

Racismo en la academia mexicana contra mujeres indígenas y afros altamente escolarizadas

Racism in the Mexican academy against highly educated indigenous and afro-descendant women

GISELA CARLOS FREGOSO*

En este artículo se problematizan las situaciones de maltrato y racismo en contra de mujeres indígenas y afrodescendientes altamente escolarizadas. Para ello, se inicia explicando la manera en que el acceso a la educación superior y de posgrado por parte de comunidades indígenas y personas afrodescendientes se ha desarrollado en paralelo a procesos de criminalización de dichas comunidades. Se hace referencia a un corpus de literatura que da cuenta del ingreso de personas indígenas y afrodescendientes a la educación superior. A continuación, desde una perspectiva crítica del mestizaje en México y de la blanquedad como práctica institucional y como parte de proyectos de formación racial, se analiza el actuar institucional a través de casos de racismo en centros de investigación y programas de posgrado en distintos estados del país. Se exponen las formas en que operan el racismo por color de piel, el racismo lingüístico y el racismo epistémico. El texto cierra con una reflexión que responde a las preguntas: ¿qué significa cerrarle las puertas de la academia a mujeres indígenas y afrodescendientes altamente escolarizadas? y ¿de qué manera esto obliga a repensar las lógicas del privilegio y la blanquedad en México?

Palabras clave:

mujeres, racismo, academia, blanquedad, mestizaje

Recibido: 12 de junio de 2025 | **Aceptado para su publicación:** 22 de enero de 2026 |

Publicado: 26 de febrero de 2026

Cómo citar: Carlos Fregoso, G. (2026). Racismo en la academia mexicana contra mujeres indígenas y afros altamente escolarizadas. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (66), e1755. <https://doi.org/10.31391/AHOV5703>

This article problematizes situations of mistreatment and racism directed at highly educated Indigenous and Afro-descendant women. It begins by examining how access to higher and postgraduate education for Indigenous and Afro-descendant communities has developed in parallel with processes of criminalization affecting these groups. Subsequently, the article draws on a body of literature that documents the entry of Indigenous and Afro-descendant individuals into higher education. Through a critical perspective on mestizaje in Mexico and on whiteness as an institutional practice embedded within racial formation projects, the analysis examines institutional practices through cases of racism in research centers and postgraduate programs across different Mexican states. These cases reveal how racism based on skin color, linguistic racism, and epistemic racism operate. Finally, the article concludes by addressing the following questions: What does it mean to close the doors of academia to highly educated Indigenous and Afro-descendant women? And how does this compel a rethinking of the logics of privilege and whiteness in Mexico?

Keywords:
women, racism,
academia,
whiteness,
mestizaje

* Doctora en Investigación Educativa por la Universidad Veracruzana. Profesora docente en la Universidad de Guadalajara. Líneas de investigación: racismo en contextos de mestizaje, blanqueamiento, antirracismo, racismo en la educación superior e interculturalidad. Proyectos actuales: “Desaparición de mujeres jóvenes en Jalisco, México desde una perspectiva racial” y “El impacto de las desapariciones en las trayectorias educativas de estudiantes universitarios”. Correo electrónico: gisela.carlos@academicos.udg.mx/<https://orcid.org/0000-0001-8597-1882>



INTRODUCCIÓN

Desde finales de la década de 1980 se impulsaron procesos de reconocimiento cultural y estadístico de poblaciones históricamente afectadas por el racismo, entre ellas las comunidades indígenas y negras/afrodescendientes. En el caso mexicano, el reconocimiento de las personas indígenas mediante el criterio de autoadscripción se incorporó en el año 2000, mientras que el de las personas negras, afromexicanas y afrodescendientes tuvo lugar en 2019. Cabe recordar que, previamente, en 1992, en el contexto de la conmemoración del V Centenario en las Américas, el Estado mexicano reformó el artículo 2º constitucional para reconocerse como una nación pluricultural.

Durante gran parte del siglo XX, el debate en torno al proyecto de nación estuvo hegemonizado por la ideología del mestizaje. Por ello, el reconocimiento constitucional del carácter pluricultural del país representó un quiebre significativo en la narrativa nacional dominante. A partir de la década del 2000, distintas instancias promovieron iniciativas orientadas a ampliar el acceso de personas indígenas —y posteriormente de personas afrodescendientes— a las instituciones de educación superior (Zapata et al., 2013) y, en menor medida, a programas de posgrado.

Este artículo problematiza las formas de maltrato y racismo ejercidas contra mujeres indígenas y afrodescendientes altamente escolarizadas. En primer término, cómo el acceso a la educación superior y de posgrado por parte de comunidades indígenas y personas afrodescendientes ha ocurrido de manera simultánea a procesos de militarización y securitización del país, los cuales han reforzado dinámicas de criminalización sobre estos mismos sujetos colectivos.

En seguida, se revisa un corpus de literatura que documenta el ingreso de personas indígenas y afrodescendientes a la educación superior —y, en ciertos casos, a estudios de posgrado—; no obstante, además de las presiones estructurales que atraviesan a la población estudiantil de posgrado en general, persiste un vacío analítico en torno a las condiciones específicas que enfrentan quienes han sido históricamente racializadas, en particular, las mujeres afrodescendientes y las mujeres indígenas hablantes de una lengua originaria.

Desde una perspectiva crítica del mestizaje y de la blanquedad entendidos como prácticas institucionales inscritas en proyectos de formación racial, el artículo analiza el actuar de las instituciones a partir de casos de racismo ocurridos en centros de investigación y programas de posgrado en distintos estados de México. Se concluye respondiendo a las siguientes preguntas: ¿qué implica cerrar las puertas de la academia a mujeres indígenas y afro altamente escolarizadas? y ¿de qué modo esta exclusión obliga a replantear las lógicas del privilegio y de la blanquedad en el contexto mexicano?

Asimismo, resulta indispensable hacer explícito el locus de enunciación (Haraway, 1995; Ribeiro, 2020) para situar mi posicionamiento. Soy mujer, profesora universitaria, altamente escolarizada, bisexual y mestiza de clase media. Esta posición social y académica me ha permitido mantener contacto cercano con estudiantes de maestría y doctorado en la institución donde laboro. Tal experiencia hizo posible contrastar las condiciones académicas que enfrentan mujeres indígenas y afrodescendientes con las de mujeres blancas o mestizas, incluidas estudiantes extranjeras.

En los casos documentados, se reiteraban patrones de violencia académica y racismo dirigidos hacia los cuerpos y las trayectorias de jóvenes investigadoras indígenas y afrodescendientes, con independencia de que los programas se ubicaran en la capital del país o en otras regiones.

Mi condición de académica de clase media también me condujo a crear y sostener redes sociales en las que produzco contenido orientado a promover la literacidad racial entre quienes interactúan en plataformas como Facebook, Instagram, YouTube y TikTok. El carácter abierto de estos espacios facilitó la recepción de mensajes que, en un inicio, fueron anónimos y que, con el tiempo, derivaron en intercambios directos mediante correos electrónicos o números telefónicos.

No desconozco que esta visibilidad digital, sumada a mi condición de mujer mestiza, hablante de español y con adscripción académica, me otorga en ciertos circuitos una posición de autoridad para intervenir en debates sobre racismo. Sin embargo, cuando se trata de denunciar o problematizar el racismo institucional, dicha autoridad epistémica se ve tensionada por el poder estructural que mantienen las propias universidades y centros de investigación.

Asimismo, es pertinente precisar que, aunque me dedico al estudio del racismo, no hablo ninguna lengua indígena, no pertenezco a una comunidad indígena ni afrodescendiente y no he cursado estudios de posgrado en universidades consideradas de élite. Esta ubicación situada delimita el alcance del análisis: lo que aquí se examina es la dimensión institucional de la injusticia racial y los mecanismos que posibilitan su reproducción. No obstante, queda fuera una elaboración desde la experiencia vivida por los pueblos indígenas, negros/afrodescendientes y prietos acerca de los efectos concretos de dicha injusticia.

Por último, conviene aclarar que los casos analizados no ocurrieron en la institución donde laboro. Esta circunstancia me permitió ejercer una crítica abierta, asumir un posicionamiento público y sostener interlocuciones directas con las instituciones involucradas, sin las restricciones que podría imponer la pertenencia inmediata al espacio denunciado.

PUEBLOS INDÍGENAS Y AFROS: ENTRE EL RECONOCIMIENTO, EL ACCESO A LA EDUCACIÓN Y LA CRIMINALIZACIÓN

En 1994 ocurrió el Levantamiento Zapatista en el sur de México. Esta insurrección se convirtió en un referente fundamental no solo para quienes buscamos reflexionar sobre el racismo y el antirracismo, sino, de manera particular, para quienes comenzaron a preguntarse qué implicaba construir una educación antirracista. Entre 1994 y los seis años posteriores se evidenció una ausencia de políticas públicas —en especial de políticas educativas— dirigidas a poblaciones racializadas en condiciones de desventaja. Como señala Carlos González García, uno de los principales miembros del Congreso Nacional Indígena, durante ese periodo el gobierno estuvo enfocado en declarar la guerra a las comunidades originarias.

Las organizaciones negras y afro en México también impulsaron sus propias formas de articulación política. De hecho, a raíz del Levantamiento Zapatista, diversos pobladores de la región de la Costa Chica —entre los estados de Guerrero

y Oaxaca— se organizaron junto con el clérigo trinitense conocido como Padre Glynn para fundar la primera organización negra del país, que hasta el día de hoy lleva el nombre de México Negro, AC. Su principal demanda fue el reconocimiento constitucional y el respeto cultural de la población negra en México.

En 2001 se llevó a cabo la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia en Sudáfrica. A partir de este encuentro, organizaciones, movimientos y colectivas de base indígenas y negras/afro presionaron al Estado mexicano para que asumiera compromisos concretos tanto en la lucha contra el racismo como en el reconocimiento constitucional de la población afrodescendiente en México. No obstante, el Estado mexicano no dio cumplimiento a ninguna de estas demandas, aunque sí creó el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (Conapred).

Sin embargo, fue a partir del Decenio Internacional de los Pueblos Afrodescendientes, declarado por las Naciones Unidas en 2015, cuando se impulsaron con mayor fuerza los procesos de visibilización y reconocimiento de las personas y comunidades negras, afromexicanas y afrodescendientes en el país.

Después de 1994 se produjo una ausencia de políticas públicas en materia de atención a los pueblos originarios y a la población negra y afromexicana. No fue sino hasta 2001 cuando comenzaron a implementarse algunas políticas, aunque estas estuvieron dirigidas en forma exclusiva a la población indígena. Por ejemplo, en ese año se creó la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, hoy extinta; en 2003 se establecieron el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas y el Conapred.

Sin embargo, los esfuerzos por documentar y dar seguimiento al actuar del Estado mexicano en materia de derechos humanos se vieron opacados en 2006 con el inicio de la denominada guerra contra el narcotráfico. Ese mismo año tuvo lugar la represión de la comunidad de Atenco por parte de fuerzas policiales, así como la detención arbitraria de tres mujeres indígenas hñahñú monolingües, quienes fueron acusadas de haber secuestrado a seis policías federales en el estado de Querétaro. Ambos acontecimientos derivaron en procesos ante instancias internacionales, lo que obligó al Estado mexicano a emitir disculpas públicas.

De manera particular, en la detención de una de las mujeres hñahñú, Jacinta Francisco Marcial, el Estado mexicano reconoció en 2017 haber incurrido en un acto de “racismo estructural” desde sus propias instituciones en contra de personas indígenas (Moreno-Parra, 2022).

En 2013, Guerrero reformó los artículos del 8º al 12 de su constitución para otorgar estatus de sujetos de derecho a la población negra, que por acuerdo fue denominada afromexicana. Dos años más tarde, en 2015, Oaxaca se convirtió en el segundo estado en incorporar constitucionalmente a las comunidades afromexicanas. Por su parte, en 2017 Coahuila reconoció formalmente a los negros mascogos como un grupo étnico del estado; sin embargo, dicho acto no se tradujo en reformas constitucionales ni en la implementación de políticas o programas específicos que los beneficiaran.

Después de estas olas de reconocimiento, en 2015 se produjo una fuerte represión policial, militar y naval contra el Movimiento Popular Guerrerense, integrado en su mayoría por líderes comunitarios indígenas y negros/afro, así como por profesoras, profesores y estudiantes afroindígenas. Esta represión culminó con el asesinato del

estudiante Antonio Vivares (Mora y García, 2020). De igual manera, se encuentra documentado el constante asedio sistemático durante ese mismo año contra comunidades indígenas, en particular aquellas en las que se desarrollaban procesos educativos autonómicos y la conformación de policías comunitarias, como fue el caso de Ostula, Michoacán (Palafox, 2021).

Paradójicamente, en 2014, la comunidad hñahñú de San Ildefonso, Tepeji del Río, Hidalgo, interpuso una queja ante el Conapred por “discriminación étnica” contra la Secretaría de Educación Pública federal y la del estado de Hidalgo, debido a la falta de respeto al derecho de dicha comunidad a una educación intercultural y bilingüe que permitiera el desarrollo de su cultura. Es importante señalar que la posibilidad de interponer una queja ante el Conapred por motivos raciales no se traduce en consecuencias tangibles. Por una parte, el racismo no se encuentra tipificado como delito —a diferencia de lo que ocurre en países como Brasil— y, por otra, el Conapred solo puede emitir recomendaciones o sugerencias a las instituciones, las cuales no están legalmente obligadas a acatarlas (Moreno-Parra, 2022).

En ese mismo año ocurrió la detención, secuestro y desaparición de 43 estudiantes normalistas de la Escuela Normal Rural Raúl Isidro Burgos de Ayotzinapa, en Guerrero, a manos de fuerzas del Estado mexicano. Este hecho marcó un punto de inflexión que obligó tanto al Estado como a la academia y a un sector del activismo a realizar un balance crítico sobre los procesos de securitización —sobre todo la militarización de comunidades indígenas y afro— y su papel en la colusión con el narcotráfico.

El cierre de esta década estuvo marcado por el incremento de la represión policial, los levantones y las desapariciones forzadas perpetradas por fuerzas policiales y militares en colusión con el crimen organizado. En 2021, casi un centenar de jóvenes de origen indígena, aspirantes a la Escuela Normal Rural Mactumatzá, en Chiapas, protestaron en la autopista que conecta Tuxtla Gutiérrez con la ciudad de San Cristóbal de las Casas. Como resultado, 93 jóvenes fueron detenidos y luego liberados bajo fianza. Su principal exigencia fue que el examen de nuevo ingreso no se aplicara de forma virtual, dado que muchas de sus comunidades carecían incluso de suministro eléctrico y, por ende, de acceso a internet.

PROBLEMATIZACIÓN

Existe un proceso de profesionalización de personas indígenas y afro en los niveles universitario y de posgrado (Zapata et al., 2013). Estos procesos de profesionalización han ocurrido de manera paralela a la criminalización de comunidades de pueblos originarios y de personas afro, y la decisión de acceder a estudios superiores, como han señalado diversas investigaciones, no responde únicamente a iniciativas individuales o proyectos personales, sino que forma parte de estrategias y decisiones familiares colectivas (Czarny et al., 2018; Navia et al., 2020; Velasco, 2007, 2016, 2017a, 2017b, 2018, 2021).

En este contexto, se pasó de un 1% a un 4% de personas indígenas en el nivel de educación superior (Czarny, 2008; Czarny et al., 2018); sin embargo, no se cuenta con datos precisos sobre el número de personas negras/afro que cursan estudios en las instituciones de educación superior y en programas de posgrado. No fue sino

hasta 2020, con la realización del Censo Nacional, cuando por primera vez se contabilizó a la población negra, afromexicana y afrodescendiente (Carlos, 2024b).

Este artículo reconoce y dialoga con los estudios realizados desde la academia, en conjunto con activistas y profesionistas indígenas y afrodescendientes, que han documentado los procesos de incorporación de personas de pueblos originarios y afro a la educación superior (Arias et al., 2024; Carlos, 2021; Czarny et al., 2018; Dietz y Mateos, 2011; Mato, 2016; Santana, 2019; Touraine, 1973; Zavala y Córdova, 2010). De este modo, el estudio se plantea como una continuidad de los trabajos ya realizados, pero también como una contribución al análisis de las universidades como epicentros de poder y como espacios que mantienen una deuda histórica con las personas indígenas y afrodescendientes.

No obstante, aún se desconocen las condiciones específicas en las que personas indígenas y negras/afro desarrollan sus procesos de formación especializada, aquellos que las y los convierten en sujetos altamente escolarizados. Además, existe poca información sobre la manera en que estas personas enfrentan y gestionan la vida académica, los retos que experimentan y las particularidades que implica transitar por espacios universitarios cuando se pertenece —o no— a comunidades que han sido víctimas históricas de múltiples opresiones, en especial de la opresión racial.

Además, se ha documentado que las universidades —en particular sus programas de posgrado— enfrentan una tensión entre los valores liberales que declaran promover y el incremento de la matrícula de mujeres dentro de la comunidad de jóvenes investigadoras y de estudiantes de posgrado. Sin embargo, estas mismas instituciones continúan concentrando sus cargos de liderazgo en hombres de tez clara o blancos, mientras que los espacios o escalafones más bajos —como los secretariados, los puestos de asistencia o los rangos inferiores de la planta docente— siguen siendo ocupados en su mayoría por mujeres (Ramazanoglu, 1987).

Aunado a ello, se ha identificado una preocupación creciente por la precarización de la salud mental entre quienes cursan estudios de posgrado, tanto en países del Sur Global (Observatorio Mexicano de Salud Mental y Adicciones, 2024; Fernández y Vázquez, 2013; Leal et al., 2006; Roldán et al., 2014) como en el Norte Global (Levecque et al., 2017a), aun cuando en estos últimos se dispone de mayores recursos para la atención en salud. Este punto resulta relevante, dado que una de las consecuencias de la opresión racial es la afectación directa de la salud mental.

De igual modo, es necesario problematizar la creciente competencia por los recursos institucionales destinados a la investigación, el trabajo de campo, los proyectos de intervención y las estancias de investigación —tanto de corta duración como doctorales—, lo cual transforma el espacio académico en un ámbito marcado por la competencia, el debilitamiento de los lazos de solidaridad y dinámicas cada vez más cercanas a la lógica del trabajo precario (Roumbanis, 2019).

Así, todas las condiciones descritas se intensifican cuando se trata de jóvenes investigadoras e investigadores altamente escolarizados que, al mismo tiempo, provienen de territorios, comunidades lingüísticas o sistemas de conocimiento denostados y deslegitimados por el racismo.

OBJETO DE ESTUDIO

Este artículo expone —de manera anónima y a través de distintos niveles de análisis— las formas de proceder de diversos programas de posgrado, tanto en universidades como en centros de investigación especializados en México, que ejercen violencia académica mediante prácticas de racismo, sexismo, capacitismo y gordofobia contra mujeres indígenas y negras/afro. Con ello, se muestra la existencia de patrones y puntos en común que se repiten independientemente de si se trata de instituciones ubicadas en la capital del país o en otras regiones, así como del área disciplinar de adscripción. Estas regularidades permiten identificar prácticas institucionales que remiten a verdaderos *modus operandi* en el ejercicio de la violencia académica.

Por ello, es importante destacar que el objeto de este texto no son las historias individuales de mujeres indígenas y negras/afro —académicas e intelectuales con altos niveles de escolarización—. Lejos de ello, el interés se centra en el proceder institucional y en las prácticas de sus investigadoras e investigadores, así como en las formas en que el poder académico se ejerce para reproducir la violencia. En particular, se busca visibilizar los lugares comunes del racismo en espacios que, por su naturaleza y por lo que está en juego, hacen que dicha violencia adopte formas más perniciosas, veladas y difíciles de identificar.

Con ese propósito, este trabajo se apoya en el análisis de quince casos de violencia académica ejercida contra mujeres indígenas y negras/afro. De estos, tres han sido llevados al ámbito jurídico mediante la presentación de quejas, solicitudes de amonestación y la apertura de expedientes, con el acompañamiento de asesoría legal ante organismos e instituciones encargadas de combatir el racismo a nivel estatal y nacional.

El objetivo de este artículo es mostrar que la violencia académica afecta a múltiples personas, independientemente de su adscripción étnico-racial; no obstante, dicha violencia se intensifica cuando se ejerce contra mujeres y se agudiza aún más cuando estas son indígenas o afrodescendientes con altos niveles de escolarización y especialización. Esta intensificación resulta en especial significativa cuando dichas mujeres son hablantes de lenguas originarias o políglotas, poseen conocimientos especializados de sus comunidades o han experimentado procesos de movilidad económica ascendente derivados de su trayectoria académica.

En este sentido, el aporte central del artículo —y lo que aquí se busca demostrar— radica en evidenciar que el trato que las instituciones académicas y de investigación altamente especializadas otorgan a mujeres indígenas y afrodescendientes, en particular a quienes son hablantes de lenguas originarias, permite comprender cómo el proyecto racial del mestizaje y la blanquedad se encuentran en proceso de reconfiguración en el México contemporáneo.

DESARROLLO TEÓRICO

El proyecto racial del mestizaje

Las discusiones sobre racismo en el ámbito educativo se desprenden de los debates más amplios sobre el racismo ejercido contra los pueblos indígenas. Dichos debates pueden agruparse en tres olas o generaciones de estudio y, desde esta perspectiva,

las reflexiones en torno a educación, racismo y antirracismo se inscriben en la segunda y la tercera ola de los estudios sobre racismo en México.

Este entramado complejo se articula a partir de una tríada. En primer lugar, se encuentran los reclamos de los movimientos sociales indígenas y afro del continente por una educación digna y culturalmente pertinente, demandas que han estado vinculadas de manera estrecha a la exigencia de reconocimiento (Dietz y Mateos, 2011; López, 2009; Maldonado, 2018; Martínez, 2011; Mato, 2016; Matus, 2016). En segundo lugar, está el interés por explorar formas propias de educación comunitaria como respuesta a una crisis civilizatoria más amplia (Guerrero, 2015; Kreisel, 2016; Maldonado, 2003; Martínez, 2004, 2012). Un tercer pilar está constituido por las discusiones derivadas de la inversión de fundaciones internacionales —como la Fundación Ford y la Fundación Kellogg— orientadas a promover la escolarización de personas indígenas y afro en programas de posgrado (Buss, 1982; Didou y Remedi, 2011; Fierro y Rojo, 2012), así como por el desarrollo de proyectos transnacionales de investigación que evidenciaron la correlación entre escolarización, color de piel e identificación racial como personas mestizas o blancas (Martínez et al., 2019).

En América Latina han coexistido diversos proyectos orientados no solo a la mezcla cultural, sino también a un proyecto de blanqueamiento que se puso en marcha, entre otras vías, mediante iniciativas de colonización y repoblación territorial, así como a través de proyectos educativos que promovieron la castellanización. A este entramado de procesos de blanqueamiento y mezcla cultural se le ha denominado proyectos de mestizaje, proyectos de mezcla cultural o proyectos de democracia racial (Wade, 2000, 2003, 2021). En este sentido, las discusiones sobre el racismo en el contexto nacional no pueden comprenderse sin atender a las consecuencias de la implementación del proyecto de mestizaje en México y a la manera en que este se operativizó por medio de distintos proyectos educativos.

En este artículo, el mestizaje en México se entiende como una formación racial específica, es decir, como una categoría maestra y como el proceso sociohistórico mediante el cual las categorías raciales son creadas, habitadas, transformadas y luego desmanteladas o sustituidas, configurando a su vez lo político, lo social y las estructuras económicas y culturales (Omi y Winant, 2015). Dicho de otro modo, el mestizaje puede concebirse como el conjunto de discursos y prácticas en torno a la mezcla racial y cultural producidos históricamente en México. Ambas mezclas —raciales y culturales, tanto reales como imaginadas— encuentran su punto de inflexión a partir de la conquista y el periodo colonial (Moreno, 2012).

Con la consolidación de una ideología racial emergió la noción de “raza”, entendida como un concepto utilizado para diferenciar, racializar y estructurar el mundo social (Winant, 2020). Desde esta perspectiva, la categoría de raza produjo figuras como los criollos, los indios, los negros y la llamada raza cósmica (Winant, 2020). En consecuencia, nociones como indígena, indio, negro o afro deben comprenderse no como categorías étnicas, sino como categorías raciales.

Precisar lo anterior permite entender a las instituciones educativas como espacios de enorme poder: como herramientas de lucha y transformación social y como mecanismos centrales de blanqueamiento y de operativización del mestizaje. La educación funcionó no solo como un dispositivo de aculturación de las poblaciones

indígenas, sino también como uno de los principales bastiones del eurocentrismo y, por ende, del racismo, en particular en contra de las mujeres (Cerón-Anaya et al., 2023; Crenshaw, 1991; De Santana, 2021; Viveros, 2021).

Fenomenología de la institución

En su libro *On being included...* (2012), Sara Ahmed dedica uno de sus capítulos al funcionamiento institucional y la relación de ese funcionamiento con el concepto de “diversidad”. Para ello, retoma a Edmund Husserl y su concepto de fenomenología, la cual Ahmed explica de la siguiente manera:

[la fenomenología sería] Estar en este mundo es estar envuelta de tal manera que las cosas se alejan de la conciencia. [De este modo] Cuando las cosas se institucionalizan, estas se alejan; institucionalizar tal o cual cosa significa que se rutiniza o se convierte en ordinaria o cotidiana. Es decir, tal o cual cosa se convierte parte del *background* o bagaje de aquellos que son parte de la vida institucional (Ahmed, 2012, p. 22).

El hecho de que las instituciones se planteen como objetivo incorporar la diversidad, o contar con personas que la representen, puede interpretarse como un indicio de que la diversidad no ha formado parte constitutiva de su proyecto institucional. Cuando se implementan acciones orientadas a “tener diversidad”, la lógica institucional tiende a integrar dicha diversidad en el trabajo cotidiano, en lo común y en el entramado de la vida burocrática. A este proceso Sara Ahmed lo denomina “institucionalizar la diversidad” (Ahmed, 2012, p. 23).

Asimismo, Ahmed introduce el concepto de “practicantes de la diversidad”, con el cual se refiere a las personas encargadas de recibir a sujetos identificados como diversos, así como de incorporar y gestionar la diversidad dentro de la vida académica. Estos actores son quienes burocratizan la diversidad y la convierten en parte de las rutinas institucionales. De acuerdo con la autora, los “practicantes de la diversidad” operan en función de los objetivos de la institución, pues son responsables tanto de implementar las políticas de diversidad como de reproducir las políticas institucionales en sentido amplio. En este marco, dichos actores comparten un conjunto de normas, valores y prioridades que garantizan los “cómos” del funcionamiento institucional (Ahmed, 2012, p. 24).

Retomando a Husserl, Ahmed sostiene que este conjunto de normas, valores y prioridades configura lo que denomina una “actitud”, es decir, un estilo particular a través del cual los practicantes de la diversidad orientan su acción hacia los fines perseguidos por la institución. En otras palabras, los fines de los practicantes de la diversidad no son autónomos, sino que coinciden con los fines institucionales. Por ello, una fenomenología de las instituciones se vincula con la manera en que esos fines son negociados y acordados, de tal forma que un logro individual pueda presentarse y consolidarse como un logro institucional.

Desde la perspectiva de la interculturalidad crítica, Walsh ya había advertido sobre el riesgo de domesticar prácticas que en su origen surgieron como medidas orientadas a la justicia racial, epistémica e histórica. Tal es el caso de la institucionalización de las acciones afirmativas o de la inclusión de personas indígenas y afrodescendientes en las instituciones de educación superior (Walsh, 2013). En este marco, la autora distingue entre el interculturalismo oficial y la interculturalidad crítica:

mientras que prácticas como las “cuotas de diversidad” se inscriben en el primero, una inclusión orientada por la justicia histórica corresponde a una interculturalidad crítica (Basail, 2021; Walsh, 2013).

En contraste, Ahmed sostiene que los llamados “practicantes de la diversidad” deben actuar con persistencia, insistiendo en la asignación de presupuestos y en la presencia efectiva de personas que encarnen la diversidad dentro de las instituciones. Este trabajo suele implicar ir en contra de “la forma en que piensa la institución” (Ahmed, 2012, p. 24). Por ello, para quienes ejercen este rol, la institución puede vivirse como un objeto de resistencia, algo que exige ser cuestionado, desafiado o confrontado de manera constante. Además, los hábitos institucionales tienden a permanecer invisibles salvo cuando se actúa en contra de ellos; es decir, es en la contradicción donde la institución revela sus rutinas, sus patrones de funcionamiento y su “espíritu”.

Las instituciones poseen, en términos de Ahmed, “sus propios sistemas de circulación”. Estos sistemas regulan la circulación de la información, de la cultura institucional, de la misión y de los hábitos organizativos. Su puesta en marcha se produce mediante la captación o direccionamiento de la atención institucional, es decir, logrando que la institución se detenga a mirar algo. La atención constituye así la vía a través de la cual los asuntos institucionales se vuelven visibles y se accede a las conversaciones formales, al lenguaje institucional y a un campo semántico comparado, lo que, en términos coloquiales, suele denominarse “hablar el mismo idioma”.

Finalmente, Ahmed aborda la forma en que se configuran los espacios institucionales. Para ello, retoma a Husserl y el concepto de proximidad. Desde esta perspectiva, la proximidad es aquello que constituye a los objetos, pues estos no “son” por sí mismos, sino que se conforman a partir de las relaciones que los rodean (Ahmed, 2012, p. 33). En este sentido, la institución, concebida como objeto, se configura a partir de los cuerpos que la habitan, la transitan o la frecuentan.

Ahmed desarrolla este planteamiento a partir de los contextos británico y estadounidense, por lo que señala que los cuerpos que suelen conformar las instituciones son, en su mayoría, cuerpos blancos. De ahí que dichas instituciones sean comprendidas como espacios de blanquedad. Para el caso mexicano, sin embargo, resulta más pertinente sostener que las instituciones son espacios producidos por la cultura y por el proyecto racial del mestizaje.

Así, aunque las instituciones educativas pueden entenderse como espacios mestizos, los ámbitos especializados de producción de conocimiento —como los programas de posgrado y los centros de investigación— son frecuentados de manera predominante por cuerpos blancos y blanco-mestizos. En este marco, la blanquedad, entendida como un sistema inscrito en las instituciones y en las prácticas cotidianas —rutinizado en su funcionamiento—, que favorece y reproduce las disposiciones de quienes conforman o se encuentran próximos a estos espacios (Ahmed, 2012), constituye un elemento central de las instituciones educativas en general, y de los posgrados y centros de investigación especializados en particular.

Centros de investigación, posgrados y proyectos raciales

Así como se ha afirmado que en distintas geografías opera la fantasía de la nación

blanca (Hage, 2000), en muchas sociedades latinoamericanas persiste la fantasía de la nación mestiza. Esta se basa en la idea de que somos producto del mestizaje y que, por tanto, al ser “todos mezclados”, no existen jerarquías ni desigualdades producidas por el racismo. En este marco, las instituciones educativas no constituyen una excepción.

Winant explica que los proyectos raciales, por un lado, articulan significaciones y representaciones sobre aquello que se entiende por “raza” y, por otro, se vinculan con manifestaciones estructurales de jerarquías raciales y relaciones de dominación. Toda formación racial es un proceso permanente en el que interactúan proyectos históricos situados (Winant, 2001, p. 100). En este proceso continuo se producen reacomodos que modifican la lectura de los cuerpos, inciden en lo social y afectan también a las instituciones y a sus estructuras. Cuando estas instituciones resisten, sostienen o promueven determinadas políticas o prácticas raciales, se comprometen y se vinculan con los significantes de dichos proyectos raciales, ya sea de forma implícita o explícita (Winant, 2001, p. 101).

De este modo, existe una relación intrínseca entre significación y estructura racial, relación que Segato sintetiza al afirmar que “la raza es signo” (Segato, 2007, p. 131). En consecuencia, una formación racial debe entenderse como un espacio en el que convergen distintos proyectos raciales, los cuales pueden coexistir aun cuando se contradigan entre sí. Entre estos proyectos puede encontrarse uno que privilegie la blanquedad, el cual puede materializarse de diversas formas: por ejemplo, cuando la “raza” se concibe como una diferencia biológica entre personas, o bien cuando se entiende como un constructo sociohistórico asociado a diferencias culturales (Winant, 2001, p. 101).

Winant distingue tres proyectos raciales que redefinieron no solo lo que se entendía por lo racial, sino también la propia noción de blanquedad:

- Los proyectos raciales neoconservadores, que surgen ante el incremento o la expansión de derechos ganados mediante las movilizaciones sociales, particularmente en las comunidades originarias y afro. Los neoconservadores usaron como reacción política argumentos como que “la discriminación positiva” o la “acción afirmativa” era una medida extrema. Este proyecto racial es ciego al color de piel y sus implicaciones, pero se inclina por nociones como “racismo inverso” (Winant, 2001, p. 103).
- Los proyectos raciales liberales, cuyo sello principal, según este autor, es que señalan que hablar de “raza” como categoría analítica, e incluso mencionar el racismo, es invocar la opresión racial, así como su persistente negativa de nombrar los cuerpos blancos o la blanquedad como sistema. En este sentido, están en contra de categorías como “negros” o “mestizos” bajo el argumento de que “todos somos mestizos”, por ejemplo, producto de la mezcla de genes. El proyecto racial liberal o progre está comprometido con el reconocimiento identitario de las mal llamadas minorías, pero no con la redistribución de recursos, ya que se busca mantener la lealtad y el pacto entre las personas no solo blancas sino blanco-mestizas (Winant, 2001, p. 105).
- Los proyectos raciales abolicionistas, que están a favor de abolir categorías como “negros”, “indígenas”, “mestizos”, “pardos”, “blancos” o “blanquedad”. En su lugar prefieren usar términos que indexen (Parintins y Colodrón, 2013)

hacia el privilegio, de modo que se pueda argumentar “incluso entre indígenas y afros hay privilegios”. Esto tiene el efecto de quitar el foco o la atención en elementos cruciales como la supremacía blanca que está detrás del mestizaje o que se tiren por la borda discusiones sobre la inequidad racial con argumentos como “la opresión es inherentemente natural al hombre”.

La tipología de proyectos raciales propuesta por Winant fue concebida para el contexto de los Estados Unidos multicultural de inicios del siglo XXI. No obstante, resulta útil no solo para analizar los procesos mediante los cuales las categorías raciales se rearticulan en contextos específicos a través de distintos proyectos, sino también —al situar el análisis en geografías como México— para comprender la forma en que dichos proyectos raciales redefinen lo que se entiende por “raza” en contextos históricos y sociales concretos.

METODOLOGÍA

En 2012 inicié el doctorado en Investigación Educativa con un proyecto centrado en el racismo que enfrentan las personas indígenas en las universidades de México. Este trabajo me permitió conocer y tejer alianzas con académicas y activistas que, en ese momento, buscaban visibilizar ante la sociedad mexicana que el racismo continuaba presente y operante en la vida cotidiana del país, en particular en instituciones como las educativas. A medida que socializaba el tema de mi investigación doctoral, comenzaron a llegar casos, expedientes y testimonios que narraban actos de racismo cometidos por personal administrativo o académico de distintos programas de posgrado en México.

La información era compartida principalmente a través de audios anónimos enviados por redes sociales o mediante correos electrónicos, y solo en contadas ocasiones de manera presencial y directa. La razón era clara: las personas afectadas no deseaban revelar su identidad por temor a poner en riesgo su permanencia en los programas de maestría o doctorado que cursaban. A partir de 2015 comenzaron a contactarme mujeres indígenas y afrodescendientes que expresaban haber vivido situaciones que percibían como racismo. Dado que para entonces ya se había conformado una red de investigación sobre racismos y xenofobias, la cual contaba con un grupo específico sobre educación y racismo, muchas de estas mujeres asumían que quienes integrábamos dicho espacio podríamos intervenir en casos concretos, sobre todo mediante acciones de carácter legal.

Posteriormente, desde 2017, me escribieron, a través de redes sociales como Instagram, mujeres que se autoidentificaban como “prietas” o “de barrio”, es decir, mujeres que no se reconocían como indígenas ni afrodescendientes. Estas compartieron experiencias de racismo vividas en programas de posgrado de instituciones privadas que cuentan con importantes centros de investigación o mantienen vínculos con organizaciones de derechos humanos. De este modo, entre 2012 y 2024 documente de manera sistemática quince casos de violencia racial en el ámbito de los posgrados.

En varios de estos casos se iniciaron procesos legales que, no obstante, no prosperaron, bajo argumentos como que solo era posible “documentar” los hechos con el fin de dejar precedentes. En el último caso que seguí de manera cercana tuve la oportunidad de acompañar en forma directa a la persona afectada, experiencia que me llevó a retomar y profundizar las reflexiones iniciadas durante la investigación doctoral.

Resulta necesario precisar que categorías como mujeres indígenas y mujeres negras/afro se utilizan en este trabajo con base en el principio de autoadscripción de los propios casos. Es decir, las mujeres que me contactaron se autoidentifican de ese modo, ya sea porque hablan una lengua indígena, porque pertenecen a comunidades negras o afrodescendientes, o bien porque, sin reconocerse como indígenas o afro, forman parte de sectores urbanos precarizados. Asimismo, conviene señalar que el término altamente escolarizadas se retoma de los estudios sobre clase social y de las investigaciones sobre clases medias indígenas y negras (De la Torre, 1996; Liu et al., 2007; Velásquez, 2010; Viveros, 2021).

En este sentido, altamente escolarizadas hace referencia al número de años de escolarización acumulados y no a la producción academicista. Esta precisión se fundamenta en lo que investigaciones previas han demostrado: el acceso de personas indígenas, negras, afro o prietas a programas de posgrado no responde a decisiones individuales aisladas, sino a estrategias familiares e incluso comunitarias (Czarny, 2008; Czarny et al., 2018; Navia et al., 2020).

Los casos aquí presentados llegaron de manera espontánea, sin que existieran criterios previos de inclusión o exclusión para este estudio. En términos procedimentales, el proceso comenzaba con la narración de la situación por parte de la persona afectada; posteriormente se revisaban los reglamentos institucionales y se conformaba un expediente con documentos adicionales, tales como cartas compromiso, correos electrónicos y capturas de pantalla que evidenciaban el envío y la recepción de documentación.

Cabe subrayar que el objeto de estudio —el racismo— ha sido escasamente abordado en el ámbito académico y que, como se expone en otros apartados del artículo, con frecuencia el estudiantado —indígenas, afrodescendientes, mestizos o blancos— opta por no denunciar situaciones de hostigamiento académico en los posgrados por temor a perder becas o quedar excluidos de los circuitos académicos. En este contexto, tampoco existen datos sistemáticos sobre los efectos del racismo en la academia en comunidades indígenas específicas y, menos aún, en comunidades negras o afrodescendientes.

El uso de categorías como indígenas, negras, afro o prietas obedece a criterios de autoadscripción. En particular, los quince casos de mujeres indígenas optaron por no hacer explícito su pueblo originario, ya que hacerlo permitiría revelar la identidad de las denunciantes. Asimismo, aunque no constituye el objetivo central de este artículo, conviene señalar que el uso de las categorías negras y afro comenzó a expandirse a partir del doble reconocimiento —estadístico y constitucional— de las personas negras, afrodescendientes y afromexicanas durante el Censo 2020 (Alvarado y Valtierra, 2018; Saldívar et al., 2018). El proceso que condujo a este doble reconocimiento fue prolongado y estuvo acompañado por múltiples investigaciones.

Esto no implica que los etnónimos negros o afro sean los más utilizados en México, pues existen comunidades que no se nombran a sí mismas de ese modo. Por su parte, el término prieta adquirió mayor visibilidad a partir de expresiones artísticas, prácticas de activismo y posicionamientos políticos impulsados por asociaciones civiles que denunciaban experiencias de racismo, sin que ello supusiera necesariamente la pertenencia a comunidades indígenas o afrodescendientes (Varela, 2025).

De acuerdo con la teoría fundamentada, los discursos constituyen “datos” que funcionan como insumos centrales para la investigación de corte cualitativo (De Bortoli et al., 1996; De la Espriella y Gómez, 2020; Delgado, 2012; Glaser, 2011; Holton, 2008; Jørgensen, 2001; McGhee et al., 2007; Páramo, 2015; Ramalho et al., 2015; Simmons, 2011). Este enfoque metodológico tuvo sus primeros desarrollos en ámbitos como la enfermería y la psiquiatría para posteriormente extenderse al campo educativo y, con mayor amplitud, a la investigación cualitativa en ciencias sociales.

Como ocurre en buena parte de la investigación cualitativa, la teoría fundamentada no parte de hipótesis cerradas ni de explicaciones previas sobre los fenómenos sociales, sino que propone que sean los propios datos los que orienten la construcción teórica. Este proceso se realiza mediante lo que se denomina “iteración” o “proceso iterativo”, entendido como el análisis reiterado de un mismo fenómeno en distintos contextos, tiempos y sujetos. La recurrencia de ciertos eventos permite identificar patrones y relaciones, lo que da cuenta de un enfoque sistémico que se desarrolla a través de ciclos analíticos sucesivos (Delgado, 2012).

En estos ciclos analíticos se espera que la propia teoría emerja. A diferencia de otras perspectivas metodológicas, en las que el análisis se realiza a partir de conceptos definidos a priori, la teoría fundamentada propone que los conceptos surjan de lo observado y del trabajo de campo. Desde este enfoque se privilegia el análisis riguroso de discursos que emergen del contexto o del fenómeno estudiado; por ello, las clasificaciones no se asumen como dadas, sino que se construyen a partir de los propios discursos (Páramo, 2015; Simmons, 2011).

A partir del conjunto de casos documentados, el artículo recupera algunos ejemplos para ilustrar los mecanismos institucionales mediante los cuales se reproduce el racismo en programas de posgrado y centros de investigación a lo largo del tiempo. Para ello, se realizó una triangulación metodológica (Arias, 2000) entre los procesos iterativos identificados (De la Espriella y Gómez, 2020), el contexto social (INEGI, 2017) y categorías analíticas específicas relativas al racismo, particularmente aquellas vinculadas al mestizaje y a la blanquedad (Cerón et al., 2025; Moreno, 2011; Saldívar et al., 2023; Viveros, 2025).

Cabe señalar, además, que esta investigación no fue planeada de manera previa, por lo que no se establecieron criterios de muestreo, variables ni categorías analíticas iniciales. El proceso se inscribe, más bien, en lo que Segato (2003) denomina una “antropología por demanda”: fueron las propias mujeres afectadas quienes, ante la imposibilidad de intervenir institucionalmente, compartieron sus experiencias con el propósito de otorgar sentido a las formas de opresión racial que estaban viviendo.

Como consideración ética, a lo largo de este texto se omiten los nombres de las personas afectadas y también la identificación de funcionarias y funcionarios institucionales. Ello se debe a que el objetivo del artículo no es presentar denuncias contra personas específicas, sino visibilizar una práctica recurrente en la academia mexicana que reproduce el racismo contra ciertos sujetos, en particular mujeres indígenas y negras/afrodescendientes.

Asimismo, es importante señalar que en 2024 se inició un proceso de convocatoria a académicas y académicos especialistas en el tema, entre quienes se incluyen personas pertenecientes a comunidades indígenas y afrodescendientes, con el propósito

de conformar una mesa de discusión y evaluación de los casos analizados. De igual forma, como parte de las dinámicas de trabajo con este sector académico, se prevé presentar los resultados y hallazgos de este artículo ante la comunidad académica, las entonces estudiantes afectadas y personas vinculadas al activismo.

MIS APORTACIONES: NOMBRAR EL RACISMO

Los quince casos recibidos fueron organizados a partir de una primera distinción analítica que resultó particularmente evidente: la periodicidad y la forma en que el racismo es nombrado —o no— en cada uno de ellos.

El primer periodo se sitúa entre 2012 y 2015; el segundo abarca de 2015 a 2017, y el tercero se extiende de 2017 a 2024. La justificación de esta periodización se vincula con cambios en el contexto institucional y discursivo en torno al racismo y la discriminación.

El periodo comprendido entre 2012 y 2015 coincide con el momento de auge de lo que se ha denominado interculturalidad oficial (Basail, 2021). Para entonces, universidades interculturales como la Universidad Veracruzana Intercultural y la Universidad Intercultural de Chiapas contaban ya con casi una década de existencia, lo que dotó no solo a la academia mexicana y a diversas instancias del Estado, sino también a la sociedad en general, de un vocabulario compartido y de un marco común para referirse a nociones como “discriminación”.

Asimismo, hacia esos años se cumplía casi una década de la creación de los Programas de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas en Educación Superior (Didou y Remedi, 2011; Fierro y Rojo, 2012). Esto permitió que, dentro del sistema de educación superior convencional (Mato, 2016), comenzara a abrirse un espacio para hablar de discriminación y, en menor medida, de racismo.

Una característica compartida por los casos correspondientes a este primer periodo es que el racismo no aparece nombrado de forma explícita ni se utilizan categorías como discriminación o exclusión. Por ejemplo, en un caso documentado originalmente en 2010, pero que llegó a mí en 2012, ni el profesorado ni las personas involucradas hicieron referencia al racismo ejercido por un programa de posgrado contra una joven investigadora zapoteca. En su lugar, se recurrió a metáforas como “darle de comer margaritas a los cerdos” para aludir a una supuesta ingratitud hacia la institución. De modo similar, ante señalamientos de discriminación, la coordinación del posgrado respondió que “las acusaciones carecen de veracidad” o que el programa “se reserva el derecho de realizar las acciones que considere pertinentes”.

Si bien a partir de 2010 se ha identificado un giro discursivo hacia el antirracismo, diversas investigaciones han señalado que nombrar el racismo de manera explícita no garantiza, por sí mismo, una conciencia antirracista (Wade y Moreno, 2021). En este contexto, durante el primer periodo analizado resultaba políticamente incorrecto manifestar prácticas racistas abiertas o incurrir en actos evidentes de discriminación contra personas indígenas dentro de los programas de posgrado. De ahí que los casos recibidos en ese lapso, el racismo opere de forma velada y no sea nombrado de manera directa.

La segunda etapa (2015-2017) coincide con el ocaso del multiculturalismo neoliberal, no solo en México, sino en América Latina (Martínez, 2016). Para entonces,

los sistemas de becas y apoyos destinados a estudiantes indígenas interesados en cursar estudios de posgrado se encontraban ya consolidados; sin embargo, una vez institucionalizados, dichos apoyos se volvieron más escasos. En consecuencia, el acceso a estos recursos se tornó más restrictivo y comenzó a exigir que las personas indígenas —y también las afrodescendientes— acreditaran su adscripción étnico-racial mediante constancias emitidas por autoridades comunitarias. Este requisito partía del supuesto de que todas las personas indígenas y afro habitaban espacios rurales o lo que se ha denominado “nichos del buen salvaje” (Londoño, 2019; Trouillot, 2002).

Este segundo periodo también se caracteriza por la creación y consolidación de colectivos y redes que articularon a personas vinculadas con ámbitos como la migración, la interculturalidad y la educación. Entre estos espacios destacó la Red sobre Identidades, Racismo y Xenofobia en América Latina (Red Integra, 2017), cuyo trabajo tuvo un impacto significativo en las instituciones académicas. Asimismo, se fortaleció la Red sobre Educadores en Formación Intercultural en América Latina. Para ese momento, estudiantes indígenas formados a través de programas como Becas Ford-CIESAS o los Programas de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas en Educación Superior habían concluido sus estudios universitarios y varios comenzaban a incorporarse a programas de posgrado.

Además, hacia este periodo, la transversalización de la interculturalidad oficial en distintas instancias públicas y privadas se había convertido en una obligación institucional, lo que modificó tanto los discursos como las prácticas en el ámbito educativo y académico (Carlos, 2024a; Maldonado, 2018; Vargas, 2021).

El tercer periodo (2017-2024) no puede comprenderse sin la publicación del Módulo de Movilidad Social Intergeneracional del INEGI, ni sin los esfuerzos conjuntos de El Colegio de México, el Colectivo para Eliminar el Racismo y la Fundación Kellogg, orientados a analizar el impacto del color de piel en la reproducción de las desigualdades sociales (INEGI, 2017; Solís y Güemez, 2020; Solís et al., 2019). En este contexto, tanto mujeres indígenas como afrodescendientes comenzaron a colocar en el centro del debate el peso de su autoadscripción étnico-racial y la manera en que el color de piel intensificaba las experiencias de racismo, en interacción con otros factores como el tamaño corporal, el acento o la clase social (Curiel, 2017).

Entre 2017 y 2018, el Congreso Nacional Indígena impulsó la postulación del Consejo Indígena de Gobierno y de su representante, la médica tradicional nahua María de Jesús Patricio Martínez, “La Vocera”, en la contienda presidencial de 2018. Este proceso evidenció las múltiples barreras y formas de racismo institucional que enfrentan los pueblos y comunidades indígenas para acceder a los procesos electorales.

De igual forma, este tercer periodo se articula con la preparación del Censo 2020, momento en el que, por primera vez, la población afromexicana fue incorporada de manera explícita en los registros oficiales, lo que supuso su reconocimiento estadístico y constitucional.

Tabla. Características según el año del caso

Periodo	Total casos	Indígenas	Afro	Prietas	Características
2012-2015	4	4	0	0	-No se nombra el racismo de forma explícita -La institución argumenta que las prácticas de exclusión “carecen de veracidad” -La institución respalda a los comités directivos de posgrado con el argumento que “pueden tomar las medidas que consideren pertinentes”
2015-2017	5	3	2	0	-Se usan términos discriminación y racismo como equivalentes -Ante la escasez de recursos, comprobar la adscripción étnico-racial -Las instituciones sancionan al alumnado que los acusa de racistas
2017-2024	6	2	2	2	-Comprensión de la experiencia racial desde una perspectiva interseccional -Instituciones abiertas a escuchar los casos de racismo, aunque no haya consecuencias

EL PRECIO QUE COBRA UN SISTEMA RACISTA

“Imagínese, cuántas familias se quedaron sin ingresos solo porque la UNAM le dio a usted la beca.”

Coordinadora de doctorado a una aspirante indígena

Como ocurre en la mayoría de los programas de posgrado, tanto en instituciones públicas como privadas, se exige la presentación de un examen de admisión sobre conocimientos generales, conocido como Examen Nacional de Ingreso al Posgrado (EXANI III). Asimismo, suele requerirse la acreditación de competencias lectoras y escriturales en una segunda lengua. En numerosas instituciones, la noción de “segunda lengua” se asume de manera implícita como equivalente al dominio del inglés; sin embargo, este supuesto no se aplica de igual forma a todas las personas ni en todos los contextos institucionales.

En cuanto a las mujeres indígenas que hablan una lengua originaria, todas las instituciones involucradas en los casos documentados exigieron la aprobación del examen TOEFL de inglés con un puntaje mínimo de 450 puntos. No obstante, al revisar los reglamentos institucionales, llamó la atención que estos únicamente establecían como requisito la “acreditación de una segunda lengua”, sin especificar que esta debiera ser el inglés. A partir de esta ambigüedad normativa, en los casos documentados, las mujeres indígenas señalaron que el español constituía su segunda lengua, puesto que lo habían adquirido durante la primera infancia, en los primeros seis años de vida.

Esta situación fue contrastada con la situación de una mujer de origen alemán que cursaba un doctorado en Ciencias Sociales de competencia internacional en una de las principales universidades de México. En su experiencia, no se le solicitó presentar el examen TOEFL, dado que su lengua materna era el alemán y su segunda lengua, el

español. Este argumento fue retomado por una de las mujeres indígenas ante las autoridades de su programa doctoral; sin embargo, la respuesta institucional consistió en calificarla de “perezosa” y de “poner pretextos” para evitar la presentación del examen de inglés, reproduciendo así un trato estigmatizante y racializado.

De acuerdo con el Estudio del Posgrado en México, el país cuenta con 8,522 programas de posgrado, de los cuales 5,865 corresponden a programas de maestría y 884 de doctorado (Villa y Ponce, 2011). De estos 5,865 programas de maestría, el 30% se ofrecen en instituciones públicas, lo que equivale aproximadamente a 1,759 programas que exigen la acreditación del examen TOEFL. Respecto a los programas de doctorado, el 62% se imparte en instituciones públicas, lo que representa alrededor de 548 programas que también solicitan dicho examen.

Sin embargo, estas cifras no implican la existencia de estudios que permitan conocer cuántas personas indígenas presentan el TOEFL a nivel nacional, ni mucho menos cuántas logran aprobarlo o no acreditarlo.

De acuerdo con la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, publicada por primera vez en 2003 (Cámara de Diputados, 2003), todas las lenguas indígenas son reconocidas como lenguas nacionales; es decir, en términos normativos, poseen el mismo estatus y valor que el español. No obstante, como señala Tusón, son las propias instituciones del Estado —en particular las educativas— las que establecen, de manera implícita y poco explícita, una jerarquización entre “lenguas cultas” y “lenguas primitivas” (Tusón, 2003, p. 72).

Uno de los prejuicios lingüísticos más persistentes consiste en asumir que las denominadas lenguas cultas son aquellas capaces de transmitir la episteme, el conocimiento y el pensamiento abstracto, mientras que las lenguas calificadas como primitivas quedarían relegadas a usos prácticos o cotidianos. En este contexto, el examen de ingreso funcionó, en tres de los quince casos analizados, como un dispositivo que reproduce y actualiza este tipo de jerarquías lingüísticas.

En palabras de la lingüista e intelectual ayuuk Yásnaka Aguilar, “no es lo mismo ser bilingüe que ser bilingüe”, expresión que alude a la valoración diferencial de ciertos bilingüismos asociados a las llamadas lenguas de prestigio (Aguilar, 2018, 2024). En una línea similar, la intelectual zapoteca Bautista Pérez ha denominado este fenómeno como “la ley del doble esfuerzo”, entendida como la exigencia de que las personas indígenas —y en especial las mujeres— no solo cumplan con los estándares académicos de las universidades, sino que, además, demuestren competencia y legitimidad en el uso de sus lenguas originarias (Bautista, 2013, 2022).

Cuando una de las jóvenes investigadoras indígenas cuestionó a la institución sobre la posibilidad de que se estuvieran incurriendo en prácticas de racismo lingüístico, la coordinadora del posgrado respondió que “únicamente se estaba siguiendo el reglamento”. Sin embargo, dicho reglamento no establecía de manera explícita la obligatoriedad de presentar el examen TOEFL, sino solo la necesidad de acreditar el dominio de una segunda lengua. Al dialogar con el coordinador de un doctorado de competencia internacional en el área de humanidades de una institución pública, este señaló que, en su experiencia, quienes coordinan posgrados suelen asumir un rol administrativo que los lleva a actuar como funcionarios. En ese tránsito, prefieren no confrontar a la institución ni a las coordinaciones de

Investigación y Posgrado, y optan por reproducir las inercias asociadas a interpretaciones supuestas del reglamento. Esta práctica permite conservar los cargos de coordinación, así como los privilegios simbólicos y materiales que estos conllevan.

En un caso ocurrido en 2018 en un programa de maestría, una mujer indígena altamente escolarizada —hablante y escritora de su lengua originaria— intentó postularse a las Becas para Mujeres Indígenas ofrecidas por el entonces Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Durante el proceso, el personal encargado de recibir las solicitudes le pidió acreditar su adscripción étnica mediante un supuesto “certificado de indigenidad”. No obstante, en México, desde la reforma constitucional de 2001, la adscripción indígena se establece a partir de la autoadscripción, y la pertenencia a una comunidad indígena puede acreditarse mediante una carta emitida por las autoridades comunitarias. En consecuencia, no existe en el país un certificado oficial que valide la pertenencia étnico-racial.

Estos hechos evidencian que las mujeres indígenas en los espacios universitarios no solo enfrentan prácticas sexistas, sino también formas de racismo institucional, configurando así una opresión específica en la intersección de género, raza y educación (Méndez, 2013, 2016).

RACISMO EPISTÉMICO Y CÍRCULO DE PRIVILEGIOS

Durante el tercer periodo recibí, a través de redes sociales, un caso que surgió en una de las instituciones privadas de mayor prestigio en México en el ámbito de la antropología. Esta institución cuenta con un área encargada de la defensoría de los derechos estudiantiles y mantiene alianzas con diversas organizaciones de derechos humanos en el país; asimismo, financia programas orientados a la formación de liderazgos de mujeres indígenas y a iniciativas de educación para la paz.

El caso no involucró a una mujer indígena ni afrodescendiente, sino a una mujer prieta, de origen popular, proveniente de un barrio de la Ciudad de México y con formación en comunicación. Fue admitida en el posgrado con una doble beca: una de manutención, otorgada por la Secretaría de Ciencias, y otra que cubría el costo de la colegiatura. No obstante, el profesor emérito —el académico de mayor antigüedad en el programa— se manifestaba de manera abierta en desacuerdo con la admisión de estudiantes provenientes de disciplinas distintas a la antropología, bajo el argumento de que “no comprendían a los autores clásicos”.

El examen final que este profesor aplicaba en sus cursos era conocido por funcionar como un filtro institucional: quienes lo aprobaban podían continuar en el programa, mientras que quienes no lo hacían perdían las becas y, ante la imposibilidad de cubrir colegiaturas y manutención, abandonaban el posgrado. Esta estudiante atravesó dicha situación; sin embargo, logró permanecer en la institución al conseguir recursos económicos para cubrir en forma temporal la mensualidad, lo que permitió que recuperara posteriormente la beca que financiaba el arancel.

Al enterarse de que la estudiante no había quedado fuera del programa, el profesor le “sugirió reconsiderar” su permanencia en el doctorado y pensar en otro posgrado más cercano al campo de la comunicación, en lugar de la antropología. Esta intervención desconcertó a la doctoranda, quien decidió compartir la situación con

su tutora de tesis. En ese mismo periodo, su mentora —una joven investigadora— fue nombrada directora del programa.

Con el objetivo de evitar confrontaciones entre la nueva directora y el profesor emérito, el caso no fue atendido de manera formal. En consecuencia, la doctoranda dejó de ser convocada a los coloquios de investigación, los cuales se realizaban de manera semestral. A pesar de esta exclusión, logró avanzar en su investigación y concluir el borrador de su tesis en el tiempo establecido.

Sin embargo, su mentora nunca revisó el manuscrito, por lo que la estudiante solicitó un cambio de tutora, el cual fue autorizado. La nueva directora de tesis pertenecía a un centro de investigación adscrito a una universidad distinta y de carácter público. Al conocer la trayectoria académica de la doctoranda y las circunstancias que había enfrentado, esta nueva tutora señaló que conocía al profesor involucrado y a la anterior tutora, y que mantenía una relación de amistad con ellos.

La estudiante se arrepintió de haber compartido su situación con la nueva profesora y mentora de tesis; sin embargo, ya era demasiado tarde y necesitaba contar con una tutora que revisara su investigación para poder concluir el proceso de titulación. Transcurridos algunos meses, la nueva mentora le comunicó por correo electrónico que no podría asumir formalmente la tutoría. Si bien expresó su disposición a “apoyarla para que se titulara”, le aclaró que no otorgaría su voto aprobatorio, ya que, a su juicio, la doctoranda debía “volver a escribir la tesis, volver a realizar trabajo de campo y rehacer las lecturas”. Cabe señalar que la doctoranda nunca recibió observaciones específicas ni comentarios puntuales sobre qué aspectos del trabajo requerían modificaciones; la indicación se redujo a una descalificación general expresada en términos como “toda tu tesis está mal”.

La doctoranda interpretó que, dado que el cuerpo académico involucrado se conocía entre sí y que el caso implicaba a un profesor emérito, la nueva mentora optó por no acompañarla para evitar posibles conflictos. Este tipo de situación se asocia con lo que, en el análisis sociodemográfico, se ha denominado el “sospechoso habitual” (Solís, 2024), es decir, la lógica mediante la cual la preservación de ciertas redes y vínculos sociales entre académicas y académicos incrementa las oportunidades laborales, económicas y, en este caso, académicas. La pertenencia a dichas redes permite el acceso a recursos simbólicos y materiales que circulan a través de ellas.

En este contexto, cuestionar prácticas de racismo epistémico ejercidas por un profesor emérito de un posgrado ubicado en la capital del país puede tener consecuencias adversas para la trayectoria profesional de una académica de rango bajo o medio. Ante este riesgo, la nueva mentora optó por sostener un argumento evasivo —la exigencia de rehacer por completo la investigación—, aun cuando dicha exigencia resultaba materialmente inviable, pues habría implicado para la doctoranda al menos cuatro años adicionales de trabajo doctoral.

LOS COSTOS FÍSICOS Y MENTALES DE ESCAPAR DE LA OPRESIÓN EDUCATIVA

El concepto de drapetomanía fue acuñado por el psiquiatra estadounidense Samuel Adolphus Cartwright dos décadas antes de la guerra civil de Estados Unidos. De acuerdo con James Guillory, fueron médicos y psiquiatras quienes asesoraron y

alentaron a las élites del poder político en la conformación de la llamada Nación del Sur o Confederación, proceso que desembocó en la Guerra de Secesión en 1861 (Guillory, 1968).

Este escenario fue posible porque, durante el siglo XIX, el racismo científico alcanzó su apogeo en Europa, Estados Unidos y América Latina. Frente al hecho de que personas esclavizadas —en particular en el sur de Estados Unidos— huían en busca de mejores condiciones de vida, psiquiatras como Cartwright patologizaron dicho acto de resistencia y lo denominaron una supuesta enfermedad mental: la drapetomanía (Opara et al., 2022; Willoughby, 2018).

En los siglos XX y XXI, algunas autoras y autores han retomado el concepto de drapetomanía para referirse a formas contemporáneas de racismo científico. Por ejemplo, se ha utilizado para analizar las condiciones de salud mental de deportistas negros (Lawrence et al., 2024), así como para dar cuenta de las consecuencias de la opresión racial en la salud mental, en particular en relación con el trastorno de estrés postraumático.

En el siglo XIX, Cartwright sostenía que, para tratar los supuestos “síntomas” de la drapetomanía, las personas esclavizadas debían ser tratadas como niños, con paciencia y afecto; sin embargo, si persistía la intención de huir, consideraba legítimo recurrir al castigo físico (Sharpe, 2015). En ese contexto histórico, la esclavitud operaba como una institución y como un sistema económico basado en la explotación sistemática de los cuerpos de personas negras y afrodescendientes.

A partir de este antecedente, aquí se sostiene —en sintonía con los planteamientos de Sara Ahmed— que las instituciones se configuran a partir de los cuerpos que las habitan y las sostienen. En la medida en que los cuerpos de mujeres cuya adscripción étnico-racial es indígena o afrodescendiente permanecen subrepresentados, las instituciones continúan moldeadas por una cultura blanco-mestiza, heterosexual y patriarcal. Desde esta perspectiva, el racismo puede entenderse como una institución en sí misma dentro de los centros de investigación y producción de conocimiento especializado en México, así como en los programas de posgrado del país.

Esta institución —al igual que la esclavitud en su momento— administra la diversidad con discursos como “tenemos estudiantes indígenas y afrodescendientes”, se beneficia de ella al “estudiar a los pueblos indígenas y afro”, y, al mismo tiempo, sanciona a quienes cuestionan el carácter racista de las prácticas institucionales o de los propios programas académicos.

A partir de lo anterior, retomo el concepto de drapetomanía para referirme a la intención de las personas racializadas de huir de la opresión racial. Esta voluntad de escapar —leída históricamente como una desviación o una amenaza— se traduce, en contextos contemporáneos, en formas de violencia psicológica ejercidas contra las personas que denuncian o intentan sustraerse de prácticas racistas, con consecuencias directas sobre su salud mental.

Hasta este punto, puede observarse que el examen de ingreso constituye un primer filtro excluyente para quienes han sido racializadas a lo largo de la historia, en particular para las mujeres indígenas. Más adelante, prácticas como la descalificación, la invisibilización o la negativa a evaluar trabajos de investigación altamente

especializados elaborados por mujeres indígenas, prietas y afrodescendientes operan como mecanismos adicionales de exclusión. En este artículo interesa subrayar no solo qué sucede, sino cómo se produce el racismo en el interior de las instituciones académicas, haciendo hincapié en la manera en que los cuerpos de mujeres indígenas y afro son castigados cuando intentan huir o resistir la opresión racial.

En 2020, en un programa de doctorado ubicado en el sur del país, se documentó otro caso que evidencia la afectación del trabajo de investigación de una estudiante afrodescendiente.

En México existen, de manera general, dos grandes tipos de programas de posgrado: los profesionalizantes y los de investigación. Los primeros buscan otorgar un grado académico —maestría o doctorado— a personas que ya desempeñan labores especializadas; por lo general, estos programas no ofrecen becas ni apoyos económicos, ya que no exigen dedicación exclusiva. En contraste, los posgrados de investigación demandan dedicación de tiempo completo y la realización de aportes sociales mediante actividades de investigación o intervención. Este segundo tipo de programas sí considera la asignación de becas o estímulos económicos, lo que permite a las personas estudiantes concentrarse de manera plena en el desarrollo del programa.

Los procesos de investigación o intervención constituyen el eje central de estos posgrados y se materializan, al final del trayecto académico, en productos como una tesis, resultados experimentales o artículos científicos. En consecuencia, sin la posibilidad de realizar investigación o intervención, no existe un producto final que permita la obtención del grado.

La estudiante afro señaló que, durante los seminarios, recibía comentarios agresivos por parte de una de sus profesoras. Mientras a otros compañeros se les ofrecían sugerencias orientadas a mejorar sus investigaciones, a ella se le reprendía de manera reiterada por no entregar “mejores resultados”. Esta dinámica derivó en un trato abiertamente hostil entre ambas, al punto de que la profesora convocó a la junta académica del doctorado para reconsiderar el seguimiento de la doctoranda. Dado que la estudiante provenía de un país de Sudamérica, un dictamen negativo habría implicado no solo su salida del programa doctoral, sino también la obligación de abandonar la ciudad y el país.

A ello se sumó la prohibición expresa de realizar trabajo de campo, bajo el argumento de que la doctoranda “aún no estaba lista”. Sin embargo, al llegar la fecha del coloquio académico, se le informó que reprobaría una de las asignaturas precisamente por no haber desarrollado dicho trabajo de campo. Esta contradicción revela un doble vínculo institucional: mientras se le impedía salir de la ciudad para hacer investigación empírica, se le sancionaba por no haberla llevado a cabo. En este contexto de hostilidad sostenida, la relación entre la profesora y la doctoranda adquirió un carácter punitivo y arbitrario.

Como han documentado diversas investigaciones, realizar trabajo de campo en México siendo una persona afrodescendiente implica enfrentar condiciones adversas (Mitjans, 2020). Las personas negras y afro que habitan el país son objeto de prácticas constantes de hipersexualización y de violencias específicas, entre ellas la gordofobia, que atraviesan la experiencia académica y de investigación (Acevedo, 2020; Bidaseca, 2012; Masferrer, 2017; Mitjans, 2022; Moreno, 2022).

La estrategia que la estudiante adoptó para sobrellevar tanto la relación con la profesora como la continuidad en el doctorado consistió en aceptar y asentir de manera constante a las descalificaciones recibidas, como las afirmaciones “tu tesis está mal”, “tu trabajo de campo no es bueno” o “estás ocupando un espacio que alguien más podría aprovechar”, comentarios que operaron como mecanismos de desgaste y disciplinamiento académico.

Esta situación llevó a la doctoranda a experimentar afectaciones en su salud mental, entre ellas ataques de ansiedad, depresión y crisis de pánico que derivaron en una hospitalización, lo cual la obligó a ausentarse temporalmente de sus seminarios. Cuando la doctoranda informó de esta situación a su programa, la respuesta institucional fue que, si cursar un doctorado resultaba demasiado exigente para ella, quizá debía replantearse la continuidad de sus estudios.

Si bien desde 2012 se ha desarrollado un interés creciente por la salud mental de las doctorandas, fue a partir de la pandemia cuando esta problemática adquirió mayor visibilidad, en particular tras los suicidios de estudiantes de medicina (Brito et al., 2022; Denis-Rodríguez et al., 2017; Pinzón-Amado et al., 2013). Diversos estudios señalan que entre el 40% y el 50% de las personas que cursan posgrados experimentan algún tipo de afectación a la salud mental (Levecque et al., 2017). Asimismo, se ha documentado que dichas afectaciones inciden en el funcionamiento institucional y en la configuración de sus políticas internas (González-Betancor y Dorta-González, 2020; Martínez-García et al., 2024).

No obstante, la salud mental de mujeres altamente escolarizadas que son víctimas de agresiones racistas sostenidas presenta características específicas que requieren un abordaje diferenciado. Por ejemplo, se sabe que las mujeres negras en Estados Unidos, así como las mujeres indígenas en México, tienen mayores probabilidades de recibir una atención médica deficiente (Bautista y López, 2017; Lister, 2019). Estas prácticas históricas de racismo generan impactos colectivos en la vida de las comunidades indígenas y afrodescendientes.

De igual manera, las experiencias históricas de discriminación racial que han enfrentado personas indígenas y afro para acceder a la educación quedan inscritas en la memoria colectiva de las comunidades, ya sea a través del recuerdo compartido o de la transmisión oral de estas experiencias (Pieterse et al., 2012; Williams y Williams, 2000; Williams y Etkins, 2021). En este sentido, las violencias ejercidas desde las élites académicas mexicanas contra mujeres que han sido históricamente racializadas —en particular mujeres negras y afrodescendientes— persisten aun cuando tanto la Ley General de Educación (2024) como la Ley General de Educación Superior establecen de manera explícita la interculturalidad, el enfoque de derechos humanos y la igualdad sustantiva en los espacios educativos que interactúan con personas de comunidades indígenas y afro (Congreso de la Unión, 2021, 2024).

Por ello, se vuelve imprescindible analizar estas violencias desde una perspectiva interseccional (Davis, 2005; González, 2020; Viveros, 2009, 2016) o desde una matriz específica de poder (Hill, 2012), que permita comprender no solo las particularidades del racismo —en especial el racismo antinegro (Moreno, 2020)— sino también su articulación con la salud mental, la condición migratoria y formas específicas de violencia como la gordofobia o la sexualización (Mitjans, 2020, 2022).

EL PACTO DE LA BLANQUEDAD O ¿QUÉ SIGNIFICA CERRARLE LAS PUERTAS DE LA ACADEMIA A MUJERES INDÍGENAS Y AFRO?

En su libro publicado en 2022, Cida Bento sostiene que el racismo institucional suele identificarse a partir de datos estadísticos o demográficos, por ejemplo, cuando se afirma que “el 60% de los bebés indígenas tiene mayores probabilidades de morir”. Es decir, parecería que el racismo institucional solo puede demostrarse mediante cifras contundentes que vuelven innegable esta forma de opresión. No obstante, Bento plantea que su interés, desarrollado desde sus estudios de maestría y doctorado, se centró en comprender cómo operan la cotidianidad y la normalización del racismo entre quienes se benefician de él.

A partir de este enfoque, la autora introduce, entre otros, los conceptos de “mito de la neutralidad” y “laguna moral”. El primero alude a la idea de que, en instituciones mayoritariamente blancas —como ocurre en Brasil— o mestizas —como en México—, si se interroga a las personas sobre si son racistas, estas suelen responder en forma negativa y afirmar que prefieren trabajar con quienes estén mejor preparados. De este modo, se apela al discurso de la meritocracia como supuesto criterio neutral de selección (Bento, 2022).

Por su parte, la “laguna moral” refiere al reconocimiento tácito, por parte de personas blancas o mestizas que ocupan cargos directivos o posiciones de poder, de que existen personas indígenas o afrodescendientes con mayores capacidades o mejores herramientas que ellas. Esta conciencia genera una forma de culpa moral que, sin embargo, no altera ni cuestiona las relaciones de poder ni las jerarquías existentes (Bento, 2022). Lejos de provocar una transformación institucional, el llamado “pacto de la blanquitud” intensifica el racismo hacia personas indígenas y afrodescendientes altamente escolarizadas, impulsado por el temor a la pérdida de privilegios. Así, aunque en el presente las instituciones educativas sostengan que no reproducen el racismo, Bento (2022) argumenta que continúan perpetuando los efectos históricos de este sistema de dominación.

Asimismo, que el racismo más recalcitrante en centros de investigación especializados y programas de posgrado se ejerza de manera particular contra mujeres afrodescendientes e indígenas no resulta, lamentablemente, un hecho excepcional. Como han señalado Sánchez y Ogata, el racismo dirigido a mujeres que han sido víctimas de la opresión racial adquiere formas específicas y en particular agresivas. Tal como se observa en los casos narrados, las mujeres enfrentan un racismo persistente no solo porque desafían la blanquedad (Ogata-Aguilar, 2024), sino también porque han sido defensoras históricas del territorio (Sánchez, 2024, 2025), de lo comunal (Tzul, 2019) y de las lenguas originarias (Aguilar, 2020).

Bento retoma, a su vez, la historia del trabajo doméstico realizado por mujeres negras durante siglos en Brasil (Bento, 2022). Este trabajo del hogar, históricamente no remunerado y parte fundamental del trabajo reproductivo, no solo en Brasil, sino también en México, constituye una pieza clave del engranaje capitalista, patriarcal y racista que se sostiene sobre una cadena de opresiones (Cumes, 2012; Goldsmith, 1998). Que mujeres que antes realizaban labores domésticas sin salario ni derechos —o que criaban a los hijos de las élites blanco-mestizas— se hayan convertido hoy en académicas altamente escolarizadas no solo despierta

el temor de perder privilegios entre quienes los han detentado, sino que también cuestiona la base material que les permitió sostener sus propias trayectorias.

La presencia creciente de mujeres afrodescendientes e indígenas como intelectuales y académicas altamente escolarizadas obliga, además, a interrogar quién ha realizado el trabajo doméstico no solo de las y los académicos en centros de investigación y programas de posgrado, sino también dentro de las propias instituciones educativas de alto nivel. En este sentido, la violencia y el racismo ejercidos contra estas mujeres activan lo que Bento (2022) denomina el “pacto de la blanquedad”, mediante el cual se buscan preservar privilegios históricos frente a sujetos que los desestabilizan.

CONCLUSIONES

En las últimas tres décadas se han registrado avances significativos que han permitido a personas indígenas y afrodescendientes acceder al sistema educativo convencional en México. No obstante, estos avances han estado acompañados de tensiones profundas y contradicciones estructurales, entre ellas reformas constitucionales y políticas públicas que continúan atentando contra la vida, la autonomía y los derechos de comunidades que han sido históricamente racializadas.

En este contexto, resulta pertinente retomar la pregunta que atraviesa este artículo: ¿qué significa cerrarle las puertas de la academia a mujeres indígenas y afro altamente escolarizadas? Como señala De Santana, y como muestran los casos aquí analizados, la incorporación de mujeres indígenas y afrodescendientes a la educación formal convencional implica que personas mestizas y blancas —en particular dentro de la academia mexicana— pierdan o dejen de tener a su disposición aquellos cuerpos que durante generaciones realizaron el trabajo doméstico y de cuidados. No es casual que esta tensión haya sido condensada en la conocida frase: “La casa grande se vuelve loca cuando la empleada aprende a leer” (De Santana, 2021; Freyre, 2010).

Aunque se han producido avances en materia de derechos indígenas, derechos lingüísticos y reconocimiento de los pueblos y comunidades afromexicanas, los procesos de militarización y criminalización de estas poblaciones también han contribuido a impulsar el interés por acceder a niveles altos de escolarización. En este proceso, las mujeres no han sido la excepción. El acceso a una formación académica avanzada, en especial por parte de mujeres que han sido víctimas históricas del racismo, confronta a los programas de posgrado y a los centros de investigación con la necesidad de replantear tanto sus prácticas racistas como el estado de sus privilegios.

En este sentido, se vuelve indispensable revisar de manera crítica el concepto de privilegio desde el cual se analizan las dinámicas de opresión racial. Son estos momentos de violencia y exclusión ejercidos contra mujeres indígenas y afrodescendientes altamente escolarizadas los que provocan que la blanquedad “salga del clóset”, se haga visible y se nombre como tal (De Santana, 2021). Esta reflexión resulta urgente, ya que con frecuencia se individualiza la exclusión —culpando a las estudiantes— y se pierde de vista que es el propio sistema académico el que no ha generado canales de acceso y permanencia dignos, respetuosos y solidarios que

permitan a estas mujeres concluir sus posgrados y acceder a condiciones laborales que transformen la desigualdad histórica que enfrentan.

Este artículo ha mostrado que, para evidenciar el racismo ejercido contra personas indígenas y afro altamente escolarizadas —en particular contra mujeres—, es necesario dirigir la mirada a los centros de investigación y a los posgrados, donde estas violencias rara vez resultan evidentes a simple vista. En consonancia con el objetivo planteado, el análisis del proceder institucional y del ejercicio del poder académico en estos espacios permite comprender cómo la academia no solo conserva el poder, sino que lo disputa, reproduciendo relaciones de dominación que se vuelven violentas cuando se trata de mujeres de pueblos originarios y afrodescendientes.

La dificultad para reconocer estas violencias radica en que han sido normalizadas y presentadas como parte de la “cultura institucional” o de la vida cotidiana de los posgrados, bajo lógicas como la de “administrar la diversidad”, tal como lo ha señalado Sara Ahmed. Finalmente, resulta imprescindible subrayar que el racismo y la violencia académica contra personas indígenas y afrodescendientes altamente escolarizadas no pueden comprenderse sin atender a lo que Cida Bento denomina el “pacto de la blanquedad”, ni sin considerar el miedo estructural a la pérdida de privilegios que dicho pacto busca preservar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo Ávila, J. (2020). *A ojos cerrados y a oídos sordos*. Coloquio Nacional ¿Cómo Queremos Llamarnos? Horizonte INEGI.
- Aguilar Gil, Y. E. (2024). Interlude III. Mirrors for gold: The paradoxes of inclusion. En T. Islas Weinstein y M. Ang (eds.). *Beyond mestizaje. Contemporary debates on race in Mexico* (pp. 147–152). Amherst College.
- Aguilar Gil, Y. E. (2020). *Ää: manifiestos sobre la diversidad lingüística*. Almadía Ediciones.
- Aguilar Gil, Y. E. (2018). Nosotros sin México: naciones indígenas y autonomía. *Nexos*, s/p. https://cultura.nexos.com.mx/?author_name=yasnaya-elena-aguilar-gil
- Ahmed, S. (2012). *On being included. Racism and diversity in institutional life*. Duke University Press.
- Alvarado Salas, N. y Valtierra García, M. (2018). Asociación de mujeres indígenas y afromexicanas radicadas en Acapulco: identidad y desarrollo sustentable. *Revista RaXimhai*. Dossier niñez y juventudes frente al racismo, vol. 14, núm. 2, pp. 127–147.
- Arias Guzmán, A. A., Castañeda Seijas, M. Y. y Torres Burguete, J. (2024). ¿Es posible decolonizar la universidad? *Diálogos para pensar la praxis docente en la Universidad Intercultural de Chiapas*. Universidad Autónoma de Nayarit.
- Arias Valencia, M. M. (2000). La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. *Investigación y Educación En Enfermería*, vol. XVIII, núm. 1, pp. 13–26.
- Basail Rodríguez, A. (2021). Interculturalidad crítica y crítica del interculturalismo. *LiminaR Estudios Sociales y Humanísticos*, vol. 20, núm. 1, pp. 1–11. <https://doi.org/10.29043/liminar.v20i1.905>
- Bautista Jiménez, E. R. y López Arellano, O. (2017). Muerte materna en mujeres indígenas de México y racismo de Estado. Dispositivos biopolíticos en salud.

- Salud Problema*, segunda época, vol. 11, núm. 21, pp. 28–53.
- Bautista Pérez, J. (2022). Deshilvanando experiencias de racismo: estrategias de resistencia frente al racismo anti-indígena. *Estudios Sociológicos de El Colegio de México*, vol. 40, pp. 65–96.
- Bautista Pérez, J. (2013). Espacios de lucha contra el racismo y sexismo. Mujeres y vida cotidiana. En G. Méndez Torres, J. López Intzin, S. Marcos, y C. Osorio (eds.). *Sentipensar el género: perspectivas desde los pueblos originarios* (pp. 111–134). Red Interdisciplinaria de Investigadores de los Pueblos Indios de México, Asociación Civil.
- Bento, C. (2022). *O pacto da branquitude*. Companhia das Letras.
- Bidaseca, K. (2012). *Voces y luchas contemporáneas del feminismo negro. Corpólicas de la violencia sexual racializada*. Afrodescendencia. Aproximaciones Contemporáneas de América Latina y El Caribe. https://cidafucm.es/IMG/pdf/Karina_Bidaseca_Voces_y_luchas-2.pdf
- Brito Jheman, S. de los Á., Cetzal Robertos, V. Y. y Chin Chan, J. M. (2022). Curando a quienes curan: los desafíos emocionales de los estudiantes de medicina. *Revista Digital Universitaria*, núm. 24, vol. 6. <https://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2023.24.6.7>
- Buss, D. C. (1982). The Ford Foundation in Public Education: Emergent patterns. En R. F. Arnove (ed.). *Philanthropy and Cultural Imperialism. The Foundations at Home and Abroad* (pp. 331–362). Indiana University Press.
- Cámara de Diputados (2003). *Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*. Secretaría de Servicios Parlamentarios.
- Carlos Fregoso, G. (2024a). Giro antirracista en México y la interculturalidad. *Punto Cunorte*, vol. 18, pp. 16–36. <https://doi.org/10.32870/punto.v1i18.199>
- Carlos Fregoso, G. (2024b). Intersecciones de color de piel, desigualdad y universidades inclusivas. En C. De la Peza (ed.). *Inclusión y horizontalidad en la lectoescritura* (pp. 208–223). Universidad Autónoma Metropolitana/Fides Ediciones.
- Carlos Fregoso, G. (2021). *Racismo anti-indígena y “privilegio” en una universidad convencional*. Universidad de Guadalajara.
- Cerón Anaya, H., Carlos Fregoso, G. y Navarrete Linares, F. (2025). Blanquedad. La cristalización del poder. Conversas con Mara Viveros. En *Podcast. Mundo Blanco. Conversas sobre blanquedad en América Latina*. www.youtube.com.
- Cerón-Anaya, H., De Santana Pinho, P. y Ramos-Zayas, A. (2023). A conceptual roadmap for the study of whiteness in Latin America. *Latin American and Caribbean Ethnic Studies*, vol. 18, núm. 2, pp. 177–199. <https://doi.org/10.1080/17442222.2022.2121110>
- Congreso de la Unión (2024). *Ley General de Educación*. Cámara de Diputados.
- Congreso de la Unión (2021). *Ley General de Educación Superior*. Cámara de Diputados.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, vol. 43, núm. 6, pp. 1241–1299.
- Cumes, A. E. (2012). Mujeres indígenas, patriarcado y colonialismo: un desafío a la segregación comprensiva de las formas de dominio. *Anuario Hojas de War-mi*, vol. 16, pp. 1–17.

- Curiel, O. (2017). Género, raza, sexualidad: debates contemporáneos 1. Intervenciones. *Estudios Culturales*, vol. 3, núm. 4, pp. 41–61.
- Czarny, G. (2008). *Pasar por la escuela. Indígenas y procesos de escolaridad en la Ciudad de México*. Universidad Pedagógica Nacional. [http://200.23.113.59:8080/jspui/bitstream/123456789/289/1/Czarny%2C Gabriela.pdf](http://200.23.113.59:8080/jspui/bitstream/123456789/289/1/Czarny%2C%20Gabriela.pdf)
- Czarny, G., Ossola, M. y Paladino, M. (2018). Jóvenes indígenas y universidades en América Latina: sentidos de la escolaridad, diversidad de experiencias y retos de la profesionalización. *Antropología Andina*, vol. 1, pp. 5–17.
- Davis, A. (2005). *Mujeres, raza y clase* (2a ed.). Akal.
- De Bortoli Cassiani, S. H., Larcher Caliri, M. H. y Rotter Pelá, N. T. (1996). A teoria fundamentada nos dados como abordagem da pesquisa interpretativa. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, vol. 4, núm. 3, pp. 75–88.
- De la Espriella, R. y Gómez Restrepo, C. (2020). Teoría fundamentada. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, vol. 49, núm. 2, pp. 127–133.
- De la Torre, C. (1996). *El racismo en Ecuador: experiencias de los indios de clase media*. Centro Andino de Acción Popular.
- Delgado, C. (2012). *La teoría fundamentada. Decisión entre perspectivas*. Author-House.
- De Santana Pinho, P. (2021). “A Casa Grande Surta Quando a Senzala Aprende a Ler”: Resistência Antirracista e o Desvendamento da Branquitude Injurada no Brasil. *Confluenze Rivista di Studi Iberoamericani*, vol. XIII, núm. 1, pp. 32–55. <https://doi.org/10.6092/issn.2036>
- Denis-Rodríguez, E., Barradas Alarcón, M. E., Delgadillo-Castillo, R., Denis-Rodríguez, P. B. y Melo-Santiesteban, G. (2017). Prevalencia de la ideación suicida en estudiantes de Medicina en Latinoamérica: un metaanálisis/Prevalence of suicidal Ideation in Medical students of Latin America: A meta-analysis. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, núm. 8, vol. 15, pp. 387–418. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i15.304>
- Didou Aupetit, S. y Remedi Allione, E. (2011). *Educación superior de carácter étnico en México: pendientes para la reflexión*. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Dietz, G. y Mateos Cortés, L. S. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, Secretaría de Educación Pública. <https://www.uv.mx/iie/files/2013/01/Libro-CGEIB-Interculturalidad.pdf>
- Fernández Rodríguez, M. del C. y Vázquez Calle, F. (2013). En torno al rechazo, la salud mental y la resiliencia en un grupo de jóvenes universitarios gays, lesbianas y bisexuales. *Rev Griot*, vol. 6, núm. 1, pp. 44–65.
- Fierro Evans, M. C. y Rojo Pons, F. (2012a). An intercultural education for Mexico: Career and contributions of Sylvia Schmelkes. *Curriculum Inquiry*, vol. 42, núm. 1, pp. 103–125. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2011.00577.x>
- Freyre, G. (2010). *Casa-grande y senzala: La formación de la familia brasileña en un régimen de economía patriarcal*. Marcial Pons.
- Glaser, B. (2011). Generating formal theory. En A. Martin y V. Gynnild (eds.). *Grounded theory. The philosophy, method, and work of Barney Glaser* (pp. 257–276). Brown Walker Press.

- Goldsmith, M. (1998). De sirvientas a trabajadoras. La cara cambiante del servicio doméstico en la ciudad de México. *Debate Feminista*, vol. 17, pp. 85–96.
- González-Betancor, S. M. y Dorta-González, P. (2020). Risk of interruption of doctoral studies and mental health in PhD students. *Mathematics*, vol. 8, núm. 10, p. 1695. <https://doi.org/10.3390/math8101695>
- González, L. (2020). *Lélia González. Por un feminismo Afro Latino Americano* (F. Ríos y M. Lima, eds.). Zahar.
- Guerrero Osorio, A. (2015). La comunalidad como herramienta: una metáfora espiral II. *Bajo el Volcán*, vol. 15, núm. 23, pp. 113–129.
- Guillory, J. D. (1968). The pro-slavery arguments of Dr. Samuel A. Cartwright. *Louisiana History: The Journal of the Louisiana Historical Association*, vol. 9, núm. 3, pp. 209–227.
- Hage, G. (2000). *White nation. Fantasies of white supremacy in a multicultural society*. Routledge.
- Haraway, D. (1995). Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial. En *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza* (pp. 313–346). Ediciones Cátedra.
- Hill Collins, P. (2012). Rasgos distintivos del pensamiento feminista negro. En M. Jabardo (ed.). *Feminismos negros. Una antología* (pp. 99–134). Traficante de Sueños.
- Holton, J. A. (2008). Grounded theory as a general research methodology. *Grounded Theory Review. An International Journal*, vol. 7, núm. 2.
- INEGI (2017). Módulo de Movilidad Social Intergeneracional. <https://www.inegi.org.mx/programas/mmsi/2016/>
- Jørgensen, U. (2001). Grounded theory: Methodology and theory construction. En *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (pp. 6396–6399). Elsevier Science Ltd.
- Kreisel, M. (2016). De lo comunitario a lo escolar: elementos para el debate sobre la escuela comunitaria indígena. *Diálogos sobre Educación*, vol. 13, núm. 0, pp. 1–24. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i13.234>
- Lawrence, S., Hill, J. y Mowatt, R. (2024). *Routledge Handbook of Sport, Leisure, and Social Justice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003389682>
- Leal Rubio, J. y Escudero Nafs, A. (2006). La relación en los cuidados y el trabajo en red en salud mental. En *La continuidad de cuidados y el trabajo en red en salud mental* (pp. 1–33). Asociación Española de Neuropsiquiatría.
- Levecque, K., Anseel, F., De Beuckelaer, A., Van der Heyden, J. y Gisle, L. (2017). Work organization and mental health problems in PhD students. *Research Policy*, vol. 46, núm. 4, pp. 868–879. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2017.02.008>
- Lister, R. L. (2019). Black maternal mortality-The elephant in the room. *World Journal of Gynecology & Womens Health*, vol. 3, núm. 1. <https://doi.org/10.33552/WJGWH.2019.03.000555>
- Liu, W. M., Pickett, T. e Ivey, A. E. (2007). White middle-class privilege: Social class bias and implications for training and practice. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, vol. 35, núm. 4, pp. 194–206. Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1912.2007.tb00060.x>
- Londoño, W. (2019). El “nicho del salvaje” en las formas de la alteridad de la

- Sierra Nevada de Santa Marta. *Jangwa Pana*, vol. 18, núm. 3, pp. 519–537. <https://doi.org/10.21676/16574923.3270>
- López, L. E. (2009). *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*. Funproeib/Plural Editores.
- Maldonado Alvarado, B. (2018). Epílogo: racismo e interculturalidad: hacia una lectura política de la cosmovisión. En F. B. Baronnet, G. Carlos Fregoso y F. Domínguez Rueda (coords.). *Racismo, interculturalidad y educación en México* (pp. 266–274). Universidad Veracruzana.
- Maldonado Alvarado, B. (2003). La comunalidad indígena. *Géminis Papeles de Salud*, pp. 1–15.
- Martínez Buenabad, E. (2011). La educación indígena e intercultural en México y sus implicaciones en la construcción de la ciudadanía. *Memoria Electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*.
- Martínez Casas, R., Saldívar, É., Flores, R. y Sue, C. (2019). Las múltiples caras del mestizaje. Etnicidad y raza en México. En R. E. Telles y E. Martínez Casas (eds.). *Pigmentocracias. Color, raza y etnicidad en América Latina* (pp. 56–107). Fondo de Cultura Económica.
- Martínez-García, I., De Witte, H., García-Martínez, J. y Cano-García, F. J. (2024). A systematic review and a comprehensive approach to PhD students' well-being. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, vol. 16, núm. 4, pp. 1565–1583. <https://doi.org/10.1111/aphw.12541>
- Martínez Luna, J. (2012). Cotidianidad y comunalidad. *Erectus*, septiembre, pp. 21–25.
- Martínez Luna, J. (2004). Comunalidad y desarrollo. *Culturas Populares e Indígenas*, pp. 335–354.
- Martínez Novo, C. (2016). El desmantelamiento del Estado multicultural en el Ecuador. *Ecuador Debate*, vol. 98, pp. 35–50.
- Masferrer, C. (2017). El racismo y la representación social de lo negro entre niños de pueblos afromexicanos. *Revista Antropologías del Sur*, vol. 4, núm. 8, pp. 169–189.
- Mato, D. (2016). Indigenous people in Latin America: Movements and universities. Achievements, challenges, and intercultural conflicts. *Journal of Intercultural Studies*, vol. 37, núm. 3, pp. 211–233. <https://doi.org/10.1080/07256868.2016.1163536>
- Matus Pineda, M. L. (2016). Docencia y diversidad cultural. *Diálogos sobre Educación. Temas Actuales en Investigación Educativa*, vol. 7, núm. 13, pp. 1–21.
- McGhee, G., Marland, G. R y Atkinson, J. (2007). Grounded theory research: Literature reviewing and reflexivity. *Leading Global Nursing Research*, vol. 60, núm. 3, pp. 334–342.
- Méndez Torres, G. (2013). Mujeres mayas-kichwas en la apuesta por la descolonización de los pensamientos y corazones. En G. Méndez Torres, J. López Inztin, S. Marcos y C. Osorio Hernández (eds.). *Senti-pensar el género. Perspectivas desde los pueblos originarios* (pp. 27–61). Red Interdisciplinaria de Investigadores de los Pueblos Indios de México, A C/Casa del Mago/Red de Feminismos Descoloniales.
- Méndez Torres, G. (2016). Racismo y sexismo. Los cuerpos transgresores de las mujeres indígenas. En I. Castro Apreza y S. Morales Moreno (eds.). *Cuerpos y diversidades. Miradas desde el sur* (pp. 345–353). Universidad de Ciencias y

- Artes de Chiapas/Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica/ Universidad Intercultural de Chiapas.
- Mitjans Alayón, T. (2022). Episodio 11. Racismo antinegro y gordofobia. En *Yo soy negra*. Presentado por Jumko Ogata (p. s/p). <https://open.spotify.com/episode/0lZY0fn1fdnWjyNd7ajqS?si=1ba8b55121fe4f4c>
- Mitjans Alayón, A. (2020). *De puentes afrotransfeministas afrodiaspóricas frente a los procesos*, vol. VII, núm. 12, pp. 61–84.
- Mora, M. y J. García Leyva (2020). Racist criminalization, anti-racist pedagogies, and indigenous teacher dissidence in the montaña of Guerrero, Mexico. En J. Hooker (ed.). *Black and indigenous resistance in the Americas. From multiculturalism to racist backlash* (pp. 217–248). Lexington Books.
- Moreno Figueroa, M. G. (2022). Entre confusiones y distracciones: mestizaje y racismo anti-negro en México. *Estudios Sociológicos de El Colegio de México*, vol. 40, especial, pp. 87–118.
- Moreno Figueroa, M. G. (2020). ¿De qué sirve el asco? Racismo antinegro en México. *Revista de la Universidad de México*, septiembre (dossier racismo), pp. 62–67.
<https://doi.org/10.24201/es.2022v40nespecial.2084>
- Moreno Figueroa, M. G. (2012). “Linda morenita”: el color de la piel, la belleza y la política del mestizaje en México. *Entretextos*, pp. 1–22.
- Moreno Figueroa, M. G. (2011). Naming ourselves: Recognising racism and mestizaje in Mexico. En *Contesting recognition* (pp. 122–143). Palgrave. https://gefemlat.hypotheses.org/files/2021/09/MORENO_Naming-Ourselves-Recognising-Racism-and-Mestizaje-in-Mexico.pdf
- Moreno-Parra, M. (2022). Legal process and anti-racism. En P. Moreno Figueroa y M. Wade (eds.). *Against racism: Organizing for social change in Latin America*. Pittsburgh University Press.
- Navia Antezana, C., Czarny, G. y Salinas Sánchez, G. (2020). Marcas étnicas y auto-reconocimiento de estudiantes indígenas en educación superior. *Education Policy Analysis Archives*, vol. 28, pp. 166–186.
- Observatorio Mexicano de Salud Mental y Adicciones (2024). *Desafíos y esperanzas: abordando la salud mental y las adicciones en la actualidad*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/923815/INFORME_PAxS_2024.pdf
- Ogata-Aguilar, J. (2024). Interlude I. Race is an illusion. En T. Islas Weinstein y M. Ang (eds.). *Beyond mestizaje. Contemporary debates on race in Mexico* (pp. 37–42). Amherst College Press.
- Omi, M. y Winant, H. (2015). *Racial formation in the United States* (3ª. ed.). Routledge.
- Opara, I. N., Riddle-Jones, L. y Allen, N. (2022). Modern day drapetomania: Calling out scientific Racism. *Journal of General Internal Medicine*, vol. 37, núm. 1, pp. 225–226. <https://doi.org/10.1007/s11606-021-07163-z>
- Palafox, G. (2021, octubre). Carlos: 20 años de lucha indígena de la mano de Marichuy. *Así como suena*, podcast.
- Páramo Morales, D. (2015). La teoría fundamentada (grounded theory), metodología cualitativa de investigación científica. *Pensamiento y Gestión*, núm. 39, pp. 1–7.
- Parintins Lima, R. J. y Colodrón Mayordomo, D. (2013). El rol de los elementos referenciales en la indexicalidad social. *Literatura y Lingüística*, vol. 29, pp. 213–224.

- Pieterse, A. L., Todd, N. R., Neville, H. A. y Carter, R. T. (2012). Perceived racism and mental health among black American adults: A meta-analytic review. *Journal of Counseling Psychology*, vol. 59, núm. 1, pp. 1–9. <https://doi.org/10.1037/a0026208>
- Pinzón-Amado, A., Guerrero, S., Moreno, K., Landínez, C. y Pinzón, J. (2013). Ideación suicida en estudiantes de medicina: prevalencia y factores asociados. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, vol. 43, pp. 47–55. <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2013.11.005>
- Ramalho, R., Adams, P., Huggard, P. y Hoare, K. (2015). Literature review and constructivist grounded theory methodology. *Qualitative Social Research*, vol. 16, núm. 3. <https://doi.org/https://doi.org/10.17169/fqs-16.3.2313>
- Ramazanoglu, C. (1987). Sex and violence in academic life or You Can Keep a Good Woman Down. En J. Hanmer y M. Maynard (eds.). *Women, violence and social control. Explorations in sociology* (pp. 61–81). Palgrave.
- Red Integra (2017). *Comunicado de la Red Integra respecto a la Encuesta sobre movilidad social intergeneracional del INEGI*. www.redintegra.org. <https://redintegra.org/>
- Ribeiro, D. (2020). *Lugar de enunciación*. Ediciones Ambulantes.
- Roldán, G. M., Salazar, I. C. y Garrido, L. (2014). La asertividad y la salud de familiares cuidadores de pacientes con trastorno mental grave. *Behavioral Psychology/ Psicología Conductual*, vol. 22, núm. 3, pp. 501–521.
- Roumbanis, L. (2019). Symbolic violence in academic life: A study on how junior scholars are educated in the art of getting funded. *Minerva*, vol. 57, pp. 197–218.
- Saldívar, É., Guimaraes, A. S., Viveros-Vigoya, M. y García, F. (2023). La formación de las naciones mestizas. En P. Moreno-Figueroa y M. Wade (eds.). *Contra el racismo. Movilización para el cambio social en América Latina* (pp. 1–28). Ediciones UniAndes/Editorial Universidad Nacional de Colombia/ Programa Universitario de Estudios de la Diversidad. Ediciones Abya-Yala.
- Saldívar, É., Solís, P. y Arenas, E. (2018). *Consideraciones metodológicas para el conteo de la población afromexicana en el censo 2020*. <https://broomcenter.ucsb.edu/node/2546>
- Sánchez Contreras, J. (2025). *Despojos racistas. Hacia un ecologismo anticolonial*. Anagrama.
- Sánchez Contreras, J. (2024). Racialized dispossession in energy transition: Indigenous communities, communal lands, and wind farms in the Isthmus of Tehuantepec, Mexico. En T. Islas Weinstein y M. Ang (eds.). *Beyond mestizaje. Contemporary debates on race in Mexico* (pp. 261–280). Amherst College Press.
- Santana Bruno, J. (2019). Racismo epistêmico, tensionamentos e desafios à universidade. *Revista Cultura, Estética & Linguagens*, vol. 4, núm. 2, pp. 40–70.
- Segato, R. L. (2007). *La nación y sus otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*. Prometeo Libros.
- Segato, R. L. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Universidad Nacional de Quilmes/Prometeo Libros.
- Sharpe Jones, K. (2015, diciembre 10). *From drapetomania to PTSD: The socio-cultural context of mental disorders*. F. Kennedy Presidential Library and Museum.

- Simmons, O. (2011). Why classic grounded theory. En A. Martin y V. Gynnild (eds.). *Grounded theory. The philosophy, method, and work of Barney Glaser* (pp. 15–30). Brown Walker Press.
- Solís, P. (2024). A buen amigo, buen abrigo. Capital social y estratificación en México. *Estudios Sociológicos de El Colegio de México*, vol. 42, pp. 1–25. <https://doi.org/10.24201/es.2024v42.e2729>
- Solís, P., Krozer, A., Arroyo Batista, C. y Güemez Graniel, B. (2019). *Documento de trabajo 1: "Discriminación étnico-racial en México: una taxonomía de las prácticas"*. <https://discriminacion.colmex.mx/wp-content/uploads/2019/08/dt1.pdf>
- Solís, P. y Güemez, B. (2020). *Características étnico-raciales y desigualdad de oportunidades económicas en México*. <https://discriminacion.colmex.mx/wp-content/uploads/2020/02/Caracteristicas-er-y-desigualdad.pdf>
- Touraine, A. (1973). ¿Muerte o transformación de las universidades? *Perspectivas. Revista Trimestral de Educación*, vol. III, núm. 4, pp. 531–544.
- Truillot, M.-R. (2002). *Transformaciones globales. La antropología y el mundo moderno*. Universidad del Cauca/CESO Universidad de los Andes.
- Tusón, J. (2003). *Los prejuicios lingüísticos*. Ediciones Octaedro.
- Tzul Tzul, G. (2019). La forma comunal de la resistencia. *Revista de la Universidad de México*, abril, pp. 105–111.
- Varela Huerta, I. A. (2025). Los prieto: antirracismo, disidencia sexogenérica y autorrepresentación en el trabajo de dos artistas visuales mexicanos. *Encarte, en prensa*, pp. 183–214.
- Vargas Espinosa, M. (2021). Repensando la escolarización: los desafíos de la interculturalidad más allá de las aulas. En D. F. Velasco Cruz, S. Gómez Gallegos y M. Á. Morales Esquivel (eds.). *Educaciones y racismos. Reflexiones y casos* (p. 321). Centro Universitario del Norte, Universidad de Guadalajara/Universidad Pedagógica Nacional.
- Velasco Cruz, S. (2021). La Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe “Jacinto Canek”. Breve recuento de los influjos racistas que la afectaron de su origen a su clausura. En D. F. Velasco Cruz, S. Gómez Gallegos y M. Á. Morales Esquivel (eds.). *Educaciones y racismos. Reflexiones y casos* (p. 321). Centro Universitario del Norte, Universidad de Guadalajara/Universidad Pedagógica Nacional.
- Velasco Cruz, S. (2018). El racismo cotidiano en la percepción de los universitarios de la Universidad Pedagógica Nacional. En F. B. Baronnet, G. Carlos Fregoso y F. Domínguez Rueda (eds.). *Racismo, interculturalidad y educación en México* (pp. 227–244). Universidad Veracruzana.
- Velasco Cruz, S. (2017a). *El racismo cotidiano en la percepción de los alumnos de la UPN Ajusco*. Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, 1–13.
- Velasco Cruz, S. (2017b, enero 8). ¿Por qué el racismo no tiene un tratamiento efectivo en la escuela? *Jarocho Cuántico. Al Son de la Ciencia*, vol. 6.
- Velasco Cruz, S. (2016). Racismo y educación en México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, vol. 61, núm. 226, pp. 379–408.
- Velasco Cruz, S. (2007). El racismo y las tres formas básicas de combatirlo. *Cultura y Representaciones Sociales*, vol. 2, núm. 3, pp. 131–150.
- Velásquez Nimatuj, A. (2010). *La pequeña burguesía indígena comercial de Guatemala: desigualdades de clase, raza y género* (2ª. ed). CHOLSAMAJ.
- Villa Rivera, J. E. y Ponce Ramírez, L. (2011). *El posgrado mexicano: logros,*

desafíos y políticas de Estado. 12ª Reunión de incorporación, revalidación y equivalencia de estudios. <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2155/1/images/7.pdf>

Viveros Vigoya, M. (2025, mayo 31). *Sesión 05 con Dra. Mara Viveros. Mestizo como categoría política*. Canal del Seminario Experimental sobre Mestizaje.

Viveros Vigoya, M. (2021). *El oxímoron de las clases medias negras. Movilidad social e interseccionalidad en Colombia*. Universidad de Guadalajara/ Bielefeld University Press/Editorial UCR.

Viveros Vigoya, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, vol. 52, pp. 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>

Viveros Vigoya, M. (2009, enero). La sexualización de la raza y la racialización de la sexualidad en el contexto latinoamericano actual. *Revista Latinoamericana de Estudios de la Familia*, vol. 1, pp. 63–81. http://revlatinofamilia.ualdas.edu.co/downloads/Rlef1_4.pdf

Wade, P. (2021, marzo-abril). Racismos latinoamericanos desde una perspectiva global. *Nueva Sociedad*, núm. 292, pp. 25–41.

Wade, P. (2003). Repensando el mestizaje. *Revista Colombiana de Antropología*, vol. 39, p. 9.

Wade, P. (2000). *Raza y etnicidad en Latinoamérica*. Abya Yala.

Wade, P. y Moreno Figueroa, M. (2021). Alternative grammars of anti-racism in Latin America. *Interface: A Journal for and about Social Movements*, vol. 13, núm. 2, pp. 20–50.

Walsh, C. (2013). Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. En C. Walsh (ed.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (tomo 1, pp. 23–68). Abya Yala.

Williams, D. R. y Etkins, O. S. (2021). Racism and mental health. *World Psychiatry*, vol. 20, núm. 2, pp. 194–195. <https://doi.org/10.1002/wps.20845>

Williams, D. R. y Williams-Morris, R. (2000). Racism and mental Health: The African American experience. *Ethnicity & Health*, vol. 5, núm. 3–4, pp. 243–268. <https://doi.org/10.1080/713667453>

Willoughby, C. D. E. (2018). Running away from drapetomania: Samuel A. Cartwright, medicine, and race in the antebellum south. *Journal of Southern History*, vol. 84, núm. 3, pp. 579–614. <https://doi.org/10.1353/soh.2018.0164>

Winant, H. (2020). Pan-Americanism and anti-racism. En J. Hooker (ed.). *Black and indigenous resistance in the Americas* (pp. 295–305). Lexington Books.

Winant, H. (2001). White racial projects. En B. B. Rasmussen, E. Klinenberg, I. Nexica y M. Wray (eds.). *The making and unmaking of whiteness* (pp. 97–112). Duke University Press.

Zapata Galindo, M., García Peter, S. y Chan de Ávila, J. (2013). *Actas del Congreso Internacional “Indicadores Interseccionales y Medidas de Inclusión Social en Instituciones de Educación Superior.”* Lateinamerika-Institut der Freien Universität Berlin.

Zavala, V. y Córdova, G. (2010). *Decir y callar. Lenguaje, equidad y poder en la universidad peruana*. Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial.