

Construyendo interculturalidad crítica frente al racismo. Experiencias de jóvenes indígenas universitarios

Building critical interculturalism against racism. Experiences of indigenous youth university students

ANTONIO DE JESÚS NÁJERA CASTELLANOS*

ANGEL HORACIO GÓMEZ ESCOBAR**

ABRAHAM SÁNTIZ GÓMEZ***

El racismo expresa y reproduce desigualdades y exclusiones que afectan a poblaciones erróneamente denominadas minorías. Su análisis, en sus diversas dimensiones y territorialidades, permite comprender cómo se manifiesta en espacios educativos, en particular en las instituciones de educación superior. Este artículo examina el lugar de la interculturalidad crítica en una institución universitaria como mecanismo práctico y reivindicativo frente a experiencias de racismo en el ámbito escolar. La investigación se desarrolló desde una perspectiva cualitativa-interpretativa y empleó un formulario de Google Forms integrado por 18 ítems con preguntas abiertas sobre experiencias de racismo en el contexto educativo y sobre el reconocimiento de elementos de interculturalidad como referentes de reivindicación. Asimismo, las respuestas fueron analizadas mediante análisis del discurso desde la hermenéutica diatópica. Los resultados muestran que el racismo se manifiesta de forma interpersonal y estructural, asociado a condicionantes étnicos y de género en espacios universitarios, como ocurre en la Universidad Intercultural de Chiapas. Se concluye que la construcción de una interculturalidad crítica en los procesos formativos universitarios favorece la conciencia social, el cuestionamiento de las relaciones de poder y la consolidación de la justicia ontoepistémica frente a contextos de exclusión y discriminación que persisten en la vida universitaria y la experiencia estudiantil.

Palabras clave:

exclusión,
población
indígena,
interculturalidad
crítica, estudiantes
universitarios,
discriminación
étnica

Recibido: 28 de junio de 2025 | **Aceptado para su publicación:** 27 de febrero de 2026 |

Publicado: 26 de marzo de 2026

Cómo citar: Nájera Castellanos, A. de J., Gómez Escobar, A. H. y Sántiz Gómez, A. (2026). Construyendo interculturalidad crítica frente al racismo. Experiencias de jóvenes indígenas universitarios. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (66), e1760. <https://doi.org/10.31391/ZDSC6987>

Racism produces and reproduces inequalities and forms of exclusion affecting populations that are wrongly labeled as minorities. Examining racism across its different dimensions and territorial expressions helps explain how it operates in educational settings, particularly in higher education institutions. This article analyzes the role of critical interculturality within a university as a practical and politically grounded response to racism in educational contexts. The study adopted a qualitative-interpretive approach and used a Google Forms questionnaire consisting of 18 open-ended items addressing experiences of racism in education and the recognition of interculturality as a framework for resistance and redress. Responses were analyzed through discourse analysis informed by diatopic hermeneutics. The findings show that racism operates both interpersonally and structurally and is shaped by ethnic and gender-based factors in university settings, as illustrated by the case of the Intercultural University of Chiapas. The article concludes that fostering critical interculturality in university educational processes strengthens social awareness, challenges power relations, and contributes to the consolidation of onto-epistemic justice in contexts of exclusion and discrimination that continue to shape university life and students' experiences.

Keywords:

*exclusion,
indigenous peoples,
critical
interculturality,
university students,
ethnic
discrimination*

* Doctor en Desarrollo Rural por la Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco. Profesor de tiempo completo en la Universidad Intercultural de Chiapas. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores. Líneas de Investigación: interculturalidad crítica, decolonialidad, educación intercultural, filosofías y epistemologías originarias. Correo electrónico: anajera@unich.edu.mx/<https://orcid.org/0000-0002-0416-8682>

** Maestro en Estudios Interculturales por la Universidad Intercultural de Chiapas. Asistente de investigación en El Colegio de la Frontera Sur-Unidad San Cristóbal, Departamento de Sociedad y Cultura. Líneas de investigación: Juventudes indígenas, educación superior intercultural, prácticas educativas decoloniales, vinculación comunitaria crítica. Correo electrónico: angel.gomez@posgrado.ecosur.mx/<https://orcid.org/0000-0001-7043-2632>

*** Doctor en Ciencias en Desarrollo Rural Regional por la Universidad Autónoma Chapingo. Coordinador académico y profesor de la Universidad Intercultural de Chiapas, adscrito a la Unidad Académica Multidisciplinaria Oxchuc. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores. Líneas de investigación: cambio social y acción territorial, cambio cultural y estrategias de reproducción social. Correo electrónico: colemix79@gmail.com/<https://orcid.org/0000-0001-5635-7955>



A MANERA DE INTRODUCCIÓN: LA COLONIALIDAD DEL SER Y EL RACISMO, POSTURAS IMBRICADAS

■ Por qué partir de la colonialidad del ser para comprender el racismo instaurado socialmente? En este sentido, conviene diferenciar la colonización de la colonialidad como procesos distintos. La primera hace referencia a etapas históricas situadas en territorios específicos; muestra de ello es el pasado del diverso territorio de Abya Yala y la irrupción europea en estas tierras. La segunda, en cambio, constituye un posicionamiento que estructura e impone formas de vida regidas por el poder. De ahí que Mignolo (2000) plantee que “la colonialidad es constitutiva de la modernidad” (p. 46) y no derivativa. Los procesos coloniales llevan implícito un poder hegemónico cuyas dinámicas se centran en la conquista y en la naturalización de la condición del conquistado, lo que marca en forma inevitable la dicotomía entre grupos dominantes y grupos dominados. Así, la conquista ibérica del territorio de Abya Yala se convierte en el inicio del colonialismo en lo que ahora se conoce como América. Este ejercicio colonial no solo se constituyó en la organización colonial del mundo, sino también en la constitución colonial de la ontología, las epistemologías, los lenguajes, las prácticas y, en un sentido más amplio, del imaginario social.

Ante esta condición, la visión hegemónica requiere mantener el poder en los diversos ámbitos de la vida social de los sujetos, desde aquellos estrechamente vinculados con lo económico hasta los culturales, en especial estos últimos, asociados a la imposición de formas y concepciones de vida; es decir, se trata del modo en que los grupos dominantes se legitiman mediante la imposición de una única forma de explicar la realidad, comprender el mundo y configurar las relaciones sociales.

El eurocentrismo y el colonialismo son como cebollas de múltiples capas. En diferentes momentos del pensamiento latinoamericano se han develado algunas de estas capas. Posteriormente siempre ha sido posible reconocer aspectos y dimensiones (nuevas capas de ocultamiento) que no habían sido identificadas por las críticas anteriores. Hoy nos encontramos ante replanteos globales y fundamentales de los saberes y disciplinas sociales en todo el mundo (Lander, 2000, p. 1).

De esta manera, “la sociedad liberal industrial se constituye —desde esta perspectiva— no solo en el orden social deseable, sino en el único posible. Esta es la concepción según la cual nos encontramos hoy en un punto de llegada: sociedad sin ideologías, modelo civilizatorio único, globalizado y universal, que hace innecesaria la política, en la medida en que ya no hay alternativas posibles a ese modo de vida” (Lander, 2000, p. 1). Esta perspectiva hegemónica entra en disputa cuando se hacen visibles otras formas de vida, vinculadas con la tradición, la ritualidad, la identidad cultural, los sistemas de conocimientos comunitarios y la diversidad de cosmovivencias que perviven y resisten en numerosos contextos latinoamericanos. Estas expresiones de vida, además, buscan posicionarse frente a la lógica homogeneizante del modelo civilizatorio vigente.

Esta perspectiva hegemónica entra en disputa cuando se hacen evidentes otros modos de vida, vinculados con la tradición, la ritualidad, la identidad cultural, los sistemas de conocimientos comunitarios y la diversidad de cosmovivencias que perviven y resisten en numerosos contextos latinoamericanos, y que, además, buscan posicionarse frente a la lógica homogeneizante del modelo civilizatorio vigente.

Por lo tanto, la colonialidad es legitimada por un imaginario que establece diferencias inconmensurables entre el colonizador y el colonizado. Las nociones de “raza” y “cultura” operan aquí como dispositivos taxonómicos que generan identidades opuestas. Así, no solo se trata de garantizar la explotación de unos sujetos por otros, sino también de subalternizar los conocimientos, las experiencias y los modos de vida de quienes son considerados dominados y explotados.

Quijano (2000) plantea que el nuevo patrón de poder mundial se articula a partir de dos ejes. El primero parte de la clasificación social a escala mundial basada en la idea de raza; es decir, en una construcción mental que expresa la experiencia básica de la dominación colonial y que se traduce en la diferenciación entre conquistadores y conquistados, a partir de una supuesta diferencia en la estructura biológica que ubica a unos en una situación natural de inferioridad respecto de otros. El segundo eje remite a la articulación de todas las formas históricas de control del trabajo, de los recursos, los productos, los espacios e incluso los tiempos, en torno al capital y al mercado mundial.

A partir de la colonialidad del poder como fundamento del patrón mundial de clasificación y dominación social entre los sujetos en función de la idea de raza, se plantea, por otra parte, el sometimiento de la ontología de los sujetos a una lógica de dominación; es decir, nos encontramos frente a la colonialidad del ser, que genera una ruptura en la comprensión integral del sujeto desde una perspectiva holística.

Otro proceso de separación que conviene destacar es la ruptura ontológica entre cuerpo y mente, entre la razón y el mundo, tal como fue planteada por Descartes (2004) en *El discurso del método*, y cuya influencia ha permeado profundamente la sociedad moderna. En este sentido, la escisión ontológica entre razón y mundo pone de manifiesto que este último deja de concebirse como un orden dotado de significación para ser entendido, más bien, como un ente muerto. De ahí que la comprensión del mundo ya no se plantee como un asunto de estar en sintonía con el cosmos, sino que el mundo moderno pasa a concebirse como un mecanismo desespiritualizado, susceptible de ser aprehendido a través de conceptos y representaciones contruidos desde la razón, a lo que se suma la impronta de la perspectiva económica en dicha racionalidad.

De acuerdo con Velasco (2016), el racismo es una ideología arraigada en las sociedades actuales y se fundamenta en una creencia básica: los seres humanos se dividen en razas y, entre ellas, existen jerarquías que determinan la superioridad o inferioridad de unas frente a otras. El problema no radica en la existencia de las razas en sí, sino en que la posición jerárquica atribuida a cada una se vincula con la supuesta persistencia de características duraderas e inmutables que las distinguen entre sí, ya sean rasgos físicos, aptitudes o visiones de la vida. Asimismo, se sostiene que la combinación entre ellas provoca un proceso de degeneración de las razas consideradas superiores, aunque en el plano político se afirme lo contrario, al elogiarse los resultados de la mezcla, el sincretismo y la hibridación racial.

El estudio de Martínez y Bermeo (2023) sostiene que, en el sistema de educación superior mexicano, se fomenta la práctica del racismo, como lo evidencia también Rockwell y González (2016), quienes analizaron cerca de 362 trabajos de investigación referidos a condiciones de racismo en contextos educativos.

Además, en muchos contextos, “la escolarización es sinónimo de estatus, a costa de la identidad étnica o lingüística. Es un medio de auto discriminación que visibiliza el rechazo que tiene la persona a sus orígenes, rechazo favorecido por la discriminación estructural y fortalecido por la discriminación institucional” (Martínez y Bermeo, 2023, p. 209).

Por otro lado, las normativas del sistema educativo mexicano fomentan una estructura asimétrica al legitimar procesos formativos como medios en los que se hace presente la discriminación. A su vez, mientras la sociedad conciba la educación como la única vía para “ser alguien en la vida”, las políticas educativas del país tenderán a prescribir un sistema educativo jerárquico, discriminatorio y racista; de este modo, se mantiene el ciclo de la discriminación en los ámbitos universitarios. Incluso en el estudio realizado por Sántiz (2025), se plantea que los principios y valores de la sociedad tseltal del municipio de Oxchuc, particularmente entre las juventudes, están reorientando sus estrategias de vida y anhelan una vida en libertad desde lo que se concibe como el *Lekil Kuxlejal*, es decir, la vida buena o el buen vivir desde la concepción tseltal. La generación joven ha entrado en tensión con la dinámica de vida de los ancianos y abuelos, toda vez que el cambio generacional modifica ciertos principios que son “negociados” en la construcción de la vida buena y que derivan de procesos como la educación escolarizada, los partidos políticos, las ideologías religiosas, las migraciones y las racionalidades económicas, las cuales reconfiguran la participación juvenil (Sántiz, 2025).

Aunque las universidades interculturales de México nacieron para formar profesionales e intelectuales comprometidos con el desarrollo de las comunidades, los pueblos y las regiones de contexto indígena y rural (Llanes, 2008), desde el punto de vista estructural también se convirtieron en espacios en los que persisten condiciones de discriminación y racismo. Estas situaciones no solo se presentan durante los trayectos formativos, sino también cuando quienes egresan de estas instituciones se enfrentan a condiciones de asimetría en el campo laboral, donde con frecuencia terminan subempleados o desempleados.

De esta modo, la condición de los racismos que se viven en México “muestran que las personas de piel oscura y los hablantes de alguna lengua indígena tienen más dificultades para insertarse en la educación superior, y cuando lo hacen tienen empleos mal remunerados. Esto implica que las personas racializadas experimentan una combinación de desventajas que también incluyen a sus oportunidades educativas y laborales” (Martínez y Bermeo, 2023, p. 209).

Frente a las condicionantes de racismo y exclusión que atraviesan a las juventudes universitarias en términos étnicos, la interculturalidad se presenta como una propuesta orientada a la búsqueda de la inclusión, el interaprendizaje, la integración de saberes, el respeto a las culturas y lenguas originarias, la coconstrucción del conocimiento y la justicia epistémica, como formas de reconocer la intersubjetividad que propicia el diálogo horizontal entre culturas. En este sentido, el reconocimiento mutuo y la disposición al encuentro se convierten en posibilidades concretas para la construcción de la interculturalidad. Este ejercicio implica que las partes se reconozcan entre sí como pueblos y culturas iguales, coexistentes y autogobernadas, frente al imperio de la discriminación, el racismo, la cooptación y el conflicto (Llanes, 2008), referentes que trastocan la búsqueda de una vida buena o del buen vivir.

EL RACISMO EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y MÉXICO. DESAFÍOS, RETOS Y PERSPECTIVAS

En los últimos años, se han documentado diversas experiencias en torno a la educación superior intercultural en América Latina, principalmente a través de informes regionales y continentales que dan cuenta tanto de los avances como de los desafíos presentes en los procesos de interculturalización de este nivel educativo (Mato, 2009, 2015, 2018). No obstante, distintos estudios han evidenciado, en sus respectivos contextos nacionales, las múltiples formas en que la discriminación se manifiesta en el ámbito universitario, constituyéndose en un problema estructural dentro de las instituciones de educación superior. Estas expresiones discriminatorias se presentan tanto de manera explícita como mediante prácticas sutiles de exclusión, y afectan en especial a los pueblos indígenas (Mato, 2020; Guaymás et al., 2020; Quintero, 2020; Forno, 2020; Hooker y Castillo, 2020; Morales et al., 2020).

Mato (2020) sostiene que el racismo en las instituciones de educación superior no debe concebirse como un fenómeno aislado, sino como una dimensión constitutiva de los sistemas educativos, en los que persisten lógicas de poder que subordinan los saberes, las lenguas originarias y las culturas no hegemónicas. A su vez, Mato (2023) argumenta que, para diseñar acciones institucionales orientadas a contrarrestar el racismo estructural, es necesario diferenciar tres tipos de factores que lo reproducen: estructurales, sistémicos e institucionales.

En el caso de Argentina, Guaymás et al. (2020) señalan la discriminación lingüística que enfrentan los estudiantes indígenas debido a sus formas de hablar, lo cual incide en sus trayectorias formativas y en las relaciones pedagógicas. Por su parte, Forno (2020), al analizar la implementación de programas de cupos especiales para estudiantes mapuche-williche en Chile, identifica resistencias institucionales que reflejan la persistencia del racismo estructural. En Colombia, Quintero (2020) expone cómo la exclusión se reproduce mediante prácticas cotidianas que invisibilizan los aportes epistémicos de los pueblos indígenas, y obstaculizan su plena integración a la vida universitaria.

Asimismo, Hooker y Castillo (2020), en el contexto nicaragüense, recuperan experiencias de lucha y resistencia en territorios multiétnicos, donde los estudiantes impulsan transformaciones desde una perspectiva antirracista y de reconocimiento de la diversidad cultural. En México, Morales et al. (2020), en su estudio de caso de la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco, muestran que incluso en instituciones creadas con base en principios interculturales persisten dinámicas de discriminación que contradicen sus propósitos fundacionales.

En este contexto, abordar la experiencia de los jóvenes indígenas en las instituciones de educación superior en México implica contextualizar el surgimiento de proyectos educativos que, en el ámbito de la política educativa nacional, institucionalizaron un indigenismo de larga data. A lo largo del siglo XX, el proyecto indigenista tuvo como propósito “integrar al indio a la civilización” (Bertely, 1998, p. 77), promoviendo estrategias de asimilación cultural y socioeconómica. Este enfoque, ampliamente debatido, constituye una deuda histórica del Estado-nación, ya que implicó una descontextualización de la educación intercultural y priorizó la incorporación de los pueblos indígenas al modelo cultural dominante. En consecuencia,

dicha política educativa condujo a la pérdida sistemática de lenguas originarias debido a su exclusión de los espacios escolares. Con base en el discurso del “progreso”, la homogeneización cultural subordinó la diversidad de los pueblos e impuso el castellano como lengua hegemónica en los procesos educativos (Stavenhagen, 2013).

En consonancia con esta lógica, el nacionalismo educativo aspiró a “mexicanizar a los indígenas” (Bertely, 1998, p. 83) mediante la alfabetización en su lengua materna, con el objetivo simultáneo de fomentar su desarrollo cultural y avanzar en su castellanización. Este enfoque instrumentalizó la enseñanza como un mecanismo de tránsito hacia la asimilación mediante estrategias orientadas a integrarlos a la cultura mestiza dominante, al tiempo que negaban las dimensiones sociopolíticas de la otredad (Bertely, 1998).

En consecuencia, la educación, como parte del proyecto de modernización del país, operó como un dispositivo que relegó las identidades étnicas al ámbito folclórico (Stavenhagen, 2013). No obstante, durante las últimas tres décadas del siglo XX, México impulsó el modelo bilingüe-bicultural, basado en un enfoque de “bilingüismo coordinado” (Bertely, 1998, p. 85), gestionado por la Dirección General de Educación Indígena de la Secretaría de Educación Pública. En la década de 1990, durante los movimientos sociales de Abya Yala, surgieron demandas para transformar de fondo la educación indígena. En particular, el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional en 1994 colocó en el centro del debate nacional la necesidad de una educación que reconociera la diversidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas. Dicho contexto marcó una transición terminológica y conceptual del biculturalismo hacia la interculturalidad, que culminó con la adopción oficial del modelo educativo intercultural en 1996 (Bertely, 1998; Dietz y Mateos, 2011).

Por lo tanto, en respuesta a las demandas de los pueblos indígenas por una educación con pertinencia cultural y lingüística, se impulsaron diversas iniciativas orientadas al reconocimiento de los derechos culturales, respaldadas por instrumentos como el Convenio 169 de la OIT y los Acuerdos de San Andrés (Aubry, 2003). Aún más, la reforma constitucional de 1993 al artículo tercero estableció la educación bilingüe como un principio fundamental para atender las necesidades educativas de una sociedad nacional pluricultural. Así, en los primeros años del siglo XXI, el discurso de la interculturalidad adquirió relevancia en las políticas educativas relativas al tratamiento de la diversidad cultural en América Latina, y fue promovido por organismos internacionales como la Unesco. En su Declaración Universal de 2001, esta organización destacó el derecho a una educación que respete la identidad cultural de los pueblos.

De acuerdo con Mato (2009), en América Latina es posible diferenciar entre las instituciones de educación superior convencionales y las instituciones interculturales de educación superior, concebidas como propuestas educativas con pertinencia cultural y lingüística para jóvenes indígenas. En México, la interculturalidad fue institucionalizada en el ámbito de la educación superior mediante reformas educativas que impulsaron “la presencia de indígenas en la educación superior intercultural” (Schmelkes, 2003, p. 4). Sin embargo, esta política surgió como una respuesta discursiva y programática frente al “racismo institucional que históricamente ha permeado la educación indígena” (Bermúdez-Urbina, 2015, p. 155).

Esta orientación condujo al establecimiento del subsistema de universidades interculturales, consideradas bajo un modelo educativo intercultural (Casillas y Santini, 2006). No obstante este marco institucional, la negación sistemática de los conocimientos culturales de los pueblos originarios continúa reproduciendo una lógica de superioridad epistémica de la cultura occidental (Limón, 2012). En el contexto específico de las aulas, esta lógica se traduce en lo que Gómez (2018) identifica del siguiente modo: “No son las relaciones entre quienes dominan determinados conocimientos y quienes no los dominan las que se señalan como racistas, sino la descalificación que hace quien sabe de quien no sabe, precisamente por no saber” (p. 200). Este dispositivo de negación epistémica opera mediante la legitimación de unos saberes (los académicos), mientras invisibiliza o folcloriza otros (los comunitarios), perpetuando, incluso al interior de instituciones diseñadas para combatirla, una asimetría epistémica que afecta a los pueblos originarios.

Desde este enfoque, la jerarquía epistémica que atraviesa el sistema educativo cumple una función central: define quién es considerado “inteligente” y contribuye a la perpetuación de formas estructurales y simbólicas de racismo. Gómez (2018) advierte que “la ideología racista se materializa en las relaciones e interacciones que se instauran al interior de una institución [y] fuera de las aulas [en] las calificaciones y descalificaciones de los académicos hacia los estudiantes” (p. 221).

Así, la exclusión del conocimiento indígena no constituye únicamente una práctica individual, sino una estructura institucionalizada que forma parte del entramado de relaciones de poder en el contexto educativo. En este marco, la invisibilización de los conocimientos culturales en la educación superior va más allá de la discriminación racial, pues incide en el deterioro de la experiencia formativa del estudiantado indígena. Esta situación se manifiesta en deserción escolar, apatía académica y simulación educativa (Keck y Saldívar, 2016; Navarro y Saldívar, 2018), entre otros efectos. Al respecto, el estudio realizado por Velasco (2018) en la UPN-Ajusco revela que jóvenes indígenas han experimentado racismo en diversos espacios universitarios y, por lo tanto:

aceptan haber testificado racismo en el comedor (26.5%), en la biblioteca (14.3%), en el área de servicios escolares (14.9%), y en otros espacios como el Centro de Atención a Estudiantes (CAE), la explanada, las canchas, los salones de clase, los pasillos, los baños, en la interacción con los profesores y con los administrativos, con el personal de vigilancia, incluso en el tianguis cultural que suele celebrarse cada tanto dentro de las instalaciones universitarias (23%) (p. 235).

A partir de lo anterior, resulta evidente que las universidades, históricamente configuradas bajo el paradigma hegemónico occidental, han reproducido lo que Essed (1991) denomina “racismo cotidiano”, expresado en dinámicas institucionales que desvalorizan las epistemologías indígenas y perpetúan mecanismos de exclusión, tal es el caso de priorizar bibliografías en idioma castellano cuya prevalencia es del 99% frente al 1% de bibliografía utilizada en el eje de formación en lenguas originarias, esto por poner un ejemplo. Este racismo no opera solo en las interacciones sociales o en los imaginarios simbólicos, sino que está imbricado en las estructuras epistémicas y pedagógicas que definen qué saberes se consideran válidos y cuáles son marginados.

En esta línea, el paradigma universitario dominante privilegia una racionalidad que

favorece procesos formativos centrados exclusivamente en el desarrollo de competencias cognitivas, orientado a la eficiencia y la calidad educativa (Gasché, 2010). Esta orientación no es neutra ni universal, sino que responde a una lógica epistémica centrada en la colonialidad del saber, que invisibiliza otras formas de conocimiento, sobre todo aquellas construidas de manera situada en la experiencia, el territorio, la oralidad y la relacionalidad de los pueblos originarios. Al reducir la educación a un conjunto de habilidades instrumentales, se ignoran las dimensiones “experienciales, psicocorporales, emocionales y afectivas [de] las culturas originarias” (Navarro y Saldívar, 2018, p. 2), lo cual da lugar a un modelo educativo que privilegia la competencia por encima de la compartencia, así como la promoción de la individualidad frente a la relacionalidad y la intersubjetividad. Entonces, la apuesta ontoepistémica que busca la ruptura de la instrumentalización educativa, desafía las condiciones actuales de la concepción de educación y de la promoción del racismo institucionalizado en los procesos formativos.

INTERCULTURALIDAD CRÍTICA COMO REFERENTE HISTÓRICO-UTÓPICO EN LA DECONSTRUCCIÓN DE RELACIONES RACISTAS

A comienzos del siglo XXI, la educación popular de Paulo Freire (1973) y los planteamientos del grupo modernidad/colonialidad se articulan y tienden puentes importantes con la interculturalidad crítica, entendida esta última como proyecto ético-político y herramienta de transformación educativa. En este sentido, Walsh (2023) plantea que no se basa en una “existencia sustantiva -como una realidad fija o medible- sino en su verbalidad, cultivando maneras-otras [...] de ser, saber, sentir, pensar y convivir” (p.149), sino que ha de convertirse en la antítesis de las prácticas de racismo y exclusión desde espacios universitarios; por ello, el desmontar estas condiciones exige prácticas pedagógicas críticas, ancladas en la escucha, el diálogo, el reconocimiento y la reivindicación de la identidad cultural y epistémica de los pueblos desde procesos educativos propios.

Lo anterior resuena con el pensamiento de Zemelman y Quintar (2007), quienes proponen una didáctica no parametral, entendida como una ruptura con las reglas rígidas de la educación bancaria. Desde esta lógica, el proceso educativo, en la relación entre docentes, estudiantes y actores locales, implica situarnos en la realidad no como meros espectadores ajenos a ella, sino como sujetos corresponsables que actúan con ética para transformar su contexto. Por ello, la relevancia de los ejes formativos de lenguas originarias y de vinculación con la comunidad radica en brindar herramientas prácticas para el diálogo y formas contextualizadas de relación con los diversos actores sociales y comunitarios en los que la universidad tiene incidencia. Esto ha permitido construir referentes de interculturalidad crítica, al propiciar el diálogo de saberes entre estudiantes, docentes, directivos y actores sociales.

En esta interacción significativa, Bárcena et al. (2006) ubican el “contexto hermenéutico”, definido como un espacio en el que emergen preguntas sobre el sentido. En otras palabras, la transversalización de la interculturalidad crítica en la práctica pedagógica ha de permitir no solo comprender la enseñanza y el aprendizaje, sino también interpretar y construir sentidos, tomando en cuenta la historia y las realidades de quienes forman parte del proceso educativo.

En consecuencia, sostienen que la experiencia educativa debe entenderse como un proceso situado, cargado de simbolismo y atravesado por la necesidad de atención, tacto y sensibilidad en la relación pedagógica (Cassany, 2021). Esta perspectiva se concreta en el eje de formación denominado Vinculación Comunitaria o con la Comunidad, que no solo constituye un espacio de “trabajo de campo”, sino también un ámbito para potenciar habilidades de escucha atenta, de reconocimiento de la pluralidad epistémica y de sensibilidad para construir relaciones interpersonales que han de ponerse en práctica en el vínculo con diversos actores comunitarios. En sintonía con esta perspectiva, Berlanga (2013) propone que el aula debe convertirse en un espacio dialógico, capaz de producir simetría en la relación pedagógica y de cuestionar las lógicas individualistas que invisibilizan la pluralidad epistémica de los pueblos. Así, el aula deja de ser el espacio por excelencia para la construcción de conocimientos, al reconocerse también otros ámbitos de aprendizaje y enseñanza.

Superar esta lógica requiere confrontar el modelo técnico-pedagógico que reduce la educación a una experiencia en la que los sujetos “memorizan, pero no identifican con sus propias vivencias” (Gasché, 2010, p.131). De esta manera, Gasché (2010) plantea que el vínculo universidad-comunidad debe orientarse hacia dos tareas fundamentales: “1) la explicitación de los conocimientos implícitos en las actividades sociales [...] y 2) la articulación de estos contenidos indígenas con los saberes escolares, convencionales, científicos y comunes” (p. 21). Esta articulación funda una reciprocidad pedagógica que sistematiza y vincula los conocimientos comunitarios con los científico-técnicos (Bertely, 2019), y en cuyo marco puede emerger una dimensión ética de la docencia que restituye al sujeto como protagonista de su proceso formativo, en contraste con el modelo hegemónico que “anula la posibilidad de control del sujeto” sobre el significado de lo que aprende (Bárcena et al., 2006, p. 237).

Entonces, la pedagogía de la finitud fundamenta el reconocimiento del ser en situación, es decir, en relación permanente con los otros (Bárcena et al., 2006), principio presente en la cotidianidad de los pueblos rurales, campesinos e indígenas, y que interpela la condición de individualidad. Se trata, pues, de privilegiar el hecho educativo mediante la recuperación de lo vivido y de lo concreto del estudiantado frente a la abstracción descontextualizada del conocimiento hegemónico. De ahí que la experiencia educativa no deba entenderse como un proceso vertical, sino como un encuentro ético y afectivo que resignifica la práctica pedagógica en su sentido amplio y complejo. Por ello, la interculturalidad crítica trasciende el reconocimiento y el diálogo cultural y se configura como una apuesta transformadora de las relaciones de poder que se han institucionalizado estructuralmente en los ámbitos social y educativo.

MARCO METODOLÓGICO

La ruta metodológica utilizada para la construcción de los datos contenidos en este artículo parte de una propuesta interpretativa-comprensiva contenida en una metodología cualitativa, ya que busca comprender la realidad de los sujetos a partir de la experiencia vivida como construcciones socioculturales. De esta manera, esta propuesta metodológica constituye una antítesis a los planteamientos positivistas (Martínez, 2013).

Por su parte, el planteamiento interpretativo-comprensivo, como hemos mencionado, toma como base lo propuesto por Habermas (1982): la construcción del conocimiento a partir de la cotidianidad en un tiempo y un espacio históricamente determinados. La experiencia juvenil en términos de racismo pone de manifiesto las condiciones de vida estudiantil y la apuesta por elementos de la interculturalidad crítica como referentes reivindicativos frente a procesos de exclusión. Para operacionalizar este enfoque, adoptamos un diseño metodológico de estudio de caso instrumental, centrado en la experiencia de un grupo específico de estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), mediante un muestreo intencional por conveniencia (Flick, 2007). Asimismo, conviene retomar lo señalado por Monje (2011), quien parte “del supuesto de que los actores sociales no son meros objetos de estudio como si fuesen cosas, sino que también significan, hablan, son reflexivos” (p. 12).

La UNICH está integrada por una sede central, en la que se concentra la gran mayoría de los trámites administrativos y el mayor número de programas educativos impartidos (cinco programas de licenciatura, de un total de siete, y dos programas de posgrado; cuatro unidades académicas multidisciplinarias, ubicadas en los municipios de Oxchuc, Yajalón, Salto de Agua y Las Margaritas; y dos unidades académicas multimodales, localizadas en los municipios de Chilón y El Porvenir. En este caso, quienes participaron en el estudio son estudiantes de la licenciatura en Lengua y Cultura, tanto de la sede central como de la Unidad Académica Multidisciplinaria de Oxchuc, ambas pertenecientes a la UNICH, con un total de 69 estudiantes. Las personas participantes se encuentran finalizando la etapa de formación profesional e iniciando la etapa de especialización, ya que los programas educativos de esta universidad se estructuran a partir de ejes de formación (disciplinar, vinculación con la comunidad, lenguas y sociocultural) y de etapas formativas (formación básica, correspondiente a los dos primeros semestres; formación profesional, que comprende los tres semestres siguientes; y formación de especialización, integrada por los tres semestres finales).

De esta manera, diseñamos un instrumento en Google Forms con 18 ítems, distribuidos en cuatro ejes temáticos: contextualización del público meta; expectativas juveniles de estudiar en una universidad intercultural; perspectivas sobre el racismo; y la interculturalidad como referente ético-reivindicativo frente al racismo. Asimismo, dicho instrumento estuvo compuesto predominantemente por preguntas abiertas, previa obtención del consentimiento informado. Este proceso se desarrolló en dos fases de análisis para asegurar la confiabilidad:

1. Fase de codificación temática inductiva. Con la participación de los sujetos, se sistematizó la información siguiendo criterios comunes en las respuestas, mediante técnicas de codificación abierta y categorización temática (Ryan y Bernard, 2003), en un proceso de lectura recursiva de los datos. Esta estrategia analítica permitió recuperar las experiencias vividas de racismo a lo largo del trayecto formativo en la educación superior; así como aquellos elementos que lograron identificar como propiciadores de racismo y exclusión. Finalmente, durante el ejercicio de sistematización se identificaron categorías críticas sobre la forma en que la interculturalidad puede considerarse una posibilidad para enfrentar procesos de racismo y exclusión con base en referentes ontológicos y epistémicos que promuevan el respeto y el reconocimiento de la diversidad.

2. Fase de hermenéutica diatópica. El análisis de los datos partió de la perspectiva de la hermenéutica diatópica. Este método analítico se entiende como “un ejercicio de reciprocidad entre culturas que consiste en transformar las premisas de argumentación (tópoi) de una cultura determinada en argumentos inteligibles y creíbles en otra cultura” (Santos, 2005, p. 134), lo que permite comprender el entramado de condiciones que propician procesos de racismo en jóvenes indígenas insertos en ámbitos de educación superior. Frente a ello, esta propuesta analítica se complementa con lo planteado por Panikkar, quien sostiene que “la hermenéutica diatópica permite ir no sólo más allá de la distancia temporal, sino también, y esto es lo fundamental, de los lugares comunes teóricos, los topoi culturales” (1990, p. 154). Al respecto, la hermenéutica diatópica propuesta en el análisis ha propiciado “poner en contacto universos de sentido diferentes; por esto reúne, sin yuxtaponerlos, topoi humanos para que, desde sus diferencias, puedan crear juntos nuevos horizontes de inteligibilidad recíproca” (Aguiló, 2010, p. 155); es decir, poner en diálogo las experiencias vividas por jóvenes y las estrategias de resistencia implementadas. Este ejercicio permitió identificar categorías como lugares de enunciación —estudiantes indígenas, estudiantes no indígenas, docentes, conocimientos comunitarios y conocimientos académicos—, así como categorías de narrativas situadas, identificación de tensiones y categorías de relacionalidad. Finalmente, conviene señalar que los resultados presentados en este estudio no constituyen una generalización respecto del conjunto de estudiantes de la licenciatura en Lengua y Cultura matriculados en la universidad, sino que remiten a la experiencia de quienes respondieron el cuestionario aplicado.

CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN

El estudio contó con estudiantes pertenecientes a pueblos originarios de Chiapas, matriculados en la UNICH. El 86% se reconoce como hablante nativo de lenguas indígenas, principalmente tseltal y tsotsil, mientras que el 14% refiere un mayor dominio del español o una competencia bilingüe. El estudiantado cursa el sexto semestre de la licenciatura en Lengua y Cultura, momento académico en el que culmina su formación profesional básica e inicia el ciclo de especialización. Como señalamos en el apartado metodológico, en este estudio incluimos alumnos de dos sedes universitarias: la sede central Ciudad Universitaria Intercultural, ubicada en San Cristóbal de las Casas, Chiapas, y la Unidad Académica Multidisciplinaria de Oxchuc, situada en la cabecera municipal de Oxchuc, Chiapas.

En el caso del estudiantado participante de la sede central, se indicó que provenía de municipios como San Cristóbal de las Casas, San Juan Cancuc, San Andrés Larráinzar, Chanal, Oxchuc, Huixtán, Ocosingo y Ocozocoautla, de los cuales siete de los ocho se consideran municipios indígenas de la región V Altos Tsotsil-Tseltal. Por su parte, el estudiantado de la Unidad Académica Multidisciplinaria de Oxchuc se reconoce, en su totalidad, como hablante de la lengua tseltal e integrante de comunidades y ejidos del propio municipio.

El racismo se manifiesta de múltiples formas en los diversos espacios en los que se desenvuelven las juventudes, desde el hogar hasta los centros de formación educativa, pasando por los espacios de esparcimiento. Se trata de una condición que vulnera la integridad de los sujetos al naturalizar prácticas discriminatorias en la vida cotidiana. A

continuación, presentamos algunas experiencias de investigación realizadas por personas egresadas de la Unidad Académica Multidisciplinaria de Oxchuc en torno al racismo con base en las vivencias de jóvenes universitarios, así como de población adulta con la que se desarrollan procesos de vinculación comunitaria.

NOCIONES DE RACISMO Y EXPERIENCIAS EN JÓVENES INDÍGENAS UNIVERSITARIOS: CAMBIOS SOCIOCULTURALES Y TENSIONES INTERGENERACIONALES

La experiencia del racismo entre jóvenes universitarios interculturales se concreta en ciertas prácticas en las que la condición hegemónica se impone sobre elementos inherentes a su propia cultura; un ejemplo de ello es el uso de la lengua materna. En este sentido, dicho uso puede propiciar procesos de crisis identitaria, al llevar a negar la condición de hablantes de una lengua indígena y, con ello, a modificar el comportamiento para socializar con personas de la ciudad o de otros entornos, lo que refuerza la necesidad de hablar castellano. En las interacciones con personas de la ciudad o con grupos de la educación superior, la conversación en lengua indígena tiende a desplazarse para favorecer la socialización con los otros, privilegiando el uso del castellano (Sántiz et al., 2023).

Las personas adultas mayores y ancianas son quienes han desarrollado en mayor medida las habilidades lingüísticas para hablar alguna lengua indígena y resguardar la tradición, lo que ha propiciado que reconozcan a las juventudes como *kaxlan keremetik*, es decir, jóvenes mestizos, debido a que han modificado su forma de ser y de comprender la realidad comunitaria, al incorporar modas que los han impulsado a hacer uso de la lengua castellana en dos sentidos: el primero, como medio de comunicación, y el segundo, para evitar ser discriminados en espacios escolares y urbanizados. Algunas experiencias contextuales de la región Altos de Chiapas muestran que

muchos jóvenes y jovencitas no dialogan en la lengua materna en los espacios sociales, por la razón que ellos se avergüenzan de su lugar de origen, quienes migran se ven obligados a no decir su lugar de origen, para estar en relación armoniosa con las personas de la ciudad, también se deja de conversar en la lengua materna para esconder la identidad tseltal, queriendo ser como personas mestizas; el joven aparenta ser gente de la ciudad y recrea la crisis de identidad donde el joven no quiere hablar tseltal porque siente que será visto y excluido de la sociedad urbanizada (Sántiz et al., 2023, p. 58).

En la diversidad de experiencias, las juventudes indígenas en Chiapas han enfrentado situaciones complejas, marcadas por desigualdades estructurales, desafíos sociales y esfuerzos cada vez mayores por constituir redes de apoyo. Los espacios convencionales de educación, en particular en el nivel superior, ocasionan que parte de la juventud indígena niegue su lengua materna como estrategia para ser “aceptada” en el contexto escolar y en el aula. Al mismo tiempo, se produce una apropiación de nuevas ideologías y formas de pensamiento, así como la incorporación de modas y nuevos estilos de música y arte, tomados sobre todo de los centros urbanos. Todo ello genera procesos de desplazamiento de la lengua originaria, crisis de identidad y transformaciones en las visiones de vida.

La experiencia de una persona egresada de la licenciatura en Derecho Intercultural permitió identificar, a través de su investigación, que las juventudes tseltales de Oxchuc están construyendo nuevas identidades a partir de los contactos culturales, la globalización de la información y de la tecnología, así como de los géneros musicales que escuchan, los cuales impactan en sus modos de pensar y en sus

mentalidades. Estos cambios propician diálogo, convivencia, libertad de expresión juvenil, enfoques de investigación y proyectos sociales (Gómez, 2024). Si bien estos procesos abren espacios para la expresión juvenil y la agencia social, también generan prácticas discriminatorias entre pueblos originarios, en las que la participación social de jóvenes, mujeres y hombres se presenta de manera desigual y, en determinadas condiciones, excluyente.

Por otra parte, experiencias de personas egresadas de la licenciatura en Lengua y Cultura ponen de manifiesto que las juventudes en las comunidades han dejado gradualmente de promover ciertos principios y valores culturales que eran considerados pilares de la vida comunitaria entre la población adulta y anciana; entre ellos, el respeto, la armonía, la unidad y la reciprocidad, lo que está causando tensiones intergeneracionales entre integrantes de la comunidad (López et al., 2025).

Incluso, otras personas egresadas de la misma licenciatura investigaron que una de las raíces del cambio de ideologías y mentalidades se encuentra en la educación escolarizada, la cual ha provocado confrontación de pensamientos y conflictos sociales en el contexto de Oxchuc (Gómez et al., 2024). Esta última apreciación coincide con lo que argumenta Velasco (2016): la educación escolarizada impulsa la formación del “nuevo hombre”, puesto que muchas personas ven a la escuela como la institución que transforma, o debe transformar, a quienes pasan por ella, y ello no solo mediante la sabiduría y el conocimiento científico, sino también en los aspectos éticos, morales e incluso en la propia constitución biológica y física de las personas.

Por su parte, el análisis de los datos permite identificar la interrelación de tres dimensiones en las trayectorias de las juventudes indígenas: sus expectativas y motivaciones al estudiar en una universidad intercultural; sus perspectivas y experiencias en torno al racismo; y la interculturalidad como referente ético y horizonte de acción frente a la discriminación racial. Esta triangulación constituye la base para una comprensión integral de las formas en que el racismo se vive, se nombra y se confronta en el ámbito de la educación superior intercultural.

Expectativas juveniles sobre la universidad intercultural

Como sistematizamos en la tabla 1, el análisis de las expectativas de ingreso del estudiantado universitario a la UNICH no se orienta en una sola dirección, sino que articula, de manera simultánea, aspiraciones de movilidad socioeconómica y profesional con un proyecto de reafirmación cultural y epistémica.

Tabla 1. Expectativas de estudiar en una universidad intercultural

Razones para elegir la UNICH	Motivaciones para estudiar una carrera universitaria
Las instalaciones y servicios	Para prepararme e intentar conseguir algún puesto de trabajo
Presentar examen al magisterio	Preparación académica
Interacción de varias culturas	Aprender nuevas lenguas originaria y culturas
Superarme y obtener mejor empleo	Acceso a educación pública
Valorar nuestras culturas	Saber más sobre las culturas
Para ser una profesionista	Contribuir al desarrollo de mi comunidad
Aprender la lengua tsotsil	Ser docente de primaria
Superarme y obtener mejores labores	Ser alguien profesionalmente

De acuerdo con lo anterior, una constante entre las juventudes es la construcción de la formación universitaria como vía para acceder a espacios laborales con una remuneración económica favorable. Ello refleja, por un lado, una demanda persistente de acceso a la educación superior como mecanismo de movilidad social para poblaciones históricamente excluidas (Schmelkes, 2003). Sin embargo, como señala Mato (2023), las instituciones de educación superior intercultural, aunque surgen como respuesta a un racismo institucional histórico, se desarrollan dentro de un sistema que no ha desmontado por completo sus lógicas hegemónicas. Esta elección representa, entonces, una búsqueda por conciliar la preparación para un mercado laboral atravesado por prácticas racistas con el fortalecimiento y la revalorización de los referentes culturales propios, vinculados con los derechos y los proyectos de vida de los pueblos (Navia y Czarny, 2024).

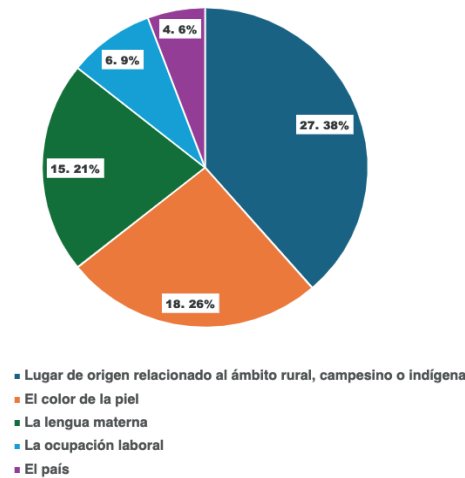
Del mismo modo, existen expectativas asociadas a la construcción de una interculturalidad crítica, que reconoce la necesidad de interactuar con otras culturas y con otras formas de ser, estar y conocer, y esto es un referente que puede erigirse como antítesis del racismo; es decir, la comprensión de la educación superior como herramienta de movilidad social y de resistencia cultural constituye un elemento desde el cual las juventudes perciben y confrontan el racismo.

Perspectivas juveniles sobre el racismo

La comprensión juvenil del racismo transita de la experiencia interpersonal al reconocimiento de sus dimensiones estructurales. Esta perspectiva se refleja en la identificación de marcadores sociales específicos que, desde el punto de vista del estudiantado, se reproducen en el contexto universitario: el origen rural o indígena (27.38%), el color de piel (18.26%) y la lengua materna (15.21%) emergen como los principales. En menor medida, se menciona la discriminación en las evaluaciones o en la asignación de calificaciones (10.17%).

Así, la operación concreta de dichos factores, en particular de aquellos de carácter institucional identificados por el estudiantado —como el origen rural o indígena, el color de piel y la lengua materna, estrechamente vinculados al racismo—, no solo refleja prejuicios interpersonales, sino que también evidencia marcadores que se reproducen mediante las “normas y prácticas de las IES” (Mato, 2023, p. 353) y que, hasta el momento, no han logrado desmontarse. Además, un 9.15% de las personas participantes indicó no haber experimentado racismo, lo que sugiere la presencia de un “racismo pasivo” (Menéndez, 2017) que, al no manifestarse de forma explícita, puede resultar menos perceptible para algunos sujetos. En este sentido, la condición étnica continúa siendo un factor central en el imaginario social del racismo, como lo muestran los datos de este estudio.

Gráfica. Elementos que se vinculan con el racismo



En el contexto de la UNICH fue posible identificar diversas manifestaciones de racismo, en particular aquellas vinculadas con comentarios ofensivos o estereotipos (25.41%) y con la exclusión de actividades académicas o sociales (16.27%). En menor medida, se registró discriminación en las evaluaciones o en la asignación de notas y calificaciones (10.17%). Por último, un 9.15% señaló no haber experimentado alguna expresión de racismo; es decir, por un lado, los procesos educativos, pese a su potencial como agentes de transformación, no están exentos de reproducir prácticas racistas entre los diversos actores que conforman el contexto escolar y la vida universitaria; por otro, este análisis permite identificar un nivel de racismo interpersonal —expresado en el miedo a la burla, los comentarios ofensivos o la exclusión—, pero también un nivel estructural, en el que la ciudad y la universidad operan como espacios que jerarquizan las lenguas originarias y las identidades.

Tales experiencias constituyen la manifestación concreta de un racismo naturalizado que “no solo se expresa y ejerce a través de normas y prácticas abiertamente visibles [...], sino que también opera a través de desventajas [...] acumuladas a lo largo de siglos, cuya existencia se ha naturalizado” (Mato, 2023, p. 341), donde la diferencia fenotípica y cultural se traduce en jerarquías de superioridad e inferioridad.

La tabla 2 sistematiza las perspectivas del racismo identificadas por el estudiando, las cuales se articulan en torno a tres ejes entrelazados: el racismo como ideología de superioridad (“creencia de que cierto grupo se cree superior”); el racismo como práctica de exclusión y daño emocional-corporal (“hacer sentir menos a una persona”); y el racismo como sistema estructural (“puede venir de personas o de sistemas que favorecen a unos y excluyen a otros).

Tabla 2. Perspectivas sobre el racismo

Es una ideología que discrimina y desvaloriza a las personas basado en su raza etnia y cultura
Falta de empatía, falta de valores, rechazando a las demás personas por sus características, haciendo sentir menos a otros
Exclusión y discriminación en las personas
Discriminación a otras personas ya sea por color y raza
Hacer sentir mal a esa persona o excluir
Es una forma de discriminación hacia otra persona por sus orígenes, color o creencias
Yo considero que es un tipo de discriminación que prácticamente se basa que uno se cree mejor que el otro

Es cuando una persona agravia a otras personas por ser de diferente cultura, nacionalidad, hablar otra lengua, creyéndose que es superior que la otra persona
El racismo es una forma de discriminación que se basa en la creencia de que unas personas son superiores a otras por su color de piel, origen étnico o cultural. Esta actitud genera desigualdad, exclusión y violencia
Es cuando se discrimina a las personas por su color de piel, su lengua y su lugar de origen
Es la acción de hacer menos importante a una persona ya sea por su color de piel, creencias, cosmovisión entre otros
Cuando una persona discrimina a otra persona por su color, lengua o si lugar de nacimiento
Creencia de que cierto grupo, raza o cultura se cree superior a la otra
El racismo es tratar mal o diferente a alguien solo por su color de piel o su origen. Puede venir de personas o de sistemas que favorecen a unos y excluyen a otros
Una actitud negativa de personas con prejuicios
Una persona que te juzga por tus rasgos físicos
Es una discriminación hacia una persona por el color de piel o por ser indígena
Es una forma de discriminar a una persona por ciertos rasgos culturales
Discriminación de otras culturas y discriminar a personas por su color, ropa, lengua, creencias entre otros
Discriminar o hacer menos a una persona
Es una forma de discriminación basada en la raza o el origen de una persona
Es cuando una persona no es aceptable en un lugar por su color de piel o sus comportamientos
Es una discriminación a pertenecer una comunidad indígena
Yo considero que es la creencia de aquel grupo étnico o raza que se cree superior a otro
Puede venir de personas o de sistemas que favorecen a unos y excluyen a otros
Es la discriminación por tener diferentes colores, culturas, pero en este caso he visto también que ha habido mucha discriminación en la religión, por lo que ha generado un sincretismo y mezcla de elementos que en alguna comunidad a veces no permiten, por lo que consideran como una contaminación hacia su religión nativa

Estas nociones del estudiantado permiten comprender que el racismo constituye un entramado de procesos ideológicos y prácticas que deslegitiman la condición humana de los sujetos, al superponer la creencia en la superioridad de una raza sobre otra. En el discurso se identifica, así, la persistencia de la colonialidad del ser en pleno siglo XXI, como lo expresa una de las voces participantes: “Yo considero que es la creencia de aquel grupo étnico o raza que se cree superior a otro”. Esto muestra que, en el plano ontológico, la condición étnica continúa vinculándose con referentes de inferioridad, lo que ha contribuido a posicionar en el imaginario colectivo al racismo como una forma de naturalizar las relaciones sociales entre grupos hegemónicos y grupos subordinados.

De esta manera, las juventudes cuestionan la naturalización de un racismo interpersonal, estructural y sistémico en la sociedad (Mato, 2023), que reproduce relaciones de poder asimétricas (Quijano, 2000) sustentadas en la desvalorización institucional, epistémica y corporal de la diferencia étnica. En este orden, la condición étnica se asocia con referentes de inferioridad y subordinación, lo que dificulta distinguir el racismo del etnocentrismo cotidiano, “dado que éste es parte constitutiva de nuestra formación como sujetos” (Menéndez, 2017, p. 32). Esta dinámica constituye lo que Essed (1991) denominó “racismo cotidiano” y, en los procesos educativos, se manifiesta como “racismo epistémico” (Baronnet y Morales-González, 2018; Gómez, 2018), que opera desde la indiferencia institucional. A su vez, la identificación juvenil de marcadores como el color de piel y la lengua remite a lo que López (2020) argumenta como la “racialización de la sociedad” (p. 18), lo que evidencia una comprensión del racismo que trasciende el plano interpersonal para reconocer su carácter estructural e institucional (Mato, 2023). Como actos de reivindicación político-epistémica enunciados desde la voz de sujetos racializados, estas nociones ilustran cómo se captura la intersección entre lo epistémico (descalificación de saberes), lo corporal (marcas racializadas) y lo institucional (prácticas de exclusión) (Navia y Czarny, 2024).

A MODO DE CIERRE. LA INTERCULTURALIDAD COMO REFERENTE ÉTICO-REIVINDICATIVO FRENTE AL RACISMO

En relación con la experiencia juvenil frente al racismo, la tabla 3 pone de manifiesto tanto su concepción como los componentes de la interculturalidad presentes en los discursos, los cuales permiten vislumbrar la posibilidad de construir relaciones sustentadas en el respeto y de posicionar la equidad, la inclusión y el diálogo interepistémico e intercultural crítico como un proyecto ético-político antirracista y descolonizador

Tabla 3. La interculturalidad como referente ético-reivindicativo frente al racismo

Interculturalidad para promover relaciones de cordialidad y evitar el racismo en la educación
Respetar y valorar las diferencias culturales
Equidad para garantizar oportunidades sin importar el origen cultural o lengua
Respeto, diálogo, empatía, inclusión cultural, educación en derechos humanos
Respeto por la diversidad cultural
Respeto, amor, sinceridad, honestidad
Empatía, igualdad en valor y participación
Respeto mutuo, buen diálogo
Aceptar y valorar las diferencias culturales, étnicas y lingüísticas
Reconocimiento y valoración de la diversidad
Convivencia y diálogo
Reconocimiento de la diversidad, valores y comunicación efectiva
Medidas para prevenir el racismo en tu institución
Capacitación para el personal y actividades inclusivas
Talleres de sensibilización, contenidos sobre diversidad cultural, respeto a lenguas originarias, espacios de diálogo
Sanciones ante conductas racistas
Talleres colaborativos que promuevan el respeto
Capacitación docente sobre diversidad e inclusión
Sancionar faltas de respeto, no dejar pasar comentarios ofensivos
Realizar un curso, orientación, crear un marco de protección
Apoyar a quien sufre discriminación
Divulgar nuestros derechos como pueblos originarios
Propuestas para erradicar el racismo en la educación superior
Promover un pensamiento crítico frente a prejuicios y estigmas
Formar profesionistas conscientes de la diversidad cultural que promuevan la inclusión en sus comunidades
Valorar saberes indígenas, fomentar el diálogo, formar profesionales con conciencia social, reconocer la diversidad como riqueza
Actividad en la que todas las carreras participen respetando su cultura y origen
Fomentar pláticas en las cuales todos reconozcamos que somos iguales
Difundir el sentido de la interculturalidad entre docentes y estudiantes
Apoyar la sana convivencia entre culturas como espacio de intercambio y armonía
Fomentar la participación de la comunidad universitaria y alianzas con organizaciones antirracistas
Pláticas con profesores y alumnos que permitan expresar las formas de pensar sin discriminación
Aceptar que existe multiplicidad de personas diferentes
La interculturalidad abarca el respeto, la igualdad de género, y debe retomarse su importancia
La interculturalidad abre diálogo para el respeto de culturas, religiones, tradiciones

En cuanto a las nociones de la interculturalidad para promover relaciones de cordialidad frente al racismo, esta ha de entenderse como una estrategia que reivindica la condición humana a través del diálogo y de la negociación constante entre matrices culturales y epistémicas diversas, como fundamento de una convivencia transformadora. Para Walsh (2023), la interculturalidad crítica va más allá del reconocimiento folclórico; más bien, constituye una práctica ético-política que cuestiona las jerarquías epistémicas y culturales. Por tanto, es necesario “contextualizar y desagregar” (Mato, 2023, p. 348) el racismo en las dinámicas institucionales, en las normas y en las acciones pedagógicas a fin de poder actuar sobre él.

Sin duda, la apuesta consiste en decolonizar las relaciones de poder contenidas en el racismo dentro de los contextos educativos (López, 2020; Mato, 2023; Navia y Czarny, 2024), como una condición para renovar y visibilizar otras formas de relacionarnos, así como para reconocer otros modos y proyectos de vida o, como lo plantea Fornet (2006), ello “supone diversidad y diferencia, diálogo y contraste, que supone a su vez procesos de apertura, de indefinición e incluso de contradicción” (p. 29). En este sentido, se asume que la interculturalidad crítica constituye un proyecto ético-político inacabado que construye lo común desde la diferencia étnica.

Frente a estas prácticas que vulneran la condición humana de los sujetos y propician la exclusión en su sentido amplio —del ser, del saber y del estar—, la interculturalidad crítica ha de posicionarse como un referente ético-reivindicativo frente al racismo. Por ello, conviene traer a discusión la siguiente interrogante: ¿qué implica posicionar la interculturalidad crítica como proyecto educativo, epistémico y político frente al racismo en la educación, en particular en los espacios de educación superior? La promoción y el posicionamiento de la interculturalidad crítica en los procesos educativos han de permitir el reconocimiento de la diversidad, el respeto mutuo entre condiciones de vida distintas y la erradicación de las condicionantes de exclusión y sumisión de unos sobre otros; es decir, han de propiciar la deconstrucción de relaciones de poder construidas desde la diferencia, las cuales se materializan en expresiones racistas que trastocan, en gran medida, la construcción de las identidades juveniles. La educación con enfoque intercultural no consiste solo en formar habilidades mentales y capacidad de razonamiento, sino que implica también una formación desde y con el corazón; es una educación sustentada en valores, principios y sabiduría, que desarrolla la mente, el alma y la conciencia. De este modo, las prácticas de racismo, exclusión, menosprecio, egoísmo y todo aquello que afecta el alma no contribuyen a la construcción de la interculturalidad ni del buen vivir.

Si bien este ejercicio reflexivo pone de manifiesto realidades que se perciben en una universidad intercultural, lo cierto es que se trata de un estudio preliminar que sienta las bases para desarrollar una comprensión mucho más compleja del subsistema de universidades interculturales a nivel nacional y contrastarlo con los demás subsistemas que integran la educación superior en México. Este reto ha de propiciar un ejercicio de autorreflexión en cada una de las instituciones de educación superior como antesala para la generación de políticas públicas con incidencia real en la eliminación de toda forma de racismo y exclusión en las instituciones universitarias y de educación superior.

El estudio revela datos relevantes que permiten recuperar la permanencia de demandas históricas sostenidas por poblaciones indígenas, campesinas y afrodescendientes, por ejemplo, el reconocimiento y respeto de sus territorios, la autonomía y la libre determinación, el reconocimiento como sujetos colectivos de derechos, la consulta previa e informada, la justicia social y el fin de la discriminación, así como el acceso a derechos básicos con pertinencia cultural. Estas dos últimas resuenan con mayor fuerza en este estudio; es decir, se hace evidente la necesidad de reconocer la diversidad como una fortaleza que posibilita la relacionalidad entre culturas a partir de los principios de la interculturalidad crítica, en los que se pone de manifiesto el reconocimiento de las relaciones asimétricas de poder y los mecanismos para hacerles frente. Por otro lado, también se identifica la necesidad de propiciar y consolidar el respeto, no como una condición de tolerancia, sino como una relación transformadora entre culturas que cuestiona las relaciones de poder, promueve la valoración de la diversidad epistémica y transforma prácticas educativas orientadas a la equidad.

Finalmente, estas intersecciones se convierten en espacios de oportunidad para promover el respeto a la diferencia, como lo señalaron quienes participaron en este ejercicio. Además, se trata de una labor orientada a la formación de profesionales conscientes de la realidad en la que se desenvuelven y comprometidos con la formación de quienes comparten los espacios educativos: docentes, personal administrativo, directivos y personas con quienes se desarrollan procesos de vinculación comunitaria. En este sentido, la apuesta por una interculturalidad crítica antirracista plantea la necesidad de cuestionar y romper estereotipos enquistados en el imaginario social, así como de construir el sentipensar de los pueblos como referente de una justicia social transformadora de los sujetos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguiló Bonet, A. J. (2010). Hermenéutica diatópica, localismos globalizados y nuevos imperialismos culturales: orientaciones para el diálogo intercultural. *Revista Cuadernos Interculturales*, vol. 8, núm. 14, pp. 79-95.
- Aubry, A. (2003). *Los Acuerdos de San Andrés* (E. Pérez López, trad.). Centro Estatal de Lenguas, Arte y Literaturas Indígenas, Gobierno del Estado de Chiapas.
- Bárcena, F., Larrosa, J. y Mèlich, J. C. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, vol. 40, núm. 1, pp. 233-259.
- Baronnet, B. y Morales-González, M. (2018). Racismo y currículum de educación indígena. *Ra Ximhai*, vol. 14, núm. 2, pp. 19-32.
- Berlanga G., B. (2013). ¿Volver al sujeto? Once ideas para pensar la educación popular como una apuesta radical, de resistencia, para hacernos sujetos de la digna rabia. En O. Jara (ed.). *Revista latinoamericana y caribeña de educación y política: movimientos sociales y desafíos para la educación popular: una mirada desde el CEEAL* (pp. 41-50). CEEAL.
- Bermúdez-Urbina, F. M. (2015). “Desde arriba o desde abajo”: construcciones y articulaciones en la investigación sobre educación intercultural en México. *LiminaR*, vol. 13, núm. 2, pp. 153-167.
- Bertely, M. (2019). Nuestro trabajo en las milpas educativas. *Articulando e construyendo saberes*, vol. 4, pp. 1-15.

- Bertely, M. (1998). Educación indígena del siglo XX en México. En P. Latapí Sarre (ed.). *Un siglo de educación en México* (tomo I, pp. 74-110). Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (2021). *El arte de dar clase*. Anagrama.
- Casillas, L. y Santini, L. (2006). *Universidad intercultural: modelo educativo*. Secretaría de Educación Pública, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Descartes, R. (2004). *Discurso del método* (M. García Morente, trad.). Espasa-Calpe (obra original publicada en 1637).
- Dietz, G. y Mateos C., L. S. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales y su impacto en los modelos educativos mexicanos*. CGEIB-SEP.
- Essed, P. (1991). *Understanding everyday racism. An interdisciplinary theory*. SAGE Publications.
- Flick, U. (2007). Estrategias de muestreo. En *Introducción a la investigación cualitativa* (pp. 75-86). Ediciones Morata/Fundación Paideia Galiza.
- Fornet Betancourt, R. (2006). Interculturalidad o barbarie: 11 tesis provisionales para el mejoramiento de las teorías y prácticas de la interculturalidad como alternativa de otra humanidad. *Revista Comunicación*, vol. 4, pp. 17-27.
- Forno Sparosvich, A. (2020). Racismo estructural y programas de cupos especiales para estudiantes mapuche williche: resistencia étnica e interculturalidad en la educación superior chilena. En D. Mato (ed.). *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina* (pp. 251-268). Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación?: la concientización en el medio rural*. Siglo XXI.
- Gasché, J. (2010). De hablar de la educación intercultural a hacerla. *Mundo Amazónico*, vol. 1, núm. 111-134. <https://doi.org/10.5113/ma.1.9414>
- Gómez G., M. de los A. (2018). El racismo de la inteligencia en las interacciones en el aula entre docentes y estudiantes universitarios. En B. Baronet, M. G. Carlos Fregoso y F. Domínguez Rueda (coords.). *Racismo, interculturalidad y educación en México* (pp. 157-178). Universidad Veracruzana.
- Gómez Sántiz, E., Morales Sántiz, M. y López Sántiz, E. (2024). *Las raíces culturales y sociales de los conflictos políticos en Oxchuc, Chiapas*. Tesis de licenciatura, Universidad Intercultural de Chiapas, Unidad Oxchuc.
- Gómez Sántiz, J. R. (2024). *Derecho a la expresión por medio de la música: cambio de pensamiento de los jóvenes de Oxchuc, Chiapas*. Tesis de licenciatura, Universidad Intercultural de Chiapas, Unidad Oxchuc.
- Guaymás, Á., De Anquín, A., Soria, G., Arocena, M., González, M. y Sulca, E. M. A. (2020). Habla y discriminación racial en la universidad: por una práctica pedagógica que acoja lo diferente. En D. Mato (ed.). *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: las múltiples formas del racismo* (pp. 67-76). Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Taurus.
- Hooker Blandford, A. y Castillo Gómez, L. (2020). Luchas contra el racismo y la discriminación racial en contextos multiétnicos desde la educación superior intercultural. En D. Mato (ed.). *Educación superior y pueblos indígenas*

- y afrodescendientes en América Latina (pp. 393-410). Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Keck, C. S. y Saldívar Moreno, A. (2016). Una mirada a la formación docente desde “la experiencia”: una apuesta por el no-futuro de la educación. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, núm. 47, pp. 1-18. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/638/626>
- Lander, E. (2000). Ciencias sociales, saberes coloniales y eurocentrismo. En E. Lander (comp.). *La colonialidad del saber, eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas* (pp. 11-40). CLACSO/Unesco.
- Limón, A. F. (2012). Intervención o colaboración: actitudes distintas en la relación con las comunidades campesinas. *ALAI. América Latina en Movimiento*.
- Llanes Ortiz, G. de J. (2008). Interculturalización fallida. Desarrollismo, neoindigenismo y universidad intercultural en Yucatán, México. *Trace. Travaux et Recherches dans les Amériques du Centre*, vol. 53, pp. 49-63.
- López, L. (2020). Prólogo. Hacia la construcción de una educación superior intercultural. En G. Czarny, C. Navia y G. Salinas (coords.). *Lecturas críticas sobre formación de profesionales indígenas en México y América Latina* (pp. 7-21). Universidad Pedagógica Nacional.
- López Sántiz, M., Luna Sántiz, W. y Rodríguez Encinos, J. J. (2025). *Los principios y valores de la organización comunitaria, Paxtonticja', Oxchuc; Chiapas*. Tesis de licenciatura, Universidad Intercultural de Chiapas, Unidad Oxchuc.
- Martínez Casas, R. y Bermeo Escalona, D. (2023). Cuando la discriminación se disfraza de interculturalidad en instituciones de educación superior en México. En G. Czarny, C. Navia, S. Velasquez y G. Salinas (coords.). *Racismos y educación superior en Indo-Afro-Latinoamérica* (pp. 207-239). CLACSO/Universidad Pedagógica Nacional.
- Martínez, V. (2013). *Paradigmas de investigación. Manual multimedia para el desarrollo de trabajos de investigación. Una visión desde la epistemología dialéctica crítica*. Posgrado Integral en Ciencias Sociales de la Universidad de Sonora.
- Mato, D. (2023). Contextualizar y desagregar la idea de “racismo estructural” para erradicar el racismo en la educación superior. En G. Czarny, C. Navia, S. Velasquez y G. Salinas (coords.). *Racismos y educación superior en Indo-Afro-Latinoamérica* (pp. 337-366). CLACSO/Universidad Pedagógica Nacional.
- Mato, D. (2020). El racismo en los sistemas e instituciones de educación superior. En D. Mato (ed.). *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: las múltiples formas del racismo* (pp. 15-36). Universidad Nacional de Tres de Febrero. <https://ciea.untref.edu.ar/uploads/pdf/1623697059.pdf>
- Mato, D. (2018). *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina*. Unesco-IESALC/Universidad Nacional de Córdoba.
- Mato, D. (2015). *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: contextos y experiencias*. Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Mato, D. (2009). *Educación superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible/buen vivir. Experiencias en América Latina*. Unesco-IESALC.
- Menéndez, E. (2017). *Los racismos son eternos, pero los racistas no*. UNAM.
- Mignolo, W. (2000). La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. En E. Lander (comp.). *La colonialidad del saber, eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas* (pp. 55-85). CLACSO-Unesco.

- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Universidad Surcolombiana/Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.
- Morales Valenzuela, G., Reyes Cruz, E., Villegas Ramírez, M. I. y De los Santos Ruiz, C. P. (2020). Aproximación al racismo y la discriminación en la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco, México. En D. Mato (ed.). *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina* (pp. 369-382). Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Navarro, M. y Saldívar, M. A. (2018). La propuesta del Cesder-Chiapas en la construcción de una interculturalidad experiencial. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, núm. 51, pp. 1-20.
- Navia, C. y Czarny, G. (2024). Racismo en educación superior: tensiones y posicionamientos éticos. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, núm. 62, e1602. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2024\)0062-017](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2024)0062-017)
- Panikkar, R. (1990). *Sobre el diálogo intercultural*. Editorial San Esteban.
- Quijano, A. (2000). El “movimiento indígena” y las cuestiones pendientes en América Latina. En *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp. 707-740). CLACSO.
- Quintero, O. A. (2020). Racismo y discriminaciones en la universidad colombiana. En D. Mato (ed.). *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina* (pp. 307-324). Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Rockwell, E. y González, E. (2016). Antropología de los procesos educativos en México 1995-2009. *Cuadernos del Sur. Revista de Ciencias Sociales*, vol. 41, núm. 21, pp. 6-30.
- Ryan, G. W. y Bernard, R. H. (2003). Técnicas para identificar temas. *Métodos de Campo*, vol. 15, pp. 85-109.
- Sántiz Gómez, A. (2025). Principios y valores del buen vivir tseltal de Chiapas. *Estudios de Cultura Maya*, vol. 65, pp. 219-247. <https://doi.org/10.19130/iifl.ecm.2025.1/0Q27R1V057>
- Sántiz Méndez, J. A., Sántiz Gómez, E. y Sántiz Gómez, L. (2023). *Causas por las cuales los jóvenes practican menos la lengua tseltal en La Cumbre, Oxchuc, Chiapas*. Tesis profesional, licenciatura en Lengua y Cultura, Universidad Intercultural de Chiapas, Unidad Oxchuc.
- Santos, Boaventura de Sousa (2005). *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Trotta/ILSA.
- Schmelkes, S. (2003). *Educación superior intercultural: el caso de México*. Conferencia dictada en el Encuentro Internacional Intercambio de Experiencias Educativas, Vincular los Caminos a la Educación Superior, organizado por la Ford Foundation, la Unidad de Apoyo a las Comunidades Indígenas de la Universidad de Guadalajara y la ANUIES.
- Stavenhagen, R. (2013). La política indigenista del Estado mexicano y los pueblos indígenas en el siglo XX. En B. Baronet y U. Tapia (eds.). *Educación e interculturalidad: política y políticas* (pp. 23- 46). CRIM-UNAM.
- Velasco Cruz, S. (2018). El racismo cotidiano en la percepción de los universitarios de la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco. En B. Baronet, G. Carlos Fregoso y F. Domínguez Rueda (eds.). *Racismo, interculturalidad y educación en México* (pp. 227-244). Universidad Veracruzana, Instituto de Investigaciones en Educación.
- Velasco Cruz, S. (2016). Racismo y educación en México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, núm. 226, pp. 379-408.

- Walsh (2023). ¿Interculturalidad y (de) colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya Yala. En C. Walsh (eds.). *Agrietar la universidad. Reflexiones interculturales y decoloniales por/para la vida* (pp. 113-148). Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 22A Querétaro/Lengua de Gato Ediciones.
- Zemelman, H. y Quintar, E. (2007). *Conversaciones acerca de interculturalidad y conocimiento*. IPECAL/Siglo XXI.