato, 2021a, 2021b), pero también a otros sectores, como inmigrantes, mujeres, personas con discapacidad, o con identidades

de género u orientación sexual diversas. El racismo se traduce en formas de racialización en cuanto proceso utilizado desde sectores que ostentan el poder y lo usan para hacer sentir inferior a otros e imponer pautas de vida y conducta que afectan los derechos y el reconocimiento de diversos grupos.

Atender el racismo y darle lugar como problemática social y educativa es un imperativo para las IES, que además de comprender el problema con profundidad, tendrían que emprender acciones para enfrentarlo y desnaturalizarlo.

A pesar de que en México, desde los años ochenta del siglo pasado, se han impulsado políticas y programas de formación profesional de educación con denominaciones variadas, como indígena e intercultural, no han logrado contribuir a la desaparición del racismo en sus instituciones. La denominada educación intercultural bilingüe (EIB) en educación básica, enfoque que orientó las propuestas educativas desde el Estado nacional hacia los denominados indígenas en Centroamérica y Sudamérica, tiene ya más de cincuenta años y, más allá de los variados procesos y resultados desencadenados a partir de estas propuestas, lo cierto es que, como señala López (2020), en una evaluación de la EIB en la región, la denominada educación intercultural no ha movido ni tocado el imaginario del Estado nacional sobre el “nosotros” que habita en estas regiones.

Además, la ampliación de propuestas, resignificaciones y apropiaciones de lo que se conoce como EIB ha impulsado una gran cantidad de materiales, discursos y análisis desde perspectivas filosóficas y político-epistémicas variadas. No podemos en este texto hacer un balance de esos recorridos; sin embargo, señalaremos que, y recuperando a autores centrales del tema, en gran medida los discursos de interculturalidad e inclusión han estado apegados a un sentido funcional para los Estados (Tubino, 2007; López, 2020). Estos discursos no han contribuido a reconocer la complejidad de las implicaciones de desigualdad y poder, y su correlato con la presencia de prácticas no éticas que tienden a naturalizar la racialización de pueblos y comunidades indígenas y afrodescendientes, que a lo largo de su historia en lo que se denomina América han vivido en la exclusión y la búsqueda, en algunos casos para sobrevivir, a partir de prácticas de mimetización (Fanon, 2020), en el marco del gran programa nacional del mestizaje.

En torno a lo anterior consideramos que en las universidades se debe promover la formación de una ética profesional a partir de la cual se reconozcan las historias negadas y los silencios que hablan desde las diversas trincheras de las resistencias de los sectores subalternizados. También se debe formar en torno a la visibilización del racismo y a su combate, y poner en cuestión las posiciones, que siguen presentes en diversos actores universitarios, de que algunos estudiantes o grupos de estudiantes son inferiores, cualquiera que sea la marca, atribución o prejuicio que intervenga en estas afirmaciones. De acuerdo con Ricoeur (2010), se trata de asumir una posición de distancia ética y considerar que “la vida ética es una transacción perpetua entre el proyecto de la libertad y su situación ética, delineada por el mundo dado de las instituciones” (p. 33), y podríamos añadir, de las realidades sociales de quienes habitan estas instituciones.

Se trata, entonces, de que no se denigre y deshumanice a las personas y colectivos inscritos en esa posición de “otros” y reconocer que ello tiene consecuencias para todos, tanto para la persona racializada como para el victimario y las instituciones que omiten atender el problema (Castillo, 2021).

Es importante señalar que hay acercamientos diversos para afrontar el racismo en la estructura social, en particular en la educativa. Algunos de los enfoques interculturales críticos o los también denominados decoloniales (Tubino, 2007; Walsh, 2009) en Latinoamérica han abonado en este campo, y en algunos trabajos se ha profundizado en las perspectivas de racialización y combate al racismo. Por otra parte, los enfoques antirracistas en pedagogías críticas en educación (Grenshaw, 1991; Ladson-Billings y Tate, 1995) fueron desarrollados en Estados Unidos de Norteamérica a partir del debate de los años cincuenta sobre derechos raciales y el movimiento negro, y la crítica al liberalismo. Lo cierto es que, de acuerdo con el origen de estos debates y los contextos sociales y políticos donde surjan, tienen impulsos y efectos diversos.

En el debate epistémico y de la investigación por la descolonización, son relevantes los enfoques que privilegian una estrategia de reconocimiento de lo propio a partir de la producción de una narrativa en primera persona (Hooks, 1994; Tuhiwai, 2011; Beverly, 2013), o de una etnografía pública (Tedlock, 2013) para poner en la discusión posiciones políticas. Sin embargo, también es importante señalar que en la incorporación del tema del racismo en las IES se pueden reconocer formas que, aun cuando se le nombra, se han dado experiencias que suelen ir de la mano con estrategias que intentan legitimar a las instituciones como no racistas, sin que, a la vez, se implementen prácticas concretas que se dirijan a su erradicación. Esto está presente, por ejemplo, en universidades británicas en las que, a pesar de que se formulan políticas antirracistas, los estudiantes continuaban preguntando “por qué mi currículum es blanco” (Tate y Bagguley, 2017, p. 291) y también ocurre en diferentes instituciones en Latinoamérica.

Recuperamos a Mato (2023), cuando plantea la noción de racismo institucional, lo distingue del estructural y sistémico. Por racismo estructural, y situándose en América Latina, se refiere a las desventajas y desigualdades económicas, políticas y sociales que se producen por las inequidades y la exclusión histórica, derivada de la colonia y la poscolonia. La creación de las repúblicas las han profundizado y ampliado, pues los grupos de poder se mantienen en distintas posiciones, en los ámbitos políticos, comunicacional, militar o judicial. Esto amplía el despojo de los territorios de población indígena y afrodescendiente y, por tanto, de sus medios para la subsistencia, obligados a trabajar en condiciones de desventaja y a desplazarse a zonas urbanas, lo que hace más grandes sus desventajas: cualificación laboral, redes de apoyo, culturales y lingüísticas. En consecuencia, tienen altos niveles de analfabetismo y estudios incompletos, que provocan más desigualdades y exclusión, por ejemplo, en su participación en las universidades.

Para Mato (2023), el racismo sistémico está vinculado a las políticas y normas que regulan los sistemas de educación superior, y a las prácticas tanto de organismos que formulan políticas de educación superior como de los encargados de evaluar, acreditar y asegurar su calidad. En sus normativas, legitiman la formación monocultural universitaria, con la exclusión de cosmovisiones, lenguas, epistemologías y sistemas de conocimiento en los planes de estudios, lo que tiene dos efectos: se priva a las IES de estos conocimientos y, a la vez, se reproducen formas de racismo “invisible”.

En este artículo concentramos nuestra atención en el racismo institucional (Mato, 2023). Lo comprendemos desde las normas y prácticas que se impulsan al interior de las instituciones, que no siempre responden a las necesidades de formación

profesional de poblaciones indígenas y afrodescendientes, por ejemplo, al negar procesos de aprendizaje culturalmente situados, o que privilegia la superioridad de la “ciencia” y del “método científico” por encima de otras formas de conocimiento. En esta perspectiva, destacamos que el racismo institucional presente en las IES no está exento de implicaciones éticas, ya que se vincula con el posicionamiento de los actores universitarios frente a los otros, a los que se reconoce o no como miembros de una población indígena o afrodescendiente, y en los que, por su diferencia, se ejercen prácticas racistas, visibles y no visibles, que se van entretejiendo en la vida cotidiana de la institución.

Como lo apuntan, entre otros autores, Mullings (2013), Menéndez (2017), López-Hurtado (2020) y Mato (2023), es tarea de diversos investigadores y académicos asumir como imperativo el reconocer y afrontar el problema del racismo en educación superior. En voz de Mullings (2013): “Los antropólogos tienen que resistir el uso de la voz pasiva exonerativa y nombrar claramente el racismo y las fuerzas que lo reproducen” (2013, p. 363). Esto debe hacerse extensivo en las IES, donde aún circulan, perviven y se refuerzan creencias y prácticas racistas, en las que, en la mirada del otro, y de manera especial de los estudiantes que vienen de pueblos originarios y afroamericanos, se les asignan marcas que limitan su condición de estudiantes (en su acceso, permanencia y conclusión exitosa de sus estudios) en términos de igualdad y equidad. Nos referimos entonces, por implicaciones éticas del racismo en educación superior, a las posiciones ético-políticas que, por una parte, asumen actores universitarios y las IES, al negar los derechos culturales educativos de la población estudiantil de origen indígena y afroamericana, y por otra, establecen una relación con esta población con la condición de estar en un modelo monocultural, que niega la posibilidad de habitar la universidad desde quienes son. Skliar (2009) señala:

Tal vez la obsesión por el otro encuentre en la hostilidad la imagen más transparente. Una suerte de condición a la relación: “a partir de ahora, a partir de aquí, deberás ser como yo soy, como nosotros somos”. Por eso, la hostilidad hacia el otro en la educación es una condición de la homogeneidad más despótica” (p. 151).

Esta hostilidad, y el daño al otro, la incorporamos en la reflexión de este artículo como una postura éticamente cuestionable, en tanto está enraizado como racismo cotidiano en nuestras instituciones (Carlos y Domínguez, 2018; Czarny et al., 2023). Asumir esta posición tiene implicaciones éticas, ya que afecta a los estudiantes en su estancia en la universidad.

Recuperando una conversación sobre el tema de profesores universitarios de las cercanías de la Ciudad de México, uno de ellos mencionaba: “Soy racista porque la institución me lo obliga, mientras tú eres racista porque quieres”. La naturalización del racismo se hace evidente, pero también la postura ética de aceptarlo, como parte de las prácticas, y podemos decir, que en cierta manera incorporadas como una tradición difícilmente de objetar en las universidades.

## **METODOLOGÍA**

La investigación se desarrolló con una perspectiva cualitativa e interpretativa. La primera, retomando a Vasilachis (2007), refiere a la recuperación de los significados de la acción social tanto en su dimensión individual como colectiva. Supone, según la autora, un posicionamiento ético de quienes investigan y la interacción

con los participantes, y pone en juego identidad y posición de ambos actores, en tanto “construyen cooperativamente el conocimiento mediante un aporte que es el resultado de la implementación de distintas formas de conocer” (p. 38). En esta investigación es relevante, ya que, como sujetos implicados, nos posiciona como actoras universitarias involucradas en los procesos que investigamos, y sobre los que también intentamos incidir, en el marco de diversos espacios de intervención para visibilizar en nuestra institución el racismo, así como para plantear propuestas que contribuyan a enfrentarlo y combatirlo.

Los participantes del estudio fueron estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, una de las instituciones pioneras en América Latina en la promoción de programas educativos dirigidos a la formación y profesionalización de indígenas. Impulsó desde hace más de cuarenta años la licenciatura en Educación Indígena, y más de treinta años a nivel nacional la licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena, programas que han mantenido la visibilidad del componente étnico indígena desde su creación (Díaz-Couder, 2015; Salinas, 2020).

Recuperamos los grupos focales como estrategia de investigación cualitativa grupal para la generación de una instancia reflexiva entre los participantes. Desde esta estrategia interaccional y conversacional, de acuerdo con Yapu e Íñiguez (2009), “se abordan y estudian problemas relativos a imágenes y actitudes, representaciones y perspectivas intersubjetivas de los actores en grupo ante algún tema de estudio” (p. 12). Así, establecimos un diálogo con los estudiantes para analizar los siguientes temas: la existencia del racismo en discursos o prácticas diversas en la universidad; la experimentación sobre sí mismas/so o sobre otras/os de prácticas racistas y su identificación; y la posibilidad de intervención en el tema desde la universidad. Los estudiantes participaron voluntariamente y se realizó un protocolo de consentimiento informado.

Desde esta posición analítica, consideramos que en el grupo focal se gestó un ejercicio dialógico-reflexivo a través del cual quienes participaron por su condición de docentes –la mayoría con funciones frente a grupo o en el sistema educativo– y otros estudiantes –en ese momento en procesos formativos en maestrías– promovieron la ampliación de preguntas sobre sus propias prácticas, al mismo tiempo que contribuyeron a visibilizar la existencia del racismo que se encuentra altamente naturalizado en la institución. En este sentido, la misma estrategia metodológica utilizada resultó en sí misma una herramienta para mirar, analizar y posiblemente atender problemas del campo social y educativo que nos atraviesan a todos los que participamos en ese grupo focal.

En este artículo, presentamos el análisis de un grupo focal con estudiantes de posgrado, cinco estudiantes de la maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela y tres de la maestría en Desarrollo Educativo de la Universidad Pedagógica Nacional (seis mujeres y dos hombres). El grupo focal se realizó en abril de 2022 por medio de la plataforma zoom.

Para el tratamiento analítico de los datos, recurrimos al análisis de contenido (Navarro y Díaz, 1995), desde el cual fuimos reconstruyendo el sentido de la acción que el conjunto de participantes del grupo focal expresaban en sus intervenciones, al abordar aspectos relacionados con los temas explorados y su presencia en la institución y en los programas educativos de la universidad, en particular de posgrado, así como la vinculación a sus prácticas como docentes y agentes del campo educativo.

Posteriormente, procedimos a la transcripción del material de grupo focal de manera fiel a como se fueron expresando. Realizamos diversas lecturas de los datos e identificamos unidades de registro que permitieran agruparse en ejes analíticos, de los cuales recuperamos algunos en este trabajo. Frente a la noción de discurso que forma parte de la perspectiva de análisis para los grupos focales, lo analizamos como una práctica discursiva, y desde una perspectiva bakhtiniana, consideramos el discurso como una heteroglosia de voces al interior del cual aparecen diversas versiones del yo en relación con variadas voces del pasado y el presente.

En ese mismo sentido, reconocemos que en el grupo focal, como espacio discursivo, y su análisis (Bakhtin, en Morris, 1994), esas voces pueden estar en conflicto, pero, al pretender salir del yo, deben organizarse. La presencia de múltiples voces en la conformación de un discurso da cuenta de que nuestro desarrollo ideológico es una lucha intensa en nosotros por varios puntos de vista, al mismo tiempo que se constituye como una estructura abierta, que se resignifica en cada contexto y situación, y que también implica una tensión entre todos los participantes de investigación, incluyendo a los investigadores (Yapu e Iñiguez, 2009).

Asumimos que el tema del racismo es sensible para los diferentes actores, tanto para los participantes del estudio como para aquellos sobre los que se hace referencia en los grupos focales. Los aspectos tratados en la investigación nos interpelan como académicas y como institución; en este sentido, es importante resaltar que, de acuerdo con las perspectivas metodológicas del campo de los estudios denominados participativos y colaborativos en educación (Anderson y Herr, 2010; Sverdlick, 2010), nuestra posición no se ubica desde una exterioridad que –y valga la redundancia– viene *desde fuera* de la institución para investigar a la institución, sino que se realiza *desde dentro* –por ser parte de los procesos que allí vivimos y reproducimos– y es desde ahí que procuramos preguntarnos, reconocer y aprender del mismo proceso de investigación en el diálogo con diversos actores.

También es importante apuntar que quienes participaron en el grupo focal –estudiantes de maestría– respondieron mayormente en referencia a su experiencia como alumnos de licenciatura; varios de ellos la realizaron en la Universidad Pedagógica Nacional y algunos, en otras universidades.

## RESULTADOS

A partir del debate teórico-conceptual y el análisis del grupo focal, identificamos tres ejes en torno a los cuales se agruparon las diferentes categorías encontradas. Destacamos en este apartado los posicionamientos éticos en el discurso de los entrevistados. La primera se refiere al silenciamiento de la presencia del racismo, aun cuando se reconozca, de forma más o menos explícita, su presencia en las normas y prácticas institucionales. La segunda se refiere a un posicionamiento de reflexión que no logra romper con el discurso hegemónico, y la tercera, a una reflexividad que convoca a un posicionamiento dialógico y crítico del racismo.

### *Silenciamiento e invisibilización del racismo institucional*

En trabajos anteriores, hemos planteado que el racismo tiende a ser invisibilizado en nuestra institución (Czarny et al., 2023; Velasco, 2017), del mismo modo que otros autores han apuntado esto en otros espacios de educación superior (Mbembé, 2016; Mato, 2023; Rosso y Soto, 2023; Carlos y Domínguez, 2018). En este apartado nos interesa dar cuenta de la construcción discursiva de los participantes, que el silenciamiento del racismo institucional no es algo que se presenta como dado, sino que hay ciertas formas de pensar y actuar que dan cuenta de que en diversos actores educativos, en programas y planes de estudios y en prácticas de la vida universitaria se vislumbra cierta intencionalidad. Sin embargo, ello no siempre ocurre de manera inconsciente o escondida para quien actúa, lo que tiene implicaciones éticas en quienes actúan en este sentido. Hay un posición ética de quien no señala, reconoce o denuncia, si es el caso, los actos de racismo de los que ha sido testigo o, en su caso, participado; con ello contribuye a su invisibilización, y dificulta su denuncia y posible intervención. Este posicionamiento forma parte del racismo institucional que se instaura como parte del conjunto de creencias, actitudes y prácticas que suelen compartir, en la cultura institucional, los diferentes actores educativos. Veamos cómo se hace presente a partir de las postulaciones de estudiantes de posgrado.

De manera importante, podemos señalar que el racismo suele ocupar poco espacio entre las problemáticas que recuperan los estudiantes, pues señalan que se habla poco del tema, o incluso no se menciona. Esta poca visibilidad, en diferentes sectores institucionales, aparece como un aspecto constante en las conversaciones del grupo focal. Llama la atención la ausencia del tema en distintos programas educativos, excepto de la licenciatura en Educación Indígena. Algunos miembros del grupo focal provenían de esta licenciatura y señalaron que se había abordado en ella, aunque de modo marginal. En general, señalan que durante su formación, y su abordaje en los planes de estudios y en las aulas, ha sido un tema ausente. Varios de ellos señalaron que nunca se había siquiera tocado el tema, excepto en la maestría, en la cual se había empezado a abordarlo.

Cabe mencionar que quienes realizamos este proyecto fuimos incluyendo la temática en nuestra docencia, e invitamos al conjunto de estudiantes a participar en el grupo focal. También se involucraron en distintas actividades que impulsamos en la universidad para visibilizar y buscar mecanismos para intervenir y afrontar el racismo institucional. En la interlocución con los estudiantes, estos comentaron que era necesario abordar esta cuestión en sus clases, como lo podemos apreciar en el siguiente testimonio: “Referente a las clases como que esos temas no se abordan, como que están presentes, pero no se tocan incluso también en la maestría fue donde tuvimos como que un acercamiento hacia estos temas de racismo, discriminación, transversalidad, pero más allá no los tuvimos” (GF1,568:572).

Durante sus estudios, sobre todo en su trayectoria como estudiantes de licenciatura, señalaron que, cuando se trataba el racismo, se hacía de manera indirecta y superficial. Esto implica un posicionamiento ético frente al tema, pues, al abordarlo con superficialidad, en cierto modo se vanalizaba y se evade. Al evitar tratarlo como un contenido curricular y, más aún, en las discusiones de las clases, el profesorado contribuye a invisibilizarlo y a su reproducción, con los consiguientes efectos que este tiene en el estudiantado en términos de su permanencia en la institución, su formación

crítica respecto a este fenómeno y su vínculo con otras problemáticas de desigualdad, como de género, sociales, económica. Hay que agregar que en otros trabajos hemos dado cuenta de la presencia de concepciones y prácticas racistas en nuestra institución (Velasco, 2017; Navia et al., 2020) en diversos espacios universitarios.

En las respuestas de los estudiantes destaca el interés por conocer más este problema, ya sea en contenidos de las materias, con sus docentes o en espacios institucionales más amplios, como políticas y programas institucionales. En esta demanda se muestra una actitud crítica del estudiantado de posgrado, y podríamos señalar también una interpelación a la institución y a sus profesores por evadir, silenciar o invisibilizar esta problemática, según señalaron: “¡Me parece sorprendente!”.

Un aspecto que queremos destacar es que, además de reconocer los vacíos de formación en relación con el tema de racismo en su formación profesional, los estudiantes de posgrado señalaron que tampoco se han abordado en sus clases aspectos sobre los pueblos indígenas de México, sus culturas y sus lenguas, o acerca de la diversidad, lo que consideraron como una forma de que el racismo esté presente en la institución. Al respecto, Mato (2023) da cuenta de la ausencia de conocimientos y epistemologías en los planes de estudio y programas de las IES como parte del racismo institucional que niega la presencia de los otros, en particular, de estudiantes indígenas y afrodescendiente. Otros autores han denominado a este fenómeno en las IES como etnocidio epistémico (Iño, 2023).

Lo cierto es que para los participantes de posgrado, que han incorporado el racismo institucional a lo largo de su proceso formativo, experimentan tensiones y conflictos al abordar el tema del racismo, ya que cuestionan su propio conocimiento al respecto y, sobre todo, el relacionarse con los “otros” desde una posición distinta a la que han sido formados, ya sea en el currículo formal o en las prácticas cotidianas de la institución.

Al ser interpelados, o interpelar a la institución, cuando se habla sobre el racismo, o se le hace visible, obliga a tomar una posición ética frente a una formación que ha favorecido, lo que una estudiante señala como una forma de ser marcada por la “ignorancia” de la existencia de grupos indígenas del país. De ahí que para varios estudiantes es imperativo que en las universidades se incluya, en los procesos formativos, el tema de la diversidad cultural, en este caso sobre pueblos originarios:

Yo creo que uno de los temas centrales sería el conocimiento a la diversidad sociocultural que existe en nuestro país, porque justo a veces el racismo y la discriminación tienen como base la ignorancia, si ignoro actuó para mal, precisamente algunos ni siquiera saben que nuestro país cuenta con 68 lenguas indígenas, más de 300 variantes lingüísticas, hablando en cuestión de grupos indígenas (GF1, 591:597).

De lo anterior, concluimos que, aun cuando algunos actores institucionales reconozcan la presencia del racismo institucional, de forma más o menos explícita, prevalece una tendencia a silenciarlo, en tanto está ausente como tema en los programas, planes de estudio, estrategias pedagógicas e institucionales y, en gran medida, en las normas y prácticas institucionales; con ello participan en su reproducción. Ese escenario favorece la prolongación y profundización de las condiciones desfavorables y de exclusión en las que estudiantes indígenas y afrodescendientes se desenvuelven en sus estudios. También contribuye a privar,

en los procesos formativos del alumnado en general, de una formación profesional ética que reconozca que el racismo, institucional y sistémico, puede ser cuestionado para promover, en los campos profesionales donde laboren, proyectos y estrategias para combatir y visibilizar el racismo, y vincularlo en su efecto con otras desigualdades estructurales.

### *Reflexión sin ruptura del discurso dominante sobre el racismo*

En este apartado damos cuenta sobre expresiones reflexivas frente al racismo, que conduce a un posicionamiento que tiende a reconocer la existencia del racismo, pero lo hace de una manera simplificadora o, en su caso, deriva en una postura que no logra romper con el discurso dominante sobre el racismo.

Una de las cuestiones que atrajeron nuestra atención fue la presencia de un reiterado cuestionamiento de parte de los estudiantes acerca de la ausencia de información y espacios institucionales que den a conocer quiénes son, de dónde vienen y cómo son los estudiantes de la licenciatura en Educación Indígena. Esta interrogante, acerca del otro, dirigida en particular a los estudiantes provenientes de población indígena, tiene implicaciones éticas importantes, en tanto parece existir, por un lado, una mirada de extrañamiento del otro, a quien la universidad no da a conocer, o ellos no se dan a conocer. Esto último se sintetiza en la expresión “son muy cerrados”, al referirse a estudiantes indígenas, en el contexto de nuestra universidad, que genera tensiones e inquietudes entre el alumnado de otras licenciaturas.

La forma en que van manifestando discursivamente este reclamo tiene el tono de exigencia a la universidad, y a los estudiantes de mostrar/mostrarse quiénes son, como si hubiera algo que debe develarse, y no se hace. Este posicionamiento frente al otro revela que, si bien se intenta reflexionar sobre el racismo interpersonal, se esconde una especie de exotización del otro, o del programa, que se “debe” conocer. Esta distancia respecto a los estudiantes indígenas y a la licenciatura en Educación Indígena, y la relación que establecen con el poco conocimiento que tienen sobre los pueblos indígenas, parece vincularse con una reflexión sobre su propia capacidad y sus limitaciones para poder distinguir su experiencia en torno al racismo. Al hacerlo, se juega, de cierta manera, una clase de racismo hacia el otro, por ejemplo, cuando se espera que la forma de estar presente en la institución sea según un modo reconocible. Una de los estudiantes señala lo siguiente:

Lo hablo desde mi experiencia desde lo presencial y no noté nunca que se tomaran en temas de alguna cuestión de grupos indígenas. Se reúnen entre ellos, son un grupo muy cerrado, recuerdo las reuniones que antes se permitían en la universidad y es muy difícil encontrar un compañero de educación indígena y los distingues a veces por su tipo de ropa o cuando se hacían los festivales, los tianguis de vendimia, podías reconocer a los compañeros de educación indígena, pero no tenían un espacio para ellos, se podría decir para visibilizarlos, para saber qué es su licenciatura. Algunos no conocemos que es su licenciatura, cómo está estructurada (GF1, 38:47).

Tal vez, como lo señala Skliar (2009), “pregunta tal vez sin respuesta ‘pedagógica’ ¿estamos preocupados o más bien obsesionados por el otro en la educación?” (p. 151) cuando, como observamos en estas expresiones, se tiene una mirada exótica de la presencia del estudiante indígena en la universidad.

Otra forma en que aparece esta demarcación del otro es que, aun cuando se reconoce y se puede asumir una postura crítica frente al racismo perpetrado a sus compañeros, o a sí mismos, la cultura compartida –por la naturalización del racismo– no permite una ruptura suficiente para enfrentarlo, y se presenta como algo imposible. Una estudiante lo refirió en cuanto al racismo ejercido hacia sus compañeros en el comedor: “Sí había un enojo de parte mía y del compañero, también había sumisión por ambas partes porque no hacíamos nada; en lo personal a mí me ayudó mucho convivir con mis compañeros y compañeras porque me sensibilizó y me ayudó a reconocer esas situaciones” (GF1, 471:426).

Podemos distinguir la indignación como un elemento que orienta la reflexión de la estudiante respecto al ejercicio de poder implícito detrás de un acto de racismo, pero, a la vez, esta se prolonga al reconocimiento de su propia capacidad/incapacidad de actuar y responder ante esta situación. Más adelante, muestra cómo se transforma esta impotencia, como una especie de aceptación, frente a lo que parece difícil enfrentar:

[El tema del racismo se trató] solamente en la maestría y sólo en algunos seminarios, y en otros que no estaban dedicados a ser parte de nuestra línea, que es diversidad. Los minimizan, algunos compañeros de la línea y yo llevamos a la mesa estos temas y era como: “bueno sí hay, pero pues es que ya, ya está dado”, “ya, es parte del sistema, pues es normal”, “lo que importa es echarle ganas”. Como si bastara echarle ganas para que el otro me deje de discriminar (GF, 431:437).

Lo que se observa es la percepción de que, por su naturalización, no se puede hacer nada frente al racismo institucional. Ante este problema, no queda más que aceptarlo y seguir adelante. La expresión “echarle ganas” tiene que ver con la aceptación del acto racista y asumir, como tarea de las víctimas, seguir avanzando para garantizar su permanencia en la universidad por cuenta propia. Si bien se presenta en el discurso de estudiantes de posgrado una crítica al racismo, encontramos que no logra impactar en una toma de posición ética que lo cuestione de manera radical, y que logre trascender de la visión hegemónica que se tiene en lo que se ha nombrado como naturalización del racismo institucional en educación superior.

### *Reflexividad desde una postura dialógica y crítica del racismo*

En un tercer orden de ideas, podemos distinguir una reflexividad desde una postura dialógica y crítica del racismo, que supone una interpelación en doble sentido, hacia sí mismos y hacia la realidad de los otros. La interpelación hacia sí mismos es un proceso complejo que podemos encontrar en relatos desde un distanciamiento ético (Ricoeur, 2010) de sus trayectorias formativas, su paso por las instituciones y las interacciones con sus pares. Se hace referencia al racismo incorporado en sí mismos, desde su experiencia como testigos, víctimas o perpetradores. Varios estudiantes se interpelan por conocer poco sobre el tema, lo que se vive con indignación, así como les incomoda reconocer el racismo incorporado en sí mismos. Este es un proceso que los convoca, en la negación de esa condición incorporada, a pensarse de otro modo, como personas éticas que pueden resistir o contraponerse con la ética dominante del contexto que naturaliza el racismo.

Nos referimos con ello, por ejemplo, a la mirada que a veces existe en la que el racismo se ve de manera positiva:

Considero que no hay espacios que estén libres de prácticas racistas y discriminatorias, insisto que forman parte de una estructura y de una cultura que ha normalizado incluso prácticas de discriminación y racistas que al ser muy sutiles pasan como algo natural y en algunos ámbitos algo bueno y necesario (GF, 471:475).

Un efecto perverso de este racismo internalizado en los actores universitarios, según señala este estudiante, está en su valoración como algo deseable “bueno y necesario”. Esta manera de mirar el racismo institucional, reconociendo su presencia, tiene fuertes implicaciones éticas, ya que, más que combatirlo, se acepta, e incluso entra en el campo de la moralidad de la institución. En la aportación del estudiante se revela una crítica a esta eticidad, y su distanciamiento de ella, para desde ahí poder reconocer sus implicaciones en el campo de las prácticas institucionales y las propias. Sin embargo, este no es un proceso sencillo, porque implica empujar al estudiante a la crítica de sí mismo, pues no basta, según señala otro estudiante, cuestionar la realidad o al otro que discrimina, según vemos en la siguiente expresión:

Lo que llego a aprender dentro de la universidad es reconocer que existe este problema y reconocer que somos racistas, porque muchas veces acusamos al de al lado: “él es el racista, yo no he sido”. [y yo reflexiono] “Ay, cómo no, na’ más que te haces”. Pero este reconocer, que todos o muchos de nosotros hemos practicado también este racismo, inconsciente o consciente, porque es tan común que ya lo vemos como algo muy parte de nuestro día a día (GF1, 395:401).

Cuestionarse sobre el racismo vivido e incorporado moviliza a los estudiantes a dialogar e interactuar con sus pares en un marco de solidaridad y apoyo; por ejemplo, cuando son testigos de actos de racismo y de hacer menos a estudiantes indígenas, o de otros sectores, como mujeres, trans-, miembros de licenciaturas estigmatizadas, entre otros, despliegan diversas formas para apoyarlos, según señala una de las estudiantes:

Yo también noté [...] un racismo institucional de parte de directivos y el personal hacia mis compañeras, justamente por cómo se veían los hacían menos, entonces ya se acercaban a compañeras y compañeros que eran de la ciudad y nos pedían ayuda. Incluso a veces que diéramos la cara por ellos porque se sentían atacados por su aspecto físico (GF1, 207-213).

Llama la atención la fuerza de la expresión, o del acto, de dar la cara por el otro. Se da cuenta aquí de la profundidad del efecto de minorización hacia los estudiantes, sobre todo hacia los indígenas, cuando deben enfrentarse a trámites o vincularse con las autoridades. Esta percepción parece también compartida con estudiantes no indígenas “en esa área de los servicios institucionales, independientemente de la biblioteca, todo [está permeado de racismo]” (GF1, 500:501), como en la experiencia en otras universidades de una estudiante que señala: “Daba pena o miedo ir a preguntar lo que teníamos que hacer [cuando hacían un trámite administrativo]” (GG1, 460-461). Estos estudiantes dan a entender que tienen una percepción de negación de los servicios, incluso marcada con una carga de violencia hacia ellos. Sin embargo, también revelan que, frente a ello, se desarrollan prácticas de apoyo, o acompañamiento, a sus pares, que se hace presente en diversas modalidades: motivándolos, apoyando en la realización de trámites, dando explicaciones o haciendo seguimiento de estos. Para algunos, el apoyo a los otros constituye una oportunidad para construir lazos de convivencia y compañerismo entre pares.

Si bien se reconoce la presencia de múltiples efectos que tiene el racismo como reproductor de desigualdades e inequidades hacia poblaciones indígenas y afrodescendientes en la universidad, esta mirada de la realidad del otro les permite distinguir la presencia de racismo en sus experiencias vividas en las instituciones, tanto si han sido racializados, si han sido testigos de racialización a otros y si ello ha racializado a otros. Se trata por supuesto de un proceso complejo en tanto que requiere tomar distancia de la propia experiencia para, entonces, poder, desde otro lugar, asumir una posición distinta respecto al racismo institucional incorporado. De este modo, les es posible mirar a sus pares desde una postura ética de diálogo y respeto, y también de reconocimiento de las diversas condiciones de desigualdad e inequidad a las que están sujetos, entre las cuales también mencionaron el entrecruzamiento con cuestiones de género, sociales, políticas, entre otras.

## CONCLUSIONES

En este artículo presentamos algunas tensiones y posicionamientos éticos de estudiantes de posgrado en torno al racismo en educación superior. El análisis se aborda a la luz de las discusiones que en América Latina se han venido planteando sobre la visibilización del racismo institucional y las posibilidades de su erradicación en el nivel superior.

Diversos autores han dado cuenta de que el racismo es un problema naturalizado en las IES (Mbembé, 2016; Carlos y Domínguez, 2018; Mato, 2023). A través del diálogo con estudiantes, y del análisis del material obtenido por medio del grupo focal, damos cuenta de que este fenómeno también está presente en nuestra institución. Sin embargo, en este trabajo destacamos que, si bien hay una naturalización del racismo, lo que invisibiliza en parte su presencia, no siempre se puede aludir que los actos de racismo ocurren en el marco del desconocimiento o del inconsciente de las personas. Al contrario, para muchas de las acciones que mencionamos en esta investigación, hay un posicionamiento de los actores que contribuyen abiertamente a su reproducción, y podemos señalar que existe, en ciertos casos, incluso una intencionalidad de generar malestar o daño hacia quienes se dirigen estos actos racistas. Esto tiene implicaciones éticas, porque no solo se actúa de forma directa, o se es testigo de estos actos, sino también se banalizan o dejan pasar, lo que contribuye a reforzar su presencia en la institución.

En los años recientes, se han impulsado diferentes acciones orientadas a combatir el racismo en la educación superior. Algunos trabajos de investigación o intervención han propuesto acciones que incluyen la construcción de protocolos para enfrentar la discriminación por racismo en este debate sobre pueblos originarios y población afrodescendiente, la promoción del tema mediante iniciativas en internet para plantear la existencia de racismos en la educación superior con participación de diversos sectores de la comunidad universitaria, así como la incorporación de cursos obligatorios u optativos abiertos a las diversas carreras y disciplinas sobre la temática (Rosso y Soto, 2023; Czarny et al., 2023; Do Amaral et al., 2023; Iño, 2023). Lo anterior ha abonado a visibilizar y poner en práctica acciones que dotan a las IES de herramientas para afrontarlo.

Sin embargo, a la luz de los resultados que presentamos en este trabajo, se develan diversos posicionamientos éticos presentes en la institución, como dan cuenta los participantes de esta investigación. Ante la pregunta de si existe racismo en la

educación superior, cómo se presenta, y los procesos reflexivos que detona en los estudiantes poner en debate este tema, encontramos que, si bien hay estudiantes que reflexionan sobre el problema y cuestionan su existencia, no logran asumir un posicionamiento ético que se contraponga con el discurso hegemónico que tiende a naturalizarlo. Por otro lado, cuando se reflexiona desde un posicionamiento dialógico y crítico, desde una interpelación hacia sí mismos, en relación con su experiencia con las problemáticas del racismo y una interpelación a la realidad del racismo y sus efectos en los otros, es posible un posicionamiento dialógico y crítico del racismo, que logra trascender la visión hegemónica y naturalizada de este fenómeno.

Para concluir, además de las acciones que se vienen impulsando en diversas partes de la región latinoamericana, es necesario visibilizar el racismo institucional en educación superior promoviendo espacios formativos que pongan en discusión las formas en que se hace presente en nuestras realidades y sus efectos sobre los estudiantes y sobre la práctica profesional de quienes egresan de nuestras instituciones, que tienen la posibilidad, o no, de reproducir el racismo en el ejercicio de su profesión, en los espacios laborales o comunitarios donde se desempeñan. Hay que señalar que la reflexión y una mayor comprensión de las modalidades en que se surge y los efectos sobre los estudiantes no son suficientes para movilizar concepciones arraigadas sobre quiénes son “los otros o las otras” –en este estudio referido a estudiantes indígenas y afrodescendientes– que están en las instituciones y fuera de ellas, no solo en la formación de estudiantes, sino entre la planta docente y los diversos actores que conforman la vida cotidiana de las instituciones.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, G. y Herr, K. (2010). El docente investigador: la investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos. En I. Sverdlík (comp.). *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción* (pp. 47-70). Noveduc.
- Beverly, J. (2013). Testimonio, subalternidad y autoridad narrativa. En N. Denzin e Y. Lincoln (comps.). *Estrategias de investigación cualitativa*, vol. III (pp. 343- 360). Gedisa.
- Carlos, G. y Domínguez, F. (2018). Cruce de vías: genealogías teóricas sobre el racismo para entender el problema en educación. En B. Baronnet, G. Carlos y F. Domínguez. *Racismo, interculturalidad y educación en México* (pp. 17-37). Universidad Veracruzana.
- Castillo, E. (2021). Hacia una educación antirracista en América Latina. *Revista Nodos y Nudos*, vol. 7, núm. 50, pp. 8-12. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/15790/10411>
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, vol. 43, núm. 6, pp. 1241-99. <https://doi.org/10.2307/1229039>
- Czarny, G., Velasco, S. y Salinas, G. (2023). *Racismo en la educación superior. Notas desde la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, México*. En G. Czarny, C. Navia, S. Velasco y G. Salinas. *Racismos y educación superior en Indo-Afro-Latinoamérica* (pp. 147-181). Universidad Pedagógica Nacional/CLACSO. <https://editorial.upn-virtual.edu.mx/index.php/publicaciones/coleccion/universidad-pedagogica-nacional/718-racismos-educacion-superior-en-indo-afro-latinoamerica>

- Díaz-Couder, E. (2015). Diversidad lingüística y ciudadanía en educación. En E. Díaz-Couder, E. Gigante y G. Ornelas (eds.). *Diversidad, ciudadanía y educación. Sujetos y contextos* (pp. 49-76). Universidad Pedagógica Nacional.
- Do Amaral, W., Ferreira, G. y Pereira, F. (2023). A presença indígena e os diálogos para superar o racismo na educação superior. En G. Czarny, C. Navia, S. Velasco y G. Salinas. *Racismos y educación superior en Indo-Afro-Latinoamérica* (pp. 113-145). Universidad Pedagógica Nacional/CLACSO. [https://www.academia.edu/115129656/Cuando\\_la\\_discriminacion\\_se\\_disfraza\\_de\\_interculturalidad\\_en\\_instituciones\\_de\\_educacion\\_superior\\_en\\_Mexico](https://www.academia.edu/115129656/Cuando_la_discriminacion_se_disfraza_de_interculturalidad_en_instituciones_de_educacion_superior_en_Mexico)
- Elias, A. y Paradies, Y. (2021). The costs of institutional racism and its ethical implications for healthcare. *Bioethical Inquiry*, vol. 18, pp. 45-58 <https://doi.org/10.1007/s11673-020-10073-0>
- Essed, P. (1991). *Understanding everyday racism. An interdisciplinary theory*. SAGE Publications.
- Fanon, F. (2020). *Piel negra, Máscaras blancas*. Akal, SA.
- Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Iño, W. (2023). Racismo epistémico y propuestas para su erradicación en universidades públicas en Bolivia. En G. Czarny, C. Navia, S. Velasquez y G. Salinas. *Racismos y educación superior en Indo-Afro-Latinoamérica* (pp. 241-278). Universidad Pedagógica Nacional/CLACSO. <https://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/publicaciones/coleccion/universidad-pedagogica-nacional/718-racismos-educacion-superior-en-indo-afro-latinoamerica>
- Ladson-Billings, G. y Tate, W. (1995). Toward a critical race theory of education. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, vol. 97, pp. 47-68. <https://doi.org/10.1177/016146819509700104>
- López, L. (2020). Prólogo. Hacia la construcción de una educación superior intercultural. En G. Czarny, C. Navia y G. Salinas (coords.). *Lecturas críticas sobre formación de profesionales indígenas en México y América Latina* (pp. 7-21). Universidad Pedagógica Nacional.
- Mato, D. (2023). Contextualizar y desagregar la idea de “racismo estructural” para erradicar el racismo en la educación superior. En G. Czarny, C. Navia, S. Velasquez y G. Salinas. *Racismos y educación superior en Indo-Afro-Latinoamérica* (p. 337-366). Universidad Pedagógica Nacional/CLACSO. <https://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/publicaciones/coleccion/universidad-pedagogica-nacional/718-racismos-educacion-superior-en-indo-afro-latinoamerica>
- Mato, D. (2021a). El caso George Floyd y el racismo en los sistemas e instituciones de educación superior. En M. Villagómez, G. Salinas, S. Granda, S. y C. Navia (coords.). *Repensando pedagogías y prácticas interculturales en las Américas* (pp. 393-408). Ed. Abya Yala.
- Mato, D. (2021b). Presentación al dossier. Hacia la erradicación del racismo en la educación superior. Tensiones y desafíos. *Integración y Conocimiento*, vol. 10, núm. 2, pp. 5-12.
- Mbembé, A. J. (2016). Decolonizing the university: New directions. *Arts & Humanities in Higher Education*, vol. 15, núm. 1, pp. 29-45. <https://doi.org/10.1177/14740222156185>
- Mbembe, A. J. (2011). *Necropolítica*. Melusina.

- Menéndez, E. (2017). *Los racismos son eternos, pero los racistas no*. UNAM.
- Morris, P. (1994). *The Bakhtin reader. Selected writings of Bakhtin, Medvedev and Voloshinov*. Edward Arnold.
- Mullings, L. (2013). Interrogando al racismo. Hacia una antropología antirracista. *Revista CS*, núm. 12, pp. 325-375. <https://doi.org/10.18046/recs.i12.1683>
- Navarrete, F. (2017). *México Racista. Una denuncia*. México: Grijalbo.
- Navarro, P. y Díaz, C. (1995). Análisis de contenido. En J. M. Delgado y J. Gutiérrez (coords.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 177-224). Editorial Síntesis.
- Navia, C., Czarny, G. y Salinas, G. (2020). Marcas étnicas y autorreconocimiento de estudiantes indígenas en educación superior. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 28, núm. 166, pp. 1-22. <https://epaa.asu.edu/ojs/article/download/4781/2541>
- Ricoeur, P. (2010). *Ética y cultura*. Pontificia Universidad Católica Argentina/Prometeo.
- Rosso, L. y Soto, M. (2023). Cara y cruz. Racismos y experiencias para erradicarlos en una universidad argentina. En G. Czarny, C. Navia, S. Velasco y G. Salinas. *Racismos y educación superior en Indo-Afro-Latinoamérica* (pp. 183-205). Universidad Pedagógica Nacional/CLACSO.
- Salinas, G. (2020). *Las licenciaturas en educación preescolar y primaria para el medio indígena: una aportación de la UPN a la formación de docentes indígenas*. UPN. <https://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/component/phocadownload/category/21-fasciculos-40-aniversario-upn?download=541:14-las-lepepmi&Itemid=247>
- Segato, R. (2015). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda*. Prometeo.
- Skliar, C. (2009). Fragmentos de experiencia y alteridad. En C. Skliar y J. Larrosa. *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 143-160). Prometeo.
- Sverdlick, I. (comp.) (2007). La investigación educativa como instrumento de acción, de formación y de cambio. En I. Sverdlick (comp.). *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción* (pp. 15-46). Noveduc.
- Tate, S. A. y Bagguley, P. (2017). Building the anti-racist university: next steps. *Race, Ethnicity and Education*, vol. 20, núm. 3, pp. 289-299. <https://doi.org/10.1080/13613324.2016.1260227>
- Tedlock, B. (2013). La observación de la participación y el surgimiento de la etnografía pública. En N. Denzin e Y. Lincoln (comps.). *Estrategias de investigación cualitativa*. vol. III (pp. 198-227). Gedisa.
- Tubino, F. (2007). Las ambivalencias de las acciones afirmativas. En J. Ansion y F. Tubino (eds.). *Educación en ciudadanía intercultural. Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas* (pp. 91-110). Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica de Perú.
- Tuhiwai, L. (2011). Caminando sobre terreno resbaladizo. La investigación sobre los pueblos nativos en la era de la incertidumbre. En N. Denzin e Y. Lincoln. *El campo de la investigación educativa* (pp. 190-230). Gedisa.
- Van Dijk, T. (2010). Análisis del discurso del racismo. *Crítica y Emancipación. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, vol. 2, núm. 3, pp. 65-94.
- Vasilachis, I. (2007). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis (coord.).

*Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-64). Gedisa.

Velasco, S. (2017). El racismo cotidiano en la percepción de los universitarios de la UPN-Ajusco. *En Memorias del XIV Congreso Mexicano de Investigación Educativa*. COMIE. <https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0223.pdf>

Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: insurgir, re-existir y re-vivir. En P. Medina (coord.). *Educación intercultural en América Latina. Memorias, horizontes teóricos y disputas políticas* (pp. 27-54). Universidad Pedagógica Nacional/ Conacyt/Plaza y Valdés.

Yapu, M. e Íñiguez. E. (2009). *Pautas metodológicas. Grupos focales, sus antecedentes, fundamentos y prácticas*. Universidad PIEB/IBASE.