

Sinéctica

revista electrónica de educación

66

ENERO / JUNIO 2026

Racismo y educación: obstáculos, retos y oportunidades

CONTENIDO

SECCIÓN TEMÁTICA

Presentación

Artículos de investigación

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

Cuerpo y racismo en la trayectoria universitaria de mujeres zapotecas del istmo de Tehuantepec

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

Tejiendo formación docente antirracista entre universidades de México y Colombia

Territorio e identidad coya. Percepciones estudiantiles sobre el racismo

Reflexiones de estudiantes en torno al racismo y su erradicación. Una experiencia de educación antirracista desde la interculturalidad

Racismo y emociones en la cotidianidad escolar de la provincia de Jujuy, Argentina

Artículos teóricos

Racismo epistémico y exclusión curricular en la educación económica rural: evidencias desde sistemas educativos formales

Presentación

ELISA MARTINA DE LOS ÁNGELES SULCA*
NAYRA EVA CACHAMBI PATZI**
MONICA SONIA CHACOMA***

doi: 10.31391/NELJ6289

Este dossier reúne un conjunto de producciones académicas que caracterizan las expresiones del racismo como cosmovisión ideológica dominante subalternizante de las poblaciones indígenas, afrodescendientes y migrantes. Desde una mirada crítica centrada en distintas instituciones educativas, los trabajos visibilizan los discursos, las prácticas cotidianas de la convivencia y la transmisión de saberes que encierran expresiones de racismo. Cada aporte ofrece una mirada situada de esta problemática, describe su forma de manifestación y los efectos que produce en términos de desigualdad, exclusión, segregación y desubjetivación. Bhabha (2002) sostiene que, para luchar contra el racismo, primero es necesario comprender cómo se construye, se camufla y se expresa. Conocer cómo está construido es el primer paso para desarmar tan complejo artificio social.

Entendemos al racismo como una herramienta biopolítica de clasificación y jerarquización de la existencia humana que legitima la construcción de distinciones entre sujetos considerados civilizados e incivilizados, dignos e indignos, subalternizados y no subalternizados. Su genealogía se vincula con posicionamientos eugenésicos que sostienen la idea del “buen nacer” (Galton, 1883) estableciendo criterios para determinar quiénes merecen ser parte de una sociedad “normal”. Aunque sus raíces pueden rastrearse incluso hasta Platón –quien en *La República* planteaba que la mejora de la sociedad dependía del nacimiento de seres “aptos”–, estas concepciones se consolidaron en proyectos modernos y contemporáneos que impulsaron políticas de exterminio y control poblacional: desde el holocausto nazi hasta programas de esterilización de mujeres indígenas y afrodescendientes en Estados Unidos y Perú, el etnocidio al pueblo de Napalpí en la Provincia de Chaco, Argentina, entre otros. En todos los casos, el racismo se justificó como una forma de “aliviar”, a través del exterminio, a la sociedad de quienes eran considerados inferiores.

* Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de la Plata. Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Salta (UNSa). Investigadora asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades de la UNSa. Líneas de investigación: desigualdad, racismo y estudiantes indígenas. Correo electrónico: elysulca@gmail.com/https://orcid.org/0000-0003-0405-0729

** Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Jujuy. Becaria doctoral del CONICET, con lugar de trabajo en el Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte Argentino de la UNSa. Líneas de investigación: formación docente, interculturalidad, diversidad cultural, racismo y pueblos indígenas. Correo electrónico: cachambi.nayra.fhycs@gmail.com/https://orcid.org/0000-0003-1012-3920

*** Doctora en Educación y magíster en Psicología Social por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo. Profesora en Sociología por la Facultad de Ciencias Sociales (FACSO) de la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ). Investigadora en el Instituto de Investigaciones Socio Económicas (FACSO/UNSJ). Líneas de investigación: educación escolar y formativa, racismo, otredad/es, interculturalidad. Correo electrónico: chacoma.unsj.cuim@gmail.com/https://orcid.org/0009-0003-2707-0834



En la actualidad, el racismo constituye una dimensión estructural y constitutiva de las sociedades latinoamericanas. A pesar de la abundante evidencia científica que demuestra la inexistencia biológica de las razas humanas, su vigencia persiste como ideología, como sistema de dominación y como forma cotidiana de interacción. Lo entendemos, por tanto, como un sistema ideológico y político que articula lógicas de diferenciación e inferiorización, y que opera en todos los espacios sociales posibles, incluido —y con especial intensidad y alcance— el ámbito de la educación formal.

Desde esta perspectiva, el racismo puede describirse como una práctica social y sistémica que, a través de discursos pedagógicos y culturales, ha sido históricamente enseñada, naturalizada y convertida en un régimen de poder. Como sistema de dominación, conjuga mecanismos de subordinación sustentados en categorías como raza, pertenencia étnica, clase social, religión, entre otros. Se expresa mediante prácticas sociales tanto explícitas como implícitas que legitiman procesos de desigualdad en los planos económico, político, social y educativo. Las prácticas racistas se producen, reproducen y se perpetúan a través de normas, comportamientos, discursos institucionales y estructuras de sentido común (Essed, 1991).

La diversidad pluricultural y plurilingüística que caracteriza a las sociedades latinoamericanas también está presente en los espacios de educación primaria, secundaria, superior universitaria y de formación docente. Sin embargo, esta diversidad se enfrenta a instituciones configuradas a partir de matrices uninacionales, monolingües y monoculturales, en las que se reproducen prácticas y discursos de discriminación, invisibilización y estigmatización con raíces históricas profundas (Van Dijk, 2016).

Reconocer estas tensiones implica asumir que la escuela no es un espacio neutral, sino un territorio en disputa donde operan múltiples formas de racismo y prácticas de racialización que afectan de manera directa a los sujetos pedagógicos culturalmente diversos. Es importante destacar que la educación formal —institucionalizada, ordenada, sistemática y duradera— ha sido por tradición presentada como una vía de ascenso social, progreso económico e integración cultural. Este relato meritocrático ha contribuido a que se la perciba solo como transmisora de conocimientos, ocultando su papel histórico en la normalización de jerarquías raciales y en la producción de subjetividades ajustadas a un modelo cultural dominante (Chacoma, 2020). Lejos de ser ajena al racismo, la educación formal participa en forma activa en la configuración de criterios de clasificación y jerarquización, pertenencia y legitimidad, que sitúan a ciertos estudiantes como “normales” y a otros como “diferentes”, “problemáticos” o “deficitarios”.

En este marco, las ideologías racistas y xenóforas se muestran de forma naturalizada en la vida escolar, organizando las relaciones pedagógicas. Estas lógicas se expresan en expectativas diferenciadas, en la corrección de modos de hablar y comportarse, en la omisión de saberes comunitarios, en la deslegitimación de lenguas y prácticas culturales no hegemónicas, en la patologización de la diferencia, en la vigilancia sobre ciertos cuerpos y en la minimización sistemática de experiencias de discriminación. Se trata de mecanismos que, aunque con frecuencia sutiles, producen formas de exclusión simbólica, existencial y material.

Así como en la sociedad el racismo adopta diversas formas, al interior de las instituciones educativas se manifiesta tanto mediante expresiones explícitas de odio

como a través de prácticas naturalizadas y sutiles, muchas veces legitimadas por el sentido común. Estas incluyen apodos, burlas, sospechas, gestos, expectativas, omisiones, segregaciones y tratos diferenciados que deshumanizan al otro (Sulca y Kaplan, 2024; Wieviorka, 2009). Este tipo de manifestaciones, a menudo encubiertas, constituyen uno de los mecanismos más eficaces de reproducción del racismo, porque suelen pasar inadvertidas y ser socialmente toleradas.

Para comprender la complejidad de estas expresiones, es necesario distinguir algunas de las dimensiones en las que se despliega el racismo dentro del sistema educativo. En la dimensión institucional, este se materializa a través de normas, procedimientos y culturas organizacionales que, bajo una aparente neutralidad, reproducen jerarquías étnico-raciales. También se expresa en criterios de admisión que favorecen determinados perfiles socioculturales, e incluso en la ausencia de mecanismos eficaces para denunciar situaciones de discriminación racial. La manera en que las instituciones gestionan —o ignoran— la diversidad sociocultural del estudiantado revela la persistencia de lógicas racistas.

En la dimensión curricular, el racismo se reproduce mediante contenidos monoculturales que invisibilizan —por decisión, error u omisión— los saberes, lenguas y memorias de comunidades indígenas, afrodescendientes y migrantes. La prevalencia de enfoques eurocéntricos y de lógicas monoculturales excluye “epistemologías otras” profundamente relevantes para los territorios donde se sitúan las instituciones educativas. Esta omisión no solo distorsiona la comprensión de la historia y la cultura, sino que también produce la idea de que dichos conocimientos carecen de valor académico y no tienen un lugar legítimo en el aula. La falta de representatividad en libros de texto, imágenes y referentes científicos refuerza esta exclusión simbólica.

De este modo, el racismo produce múltiples efectos en la transmisión de saberes. Se manifiesta en la selección y distribución arbitraria de los significados culturales que se consideran válidos y necesarios para construir una sociedad “de bien”, los cuales son legitimados a través de títulos y certificaciones monopolizados por instituciones monoculturales y uninacionales (Chacoma, 2020). En consecuencia, se excluyen los conocimientos producidos por grupos subalternizados y se imponen cosmovisiones que promueven una única forma legítima de entender el mundo. Palermo (2010) ha denominado a esta forma de exclusión como violencia epistémica, al referirse a la negación sistemática de otras culturas dentro de las instituciones educativas.

En la dimensión didáctica, el racismo se expresa en las prácticas de enseñanza y en las decisiones pedagógicas que asumen los docentes frente al grupo-clase. Estas prácticas regulan las formas de enseñar, las oportunidades de aprendizaje, la participación del estudiantado y los criterios de evaluación. Esto incluye un menor acompañamiento a estudiantes racializados, bajo la presunción de que carecen de las capacidades intelectuales para aprender; la patologización de sus características culturales; la selección de ejemplos, ejercicios y materiales que reproducen estereotipos; y la aplicación de instrumentos de evaluación que no consideran las desigualdades socioculturales de origen.

En términos simbólicos y subjetivos, el racismo no solo golpea al cuerpo racializado hasta la muerte o la agonía, “sino que, mediante una violencia lenta y prolongada de negación, provoca el descenso de lo humano a lo no humano” (Nayar, 2020, p. 223). Genera desafectos, desapego y distancia entre los grupos que se perciben a sí

mismos como superiores, y aquellos a quienes subordinan y consideran de menor valía social. Este muro simbólico, históricamente construido, refuerza una distancia afectiva que deshumaniza a los grupos inferiorizados y los priva de reconocimiento por parte de quienes sostienen creencias y sentimientos de superioridad.

Segato (2007) se refiere a un racismo emotivo, que se manifiesta mediante un lenguaje cargado de afectos negativos como odio, rechazo, desprecio, enojo, miedo, rencor o resentimiento hacia personas que exhiben trazos raciales a través de sus cuerpos, costumbres, valores o creencias. Esta forma de racismo se experimenta como humillación, desamparo, impotencia, invisibilización e inferiorización. En este sentido, el racismo se convierte en una experiencia “insoportable y frustrante” y, por lo tanto, desubjetivante (Wieviorka, 2009, p.126).

De este modo, podemos afirmar que los efectos del racismo se manifiestan como procesos de exclusión, autoexclusión y experiencias de dolor social. Para Fanon (2008), la marginación del Otro estigmatizado consiste en ubicarlo en el lado inferior de una línea divisoria que él denomina “zona del no ser”, mientras que el Yo dominante habita la “zona del ser” (p. 12). Así, el racismo conlleva inevitables procesos de deshumanización.

Esta deshumanización implica un complejo interjuego de poder en torno a la representación de los sujetos que se reconocen a sí mismos ante la ubicuidad de su ser, en territorios que les generan la sensación de estar dentro solo por momentos, y fuera casi de forma permanente. La pertenencia y la ajenidad, la adscripción y la desadscripción, se entrecruzan con el dolor de una fatalidad percibida: la idea de que nada puede hacerse frente a territorios educativos profundamente racistas y racializantes. Esto da lugar a la vivencia concreta de una existencia desde la marginalidad: desde la orilla, la exclusión, la expulsión social, la segmentación espacial y la segregación territorial, junto con un deseo profundo y doloroso de “no querer ser siendo” (Guaymás y Chacoma, 2023, p. 9).

En la escuela, este fenómeno incide en las trayectorias educativas del estudiantado racializado, afectando sus derechos, limitando su participación y oportunidades de aprendizaje, impactando su autoestima y, en muchos casos, obstaculizando su continuidad en el sistema educativo. Para las infancias y juventudes racializadas, las experiencias de racismo dejan marcas subjetivas profundas que no solo dañan su autoimagen escolar, sino que inciden en la permanencia, el rendimiento y la posibilidad de concluir sus estudios.

Según Wieviorka (2009), cada estudiante que sufren exclusión social suele padecer una forma de *apartheid escolar*. En este sentido, la escuela puede reforzar, consciente o inconscientemente, las lógicas del racismo; sin embargo, también puede constituirse en un espacio de resistencia, siempre que oriente sus prácticas a desnaturalizar el racismo y a reparar simbólicamente las heridas sociales que este produce. La figura docente desempeña un papel central en este proceso. Como agentes de socialización, sus prácticas pueden desafiar las desigualdades o, por el contrario, reproducirlas. Cuando operan la sospecha, la expectativa reducida, la condescendencia o el trato diferencial, el aula se transforma en un espacio donde el racismo escolar se normaliza (Castillo y Caicedo, 2022; Larrañaga, 1996).

La persistencia de estas representaciones genera lo que Aranda (2011) denomina un sistema circular difícil de quebrar sin intervenciones deliberadas. Considerar las

diversas formas de manifestación del racismo, en particular en el sistema educativo, resulta clave para comprender los obstáculos, desafíos y oportunidades que enfrentan quienes investigan, enseñan y aprenden desde territorios marcados por la desigualdad étnico-racial. Como plantean Baronnet y Morales-González (2018), preguntarse qué significa ser docente o estudiante en sociedades atravesadas por el racismo implica reconocer que no se trata de un problema del pasado, sino de una herida abierta que se reactualiza constantemente y exige ser atendida desde la investigación, la formación docente y las políticas públicas.

En el contexto de la modernidad reciente, el anudamiento traumático entre memoria y olvido no puede resolverse mientras no se reconozca la magnitud de lo perdido y destruido, condición básica para el reconocimiento de lo que aún permanece vivo en el interior del sujeto. De allí que el espacio intersubjetivo se configure como el lugar donde el acto de recordar adquiere una connotación siempre abierta a nuevas significaciones (Kovalskys, 2006, p. 13).

De esta manera, el desafío no radica solo en que las escuelas no sean racistas, sino en que asuman un compromiso activo con el antirracismo, educando activamente contra toda forma de discriminación racial. Resulta urgente pensar en una educación intercultural transversal que atraviese todo el sistema educativo, tanto obligatorio como no obligatorio, y que tenga como brújula una “geopedagogía” (Unda y Gutiérrez, 2015), entendida como una propuesta capaz de reconocer las características socioculturales y territoriales que configuran las formas y los ritmos con que los sujetos transitan sus trayectorias educativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aranda, V. (2011). Reflexión y análisis de políticas y prácticas innovadoras a la luz de las representaciones sociales y de la necesidad de una educación intercultural en la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos*, vol. XXXVII, núm. 2, pp. 301-314.
- Baronnet, B. y Morales-González, M. (2018). Racismo y currículum de educación indígena. *Revista Ra Ximhai*, vol. 14, núm. 2.
- Bhabha, H. K. (2002). *El lugar de la cultura*. Manantial.
- Castillo Guzmán, E. y Caicedo Ortiz, J. A. (2022). *El racismo escolar. Debates educativos y crónicas*. Editorial Universidad del Cauca.
- Chacoma, M. S. (2020). *Educación superior y pueblos originarios en San Juan. Representaciones sociales e interculturalidad*. Tesis doctoral, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo.
- Essed, P. (1991). *Understanding everyday racism. An interdisciplinary theory*. Sage Publications.
- Fanon, F. (2008). *Piel negra, máscaras blancas* (trad. R. Philcox). Grove Press.
- Galton, F. (1883). *Inquiries into Human Faculty*. Edic. 1907, reimpresión 1911. pp.17.
- Guaymás, A. y Chacoma, M. S. (2023). La constitución de las adolescencias indígenas en el marco de las experiencias traumáticas del recuerdo. En P. Vommaro y E. Pérez (comps.). *Las adolescencias en la Argentina*, volumen III. Un desafío necesario (pp.137-156.). Grupo Editor Universitario.

- Kovalskys, J. (2006). Trauma social, modernidad e identidades sustraídas: nuevas formas de acción social. *Psykhé*, pp. 13-24.
- Larrañaga, O. (1996). *Prejuicio y discriminación: la construcción del racismo en la escuela*. Editorial Cuarto Propio.
- Nayar, P. K. (2020). Fanon y la biopolítica. En D. J. Byrd y S. Javad (eds.). *Frantz Fanon y la teoría social emancipadora: una perspectiva desde los desdichados* (pp. 217-230). Shine.
- Palermo, Z. (2010). Una violencia invisible: la colonialidad del saber. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, núm. 38, pp. 79-88.
- Segato, R. (2007). Racismo, discriminación y acciones afirmativas: herramientas conceptuales. En J. Ansion y F. Tubino (eds.). *Educación en ciudadanía intercultural. Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas* (pp. 63- 90). Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Sulca, E. M. y Kaplan, C. V. (2024). Mi compañero se parece a un animal. Lecturas sociológicas sobre el acto de apodarar en el ámbito escolar. *Revista Educa UMCH*, núm. 23, pp. 99-112
- Unda, M. y Gutiérrez, A. (2015). Viajes y encuentros pedagógicos como experiencias de formación de maestros. *Nodos y Nudos*, vol. 4, núm. 39, pp. 7-26.
- Van Dijk, T. (2016). *Racismo y discurso en América Latina*. Gedisa.
- Wieviorka, M. (2009). *El racismo: una introducción*. Gedisa.

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, afroamericanas 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 compartido, 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 documenté 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 afro mexicanas 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 Injuriada 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/01ZY0fn1fdnWjyfNd7ajqS?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.ucaldas.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.

Cuerpo y racismo en la trayectoria universitaria de mujeres zapotecas del istmo de Tehuantepec

The body and racism in the university trajectory of Zapotec women from the isthmus of Tehuantepec

PATRICIA MATUS ALONSO*

Este artículo analiza las manifestaciones del racismo que vivieron un grupo de mujeres zapotecas durante su paso por la universidad y sus efectos en los procesos de subjetivación. Se empleó una metodología cualitativa mediante entrevistas semiestructuradas a mujeres del Istmo de Tehuantepec, Oaxaca. Desde un enfoque teórico que articula los estudios del cuerpo, el feminismo y las investigaciones sobre racismo en México, se observa que dichas experiencias provocan prácticas corporales de silenciamiento y ajuste: cambios en la forma de hablar, vestir o expresarse, con el fin de normalizar y disciplinar el cuerpo. Los testimonios revelan que el racismo genera emociones como enojo, tristeza o aislamiento, y motivan una búsqueda por evitarlo. Sin embargo, este proceso tiene implicaciones profundas: al regresar a sus comunidades, los cuerpos son leídos como ajenos o alterados, pues han perdido rasgos identitarios como el uso del zapoteco, el acento o la indumentaria tradicional. El texto busca nombrar la influencia del racismo estructural en las trayectorias universitarias de mujeres indígenas y sus consecuencias duraderas, aun después de concluir los estudios, visibilizando los costos subjetivos y culturales que implica transitar por espacios marcados por la blanquitud y la exclusión.

Palabras clave:
racismo, cuerpo,
prácticas
corporales

Recibido: 27 de junio de 2025 | **Aceptado para su publicación:** 1 de diciembre de 2025 |

Publicado: 7 de enero de 2026

Cómo citar: Matus Alonso, P. (2026). Cuerpo y racismo en la trayectoria universitaria de mujeres zapotecas del istmo de Tehuantepec. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (66), e1759. <https://doi.org/10.31391/HWDE5303>

This article aims to describe the manifestations of racism experienced by a group of Zapotec women during their time in university and their effects on the processes of subject materialization. The methodology was qualitative and consisted of applying semi-structured interviews to women from the isthmus of Tehuantepec, Oaxaca. Through a theoretical approach drawn from body studies, feminist studies, and studies on racism in Mexico, this article shows that the experience of racism produces corporeal practices of erasure (borramiento). These are modifications in the ways of speaking, dressing, and expressing oneself, whose intention is to discipline and normalize the body. The testimonies reveal that the experience of racism produces feelings of loneliness, anger, and grief, hence the necessity to avoid it. However, this erasure has long-term effects: upon finishing university and returning to their communities of origin, the body is read as "suspicious," having erased the corporeal characteristics that constitute identity and belonging, such as the Zapotec language, accent, and the use of traditional clothing. This text intends to name the influence of racism on the becoming of subjects and its long-term effects, even after the university trajectory has concluded.

Keywords:
*racism, body,
embodied
subjectivities*

* Becaria del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, asesorada por la doctora Jahel López Guerrero, Programa de Becas Posdoctorales en la UNAM. Doctora en Estudios Feministas. Líneas de investigación: estudios del cuerpo, antropología médica crítica, antropologías feministas. Correo electrónico: patriciamatusalonso@gmail.com/<https://doi.org/0009-0000-0286-656X>



MUJERES INDÍGENAS EN LA UNIVERSIDAD. UN BREVE ESTADO DE LA CUESTIÓN

Los estudios que se han desarrollado en el ámbito universitario señalan que las políticas de inclusión en México han posibilitado la llegada de la población históricamente excluida a espacios académicos. Cada vez hay más estudiantes indígenas al interior de las universidades y más mujeres en carreras consideradas masculinizadas (Chávez, 2008; Mingo, 2016). Sin embargo, las investigaciones también muestran que no basta con el ingreso para resolver la inclusión académica, pues las trayectorias educativas traen consigo una infinidad de experiencias discriminatorias que ponen en juego el bienestar y la vida misma.

Hay una importante producción dedicada a señalar los ejercicios de poder a los que están sujetas las universitarias. Respecto a la violencia de género, la investigación de Vásquez y Castro (2008) analiza las experiencias de un grupo de estudiantes de la universidad Chapingo. En los relatos descritos, las alumnas cuentan haber vivido tristeza, soledad y vacío durante su paso por la universidad, lo cual las llevó a establecer relaciones de pareja en las que terminaron enfrentando otro tipo de problemas, como el hostigamiento sexual, la violencia en el noviazgo y el ejercicio de su sexualidad con sentimiento de culpa, como explica Queta:

Carlos pasaba por lo mismo que yo... pues además de que estaba solo y olvidado, también tenía depresión [iniciamos] de una manera un tanto forzada, tal vez por la desesperación de querer estar con alguien y no sentirnos tan solos (Queta, citada en Vásquez y Castro, 2008 p. 721).

Al poco tiempo:

[Me prohibió] que les hablara a los demás, hasta a mis amigas; en los pasillos no debía saludar ni mirar a nadie y en el comedor solo ver mi charola [...] él escogía la ropa que debía ponerme y si no lo hacía no me dejaba salir de mi cuarto hasta que me ponía lo que él decía (Queta, citada en Vásquez y Castro, 2008 p.721).

La experiencia narrada es una de las tantas expresiones de violencia que viven las mujeres en la universidad. Los resultados de la investigación de Bermúdez (2014) no distan de esta realidad. A partir del trabajo con grupos focales, la autora clasifica la violencia vivida por las estudiantes de la Universidad Autónoma de Ciencias y Artes de Chiapas en violencia física, violencia psicológica y violencia sexual, y menciona que los principales ejecutores son los profesores.

En otro estudio realizado en tres facultades de la Universidad Autónoma de México (Mingo, 2016) se confirma que las mujeres universitarias están sujetas a múltiples expresiones de violencia por parte de los profesores, los compañeros de clase y la misma estructura institucional, lo cual repercute en sus niveles de estrés en comparación con los hombres. Por ejemplo, se observa que los alumnos, además de hostigar sexualmente a las mujeres, les atribuyen características de inferioridad: “Y el caso es que [las mujeres] no saben cómo trabajar, no saben cómo. Les das un texto y no saben dar una opinión crítica al respecto” (alumno citado en Mingo, 2016, p. 6).

El clima de hostilidad empeora cuando se trata de licenciaturas como las de ingeniería, en las que pareciera que la escuela no está hecha para las mujeres. Por ejemplo, las jóvenes entrevistadas por Mingo (2016) refieren que no existen baños para

mujeres en todos los edificios de la facultad, situación que las obliga a correr de un piso a otro en busca de un baño, a hacer largas filas y a llegar tarde a clase.

La exclusión y la violencia machista, psicológica y sexual es un gran problema de vida para las jóvenes universitarias y es motivo de atención de distintas investigaciones. En este texto, analizamos las experiencias de un grupo de mujeres zapotecas del istmo de Tehuantepec. El objetivo es vislumbrar cómo nuestros contextos no son solo patriarcales y machistas, sino también racistas, colocan a las mujeres de comunidades indígenas en el lugar de la exclusión.

Para el desarrollo de nuestro argumento, utilizamos un entramado conceptual conformado por la noción de prácticas corporales desarrollado por la especialista en estudios del cuerpo y feminismos Elsa Muñiz. Asimismo, recurrimos a la noción de lógica racista de la socióloga y activista Mónica Moreno. Con base en esta articulación, podemos comprender el papel del racismo en la producción de subjetividades encarnadas.

Las investigaciones de Moreno (2008, 2012), fundadora del colectivo para eliminar el racismo en México, son referencias obligadas a la hora de analizar el racismo en el país. En sus estudios señala que el racismo suele ser vivido como una experiencia individual e incómoda, de ahí la imposibilidad de reconocerlo y denunciarlo. No obstante, el racismo es aprehensible a través de las burlas por el acento o el color de piel, y también de la preocupación de las personas por mejorar su aspecto.

Al respecto, la categoría “prácticas corporales” de la antropóloga mexicana Elsa Muñiz (2015) es fundamental para pensar el racismo como una experiencia que pone al cuerpo en el centro de la cuestión. Por medio de las prácticas que los individuos ejecutan sobre sí mismos y sobre los otros se develan estructuras de poder, agentes, creencias y representaciones del mundo. Los tintes y alaciados de cabello e incluso la cirugía cosmética son prácticas corporales que, lejos de ser individuales e inconexas, dan cuenta de un contexto de normalización de los sujetos. Este análisis cobra especial relevancia en el contexto mexicano, donde el proyecto del mestizaje es un elemento central en la producción de subjetividades y la corporalidad mestiza se asume como la más cercana a la blanquitud (Moreno, 2008).

Con base en estas reflexiones, este artículo identifica las experiencias de racismo que caracterizan la trayectoria universitaria de las mujeres zapotecas del istmo de Tehuantepec. Utilizamos la categoría prácticas corporales para analizar el racismo no solo en su carácter discursivo, sino normalizador y productor de subjetividades encarnadas. En un segundo momento, mostraremos cómo el racismo que estas mujeres vivieron durante la universidad tuvo efectos a largo plazo, en especial cuando volvieron a sus comunidades de origen.

METODOLOGÍA

La metodología fue cualitativa y consistió en entrevistas semiestructuradas a tres mujeres de entre 25 y 30 años de edad que salieron de sus comunidades en el istmo de Tehuantepec para estudiar la universidad. Las entrevistas se enfocaron en conocer las experiencias durante la trayectoria universitaria.

En este trabajo, entendemos la trayectoria universitaria como un tiempo social que permite analizar al menos tres tipos de transiciones y puntos de inflexión (Blanco,

2011): la salida de la comunidad, la llegada al nuevo contexto y la posibilidad de retorno al lugar de origen, una vez terminados los estudios. Este enfoque permite comprender de manera profunda cómo el racismo vivido en los espacios universitarios participa en la producción de subjetividades e identidades encarnadas.

En adherencia a los principios bioéticos, recurrimos a seudónimos para resguardar la identidad de las participantes de la investigación. Por otro lado, en algunos pasajes del texto, recorro a la escritura en primera persona con la intención de posicionarme como una investigadora zapoteca que también ha sido parte de itinerarios corporales producto de la intersección de distintos dispositivos de poder.

UNA NOTA TEÓRICO-METODOLÓGICA SOBRE RACISMO Y PRÁCTICAS CORPORALES

La novela *Americanah*, de Chimamanda Ngozi (2013), aborda la historia de Ifemelu, una joven nigeriana que llegó a Estados Unidos para estudiar la universidad y que, harta del racismo, decidió transformar su corporalidad con alaciados de cabello que, incluso, le quemaron el cuero cabelludo, tratamientos de belleza y un montón de prácticas que permitieran disimular su negritud o, por lo menos, hacerla menos incómoda para el ojo ajeno. Su historia hace pensar en todas las acciones que las mujeres ponemos en marcha para borrar o controlar características de nuestros cuerpos que interpretamos como inapropiadas. Ifemelu pensaba en las dietas, en los tintes de cabello, en el uso de cremas, fajas y ropa que parecen acercarnos a un tipo de cuerpo más correcto.

Si pensamos profunda y críticamente en las intervenciones corporales a las que nos sometemos a lo largo de nuestras vidas, seguro podremos ver que lejos de ser solo prácticas de belleza o de “cuidado” propio, son acciones atravesadas por un discurso discriminatorio que articula diversas formas de sexismo, racismo y discriminación. De esa manera, los cuerpos que no se ajustan a los ideales de belleza, salud, juventud y blanquitud son señalados de manera constante, a veces de forma tan sutil que puede pasar inadvertida (Moreno, 2010; Muñiz, 2011).

Todo acto discriminatorio es precedido por un ejercicio de diferenciación basado en estereotipos (Restrepo, 2012). Por lo regular, esta diferenciación parte de algún rasgo de la materialidad que es leído, a la luz del contexto y momento histórico, como lo distinto, lo que no importa y lo que hay que erradicar. Por eso, es común que, ante el señalamiento, la primera acción que se pone en marcha sea situarse en el camino de la encarnación de la norma, es decir, que activemos acciones para no ser discriminadas.

Si bien nunca logramos completar este proceso, las modificaciones corporales a las que nos sometemos son una manifestación del modo en que los sistemas de poder participan en la producción de nuestras materialidades. Como Ifemelu, disciplinamos nuestros cuerpos, a veces incluso los lastimamos, con la promesa de que así no viviremos más discriminación.

Durante el trabajo de campo, surgieron varias historias relacionadas con la manera en que el racismo durante la universidad interpela a las mujeres en todos los sentidos, incluido el cuerpo. Muchas veces, al escuchar y transcribir los relatos de las

compañeras, me sentí conmovida, enojada y, sobre todo espejeada. Cuando platicaban sobre las burlas por los vestigios del zapoteco en su voz y sobre cómo habían tenido que reeducarse para pasar inadvertidas, inevitablemente pensaba en mi propia trayectoria y en la manera en que nuestras experiencias tienen un origen sistémico.

Cuando iniciaron la universidad, mis compañeras y amigas llegaron a vivir en contextos distintos como “estudiantes foráneas”, lo cual implicó el contacto con nuevos discursos y normativas sobre los cuerpos. La categoría de prácticas corporales utilizada en este estudio se refiere no solo a las acciones reiteradas de los sujetos, sino a los “discursos, instituciones, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas” (Muñiz, 2014, p. 27) que intervienen en la producción de sujetos encarnados.

Las prácticas corporales nos permiten nombrar los entramados de poder que producen subjetividades y dar cuenta de su performatividad. Si bien nos materializamos en virtud de normas reguladoras, en la vida cotidiana vamos encontrando formas de fugarnos y transformar el poder, sin que esto sea un proceso lineal, progresivo e igual para todas, por eso decimos que las prácticas corporales son performativas y, además, son históricas (Butler, 1998; Muñiz, 2014).

Los relatos de vida de las compañeras dan cuenta de la historicidad de sus prácticas corporales, las cuales están íntimamente marcadas por un discurso estatal que coloca a las comunidades indígenas en el lugar del disciplinamiento y la regulación de los cuerpos, incluso en este tiempo histórico (Muñiz, 2002). No obstante, aunque en este momento el enfoque radica en los procesos de “borramiento corporal”, es importante señalar que las transformaciones sociales y políticas que caracterizan al istmo de Tehuantepec hoy han originado otro tipo de acciones más encaminadas a la “reapropiación corporal”.

La intención de esta sección es comprender de qué manera el racismo, como proceso estructural de larga duración, está produciendo a las mujeres del istmo de Tehuantepec. El interés reside en las experiencias que las compañeras vivieron cuando iniciaron la universidad, pues, de acuerdo con Moreno, forman parte de una lógica racista que “desconecta la experiencia personal del racismo del contexto social que lo reproduce y borra los vínculos con su proceso histórico de formación” (Moreno, 2010, p. 129).

Hoy, todavía resulta difícil reconocer prácticas discriminatorias y violentas relacionadas con el racismo y esto se debe a los procesos de mestizaje y homogeneización dirigidos por el Estado en el periodo posrevolucionario y a que, desde finales de los ochenta hasta la actualidad, México se reconoce como una nación pluriétnica y pluricultural (Muñiz, 2013), lo cual supondría que los mexicanos/as padecemos otro tipo de violencias como el narcotráfico y la violencia feminicida, pero no experiencias relacionadas con el racismo, el clasismo, la lesbofobia, entre otras. Cuando nos centrarnos en las prácticas corporales de borramiento y en las resistencias cotidianas de las mujeres, nos abrimos a la posibilidad de discutir la forma en que los procesos de discriminación son normalizados y, a su vez, desnaturalizarlos, de hacerlos conscientes.

Algunos fragmentos de las entrevistas semiestructuradas ilustran cómo la trayectoria universitaria se caracteriza por las denominadas prácticas corporales de

borramiento, cuya intención normalizadora consiste en “adaptar” el cuerpo, lo cual significa borrar las marcas que develan el origen y la identidad, como el hecho de hablar zapoteco, tener un acento regional y utilizar indumentaria tradicional.

“TIENES QUE ADAPTARTE PORQUE SI NO TE TRAGAN”. ITINERARIOS DE BORRAMIENTO

El inicio de la trayectoria universitaria de las participantes coincidió con su salida de la comunidad. Salir del pueblo y encontrarse en una ciudad que nada tiene que ver con el lugar propio abrió paso a conversaciones, amistades y experiencias que fueron sumamente transformadoras. Esto también implicó que su cuerpo, quizá por primera vez, se encontrara ante una mirada ajena, con nuevos parámetros para definir y regular lo que se considera “normal” y “apropiado”.

La exclusión que las compañeras vivieron durante su estancia a la universidad son actos performativos (Butler, 1998) que esconden discursos y normas sobre el cuerpo. Mediante sus prácticas corporales (Muñiz, 2015), podemos analizar la manera en que el racismo las produce como sujetas y cómo opera en la vida cotidiana a través de una “lógica racista” (Moreno, 2010, p. 129).

De acuerdo con las compañeras, la exclusión que vivieron durante la trayectoria universitaria se caracteriza por la diferencia en la concepción de la elegancia y del buen vestir, además de las burlas que detonaba el hecho de hablar una lengua indígena y tener un acento.

En una entrevista con Liz, ella contó que cuando un profesor le pedía asistir a sus clases con vestimenta formal, ella se vestía con su traje regional. En el istmo de Tehuantepec, la elegancia y la formalidad de las mujeres tiene que ver con su atuendo (Giebeler, 1997). Incluso, existe el traje del diario, la enagua rabona para ocasiones casuales y la enagua de olán para momentos que requieren mayor formalidad. No obstante, aunque Liz cumplía con la noción de formalidad que aprendió en casa, para la mirada racista de sus maestros y compañeros, ella estaba muy lejos del buen vestir: “A veces me costaba. Cuando los maestros nos pedían que nos vistiéramos para presentar algo decían ‘traigan ropa elegante’ y yo decía ‘para mí la ropa elegante es un traje, una enagua’” (Liz, entrevista, 2021).

El testimonio de Liz refleja el encuentro con una mirada que cataloga al cuerpo como inferior y también vislumbra que, para regular los cuerpos, no es necesario un ejercicio frontal del poder. Sin emitir una sola palabra, el cuerpo habla a través de la mirada que manda la señal de que algo se está haciendo mal:

Lo primero que cambié fue la forma en cómo concebía “arreglarme” porque era una pueblerina común y corriente. Nunca me dijeron nada, pero te das cuenta cuando te observan. Esa fue una y dije “pues no, la manera en que me estoy arreglando no es la correcta” y ya no quise usar la ropa que tenía y tuve que comprarme ropa en las tiendas donde compraban ropa, para verme *cool* (Josefina, entrevista, 2022).

Los dos testimonios muestran que, ante la experiencia del racismo, se inició un itinerario corporal caracterizado por el cambio de vestimenta. La regulación del cuerpo que se establece a partir de una mirada que regula y prescribe la manera correcta de estar en el mundo obedece a las formas contemporáneas del racismo en México.

De acuerdo con Moreno (2010,), “el racismo existe en México y sus formas de expresión se articulan dentro de las experiencias cotidianas” (p. 133). Hoy, las prácticas racistas no tienen conexiones explícitas con las nociones de raza en que se basan y son interpretadas por los sujetos como una experiencia incómoda que genera el deseo de ser normales y no ser insignificantes (Moreno, 2010, 2012).

A partir de la experiencia del racismo, las colaboradoras iniciaron un itinerario corporal (Esteban, 2004) encaminado a borrar las características físicas y de representación que las hacían sentir como inapropiadas y, por desgracia, casi todas esas características tienen que ver con la forma en que la identidad se inscribe en sus cuerpos:

La primera materia que llevé fue radio y mi maestro es muy clasista y lo primero que a mí me dijo fue que yo no puedo hacer radio por mi voz que es muy de cascada y de ahí me llegan a decir como en tercer semestre que tampoco puedo hacer televisión porque no tengo el cuerpo, el estatus de belleza y digo bueno, ni radio ni tele. Sigo los semestres y me dicen que tampoco puede hacer cine porque el comunicólogo no hace cine y digo ay, bueno qué quieres pues que haga [...] fue muy difícil no solo para mí, sino para varios compañeros, la carrera es muy clasista, la carrera es muy de cánones de belleza (Liz, entrevista, 2021).

En sus prácticas corporales se evidencia una lógica racista que organiza la vida cotidiana (Moreno, 2010), que rechaza la existencia de las corporalidades indígenas y que, además, violenta a las mujeres generándoles vergüenza e incitándolas a arrancar de sus cuerpos todos esos símbolos mediante los cuales se construyen a sí mismas y se reconocen como parte de su comunidad. Esto, por supuesto, se convierte en una ruptura biográfica que interviene en la subjetividad y que, incluso, causa padecimientos de etiología política y cultural.

Desde la perspectiva de la antropología médica crítica, los padecimientos son “dolores del alma, estados de tristeza, ansiedades o pesares” (Menéndez, 2005, p. 59) que proceden de relaciones sociales. Es importante reconocer que las prácticas racistas que caracterizan la llegada a la universidad son dispositivos productores de padecimientos y malestares que se incrustan en el cuerpo y que, si bien se resisten de muchas maneras, también definen y afectan la vida.

Al preguntarle a Josefina si recordaba alguna experiencia que la hubiera marcado en la universidad, ella hizo un relato sobre las burlas que recibió en la escuela cuando sus compañeros y compañeras se dieron cuenta de que el zapoteco se había quedado en su lengua en forma de un marcado acento:

Siempre querían que hablara [...]. En una ocasión estábamos en una clase y como le entendía participaba, entonces me di cuenta que había un grupito de morras que les daba gracia que yo participara tanto porque hablaba cantadito “habla tú, habla tú” decían, no porque quisieran que yo diera mi comentario, sino para burlarse de cómo yo hablaba. Se reían, aunque todo lo que yo decía estaba perfectamente bien estructurado, no les importaba eso, solo querían que hablara porque hablaba chistoso. Recuerdo que una vez, yo digo que fue por morbo, querían que a fuerza dijera algo en zapoteco, o sea, que hablara algo, pero largo, no solo como di “perro” no, no, que hablara algo largo para ver si se escuchaba chistoso como Nahuatl, como las que piden dinero en el zócalo [...] Hasta que lo entendí y dije yo “estas pendejas se están burlando de mí” y pues te esfuerzas, te esfuerzas en educarte en todos los sentidos, desde cómo te sientas, cómo saludas (Josefina, entrevista, 2022).

La experiencia de Josefina da cuenta de cómo para su nuevo contexto, ubicado en la Ciudad de México, ser zapoteca significaba ser pobre y ser sujeta de burlas. En este caso, las risas y la representación de la mujer indígena como “aquella que pide

dinero en el zócalo” es el reflejo de un discurso estatal que propone al mestizaje como la única forma de progreso, desarrollo, bienestar y buen vivir y que vincula a los cuerpos no mestizos con la pobreza y el desamparo (Moreno, 2008, 2010, 2012; Muñiz, 2013). La experiencia que Josefina estaba viviendo intentaba, a través de la vergüenza, borrar el orgullo y el amor propio (Dalton, 2010) que se construye al interior del istmo de Tehuantepec, desde el nacimiento hasta la muerte.

Una experiencia similar ocurrió con Liz, quien era señalada en forma constante por su escritura aparentemente informal, más cercana a la plática que a la escritura académica:

Recuerdo que con la cuestión de escribir me decían que yo escribo como hablo, me decían “no está bien porque escribes como hablas” y a veces yo les decía “se trata de eso, que la historia que estoy contando es de donde yo vengo y obvio la voy a contar como yo hablo”, entonces desde ahí ya empiezas a cuestionarte y a decir o te defiendes o te cambian (Liz, entrevista, 2022).

El significado para las interlocutoras de “educarse en todos los sentidos” era disciplinar su cuerpo, regularlo y así intentar que las características corporales que detonaban la burla no salieran a la luz. Sus prácticas corporales se constituyeron como una forma de sobrevivir al racismo y, en consecuencia, el cuerpo se colocó en el lugar de lo modificable, y se convirtió en el campo de acción, pues “al cambiarlo se pretende cambiar su existencia y crear una identidad más favorable” (Le Breton, 2007, p. 25).

Lo que subyace a las prácticas corporales de borramiento que advertimos en los testimonios son las prácticas contemporáneas del racismo llevadas a cabo por las personas que conforman su nuevo contexto (Moreno, 2010): “Nunca me dijeron nada, pero te das cuenta cuando te observan”, afirma Josefina.

Volviendo con Le Breton (2007), el cuerpo es el campo de acción del sujeto, no sin contradicciones, pues mientras busca individualizarse, se asimila a otros cuerpos. En este sentido, “pulirse” implica un conjunto de prácticas corporales que produjeron y encarnaron a Josefina como una joven ciudadana y, con ello, evitó burlas y temores por su corporalidad:

Pues te pones un chip en el que casi casi te sientes de ahí, porque si no es así la gente es muy clasista y tuve que cambiar muchas cosas ¿no? como la forma de expresarme, cambiar algunos gustos en comida porque totalmente allá la comida es distinta (Josefina, entrevista, 2022).

Según Le Breton (2007), la concepción del cuerpo como entidad modificable es característica de la modernidad tardía, la cual se empeña en escindir al sujeto de sí mismo, y crear la ficción de que la materialidad es un *alter ego* susceptible al perfeccionamiento (Le Breton, 2007). Con la intención de perfeccionarse, el sujeto se somete a técnicas de regulación que le dan la ilusión de tener el control sobre sí mismo y, a su vez, le permite enfrentarse y resistir a la demanda de cuerpos hegemónicos, sin rastros de diversidad.

Sin embargo, la mirada de Le Breton (2007) coloca al cuerpo como lo otro y no como el sí mismo; por eso, en este trabajo utilizamos la noción de prácticas corporales (Muñiz, 2014, 2015), con lo cual desestabilizamos la escisión del sujeto y confrontamos una concepción del cuerpo característica de la modernidad tardía. A través de las prácticas corporales, desafiamos una idea de lo corporal separado

del sujeto mismo. En este sentido, cuando los testimonios refieren a “adaptarse”, “educarse”, “pulirse”, sabemos que hablan de prácticas corporales (Muñiz, 2015), mediante las cuales sobrevivieron a la exclusión, pero, al mismo tiempo, a través de las cuales se produjeron como sujetas encarnadas.

“LA SOSPECHA DEL CUERPO”. EFECTOS A LARGO PLAZO DEL RACISMO

El proceso de desdibujamiento de sí mismas en aras de una mayor aceptación no es inocuo; conlleva impactos en la vida que es imprescindible tener en cuenta para poder comprender las consecuencias a largo plazo de un dispositivo de poder que parece ser “inofensivo”, invisible e inaprensible teórica y metodológicamente (Moreno, 2010). Al ordenar los datos de campo, observamos que nuestras interlocutoras comparten “la sospecha del cuerpo”, caracterizada por la preocupación de ser confrontadas por no hablar la lengua y por no “verse” como istmeñas.

En la actualidad, las participantes de esta investigación trabajan como artistas, investigadoras y activistas en el istmo. No obstante, ellas no viven de manera definitiva allí, no hablan zapoteco a la perfección ni utilizan la indumentaria tradicional en la vida cotidiana, lo cual les ha ocasionado confrontaciones y la preocupación de lucir, a ojos de algunos miembros de la comunidad, como ciudadinas y extranjeras:

A lo largo de estos años he visto y escuchado frases como “tú no eres de tu comunidad porque no hablas la lengua” y entonces uno tiene esa piedrita de preguntarnos ¿tendrán razón?, pero también uno se cuestiona ¿por qué no me enseñaron? Y es aquí donde entra la historia personal de cada uno. En la que nuestros abuelos y padres tuvieron que pasar por muchas situaciones adversas por hablar una lengua. Discriminación, violencia y entonces esto se vuelve algo doloroso [...] esto no significa que no somos de ese lugar porque entonces por qué siempre nos preguntamos ¿por qué quiero regresar a ese lugar? ¿Por qué mi lugar feliz es estar cerca de mi comunidad? ¿Por qué añoro tanto la comida de mi pueblo? ¿Por qué celebro las tradiciones de mi pueblo aun a la distancia? (Imelda, publicación en Instagram, 2022).

Esta sospecha refleja los efectos del racismo en los procesos de materialización de los sujetos. Como hemos visto, su trayectoria universitaria requirió no solo un cambio de casa y paisaje, sino también un cambio de su propia apariencia, en función de ser aceptadas por parte de su nuevo grupo. Fue por tomar el cuerpo en su propia mano que resistieron al racismo; no obstante, ahora su materialidad las enajena de su comunidad, como si con su cuerpo se hubiera borrado su identidad y su pertenencia étnica. Al volver no son las mismas, ni siquiera corporalmente, lo cual tiene implicaciones en el modo en el que son recibidas:

Creo que haber salido hizo que madurara rápido en ese sentido y que hablara con más propiedad, que muchos de mis hábitos se pulieran. Yo recuerdo que cuando llegaba de nuevo al pueblo me decían chilanga ¿no? porque decían que yo repetía patrones y no es que uno repita patrones, simplemente creo que tienes que adaptarte porque si no te tragan, o sea, esa ciudad te traga y si te traga ahí te pierdes yo creo [...] En mi casa no entendían por qué yo había cambiado tanto, ellos pensaban que yo de cierta manera rechazaba quien era y no era eso, era simplemente que fue como la forma de protegerme de todo eso [...] después me di cuenta que yo también había hecho esta construcción y lo había provocado de cierta manera ¿no? porque yo había buscado parecerme a alguien de ciudad, a alguien con mucha propiedad y mucha educación (Josefina, entrevista, 2022).

La sospecha del cuerpo produce subjetividades y materialidades híbridas que las colocan, simultáneamente, dentro y fuera de la comunidad. Con esto en consideración podemos decir que el racismo es un dispositivo de poder que articula prácticas

discriminatorias y discursos como el del mestizaje y, de igual manera, que a través del efecto de una lógica racista, produce materialidad, subjetividad y experiencia (Moreno, 2010, 2012; Muñiz, 2013; Scott, 2001) que interpela a quienes lo viven no solo durante su estancia en la universidad, sino incluso años después.

REFLEXIONES FINALES

Este artículo muestra que el racismo vivido por mujeres zapotecas del istmo de Tehuantepec durante su trayectoria universitaria no es un episodio aislado ni abstracto: es una fuerza concreta que se encarna, disciplina y transforma los cuerpos. Podemos comprender el racismo como un dispositivo de poder que interviene en la producción de subjetividades encarnadas.

Los testimonios y la categoría de prácticas corporales nos ayudaron a rastrear el racismo desde su efecto materializador. Notamos los itinerarios corporales de borramiento que las participantes pusieron en marcha para sobrevivir a la exclusión que se vive en las aulas y que es ejercida por parte de la misma comunidad académica.

Al poner en el centro de la cuestión las prácticas corporales, este trabajo propone una mirada que entrelaza el racismo estructural con sus efectos subjetivos y materiales. Uno de los hallazgos centrales es que el racismo universitario no termina con el egreso ni con el abandono del aula: sus huellas se extienden en el tiempo y afectan el regreso a las comunidades.

Las mujeres aquí entrevistadas conviven con la sospecha sobre sus cuerpos. Al haberse moldeado mediante prácticas corporales que implican el disciplinamiento y la normalización de los cuerpos, ya no son vistas de la misma forma por la comunidad de origen. Esta transformación, lejos de representar una emancipación o movilidad social, genera una sensación de extranjería en ambas direcciones: en la ciudad, sus cuerpos fueron objeto de escrutinio y adaptación; en su comunidad, son percibidos como cuerpos desarraigados, sospechosos de haber olvidado su raíz.

Este hallazgo permite pensar el racismo como un sistema de exclusión presente en la universidad, pero también como un dispositivo de poder de larga duración que produce subjetividades encarnadas, complejas y contradictorias. Las mujeres zapotecas que participaron en esta investigación no solo transformaron su apariencia para poder continuar sus estudios, sino que, al hacerlo, también modificaron la forma en que son vistas y reconocidas en los espacios comunitarios. Esta tensión revela que el racismo transforma no solo el devenir, sino también los procesos de pertenencia cultural y los vínculos que se establecen con la comunidad.

Finalmente, este trabajo abre preguntas fundamentales: ¿cómo se reinscribe la identidad tras el borramiento? y ¿qué papel deberían jugar las universidades para generar condiciones de reconocimiento, reparación y reapropiación? Reconocer el racismo como una forma de violencia que tiene efectos tanto en la universidad como en el retorno a los territorios es, quizá, un paso necesario para pensar espacios educativos que no reproduzcan lógicas de exclusión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bermúdez-Urbina, F. M. (2014). "Aquí los maestros no pegan porque ya no se acostumbra". Expresiones de la violencia hacia las mujeres en la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. *Península*, vol. 9, núm. 2, pp. 15-40. [https://doi.org/10.1016/S1870-5766\(14\)71798-2](https://doi.org/10.1016/S1870-5766(14)71798-2)
- Blanco, M. (2011). El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo. *Revista Latinoamericana de Población*, vol. 5, núm. 8, pp. 5-31. <https://doi.org/10.31406/relap2011.v5.i1.n8.1>
- Butler, J. (1998). Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista. *Debate Feminista*, núm.18, pp. 296-312. <https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.1998.18.526>
- Chávez Arellano, M. E. (2008). Ser indígena en la educación superior. ¿Desventajas reales o asignadas? *Revista de la Educación Superior*, vol. 4, núm. 148, pp. 31-55. <http://publicaciones.anuies.mx/revista/148/1/3/es/ser-indigena-en-la-educacion-superior-desventajas-reales-o-asignadas>
- Dalton, M. (2010). *Mujeres: género e identidad en el istmo de Tehuantepec, Oaxaca*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Esteban, M. L. (2004). *Antropología del cuerpo. Género, itinerarios corporales, identidad y cambio*. Bellaterra.
- Giebler, C. (1997). "La presencia": importancia del traje en Juchitán. En V. Benholdt-Thomsen (coord.). *Juchitán, la ciudad de las mujeres*. Instituto Oaxaqueño de las Culturas.
- Le Breton, D. (2007). *Adiós al cuerpo*. La Cifra Editorial.
- Menéndez, E. (2005). Intencionalidad, experiencia y función: la articulación de los saberes médicos. *Revista de Antropología Social*, núm. 14, pp. 33-69. <https://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/view/RASO0505110033A>
- Mingo, A. (2016). "¡Pasen a borrar el pizarrón!" Mujeres en la universidad. *Revista de la Educación Superior*, vol. 45, núm. 178, pp. 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.03.001>
- Moreno Figueroa, M. (2012). "Linda morenita": el color de la piel, la belleza y la política del mestizaje en México. *Entretextos*, vol. 4, núm. 11, pp. 82-95. <https://doi.org/10.59057/iberoleon.20075316.201211576>
- Moreno Figueroa, M. (2010). Mestizaje, cotidianidad y las prácticas contemporáneas del racismo en México. En E. Cunin (coord.). *Mestizaje, diferencia y nación. Lo "negro" en América Central y el Caribe* (pp. 129-169). Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Moreno Figueroa, M. (2008). Negociando la pertenencia: familia y mestizaje en México. En P. Wade, F. Urrea Giraldo y V. V. Mara (coords.). *Raza, etnicidad y sexualidades: ciudadanía y multiculturalismo en América Latina* (pp. 1-25). Centro de Estudios Culturales, Universidad Nacional de Colombia.
- Muñiz, E. (2015). Las prácticas corporales. De la instrumentalidad a la complejidad. En E. Muñiz (coord.). *El cuerpo, estado de la cuestión* (pp. 29-62). La Cifra.
- Muñiz, E. (2014). Prácticas corporales: performatividad y género. A manera de introducción. En E. Muñiz (coord.). *Prácticas corporales: performatividad y género* (pp. 9-37). La Cifra Editorial.
- Muñiz, E. (2013). Del mestizaje a la hibridación corporal: la etnocirugía como forma de racismo. *Nómadas*, núm. 38, pp. 81-97. <https://nomadas.ucentral>

edu.co/index.php/component/content/article/11-cuerpos-otros-subjetividades-otras-nomadas-38/87-del-mestizaje-a-la-hibridacion-corporal-la-etnocirugia-como-forma-de-racismo

Muñiz, E. (2011). *La cirugía cosmética ¿un desafío a la “naturaleza”? Belleza y perfección como norma*. Universidad Autónoma Metropolitana.

Muñiz, E. (2002). *Cuerpo, representación y poder I. México y las políticas de reconstrucción nacional 1920-1934*. Universidad Autónoma Metropolitana.

Ngozi Adichie, C. (2013). *Americanah*. Titivillus.

Restrepo, E. (2012). *Intervenciones en teoría cultural*. Editorial Universidad del Cauca.

Scott, J. W. (2001). Experiencia. *La Ventana*, núm. 13, pp. 42–73. <https://doi.org/https://doi.org/10.32870/lv.v2i13.551>

Vásquez García, V. y Castro, R. (2008). “¿Mi novio sería capaz de matarme?” Violencia en el noviazgo entre adolescentes de la Universidad Autónoma Chapingo, México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 6, núm. 2, 709–728. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/2969/1/art.VeronicaVasquez.pdf>

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 concibe 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 tselal, 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 tselal 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 tselales 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).

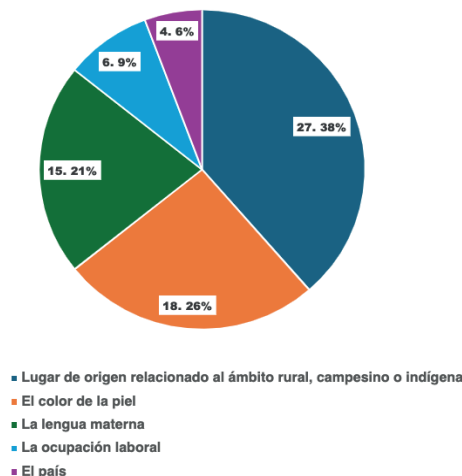
Del mismo modo, existen expectativas asociadas a la construcción de una interculturalidad crítica, que reconoce la necesidad de interactuar con otras culturas y con otras formas de ser, estar y conocer, y esto es un referente que puede erigirse como antítesis del racismo; es decir, la comprensión de 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 estudiado, 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 dialéctico 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.

Tejiendo formación docente antirracista entre universidades de México y Colombia

Weaving anti-racist teacher training between universities in Mexico and Colombia

GABRIELA CZARNY*

CECILIA NAVIA**

ELIZABETH CASTILLO***

Este artículo presenta los resultados de una investigación que integra una intervención formativa basada en el Diplomado Formación Docente en Pedagogías Antirracistas e Interculturales, desarrollado por la Universidad Pedagógica Nacional (México) y la Universidad del Cauca (Colombia). En él participaron docentes de educación básica y media superior de diversos países de América Latina, quienes sostuvieron espacios de diálogo y colaboración entre 2023 y 2024. La investigación recuperó relatos, portafolios y debates colectivos producidos en módulos virtuales y los analizó mediante categorías construidas con las personas participantes a fin de comprender diversas experiencias y propuestas. Con un enfoque cualitativo y participativo, el proceso permitió reconocer expresiones de racismo en la vida diaria de la escuela y del aula, así como valorar los alcances de las pedagogías antirracistas e interculturales. Los hallazgos muestran que, pese a límites estructurales e institucionales, existen márgenes reales para transformar la praxis educativa cuando se visibiliza y se nombra el racismo dirigido a poblaciones indígenas, afrodescendientes y migrantes. Esto implica cuestionar concepciones, prejuicios y estereotipos que circulan en los centros escolares para orientar un actuar antirracista y fortalecer una formación docente capaz de incidir en los procesos educativos de niñas, niños y jóvenes.

Palabras clave:

formación docente, pedagogías antirracistas, pedagogías interculturales, racismo

Recibido: 30 de junio de 2025 | **Aceptado para su publicación:** 4 de marzo de 2026 |

Publicado: 13 de marzo de 2026

Cómo citar: Czarny, G., Navia, C. y Castillo, E. (2026). Tejiendo formación docente antirracista entre universidades de México y Colombia. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (66), e1763. <https://doi.org/10.31391/REJM1206>

This article presents the results of a research project that also incorporates a training intervention based on the Teacher Training Diploma in Antiracist and Intercultural Pedagogies, developed by the National Pedagogical University of Mexico and the University of Cauca in Colombia. Teachers from basic and upper secondary education in Latin America participated in the program through dialogue and collaboration during 2023 and 2024. From a qualitative and participatory perspective, the diploma program identified the presence of racism in the daily life of school and classroom settings, as well as the scope of antiracist and intercultural pedagogies. Among the key findings is that, despite structural and institutional limitations, there are possibilities for transforming educational practice by making visible and naming racism against Indigenous, Afro-descendant, and migrant populations. This involves mobilizing and transforming conceptions and stereotypes circulating in schools to promote antiracist action and enhance teacher training that impacts the educational processes of children and young people.

Keywords:

*teacher training,
anti-racist
pedagogies,
intercultural
pedagogies,
racism*

* Doctora en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas por el Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav, Instituto Politécnico Nacional. Antropóloga por la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Profesora e investigadora en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Ajusco, México. Co-coordinadora del seminario permanente Docencia Universitaria y Formación de Docentes y Profesionales Indígenas (<http://fpei.upnvirtual.edu.mx>) e integrante del Laboratorio para la Erradicación del Racismo en Educación Superior, UPN. Líneas de investigación: escolarización indígena en contextos urbanos, jóvenes indígenas en educación superior y racismo, formación de docentes para contextos de diversidad sociocultural. Correo electrónico: gczarny@upn.mx, gacza_2006@yahoo.com.mx, <https://orcid.org/0000-0002-7638-4229>

** Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de la Sorbona 3 en cotutela con la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Profesora e investigadora en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Ajusco, México. Co-coordinadora del seminario permanente Docencia Universitaria y Formación de Docentes y Profesionales Indígenas (<http://fpei.upnvirtual.edu.mx>) e integrante del Laboratorio para la Erradicación del Racismo en Educación Superior, UPN. Líneas de investigación: formación de profesionales de educación indígena, formación profesional, identidad y ética profesional. Correo electrónico: cnavia@upn.mx, <https://orcid.org/0000-0001-6721-8205>

*** Doctoranda en el Programa Historia de la Educación de la UNED España. Profesora del Departamento de Estudios Interculturales y del Programa de Etnoeducación de la Universidad del Cauca, Colombia. Investigadora y coordinadora del Centro de Memorias Étnicas. Líneas de investigación: historia de las otras educaciones, racismo escolar, pedagogías del reconocimiento y la dignificación. Correo electrónico: elcastil@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8161-5565>



INTRODUCCIÓN

En este artículo presentamos los resultados de un proceso de investigación que impulsamos para reflexionar sobre la necesidad de una formación docente en pedagogías antirracistas e interculturales, dirigida a quienes trabajan con niñas, niños y jóvenes de América Central y del Sur. El estudio se apoya en tres proyectos articulados entre México y Colombia: “Formación docente y pedagogías interculturales y antirracistas en educación básica” (Navia et al., 2023); “Pensar la educación superior en clave intercultural y en clave antirracista desde la Universidad Pedagógica Nacional: retos y dilemas” (Czarny, 2023); y “De la interculturalidad al racismo en la educación superior: retos en la educación superior colombiana del siglo XXI” (citado en Castillo, 2025).

El objetivo de este artículo es identificar los límites y las posibilidades de una pedagogía antirracista. Recuperamos el concepto de límite a partir de Foucault (1992), entendido como una frontera producida históricamente por relaciones de saber-poder que delimita lo que puede pensarse, decirse y hacerse en un momento dado. En tanto dispositivo de saber-poder, el racismo no opera en un marco inmutable; más bien, en sus bordes se abren márgenes de acción alternativos. Aunque la práctica docente está atravesada por relaciones de poder, la crítica favorece la emergencia de prácticas antirracistas, aspecto en el que se centra esta investigación.

Para abordar este problema analizamos una experiencia investigativa y formativa centrada en el Diplomado Formación Docente en Pedagogías Antirracistas e Interculturales, en el cual participaron docentes de educación básica y media superior, provenientes de distintos países de América Latina, quienes, entre 2023 y 2024, sostuvieron espacios de diálogo y colaboración en las dos cohortes en que se impartió este espacio formativo.

El proceso fue un ejercicio de investigación e intervención colaborativa entre dos universidades públicas de México y Colombia, bajo la coordinación de tres docentes vinculadas a programas y centros de investigación que trabajan desde hace décadas la educación indígena, intercultural y la etnoeducación. Estas instituciones son la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), de México, y la Universidad del Cauca, de Colombia.

La UPN es una institución pública mexicana de educación superior, creada por decreto presidencial en 1978, con el propósito de atender la formación de profesionales del campo educativo. En 1982 abrió la licenciatura en Educación Indígena en la sede Ajusco, Ciudad de México, con el objetivo de profesionalizar a maestras y maestros del subsistema de educación indígena en distintas regiones del país. Este programa figura entre las propuestas pioneras de la región orientadas a la formación universitaria de docentes indígenas.

En 1990, la UPN impulsó las licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el Medio Indígena (Czarny et al., 2023; Salinas, 2021) para responder a necesidades de formación de docentes frente a grupo en escuelas indígenas que no contaban con estudios de licenciatura específicos para ese nivel y contexto. Este recorrido ha favorecido procesos de acompañamiento y diálogo con jóvenes, docentes y escuelas indígenas, así como el desarrollo de proyectos educativos pensados desde las propias comunidades. Dichas experiencias han contribuido a consolidar

líneas de investigación y formación en la universidad; entre ellas destacan el seminario permanente Docencia Universitaria y Formación de Profesionales Indígenas y el Laboratorio para la Erradicación del Racismo en Educación Superior. En años recientes, este último se ha articulado con la Cátedra Unesco Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina, alojada en la Universidad Nacional de Tres de Febrero de Argentina.

Por su parte, la Universidad del Cauca es una institución pública de educación superior fundada en 1827, en el contexto de consolidación republicana, en el suroccidente de Colombia, una región con alta presencia de pueblos indígenas y comunidades afrodescendientes. En 1994, como resultado de luchas educativas y del reconocimiento de la diversidad étnica, surge de forma institucional la licenciatura en Etnoeducación (Castillo, 2009), con una primera oferta de pregrado que se desarrolló en varios municipios del Cauca. Con ello, esta universidad impulsó un proyecto intercultural de educación superior en diálogo con las apuestas políticas y organizativas de comunidades afrodescendientes y pueblos indígenas.

A lo largo de tres décadas se ha consolidado un trabajo pionero en formación docente intercultural. En ese marco se creó, en 2008, el Centro de Memorias Étnicas, orientado a promover procesos de educación antirracista, intercultural, dignificadora y comprometida con la justicia social. En 2014 se instituyó la Cátedra Afrocolombiana “Rogerio Velásquez Murillo”, dirigida a incidir en la formación docente y universitaria con propósitos antirracistas. A estas acciones se sumó la maestría en Estudios Interculturales (2015), posgrado que ha fortalecido el debate sobre educación intercultural y etnoeducación en el sur de Colombia.

A partir de la experiencia pedagógica y formativa de ambas universidades en educación indígena, interculturalidad y etnoeducación, se diseñó el Diplomado Formación Docente en Pedagogías Antirracistas e Interculturales, con el propósito de reconocer y transformar prácticas escolares ante la compleja realidad del racismo en América Latina. Quienes coordinamos esta iniciativa hemos participado durante varios años en proyectos de investigación y acompañamiento formativo en territorio desde perspectivas interculturales y mediante acciones orientadas a la erradicación del racismo en la educación superior.

La investigación se origina en una problematización que, como formadoras de formadores en estos campos, planteamos desde una mirada crítica sobre concepciones, actitudes y prácticas presentes en el sistema educativo respecto de sujetos y colectivos identificados como indígenas y afrodescendientes. Buscamos identificar, en diálogo con docentes de educación básica, marcas de racismo en planes y programas de estudio, así como en materiales y prácticas que atraviesan la vida escolar. Nos preguntamos en qué medida la denominada educación intercultural bilingüe —presente en la región desde hace varias décadas para población indígena— y la etnoeducación —enfoque desarrollado en Colombia para el trabajo educativo con población indígena y afrodescendiente— han contribuido a mitigar y a resquebrajar discursos y prácticas de racismo, tanto explícito como velado.

A continuación, el texto desarrolla un debate sobre los marcos normativos vigentes para enfrentar el racismo y la discriminación en nuestra región, el campo de investigación sobre el tema y la interculturalidad, así como una discusión conceptual sobre las pedagogías antirracistas. Además, describimos la estrategia metodológica

y caracterizamos el dispositivo formativo del diplomado como una propuesta de formación e investigación. Luego, a partir de testimonios de docentes que cursaron el diplomado, analizamos cómo reconocen la presencia del racismo en la vida cotidiana de sus espacios educativos y qué posibilidades y límites identifican para desarrollar pedagogías antirracistas e interculturales. Por último, compartimos las principales conclusiones del estudio.

DECONSTRUIR EL RACISMO DESDE LA FORMACIÓN DOCENTE INTERCULTURAL

Varios autores han señalado los límites de los enfoques interculturales trabajados en el campo educativo, pues no han sido suficientes para erradicar de raíz fenómenos como la negación de las lenguas originarias, el racismo en sus distintas manifestaciones y la construcción de sistemas escolares excluyentes (Caicedo y Castillo, 2021; López, 2019; Mato, 2023). El campo de estudio de la educación intercultural bilingüe y, más recientemente, de la educación intercultural como propuesta para todo el sistema educativo —y no solo para pueblos indígenas— ha propiciado una amplia proliferación de debates epistémicos y políticos, en buena medida articulados a críticas de la colonialidad (Quijano, 2000; Rivera-Cusicanqui, 2010).

En ese marco, la dimensión pedagógica de la educación intercultural bilingüe o educación intercultural —entendidas no como instrumentos técnicos, sino como propuestas históricas, epistémicas y situadas— ha dejado diversas huellas. Por una parte, se observa el fortalecimiento, en la región, de iniciativas emanadas de las propias comunidades y organizaciones etnopolíticas, que definen sus proyectos educativos con y más allá de la denominación “intercultural”. Por otra, persiste un racismo estructural que atraviesa a las instituciones educativas y que, aun cuando adoptan propuestas interculturales, no logra desmontar la marca de una diferencia étnica construida como inferioridad, lo que subalterniza a los grupos referidos.

Desde mediados del siglo XX, distintos organismos internacionales han contribuido a delinear el debate sobre la erradicación del racismo y la discriminación. En 1960, la Conferencia General de la Unesco aprobó la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza, que establece que la discriminación educativa vulnera derechos fundamentales. En 1966, la Asamblea General de la ONU proclamó el 21 de marzo como Día Internacional de la Eliminación de la Discriminación Racial, en memoria de la masacre de Sharpeville (1960) y como llamado a intensificar la lucha contra el racismo. En 2001, la comunidad internacional se reunió en Durban (Sudáfrica) en la Conferencia Mundial contra el Racismo, de la cual emanó la Declaración y Programa de Acción de Durban. Para 2021, la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial contaba con 182 Estados parte. Asimismo, la Asamblea General proclamó el Decenio Internacional para los Afrodescendientes (2015-2024).

Estos pronunciamientos enmarcan debates actuales en el campo de las políticas educativas sobre racismo en América Latina. Un ejemplo es la III Conferencia Regional de Educación Superior (CRES, 2018), celebrada en Córdoba (Argentina) y organizada, entre otros actores, por Unesco-IESALC. En su declaración, la CRES reconoció una deuda histórica con pueblos indígenas y afrodescendientes, e instó a

las instituciones de educación superior no solo a garantizar el acceso, sino también a educar contra el racismo y todas las formas de discriminación. Además, destacó la importancia de promover y facilitar el aprendizaje y el uso efectivo de lenguas de pueblos indígenas y afrodescendientes en docencia, investigación y extensión.

En las políticas públicas de la región han surgido discursos que visibilizan y buscan combatir el racismo, en particular en el sistema educativo, donde persisten prácticas cotidianas de discriminación y agravio vinculadas con el color de piel, el uso de lenguas originarias y otras expresiones de racialización que recaen sobre poblaciones definidas como “alteridad étnica”.

En México, la Ley General de Educación (Secretaría de Educación Pública, 2019) establece que la educación impartida por el Estado será, entre otros rasgos, intercultural, al promover la convivencia armónica y el reconocimiento de derechos en un marco de inclusión social. Este enfoque se concreta en la educación básica en el marco de la Nueva Escuela Mexicana y en el Plan de Estudio 2022 (SEP, 2022) para preescolar, primaria y secundaria. Asimismo, la reforma constitucional (Secretaría de Gobernación, 2024) publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 30 de septiembre de 2024 reconoce a los pueblos y comunidades indígenas —y, en lo conducente, a los pueblos y comunidades afromexicanas— como sujetos de derecho público, y ordena garantizar y fortalecer la educación indígena intercultural y plurilingüe, además de promover una relación intercultural libre de racismo. En el plano institucional, también han sido relevantes la creación del Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (Congreso de los Estados Unidos Mexicanos, 2003) y del Consejo para Prevenir y Eliminar la Discriminación de la Ciudad de México (2011), instancias orientadas a prevenir y atender la discriminación en sus respectivos ámbitos.

En Colombia, desde mediados del siglo XX, las luchas y demandas de los pueblos afrodescendientes han sido decisivas para configurar escenarios políticos, jurídicos e institucionales frente al racismo. En el campo educativo, la Ley 70 de 1993, en su artículo 39, establece el deber estatal de asegurar que en el sistema escolar se conozcan y difundan las prácticas culturales de las comunidades negras y sus aportes a la historia y a la cultura colombiana (Congreso de la República de Colombia, 1993).

En 1994, el Congreso de la República de Colombia promulgó la Ley 115 (Ley General de Educación) y, en sus artículos 55 al 63 (título iii, capítulo 3), define la educación para grupos étnicos (etnoeducación) como una formación dirigida a pueblos con cultura, lengua y tradiciones propias. Asimismo, señala que debe basarse en el respeto, construirse de manera concertada con las comunidades y promover identidad, lengua materna y saberes ancestrales. En este contexto de reforma multicultural se formaliza, como política pública, la noción de etnoeducación.

Posteriormente se expidió el decreto 804 de 1995 del Ministerio de Educación, norma que precisa que la etnoeducación debe orientarse a “mantener, recrear y desarrollar un proyecto global de vida” de los grupos étnicos, de acuerdo con su cultura, su lengua, sus tradiciones y sus fueros propios y autóctonos. Además, establece como principios de la etnoeducación la integridad, la diversidad lingüística, la autonomía, la participación comunitaria, la interculturalidad, la flexibilidad, la progresividad y la solidaridad (Presidencia de la República de Colombia, 1995).

Con base en este marco, se promulgó el decreto 1122 de 1998, que determina la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en “todos los establecimientos estatales y privados de educación formal” que ofrezcan los niveles de preescolar, básica y media (artículo 1º) (Ministerio de Educación Nacional, 1998). De este modo, se institucionalizó una apuesta educativa que contribuye a la construcción de horizontes antirracistas en el sistema escolar colombiano.

Aun con las declaraciones a nivel internacional y los cambios en las leyes y en las políticas públicas para frenar prácticas discriminatorias y racistas, el trabajo de repensar la acción docente desde estas perspectivas exige comprender el fenómeno del racismo a partir de las percepciones de profesoras y profesores de educación básica y de quienes forman docentes.

Lo intercultural en la educación escolarizada se entendió —desde los años sesenta del siglo pasado y, aún hoy, vigente en varias propuestas de política educativa— como la valoración de las culturas, principalmente indígenas, presentes en la región y como el esfuerzo por respetarlas y reconocerlas como válidas, con saberes y lenguas propias. Sin embargo, en esta formulación no siempre se vinculó con problemas de territorio, recursos y autonomía en distintos niveles de la vida social, cultural y política. A lo largo y ancho del continente, lo intercultural movilizó apuestas importantes que interpelaron la idea de una educación sustentada en una sola identidad nacional y, del mismo modo, respaldó proyectos educativos indígenas. No obstante, asuntos como el racismo quedaron en buena medida fuera del debate, pese a tratarse de un problema con múltiples sentidos y significaciones (Velasco, 2007), que opera como un fenómeno multidimensional y compromete aspectos cognitivos, emocionales e ideológicos (Crenshaw et al., 1995).

En la última década, algunos trabajos de investigación han documentado el problema del racismo en el campo educativo (Baronnet et al., 2018; Caicedo y Castillo, 2021; Czarny, Navia y Coronado, 2023; Mato, 2023; Velasco, 2016). Nuestra preocupación teórica tuvo como punto de partida el reconocimiento de pedagogías interculturales, desde las cuales se visibilizaron algunas de las discriminaciones presentes en el sistema escolar de nuestros países hacia pueblos indígenas y afrodescendientes y, por tanto, el lugar en el que cobran sentido las acciones educativas antirracistas. Consideramos la formación docente intercultural como una praxis potente, porque recupera referencias socioculturales y lingüísticas, así como formas de mirar los procesos de socialización comunitaria en relación con las escuelas, las niñeces y las juventudes indígenas en diversos contextos, además de que requiere dialogar con epistemologías distintas (Trapnell, 2017; Villagómez, 2019). No obstante, en estos procesos la educación antirracista no es una extensión de la interculturalidad educativa (Tubino, 2007); más bien, constituye una propuesta singular orientada a atender el viejo problema que la situación colonial dejó instalado en nuestras sociedades mediante la invención del otro racializado (Quijano, 2000; Rivera-Cusicanqui, 2010), cuyas lógicas también se inscriben tanto en las estructuras educativas como en las prácticas cotidianas de docentes y otros actores educativos.

Al mismo tiempo, asumimos que el fenómeno del racismo tiene expresiones y modos de expresión específicos en el mundo escolar que requieren una intervención en los procesos de formación de docentes para orientar otras prácticas, tal como lo señalan Caicedo y Castillo (2021):

... entendemos el racismo escolar como el conjunto de prácticas pedagógicas, discursos curriculares, rituales cotidianos, celebraciones, iconografías, sistema de evaluaciones y organización que determinan las interacciones sociales en la cultura escolar. Estos ámbitos establecidos en formas de disciplinamiento de los sujetos, sus prácticas y sus saberes conciernen a lo que se conoce como “cultura escolar”, en la que confluyen los contenidos disciplinares organizados en el sistema educativo, cuya selección y estructuración del profesorado y el alumnado se orienta a transmitir conocimientos a través de libros de textos, recursos informativos y didácticos, así como la organización del espacio (p. 121).

Para abordar la comprensión de una pedagogía antirracista en el campo educativo y escolar, consideramos que debe comenzar por visibilizar y nombrar el racismo en las instituciones educativas. En un segundo momento, implica asumir una postura reflexiva y crítica frente a discursos y prácticas pedagógicas racistas y discriminatorias que requieren ser interpeladas. Por último, se trata de transformar las prácticas pedagógicas desde una perspectiva antirracista. En este sentido, coincidimos con Castillo y Caicedo (2025) en que resulta fundamental una formación docente que cuestione el racismo epistémico; es decir, que en los sistemas educativos se discuta cómo se generan y validan los conocimientos provenientes de sectores históricamente racializados. Se trata, entonces, de responder —desde lo pedagógico— al derecho a una educación en la que todas y todos cuenten con las mismas condiciones para una experiencia formativa plena y justa.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Desde el trabajo colaborativo de un equipo de investigación de México y Colombia, hemos venido trabajando sobre el racismo en instituciones de educación superior y, en particular, en la formación docente (Castillo y Caicedo, 2025; Czarny, Velasco y Salinas, 2023; Navia et al., 2023; Villagómez et al., 2021). Asimismo, como parte de la estrategia de investigación, impulsamos una línea de intervención formativa en pedagogías antirracistas e interculturales, que documentamos en este texto a propósito del diplomado antes mencionado.

Se trata de una investigación con perspectiva cualitativa y participativa. Es cualitativa, pues nos interesa comprender el fenómeno a partir de los significados y sentidos (Vasilachis, 2007) que docentes de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) y de media superior otorgan a las propuestas de educación intercultural, así como a la problemática del racismo que, de manera visible y velada, atraviesa sus escuelas. Es participativa, en la medida en que trabajamos en diálogo con docentes (Freire, 2002) con base en sus preocupaciones en torno a estos temas. Pusimos en marcha diversas estrategias formativas orientadas a movilizar disposiciones para el diálogo y para el reconocimiento de prácticas de racismo, antirracismo e interculturalidad en los contextos escolares y comunitarios de quienes participaron. En este sentido, el diplomado no solo se centró en reflexionar sobre categorías conceptuales, sino también en recuperar, a partir de las preocupaciones del cuerpo docente, sus experiencias formativas y de intervención en las prácticas cotidianas de la escuela y el aula, en diversos contextos.

El corpus de datos que consignamos en este artículo se vincula con los trabajos finales presentados en dos coloquios de cierre del diplomado (cohortes 2023 y 2024), los cuales consistieron en proyectos de diagnóstico e intervención. De los 59 proyectos

expuestos en estos coloquios, nos concentramos en doce. Los criterios de selección consideraron que estas producciones aportaban elementos para analizar las posibilidades y limitaciones que el cuerpo docente tiene para intervenir en sus espacios educativos desde una acción antirracista, tema que nos convoca en este texto.

Del total de participantes, el 59% era del género femenino y el promedio de edad fue de 34 años. Un dato relevante fue la procedencia geográfica por país. Se trató de un programa internacional con participación de personas residentes en cinco países de América Latina: Argentina, Chile, Colombia, Honduras y México. Este último concentró la mayor proporción de participantes (75.9%), seguido de Colombia (17%). En la primera cohorte, 29 participantes se autoadscribieron como pertenecientes a un grupo indígena o afrodescendiente; de este grupo, el 45% manifestó tener dominio de una lengua indígena o criolla. En la segunda cohorte, el porcentaje de pertenencia a comunidades fue menor (33%); sin embargo, en comparación se registró un mayor número de participantes que manifestaron dominar una lengua indígena o criolla (77%). Una gran parte de quienes se identificaron como afrodescendientes pertenecía a comunidades de Colombia, considerando que la presencia de esta población en ese país es del 9.3% (Departamento Administrativo Nacional de Estadística, 2019) frente a México (2%) (Instituto Nacional de Geografía y Estadística, 2020).

Entre las lenguas indígenas habladas por las personas participantes, se mencionaron: purépecha, mazahua, tenek, nahuas, zoques, nāwa, náhuatl, jñatrjo (mazahua), maya-tseltal y chol, todas ellas ubicadas en México. Finalmente, la mayoría laboraba en instituciones de carácter público (93%).

Luego de la revisión de los proyectos considerados para este artículo, recuperamos dos ejes de análisis: la identificación y comprensión de los problemas de racismo en sus escuelas y aulas, y las posibilidades de desarrollar acciones antirracistas e interculturales en estas.

Los fragmentos de testimonios que se presentan aparecen codificados para resguardar la identidad de quienes participaron. Optamos por mantener el anonimato y procuramos que en ningún momento se hiciera identificable a actores educativos que pudieran considerarse como perpetradores o víctimas de racismo. Esto se relaciona con lo que en otro trabajo señalamos como parte de la ética de la investigación, pues visibilizar ciertos casos puede generar malestar o daño a los involucrados (Navia et al., 2023).

El análisis se realizó a partir de la revisión sistemática de los doce proyectos seleccionados y de las reflexiones registradas durante las sesiones virtuales del diplomado. Organizamos la información en función de los dos ejes analíticos del estudio: identificación y comprensión del racismo en aulas y escuelas, y posibilidades y límites para desarrollar acciones antirracistas e interculturales. Con base en esta organización, seleccionamos fragmentos de testimonios y evidencias de los proyectos para sustentar los hallazgos presentados.

Desde este enfoque metodológico, presentamos primero una descripción del dispositivo pedagógico del diplomado y, enseguida, los resultados de la investigación.

DISPOSITIVO PEDAGÓGICO, ESTRUCTURA Y ESTRATEGIA FORMATIVA DEL DIPLOMADO

Derivado de las investigaciones mencionadas, identificamos la ausencia del abordaje de la temática del racismo en gran parte de los programas de formación docente. En este marco, diseñamos una ruta para avanzar en la experiencia de deconstrucción de prejuicios, estereotipos y juicios de valor, sostenidos en la ideología de la raza y en procesos de racialización de cuerpos, culturas y poblaciones. El siguiente esquema recoge la estructura de una formación en pedagogía antirracista que desarrollamos en el diplomado.

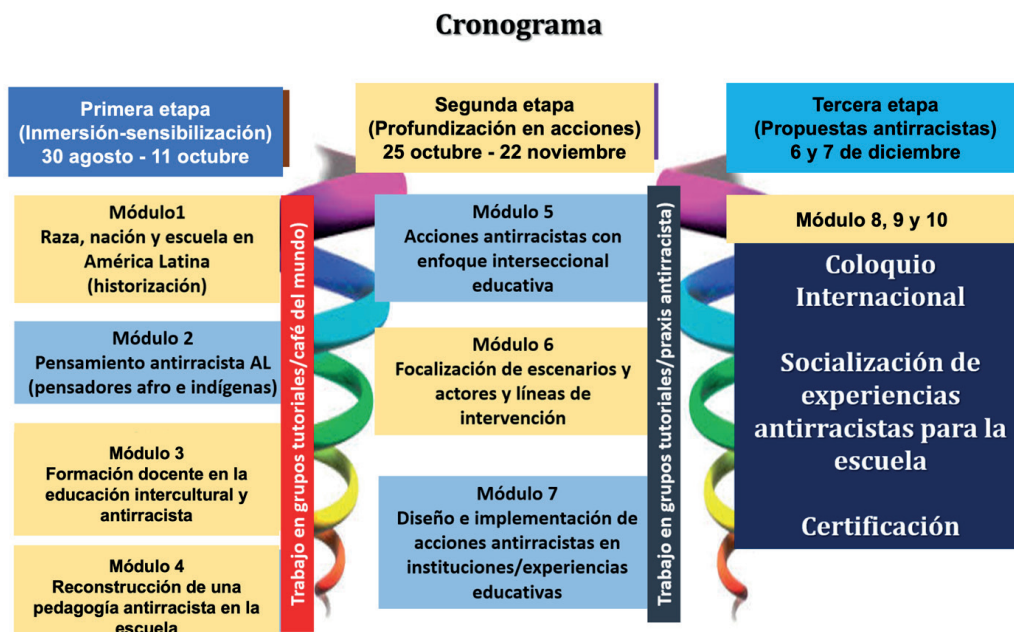


Figura. Estructura pedagógica. Nota: Plan de estudios del Diplomado Formación Docente en Pedagogías Antirracistas e Interculturales (Universidad Pedagógica Nacional, 2023).

La primera etapa ofreció a los participantes una contextualización general de la problemática del racismo en el campo educativo, con un abordaje histórico, epistemológico, antropológico y pedagógico. En la segunda etapa analizamos las concepciones presentes en los diversos contextos en los que se desempeñan, con el fin de avanzar en un ejercicio de diagnóstico de sus realidades educativas. Mediante trabajo colaborativo, en las sesiones sincrónicas se problematizaron los temas de racismo y discriminación en las escuelas. Durante la tercera etapa se documentaron las intervenciones, reflexiones y análisis que elaboraron las personas participantes a partir de lo trabajado en las fases previas. Estas propuestas se compartieron en el coloquio “Socialización de acciones antirracistas en escuelas de educación básica y media superior en Latinoamérica”, en el que todas y todos expusieron sus proyectos y recibieron retroalimentación sobre sus experiencias por parte de pares participantes y equipo docente. En el plano conceptual, propusimos un abordaje histórico-político en torno a nociones centrales en todas las actividades y conversaciones del diplomado, entre las que destacan racismo, interculturalidad y pedagogías antirracistas.

De este modo, enmarcamos la pedagogía antirracista en el campo de las pedagogías críticas, la cual trabaja una dimensión sensible de las personas y, al mismo tiempo, recupera la intersección del racismo con la clase y el género. Esta pedagogía busca desafiar las estructuras de dominación racial para transformar el aula y la escuela en una comunidad de aprendizaje liberadora (hooks, 1994) y, al igual que Freire (2002), concibe la enseñanza como un acto político de resistencia y esperanza.

Para efectos de la estrategia formativa, trazamos como líneas de acción la conversación-diálogo y la promoción de acciones antirracistas e interculturales. Con ese propósito, diseñamos diversas herramientas metodológicas, previstas para las sesiones virtuales sincrónicas y asincrónicas. El trabajo se desarrolló con el apoyo de una plataforma de acceso abierto (Moodle). En este sentido, a través de este dispositivo, construimos un proceso autoformativo y de acompañamiento (Navia, 2006).

Como parte de los principios del acompañamiento, consideramos la escucha atenta al profesorado interesado en encontrar respuestas a los problemas que deben enfrentar en la vida escolar. Esta escucha exigió una vigilancia de prejuicios y preconcepciones, pues nos colocaba, como acompañantes, ante la necesidad de mirar nuestras historias dentro y fuera de las instituciones educativas, así como de sostener un ejercicio constante para pensarnos como parte de esta construcción socio-histórica del racismo.

Desde esta posición, mantuvimos una atención constante a la reflexión y a las experiencias que compartía el grupo participante. Del mismo modo, recuperamos expresiones, sentires y prácticas —tanto del equipo acompañante como de quienes cursaban el diplomado— que nos acercaban a imaginarios pedagógicos orientados a acciones antirracistas o interculturales para el aula y la escuela. Así, el acompañamiento abrió posibilidades de interacción que contribuyeron a identificar y tejer propuestas antirracistas en diversos contextos.

El equipo de apoyo pedagógico del diplomado se conformó por activistas, investigadoras e investigadores, docentes y estudiantes de posgrado de México y Colombia. Además de las autoras, participaron José Antonio Caicedo (Universidad del Cauca), Saúl Velasco y Luis Manuel Cuevas (UPN). De igual modo, participaron Douglas Izarra Vielma (Universidad Pedagógica Experimental Simón Bolívar), Caridad Brito (Universidad de la Guajira), Mitzi Gómez, Katia Pérez y Salvador Madrid (UPN).

A continuación, presentamos el análisis en torno a la comprensión construida durante el diplomado sobre los problemas de racismo y las posibilidades de una práctica antirracista e intercultural en escuelas de educación básica y media superior.

RECONSTRUYENDO SENTIDOS EN PEDAGOGÍAS ANTIRRACISTAS E INTERCULTURALES

A partir del análisis de doce proyectos del profesorado, presentados en el coloquio de cierre del diplomado, así como de las reflexiones recogidas en las sesiones virtuales, damos cuenta de algunos elementos que contribuyeron a la identificación y comprensión de los problemas de racismo en aulas y escuelas, así como las posibilidades de desarrollar acciones antirracistas e interculturales en estos espacios.

En los testimonios que compartimos a continuación, buscamos resaltar el potencial que la experiencia del diplomado tuvo para el profesorado participante en el reconocimiento de que el racismo forma parte de la vida cotidiana en sus espacios educativos. A su vez, analizamos las limitaciones y posibilidades que identificaron en el desarrollo de sus propuestas de intervención, mediante la incorporación de nociones y acciones propias de pedagogías antirracistas e interculturales.

Identificación y comprensión de los problemas de racismo en las aulas y escuelas

La visibilización de prácticas racistas a lo largo del diplomado constituyó un ejercicio central, estrechamente vinculado con la comprensión de este fenómeno por parte del cuerpo docente. Destaca que, cuando el profesorado reflexiona sobre la escasa visibilidad que tenía, para sí, la presencia del racismo en sus escuelas, se activa un proceso de introspección acerca de los mecanismos de negación o de las dificultades que había incorporado para mirar y reconocer el problema. Así lo revela el siguiente testimonio, presentado por una persona participante durante la exposición de su proyecto final:

Considero de suma importancia visibilizar el problema del racismo porque pocas veces es visto como una problemática real en las escuelas públicas, al menos de mi contexto. Se priorizan otro tipo de problemas, que si bien son importantes, no se dejan de lado y el racismo que es una de las principales batallas a las que se enfrentan muchos de los estudiantes es obviado tanto por los profesores y directivos como por personas de niveles superiores que prefieren no nombrarlo. Pero, si no es nombrado, ¿cómo podemos erradicarlo? Considero que es una batalla que debe iniciarse visibilizándolo, ser constantes y sonantes con los jóvenes y recalcar la importancia del respeto; quitarle el tono divertido a los comentarios racistas y discriminatorios y hacerles ver que, aunque se sientan alejados del problema o poco conscientes existe y nos toca a todos. Si bien, no porque lo vivamos de primera mano, lo perpetuamos callando (C2cf).

Observamos que el recorrido del personal docente participante por este espacio formativo impulsó una revisión crítica de su quehacer educativo en relación con el racismo, así como el reconocimiento de la responsabilidad de intervenir. En ese marco, se expresó una inquietud por repensar la labor pedagógica, orientada al bienestar y a los derechos del estudiantado, frente a un asunto sensible que estaba presente, aunque no siempre resultaba evidente. Se trata de una preocupación ética, acompañada de una disposición a actuar, como lo señaló una de las voces al destacar la importancia de “la participación activa y el compromiso para combatir el racismo en sus diversas formas” (C2bh), así como la necesidad de contribuir de manera concreta en su entorno.

La construcción de un espacio de diálogo sobre el racismo, en el marco del proceso de acompañamiento desarrollado en este diplomado, ofreció al grupo participante la posibilidad de vivir una experiencia colectiva: nombrar el racismo cotidiano en sus escuelas y, al mismo tiempo, reconocer lo que ello implicaba para sí: “Aprendí que, para cambiar o modificar actitudes de discriminación o racismo en los alumnos, primero debemos cambiar nosotros como docentes” (C1ff). Algo que se ve, se intuye y se experimenta, pero que, a la vez, se ha silenciado, prohibido o evadido.

Estos diálogos y acercamientos comprensivos a la realidad educativa permitieron retornar —como hemos señalado— no solo a una introspección sobre la

experiencia vivida como sujetos racializados, sino también a una comprensión de la vida escolar desde una relectura que la reconoce como una realidad atravesada por desigualdades estructurales. Así lo expresó una de las docentes:

Considero que debemos erradicar el racismo porque es un cáncer que hiere el corazón de los seres humanos que llegan a experimentar el desprecio, odio y la burla de los demás. Este fenómeno debe ser eliminado desde las entrañas de nuestra sociedad, porque crea desigualdades y dificulta que las personas más vulnerables gocen de sus derechos humanos y de una vida sana y plena. El racismo crea división, odio, rencor, venganza, desconfianza, intolerancia y temor, no solo en las personas que la llegan a sufrir, sino que es un problema que afecta a toda la sociedad, por lo que nos lleva a tener una sociedad fraccionada y débil en su conjunto (C2eh).

Si examinamos atentamente el testimonio anterior, el racismo entrecruza dos dimensiones: la personal y la estructural. La voz docente muestra que el racismo afecta de manera profunda la esfera afectiva y emocional y, a la vez, hiere a otras personas. Sin embargo, no se entiende como un acto aislado, sino como parte de un mecanismo que reproduce desigualdades en la escuela. Hay, por tanto, una mirada compleja del fenómeno, que valora sus efectos como generador de divisiones, intolerancia y desprecio hacia el otro, y también como una vía de negación de derechos. En la forma en que se reconoce el racismo en la escuela, se observa que va acompañado de discursos de odio y que, al desplegarse, produce efectos performativos: configura realidad en la vida de las personas, en los colectivos y en la vida social. Esto se vincula con los análisis recientes sobre los discursos de odio, a través de los cuales se polarizan posiciones y se dificulta la resolución de tensiones y conflictos asociados a las diferencias en espacios sociales e institucionales (Fumagalli, 2024).

En este sentido, y con base en los testimonios presentados, las intervenciones en los coloquios hicieron visible —para parte del grupo participante— el “descubrimiento” de procesos de naturalización presentes en las escuelas, donde prácticas racistas se entremezclan con la vida cotidiana y recaen sobre poblaciones indígenas, afrodescendientes y migrantes.

Posibilidades de una acción antirracista e intercultural

Resulta relevante la relación entre el reconocimiento explícito, por parte del personal docente, de la existencia del racismo como dispositivo de saber-poder (Foucault, 1992) y los efectos que este tiene sobre el estudiantado. Esta toma de conciencia permitió advertir, desde una reflexión crítica, que existen posibilidades de transformar las prácticas pedagógicas, con la expectativa de incidir en el alumnado y en la vida escolar, como se expresa en el siguiente testimonio: “El diplomado ha acercado a mi práctica docente a pensar, incluir y crear actividades y estrategias para erradicar [el racismo], por medio del trabajo en muchas generaciones de alumnos, el racismo en la comunidad de la escuela donde laboro” (C2af).

El comentario anterior, reiterado en diversos proyectos e intervenciones del grupo participante, permite observar que el ejercicio reflexivo puede conducir a la acción al volver la mirada sobre la propia práctica docente. Al mismo tiempo, este “descubrimiento” de la posibilidad de actuar en el aula no aparece como algo inmediato ni reducible a una técnica, sino como una ampliación del horizonte de la acción; es decir, la revisión de la práctica —en el pasado y en el presente— orienta hacia nuevas posibilidades de “... trabajo con muchas generaciones...”, a través de pedagogías antirracistas.

Asimismo, identificamos que el proceso formativo se configuró como un dispositivo que ofrecía la posibilidad de sostener un ejercicio constante de vigilancia y acción sobre las prácticas escolares en relación con el racismo. Podemos afirmar que hubo un cambio disposicional en la forma de estar en la escuela: no solo como responsables de implementar un currículo formal, sino también de generar condiciones distintas para el ejercicio del antirracismo en las interacciones escolares y en el aula, o al menos de intentarlo, como lo expresa el siguiente testimonio:

Luego de varios meses de traer a la conversación y problematizar el racismo, es complejo resumir las lecciones aprendidas; una de la principal que me llevo es la de hacer un análisis constante de las acciones que tengo tanto dentro como fuera del aula y que muchas veces reproduce prácticas racistas. Considero este punto fundamental como punto de partida para poder proponer acciones antirracistas que abonen a la construcción de un mundo menos agresivo, violento y racista (C1df).

Se trata, entonces, de considerar la posibilidad de una acción antirracista, en la medida en que se mantenga una atención reflexiva y sostenida sobre las prácticas propias. Sin embargo, desde una lectura realista del alcance de la actuación docente, aparece la incertidumbre respecto de los efectos que pudieran tener las acciones antirracistas, como lo señala una maestra: “Siempre nos queda el futuro incierto de si habremos logrado o no marcar una diferencia” (C2cf).

Este testimonio revela el carácter dilemático del compromiso profesional respecto del impacto potencial que una práctica antirracista puede tener sobre el estudiantado, y, al mismo tiempo, el reconocimiento de las limitaciones que el desafío de estas pedagogías plantea.

Un elemento frecuente en diversas valoraciones de los proyectos del grupo participante se vincula con la interpelación a las prácticas escolares, aun cuando existan planes y programas de estudio que promueven el reconocimiento y la valoración de la diversidad. El problema se presenta cuando se asume una postura discursiva antirracista o, en algunos casos, cuando se afirma que se desarrolla una educación intercultural, pero en los hechos se actúa en sentido contrario. De ahí que algunas voces refieran que, con o sin discursos o programas de reconocimiento a la diversidad, existe la obligación de tratar al estudiantado con “dignidad y respeto” (C1ah), independientemente de su condición étnica o de origen.

Aunque el personal docente reconoce posibilidades para una práctica pedagógica antirracista en aulas y escuelas, se enfrenta a diversas limitaciones, tanto al interior de las instituciones como de carácter estructural; por ejemplo, en nuestros países, aun a pesar de las reformas o políticas definidas como interculturales y de reconocimiento de la diversidad, pervive una concepción de nación que deja fuera a pueblos históricamente subalternizados, como indígenas y afrodescendientes, que sostienen la resistencia y la demanda por el reconocimiento de sus derechos.

A MANERA DE CONCLUSIONES

Todos nuestros silencios ante los ataques racistas son actos de complicidad.

bell hooks (1994)

En este artículo nos propusimos comprender los límites y las posibilidades de una pedagogía antirracista e intercultural, con base en el diálogo y el acompañamiento en procesos formativos con personal docente de educación básica y media superior en América Latina. Esta pedagogía, en consonancia con lo planteado por Freire (2002), promueve la autonomía y la construcción de una posición ética en la docencia, en la medida en que permite contrastar prácticas y modos de pensar el trabajo educativo desde la libertad y la interpelación de una realidad marcada por desigualdades y prácticas racistas. Nos referimos a confrontar, y a leer de otro modo, concepciones deterministas que naturalizan el racismo en las escuelas, entendido como un discurso de odio que se expresa en disposiciones del personal docente y en prácticas cotidianas de la vida escolar.

A partir de los testimonios analizados en el cierre del diplomado, podemos señalar que una de las posibilidades que promovió el proceso fue reconocer que el pensamiento y la acción antirracistas requieren identificar e interpelar el racismo y la discriminación que hieren al estudiantado, a sus familias y a sus comunidades, y que, al mismo tiempo, afectan los procesos formativos. Asimismo, se abrió la posibilidad de visibilizar y nombrar el racismo presente en las prácticas escolares, con la finalidad de abrir una mirada distinta sobre la praxis docente. La falta de atención e intervención ante prácticas racistas atenta también contra el desarrollo profesional del personal docente, al situarlo en una preocupación ética. Como señala Castillo (2021), el racismo no solo afecta a quien lo vive, sino también a quien lo ejerce o a quien se desentiende de esa problemática.

Si bien el personal docente adquiere una mayor comprensión del racismo en la vida escolar y asume una responsabilidad reflexiva sobre su práctica, existen condiciones estructurales que limitan otras formas de actuación. Estas se relacionan con una concepción de nación que se resiste al reconocimiento de la diversidad, aunque existan leyes y reformas que la mencionen en distintos ámbitos políticos y educativos. De igual modo, destaca la importancia de cuestionar propuestas educativas homogeneizadoras, tanto las vividas en las trayectorias formativas como las impulsadas desde los sistemas educativos, fundadas en la idea de construir identidades y países con una sola lengua; en América, dicha lógica operó a través del mestizaje y, con ello, de la negación de los pueblos originarios y afrodescendientes como actores centrales.

Entre los resultados también se advirtió que, lejos de ubicar al personal docente en una posición pasiva frente a lo que se denomina discriminación y racismo en las escuelas, se reconoce —a partir de la reflexión y del sentir del grupo participante— la búsqueda de estrategias y dispositivos para movilizar concepciones arraigadas y naturalizadas que orientan el actuar en las comunidades escolares.

De este modo, sostenemos que iniciar un proceso de formación docente antirracista exige que, al intentar construir una propuesta de esta naturaleza, tanto el personal docente como el equipo formador acompañante se confronten con la realidad en un doble movimiento. Por una parte, una introspección orientada hacia sí, para reconocer el discurso racista encarnado en creencias y prácticas, lo cual supone animarse a admitir su presencia, nombrarla e interpellarla como parte de las trayectorias personales y profesionales. Por otra, el reconocimiento de las tensiones y contradicciones que la realidad impone mediante el “deber ser” de planes y programas

de estudio, de los discursos instituidos sobre la diversidad y de las posibilidades de generar condiciones en las escuelas para identificar, conversar y actuar desde pedagogías antirracistas.

La experiencia de implementar un programa de formación con contenidos anti-racistas e interculturales, como el diplomado del que damos cuenta en este artículo, nos permitió reconocer la tensión entre políticas que promueven el respeto y la dignidad en la diversidad y las prácticas cotidianas en las escuelas.

Para cerrar, queremos destacar la necesidad de fortalecer la formación continua y la profesionalización del personal docente y educativo en servicio en educación básica y media superior, desde un espacio dialógico y crítico. Para ello, es preciso ampliar investigaciones como esta y promover experiencias educativas con perspectivas antirracistas e interculturales que no se centren en la repetición de contenidos y definiciones teóricas. Se trata de formular dispositivos de formación en los que el personal docente pueda hablar de los problemas que enfrenta y, desde ahí, imaginar nuevos caminos, reconociendo su resonancia con las luchas que, en diversos sectores, se han dado desde mediados del siglo pasado para ampliar derechos.

Avanzar en esta línea implica fortalecer el derecho a no ser víctima de racismo y discriminación en el sistema educativo. No se trata solo de garantizar el acceso de niñas, niños y jóvenes a la escuela, sino de ofrecer escenarios escolares libres de racismo. Para ello se requieren giros políticos y pedagógicos en la formación docente; en este sentido, las universidades y las instituciones formadoras tienen una tarea urgente. Las universidades no solo son espacios de producción de conocimiento; también son escenarios donde se disputan tensiones y posicionamientos éticos frente al racismo, con implicaciones en la formación docente y en la vida escolar (Navia y Czarny, 2024).

Cada acto de racismo que afecta la dignidad de una niñez o adolescencia indígena, campesina, migrante o afrodescendiente compromete al conjunto de instituciones responsables de administrar la educación y de formar a quienes ocupan posiciones de autoridad en el aula y en la cultura escolar.

Esta investigación, que incluye la intervención mediante el diplomado, nos permitió constatar que, en muchas ocasiones, el personal docente proveniente de comunidades indígenas y afrodescendientes también es víctima del racismo estructural presente en nuestras sociedades. Por esta razón, resulta necesario abordar el fenómeno con una mirada integral y proponer acciones que contribuyan a deconstruir el sistema de prejuicios y creencias que atenta contra la dignidad y los procesos formativos de las niñas y juventudes indígenas y afrodescendientes de nuestros países.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Baronnet, B., Carlos Fregoso, G. y Domínguez Rueda, F. (coords.) (2018). *Racismo, interculturalidad y educación en México*. Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana.

Castillo, E. (2025). A nosotras nos cuesta mucha vida hacernos profesionales: migración, educación superior y racismo. *Diáspora Africana*, vol. 2, núm. 2, pp. 107–117. <https://ainalc.org/ojs/index.php/diaspora/article/view/67>

- Castillo, E. (2021). Hacia una educación antirracista en América Latina. *Revista Nodos y Nudos*, vol. 7, núm. 50, pp. 8-12. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/15790/10411>
- Castillo, E. (2009). La etnoeducación universitaria en Colombia. *Revista Decisio*, vol. 24, pp. 38-43. <https://decisio.crefal.org/wp-content/uploads/2024/01/decisio24-saber6.pdf>
- Castillo, E. y Caicedo, J. (2025). Formación docente intercultural y educación antirracista en Colombia. *Foro de Educación*, vol. 23, núm. 2, pp. 132-141. <https://forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/832>
- Caicedo, J. A. y Castillo, E. (2021). Caleidoscopio del racismo escolar. Saberes, pedagogías, conmemoraciones e iconografías. *Revista Nodos y Nudos*, vol. 7, núm. 50, pp. 117-131. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol7.num50-12585>
- Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES) (2018). *Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe, CRES 2018*. <http://www.cres2018.unc.edu.ar/uploads/Declaracion2018-Esp-CRES.pdf>
- Congreso de la República de Colombia (1993, 27 de agosto). Ley 70 DE 1993 por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política. *Gaceta Oficial de la Función Pública*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=7388>
- Congreso de la República de Colombia (1994, 8 de febrero). Ley 115 de 1994 por la cual se expide la Ley General de Educación. *Gaceta Oficial de la Función Pública*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>
- Congreso de los Estados Unidos Mexicanos (2003, 11 junio). Decreto por el que se expide la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación. *Diario Oficial de la Federación*.
- Crenshaw, K. W., Gotanda, N., Peller, G. y Thomas, K. (eds.) (1995). *Critical race theory: The key writings that formed the movement*. The New Press.
- Czarny, G. (2023). *Pensar la educación superior en clave intercultural y en clave antirracista desde la Universidad Pedagógica Nacional: retos y dilemas*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Czarny, G., Navia, C., Velasco, S. y Salinas, G. (2023). *Racismos y educación superior en Indo-Afro-Latinoamérica*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales/Universidad Pedagógica Nacional.
- Czarny, G., Navia, C. y Coronado, M. (2023). *Programas para formación de profesionales y docentes indígenas en México: una lectura desde las docencias en la Universidad Pedagógica Nacional, México*. CLACSO. <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2023/03/ESTUDIO-DE-CASOS-Mexico.pdf>
- Czarny, G., Velasco, S. y Salinas, G. (2023). Racismo en la educación superior: notas desde la Universidad Pedagógica Nacional. En G. Czarny, C. Navia, S. Velasco y G. Salinas. *Racismos y educación superior en Indo-Afro-Latinoamérica* (pp. 147-181). Universidad Pedagógica Nacional/Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (2019). *Resultados Censo Nacional de Población y Vivienda 2018: población afrocolombiana, negra, rai-zal y palenquera*.
- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Tusquets Editores.
- Fumagalli, C. (2024). *Odio público. Uso y abuso del discurso intolerante*. Grano de Sal.

- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Instituto Nacional de Geografía y Estadística (2020). *Censo de Población y Vivienda 2020. Conjunto de datos: población de 3 años y más*. Sistema Nacional de Información Estadística y Geografía. https://www.inegi.org.mx/sistemas/olap/consulta/general_ver4/MDXQueryDatos.asp?#Regreso&c= [28 de Enero de 2025]
- López, L. E. (2019). Interculturalidad y políticas públicas en América Latina. En J. González (ed.). *Multiculturalismo e interculturalidad en las Américas. Canadá, México, Guatemala, Colombia, Bolivia, Brasil, Uruguay, Bogotá*, Cátedra Unesco, Diálogo intercultural/Universidad Nacional de Colombia.
- 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. Velasco y G. Salinas. *Racismos en instituciones de educación superior en Indo-Afro-Latinoamérica* (pp. 337-366). Universidad Pedagógica Nacional/ CLACSO.
- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Decreto 1122 reglamentario de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos*. Imprenta Nacional.
- Navia, C. (2006). *Autoformación de maestros en los márgenes del sistema educativo. Cultura, experiencia e interacción formativa*. Ediciones Pomares.
- Navia, C., Czarny, G., Salinas, G. y Velasco, S. (2023). *Proyecto de investigación intervención: Formación docente y pedagogías interculturales y antirracistas en educación básica*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Navia, C. y Czarny, G. (2024). Racismo en educación superior: tensiones y posicionamientos éticos. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, núm. 62. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2024\)0062-017](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2024)0062-017)
- Presidencia de la República de Colombia (1995). Decreto 804 de 1995 “por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos”. *Gaceta Oficial de la Función Pública*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=1377>
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). CLACSO.
- Rivera-Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Tinta Limón.
- Salinas, G. (2021). *Las licenciaturas en educación preescolar y primaria para el medio indígena: una aportación de la UPN a la formación de docentes indígenas*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2022). Plan de estudio de la educación preescolar, primaria y secundaria 2022.
- Secretaría de Educación Pública (2019, 25 septiembre). Ley General de Educación. *Diario Oficial de la Federación*. https://www.diputados.gob.mx/Leyes-Biblio/ref/lge/LGE_orig_30sep19.pdf
- Secretaría de Gobernación (2024, 30 septiembre). Reforma al artículo 2o. de la Constitución en materia de Pueblos y Comunidades Indígenas y Afromexicanos. *Diario Oficial de la Federación*.

- Trapnell, L. (2017). Las voces de los conocedores y conocedoras de los pueblos originarios en la formación docente. *Anthropologica*, vol. 35, núm. 39, pp. 57-76. <https://doi.org/10.18800/anthropologica.201702.003>
- Tubino, F. (2007). Las ambivalencias de las acciones afirmativas. En J. Ansion y F. Tubino (eds.). *Educación en ciudadanía intercultural: experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas* (pp. 91-110). Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://doi.org/10.18800/9789972427893.004>
- Universidad Pedagógica Nacional (2023). Diplomado Formación Docente en Pedagogías Antirracistas e Interculturales. Universidad Pedagógica Nacional.
- Vasilachis, I. (2007). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis (coord.). *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-64). Gedisa.
- Velasco Cruz, S. (2016). Racismo y educación en México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, vol. 61, núm. 226, pp. 379-407. [https://doi.org/10.1016/S0185-1918\(16\)30015-0](https://doi.org/10.1016/S0185-1918(16)30015-0)
- Velasco Cruz, S. (2007). El racismo y las tres formas básicas de combatirlo. *Cultura y representaciones sociales. Un espacio para diálogo transdisciplinario*, vol. 2, núm. 3, pp. 131-150, <http://www.culturayrs.unam.mx/index.php/CRS/article/view/514/521>.
- Villagómez, M. (2019). Desafíos de la formación de profesorado para la educación intercultural bilingüe. En F. Garcés y R. Bravo (eds.). *Interculturalidad: problemas y perspectivas diversas* (pp. 217-239). Editorial Universitaria Abya-Yala. <https://doi.org/10.7476/9789978104972.0008>.
- Villagómez, M. S., Salinas, G., Granda, S., Czarny, G. y Navia, C. (2021). *Repensando pedagogías y prácticas interculturales en las Américas*. Universidad Politécnica Salesiana.

Territorio e identidad coya. Percepciones estudiantiles sobre el racismo

Coya territory and identity: Student perceptions of racism

GONZALO VÍCTOR HUMBERTO SORIANO*
ELISA MARTINA DE LOS ÁNGELES SULCA**

Este artículo tiene como propósito comprender qué significa reconocerse como coya desde la perspectiva de jóvenes de una escuela de educación técnica ubicada en la región Puna de la provincia de Salta, Argentina. A través de talleres de frisos y observaciones participantes, se documentaron datos ligados a las experiencias emocionales, las autopercepciones y las formas de violencia y racismo. El trabajo de campo se inscribe en un proyecto de investigación en curso cuyo propósito es comprender las experiencias emocionales que construyen estudiantes indígenas y su relación con el racismo en la sociodinámica de la estigmatización escolar. Entre los resultados, se advierte que reconocerse como coya conlleva dos procesos ambivalentes; por un lado, implica sentimientos de orgullo y dignidad y, por otro, sentimientos de vergüenza y autodesprecio. Ello depende del contexto de interacción social en el que el estudiantado es identificado o presentado como tal. Así, un mismo marcador identitario opera como signo que enaltece en el propio pueblo y, a la vez, se convierte en un signo de inferioridad en otros espacios como el urbano. Esto refleja que los territorios no son neutrales, sino escenarios configurados por dispositivos de clasificación y jerarquización racial.

Palabras clave:

coya, racismo,
territorio,
identidad,
estudiantes

Recibido: 4 de julio de 2025 | **Aceptado para su publicación:** 5 de diciembre de 2025 |

Publicado: 7 de enero de 2026

Cómo citar: Soriano, G. V. H. y Sulca, E. M. A. (2026). Territorio e identidad coya. Percepciones estudiantiles sobre el racismo. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (66), e1772. <https://doi.org/10.31391/IBRR5905>

This article aims to understand what it means to identify as Coya from the perspective of young people from a Technical Education School located in the Puna region of Salta Province, Argentina. Through frieze workshops and participant observation, data linked to emotional experiences, self-perceptions, and forms of violence and racism were documented. The fieldwork is part of an ongoing research project aimed at understanding the emotional experiences constructed by Indigenous students and their relationship to racism in the sociodynamics of school stigmatization. Among the results, it is noted that recognizing oneself as Coya entails two ambivalent processes: on the one hand, it implies feelings of pride and dignity, and on the other, it entails feelings of shame and self-loathing. This depends on the context of social interaction in which the students are identified or presented as such. Thus, the same identity marker operates as a sign that exalts within the community itself and, at the same time, becomes a sign of inferiority in other spaces, such as urban areas. This shows that territories are not neutral, but rather scenarios configured by devices of racial classification and hierarchization.

Keywords:
coya, racism,
territory, identity,
students

* Doctorando en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Especialista en derechos humanos por la Universidad Nacional de Salta. Diplomado en Metodología de Investigación en Humanidades por la UBA. Profesor en Ciencias de la Educación por la UNSa. Becario doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Salta (ICSOH-UNSa). Líneas de investigación: juventudes rurales e indígenas, educación superior y desigualdad. Correo electrónico: gvhsoriano@gmail.com/https://orcid.org/0000-0003-0076-453X

** Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de la Plata, Argentina. Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Salta, Argentina. Investigadora asistente del CONICET en el ICSOH-UNSa. Líneas de investigación: desigualdad, racismo y experiencias emocionales de estudiantes indígenas. Correo electrónico: elysulca@gmail.com/ https://orcid.org/0000-0003-0405-0729



INTRODUCCIÓN

Este artículo presenta resultados preliminares del proyecto de investigación “Racismo, desigualdad y experiencias emocionales”, un estudio socioeducativo desarrollado con jóvenes indígenas de dos escuelas secundarias de la región de la Puna, en la provincia de Salta (Argentina), en el marco del Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Salta.

El trabajo de campo se llevó a cabo en dos instituciones de nivel medio —una escuela secundaria común y otra técnica— con el objetivo de comprender las experiencias emocionales construidas por el estudiantado y su relación con el racismo. En esta ocasión, el análisis se centra en cómo jóvenes de la escuela técnica de San Antonio de los Cobres configuran significados en torno a su identidad coya y a las tensiones que emergen al transitar por contextos urbanos, donde los discursos hegemónicos tienden a invisibilizar y subalternizar dicha identidad.

Es importante aclarar que en este trabajo utilizamos el término “coya” en respeto a la forma en que las juventudes nombran a su propio pueblo en los relatos recolectados. Esta elección no desconoce otras denominaciones, como “kolla”, empleada en el último Censo Nacional (2023), así como en el consenso antropológico y en diversas organizaciones indígenas e indigenistas.

A partir de los testimonios analizados, observamos que la percepción de sentirse “expuestos” o de “no encajar” en contextos urbanos no constituye una vivencia individual o aislada, sino que refleja operaciones simbólicas inscritas en una matriz racista. El análisis del corpus empírico permite visibilizar las violencias que atraviesan a estos sujetos en su tránsito por la ciudad, al tiempo que destaca sus capacidades de agencia y resistencia frente a un sistema de clasificación y jerarquización social que margina ciertas identidades.

Entendemos el racismo como un sistema social e ideológico de dominación que conjuga lógicas de diferenciación e inferiorización con base en la clase, el género, la religión y la pertenencia étnica. Opera tanto en el macronivel de grupos e instituciones, así como en el micronivel de las interacciones cotidianas, en las cuales se imbrican dimensiones estructurales, sociales, culturales y socioafectivas que aseguran su reproducción. También, encuentra vías de expresión en el prejuicio, la segregación, la discriminación y la violencia. Para Wieviorka (2009) y Van Dijk (2010), la importancia de caracterizar la matriz racista radica en la posibilidad de alcanzar una interpretación más profunda respecto a sus modalidades de operación en los distintos ámbitos de la vida social y su incidencia en la producción de un orden social desigual.

Consideramos que el racismo se aprende. Las fuentes de actitudes racistas pueden ser la familia, la escuela, los medios de comunicación, las redes sociales, entre otros, que transmiten estereotipos y reproducen prejuicios hacia quienes no cumplen con los estándares hegemónicos (Van Dijk, 2007). El principio de diferenciación se construye mediante prácticas discursivas que colaboran con procesos de estigmatización hacia grupos minoritarios. Van Dijk (2010) caracteriza estas expresiones del lenguaje como discurso racista que se pone de manifiesto en las interacciones cotidianas, medios de comunicación y producciones académicas, variando en niveles de refinamiento, pero con un objetivo común: “Enfatizar lo positivo del nosotros; enfatizar lo negativo del ellos; desenfatar lo positivo del ellos y desenfatar lo negativo del nosotros” (Van Dijk, 2007, p. 28).

El citado autor identifica dos modalidades principales del discurso racista: en contra de otros étnicamente diferentes y sobre otros étnicamente diferentes. La primera modalidad incluye expresiones ofensivas, insultos, negación del uso de la palabra, interrupciones, subestimación de ideas, negación de la mirada y un tono soberbio que un grupo en posición de poder utiliza al comunicarse con otro en desventaja en términos de recursos de poder. La segunda modalidad se relaciona con representaciones en espectáculos televisivos, películas, noticias, libros de texto y publicaciones académicas, que se elaboran sobre los otros con distinta procedencia étnica, y que anulan la posibilidad de su participación. En cualquiera de sus modalidades, el discurso racista refuerza el tejido de las relaciones de poder y ratifica las jerarquías sociales entre individuos y grupos.

La jerarquización de las diferencias en términos de superioridad e inferioridad ha sido históricamente una fórmula racista (Wieviorka, 2009) que contribuye a sostener el orden social desigual. La clasificación racial apeló, según las condiciones sociales, políticas e ideológicas de cada contexto, a la naturaleza o a la cultura de los seres humanos para establecer diferencias y justificar la desigualdad. Wieviorka (2009) plantea que, a través de la lógica de la discriminación racial, se establece una jerarquización. Esta lógica “consiste, en efecto, sin excluir al grupo tratado de manera racista, en poner de relieve la raza para otorgarle un tratamiento diferenciado” (p. 83). En este mismo sentido, Béjar (1969) argumenta:

El tratamiento desfavorable de una cierta categoría de persona por otras, toma como punto de referencia aspectos completamente arbitrarios [...] para mantener una distancia social entre dos o más grupos, por medio de un conjunto de prácticas, más o menos institucionalizadas y racionalizadas (p. 418).

Toda relación de dominación se basa en creencias y sentimientos de superioridad e inferioridad. Para ello, es fundamental identificar al Otro a través de la marca del estigma y reducirlo a él (Szapu et al., 2022). Ese rasgo diferenciador, que a su vez es profundamente desacreditador, puede generar en los individuos un efecto de exclusión.

Las expresiones del racismo conllevan desafectos, desapego, distancia entre aquellos grupos que se creen superiores y subsume a otros a quienes consideran de menor valía social. El componente emocional del racismo consiste en crear y reforzar una distancia simbólica, una inflexibilidad emocional en la que los inferiorizados son a su vez deshumanizados, privados de reconocimiento por parte de quienes poseen sentimientos y creencias de superioridad (Elias y Scotson, 2016). Así, la ecuación racista consiste en

... la exaltación de la propia superioridad que promueve un tipo de orgullo (engreído), que no es otra cosa que la encarnación del carisma grupal en los individuos que lo expresan. Vergüenza colectiva, enojo y humillación son, correlativamente, parte de los estados afectivos que anidan en quienes se encuentran del lado subordinado de la ecuación, los rechazados, sentimientos que pueden transmitirse intergeneracionalmente (Ariza y Gutiérrez, 2020, p. 216).

El orgullo de unos individuos y grupos y la vergüenza de otros que se experimenta en el marco de relaciones de poder es uno de los mecanismos más eficaces del racismo. Elias (2003) destaca que, tal vez por encima de cualquier otra variable, la barrera emocional explica la extrema rigidez de la actitud por parte de un grupo para deshumanizar, violentar y excluir a otros. El autor cita como ejemplo de inflexibilidad

emocional la legislación estatal y federal en Estados Unidos de 1863, la cual abolió la esclavitud y sancionó la igualdad institucional que considera a los que hasta ese momento eran esclavizados como ciudadanos de la misma nación. Sin embargo, el prejuicio social hacia estos grupos funciona como una barrera emocional en la cual el sentimiento de su virtud superior, sobre todo por parte de los descendientes de los dueños de esclavos, y el sentimiento de un valor humano inferior, la vergüenza grupal de los descendientes de los esclavos, son aspectos que no han avanzado al mismo ritmo que los ajustes legales.

Segato (2007) se refiere a un racismo emotivo que se expresa con un lenguaje cargado de sentimientos de odio, rechazo, desprecio, enojo, miedo, rencor o resentimiento con relación a personas que exhiben trazos raciales a través de sus cuerpos o de sus costumbres, valores y creencias. Se vivencia en términos de humillación, desamparo, impotencia, invisibilización e inferioridad. El racismo entonces se convierte en una experiencia insoportable, frustrante y, por lo tanto, desubjetivante (Wieviorka, 2009).

La escuela puede operar como coadyuvante en la producción y reproducción del discurso racista mediante procesos de clasificación de los/as estudiantes con base en el origen social, la pertenencia étnica, el género o la religión (Fonseca, 2014). De ahí la importancia de identificar las expresiones de este fenómeno y los efectos subjetivos que produce. En el ámbito escolar, los estereotipos y prejuicios se expresan a través de los discursos cotidianos, pero se elaboran en esferas sociales más amplias. Van Dijk (2007) destaca que

... los discursos dominantes no son definidos por los reporteros o los maestros de escuela, al menos no por ellos solos, sino por los líderes de esos grupos dominantes, es decir, por los que definen las estrategias en política, establecen la línea editorial en los medios de comunicación, elaboran los programas académicos y los textos escolares, y fijan las prioridades de la investigación académica (p. 27).

En la escuela, el racismo encuentra vías de expresión en la administración, la gestión, el currículo y las prácticas cotidianas, lo que genera desigualdades en el acceso, permanencia y en los logros de aprendizaje de los sujetos racializados.

Diversas investigaciones socioeducativas de base crítica han abordado distintos tipos de racismo que se manifiestan en la escuela, como el de la inteligencia escolar (Bourdieu, 1990), la violencia (Kaplan, 2016), el cuerpo (Kaplan y Szapu, 2020) y el racismo indio (Kaplan y Sulca, 2023; Álvarez, 2017). Para Bourdieu (1990), “hay tantos racismos como grupos que necesitan justificar que existen tal y como existen” (p. 201). Asimismo, Gall (2004) sostiene que tipificar y clasificar los racismos nos permitirá “entender cómo podemos abordar y concentrarnos en combatir cada uno de ellos en lo que tiene de específico y a todos ellos en los que tienen en común, que es básicamente una raíz anclada en la intolerancia” (p. 40).

En este trabajo, es útil la noción de racismo indio para analizar los signos de diferenciación y estigmatización ligados o asociados con los indígenas. Álvarez (2017) argumenta que el racismo indio se dirige tanto a los indígenas como a “otros individuos y grupos que muestren en su aspecto físico o sus formas de ser, algún vestigio de ese pasado precolonial” (p. 13). Entonces, el racismo indio apela a atributos como “el color de piel oscuro, estilos de vida particulares descalificados por la cultura dominante y a la persistente resistencia de algunos de estos grupos a la cultura ‘blanca’

a la modernidad excluyente y al progreso que expropia sus medios de subsistencia bajo variados procesos de desposesión” (Álvarez, 2017, p. 27).

En las interacciones escolares este racismo se expresa en las descalificaciones de las marcas lingüísticas (la tonada coya y el uso de términos en lengua quechua), el color y textura de la piel, y las formas de vestir y de comportarse.

METODOLOGÍA

Nuestro proyecto de investigación se inscribe en una metodología de investigación cualitativa. Esta elección no es arbitraria; por el contrario, responde a la complejidad inherente al objeto de estudio: las experiencias emocionales de jóvenes indígenas y su imbricación con fenómenos como el racismo y la desigualdad. Desde esta perspectiva, reconocemos que los sujetos de estudio, en este caso, los/as estudiantes de escuelas secundarias de la Puna Salteña, no son meros receptores pasivos de la realidad, sino agentes activos en la construcción de significados y conceptos ordenadores. Esto se manifiesta en el macrocontexto de la sociedad argentina y salteña, y también, crucialmente, dentro del microuniverso de las instituciones educativas.

La adopción de un enfoque cualitativo permite una aproximación interpretativa y holística al mundo de vida de quienes participan en este estudio. Esto significa ir más allá de la mera descripción de hechos para adentrarse en la comprensión profunda de los sentidos y significados que los/as estudiantes atribuyen a sus experiencias emocionales, y cómo estas se entrelazan con las manifestaciones del racismo y la desigualdad.

El estudio presentado centra su análisis en la provincia de Salta, una jurisdicción clave ubicada en la región del norte argentino (véase imagen 1). Específicamente, el foco de la investigación se establece en el escenario geográfico y sociocultural de la Puna Salteña. En este contexto se sitúan las dos instituciones educativas que constituyen las unidades de análisis: la Escuela de Educación Técnica núm. 3141, ubicada en el departamento Los Andes, y el Colegio Secundario de Montaña núm. 8214, con sede en el departamento de Rosario de Lerma (véase imagen 2).



Imagen 1. Ubicación geográfica de la Provincia de Salta, Argentina, América del Sur. Fuente Jacob y Leibowicz (2014).

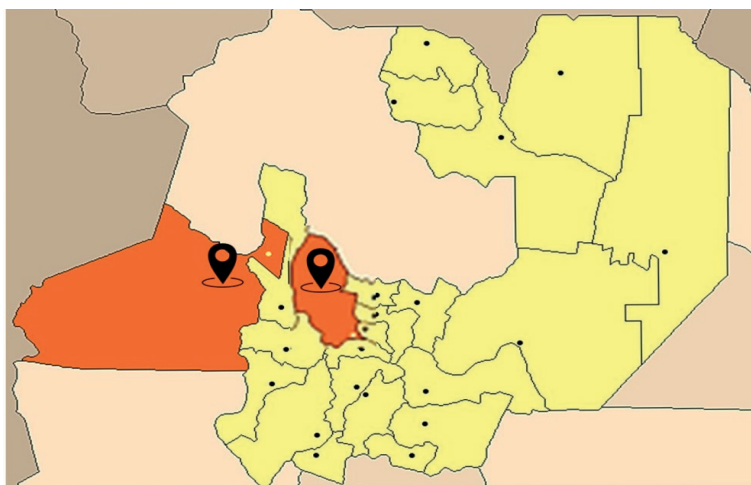


Imagen 2. Mapa de las escuelas que forman parte del estudio socioeducativo.

La región de la Puna se distingue por sus condiciones ambientales extremas y únicas, que inciden en su clima, vegetación y fauna. Elevándose por encima de los 3,200 metros sobre el nivel del mar, este territorio se configura como un desierto de altura, surcada por imponentes cordones montañosos. Geográficamente, se extiende a lo largo del altiplano boliviano, la árida región de Atacama en Chile y, en Argentina, abarca significativas porciones de las provincias de Catamarca, Jujuy y Salta (Tapia et al., 2022).

Las condiciones climáticas, marcadas por la aridez, el frío intenso, vientos persistentes y una notable escasez de oxígeno, han moldeado de manera excepcional la vida en la Puna. La vegetación, adaptada a ese entorno, se caracteriza por pastizales y una diversidad de pequeños arbustos. En cuanto a la fauna, es posible encontrar especies que han desarrollado adaptaciones para sobrevivir en la altitud, como las vicuñas, llamas, guanacos, cóndores y una variedad de aves de altura.

Desde el punto de vista económico, la agricultura es prácticamente inexistente debido a las severas limitaciones ambientales. Sin embargo, la ganadería representa una actividad central, ante todo la cría de rebaños de ovejas y manadas de llamas, de las cuales se obtienen lanas y carne, sostén de muchas familias. A estas actividades primarias, se suma el sector minero, con dos fases bien diferenciadas: la exploratoria, orientada a la identificación de depósitos viables en términos económicos, y la extractiva, que integra los yacimientos minerales al circuito productivo provincial y nacional.

A estas características naturales y económicas, se agregan las dimensiones socio-culturales, que revelan la profunda persistencia humana en la Puna. Pese a la adversidad climática y las complejidades impuestas por el territorio, existen registros históricos de poblaciones con una larga y arraigada presencia en la región (Tapia et al., 2022). En la actualidad, es posible encontrar familias que, en su vida cotidiana, mantienen vivas diversas prácticas ancestrales y lingüísticas, elementos que son intrínsecos a su autorreconocimiento identitario como pueblos originarios.

Para la comprensión de este estudio, es pertinente destacar que algunas de las familias de quienes participan se autorreconocen como pertenecientes a los pueblos indígenas kolla y tastil. La descripción de su arraigo territorial y de las estrategias económicas que desarrollan, como el pastoreo de ovejas, cabras, llamas y vacas en

puestos de altura, es fundamental. Estas prácticas trascienden la mera subsistencia; son, en esencia, elementos constitutivos de su identidad cultural, su cosmovisión y, por ende, sus profundas experiencias emocionales y subjetividades. Reconocer esta imbricación entre territorio, cultura, y la construcción de la subjetividad individual y colectiva no es solo crucial, es la piedra angular para comprender la complejidad de los fenómenos que se investigan en su totalidad, al permitir una mirada holística y respetuosa de las realidades que se abordan.

Tal como describimos, la Puna es un entorno de características singulares que influyen en la vida de sus habitantes. En este contexto sociocultural, entre 2024 y principios de 2025, se llevó a cabo el trabajo de campo de esta investigación. La labor se concentró en las localidades de San Antonio de los Cobres, donde se encuentra la Escuela de Educación Técnica núm. 3141, y en Santa Rosa de Tastil, donde se sitúa el Colegio Secundario de Montaña núm. 8214 (véase imagen 2).

La elección de estos escenarios no fue arbitraria ni azarosa; estuvo fundamentada en la profunda y preexistente vinculación del equipo de investigación con las instituciones educativas locales, así como en la trayectoria investigativa sostenida que sus miembros han desarrollado en los últimos años. Esto es crucial, ya que facilita la logística del acceso al campo y también contribuye a la construcción de confianza y el establecimiento de relaciones recíprocas con la comunidad. Es pertinente señalar que algunos integrantes del equipo de investigación ejercen como docentes en estas mismas instituciones educativas, mientras que otros/as fueron estudiantes durante su educación primaria y secundaria. Esta relación cercana y vivencial proporcionó una perspectiva interna invaluable, que enriqueció la comprensión de las dinámicas locales y permitió un acercamiento más humano y contextualizado a la realidad de quienes participaron en el estudio.

En cada una de estas instituciones educativas se establecieron talleres de jornada completa como parte central del proceso de relevamiento de datos. En total, participaron 30 jóvenes con edades de entre 16 y 18 años que se encuentran cursando los últimos años del nivel secundario. Un aspecto fundamental para este estudio es que todas las personas participantes son oriundas de la Puna, es decir, nacieron y fueron criadas en las mismas localidades donde se realizó el trabajo de campo: San Antonio de los Cobres y Santa Rosa de Tastil. Esta situación asegura una profunda conexión con el territorio y sus dinámicas socioculturales.

Es importante señalar que, aunque ambas instituciones se ubican en la misma región, presentan características diferenciadas que enriquecen la diversidad del estudio. La Escuela de Educación Técnica núm. 3141 es una institución de gestión pública, situada estratégicamente en el centro urbano de San Antonio de los Cobres. El estudiantado que asiste a ella proviene, en su mayoría, de barrios cercanos, aunque en algunos casos quienes viven en zonas más alejadas optan por alquilar habitaciones para facilitar su asistencia regular.

La jornada escolar se organiza en dos bloques: por la mañana, el estudiantado participa en talleres vinculados con la orientación en física y química; por la tarde, cursa asignaturas correspondientes al campo de formación básica y específica. Esta institución constituye una de las opciones educativas de nivel secundario disponibles en la localidad, junto con una escuela de gestión privada y otra de educación secundaria pública común.

El Colegio Secundario de Montaña, a diferencia del anterior, se caracteriza por ser una institución de gestión privada con régimen de albergue. Su localización en una zona rural dispersa convierte al albergue en una oferta educativa clave para quienes residen en áreas remotas, ya que les permite continuar sus estudios. Parte del estudiantado vive en el albergue, mientras que otra parte asiste diariamente desde sus hogares debido a la cercanía. Cabe destacar que esta institución representa la única oferta educativa de nivel secundario disponible para continuar estudios en esta zona específica de la Puna.

Con el objetivo de indagar en las experiencias emocionales construidas en la vida escolar, la investigación adoptó un enfoque cualitativo que se concretó mediante dos técnicas principales: los talleres de frisos y las observaciones participantes. La primera es una técnica innovadora desarrollada por el equipo de investigación de la cátedra de Investigación Educativa de la Universidad Nacional de Salta, dirigido por la doctora Adriana Zaffaroni. Su propósito es relevar información a partir del trabajo grupal con base en recursos audiovisuales.

Como señalan Zaffaroni et al. (2013), esta técnica creativa de recolección cualitativa privilegia lo audiovisual y la producción de sentidos a través de dibujos, frases e imágenes. Se trata de una estrategia especialmente pertinente en un contexto sociocultural donde las juventudes participan en configuraciones culturales marcadas por el predominio de lo visual, los ritmos vertiginosos y nuevas formas de escritura y comunicación. A través del friso, se apela al arte como medio de expresión de sentimientos, experiencias y puntos de vista de quienes participan en el proceso.

La implementación de esta técnica se organiza en fases estructuradas: se distribuye a cada participante en grupos; se les proporcionan materiales de trabajo y consignas específicas; se otorga un tiempo para la reflexión grupal sobre la consigna; y se procede a la elaboración de una producción colectiva y creativa que responde a los ejes asignados. Tras esta etapa de producción, se realiza una puesta en común donde cada integrante narra sus creaciones y comparte los sentidos y significados atribuidos a ellas (Zaffaroni et al., 2013).

En cuanto a la observación participante, esta técnica cualitativa permite al investigador, desde un posicionamiento cultural y microsocioal, reconstruir las formas de pensar, sentir y actuar propias de un contexto determinado. La inmersión en la realidad estudiada facilita una comprensión profunda de las dinámicas sociales y emocionales. Este tipo de conocimiento no solo busca comprender, sino también generar insumos para producir cambios y transformaciones positivas tanto para la sociedad en la que el investigador se encuentra inmerso como para el avance de las disciplinas científicas (Guber, 2001). En este sentido, es fundamental que quien decide realizar un estudio con o desde un aspecto puntual de la realidad asuma con responsabilidad y honestidad su trabajo para la rigurosidad de la investigación y en beneficio del grupo de estudio.

Para los fines de este artículo, recuperamos la información obtenida de estas dos técnicas de abordaje exclusivamente en la Escuela de Educación Técnica núm. 3141. Esta decisión se alinea con el carácter de resultados preliminares que se presentan en este escrito, como mencionamos en la delimitación del estudio.

Respecto a los talleres de frisos en esta institución, trabajamos con un total de 28 estudiantes, quienes se organizaron en seis grupos. A cada uno se les asignó uno de los siguientes ejes analíticos, diseñados para indagar en sus experiencias escolares y

proyecciones a futuro: 1. “Como me siento en la escuela”; 2. “Lo que me gusta y lo que no me gusta de la escuela”; 3. “Lo que me llevó de la escuela”; 4. “Mi proyecto de vida”.

Haciendo uso de diversos materiales reciclables y artículos de librerías, los grupos elaboraron *collages* creativos, en los cuales plasmaron visual y narrativamente sus apreciaciones, sentidos, significados e ideas en relación con el eje asignado (véanse imágenes 3 y 4). La riqueza de las producciones evidenció una diversidad de sentidos y profundas discusiones expresadas por cada estudiante. Este artículo recupera y analiza algunos de los hallazgos más significativos.

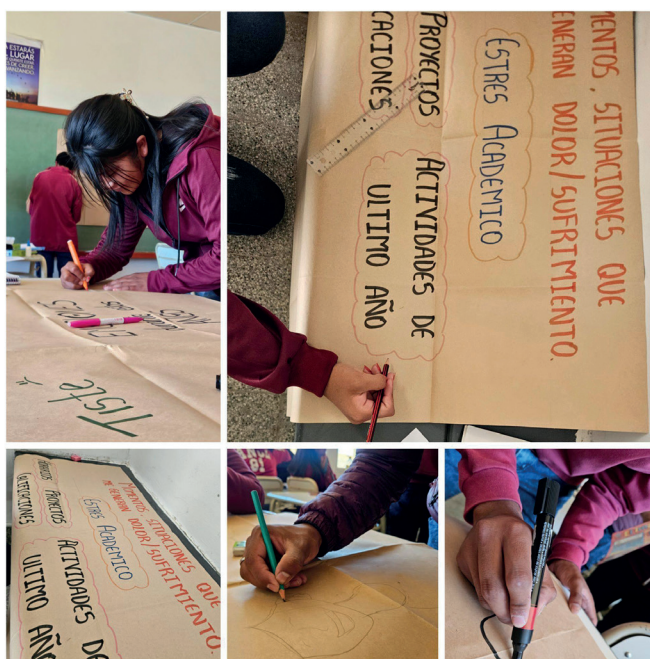


Imagen 3. Taller de frisos con estudiantes de la Escuela de Educación Técnica.



Imagen 4. Frisos elaborados por los/as estudiantes. Fuente: Archivo fotográfico del trabajo 1.

RESULTADOS Y DISCUSIONES

Ser y dejar de ser. La ambivalencia como estrategia de resguardo frente al racismo

Las variantes “coya”, “koya” y “kolla” han sido utilizadas de manera indistinta para referirse a pueblos indígenas y campesinos de la región andina del norte de Argentina. Bajo esta etiqueta, se condensa una serie de características vinculadas a los fenotipos, las prácticas culturales y las marcas lingüísticas. El poema *No te rías de un coya*, de Fortunato Ramos, ofrece una imagen cargada de estigmatización: describe al coya como alguien “bajado del cerro”, “callado”, “torpe” y de “manos rajeteadas”. Estos rasgos, marcados en los cuerpos y en los comportamientos, operan como signos visibles de inferiorización. En este sentido, la categoría “coya” ha funcionado históricamente como un estigma que desacredita y subalterniza.

Sin embargo, en tiempos recientes, el término “kolla” ha sido resignificado como una forma de autoidentificación afirmativa y un estandarte en la lucha territorial de los pueblos indígenas de la región. De manera similar, “coya” ha sido reivindicada por colectivos que habitan en zonas rurales de altura, transformando una nominación peyorativa en un símbolo de identidad, orgullo y resistencia. Este desplazamiento desde un uso peyorativo hacia una autoafirmación resignificada evidencia un proceso de reapropiación identitaria que desafía las narrativas hegemónicas.

En las discusiones grupales sobre cómo se vive la experiencia escolar en el nivel secundario, surgieron testimonios que reflejan tanto las sensaciones dentro como fuera del ámbito educativo, así como la manera en que se perciben las miradas ajenas al transitar por otros espacios, especialmente en contextos urbanos. Entre las expresiones compartidas por el estudiantado, varias personas se autodenominan “coya”, lo que implica una ambivalencia identitaria: por un lado, sentimientos de orgullo, dignidad y pertenencia; por otro, percepciones de vergüenza o inferiorización. Esta dualidad depende del contexto de interacción social en el que son identificadas como tales. Así, el mismo marcador identitario puede ser fuente de reconocimiento positivo en el pueblo y, al mismo tiempo, generar malestar o incomodidad en la ciudad.

La reivindicación como coya aparece con claridad en expresiones como:

Tenemos el poder coyístico en nosotros.

Somos esto, distintos, pero buena gente como cualquiera.

Ser coya no es ser menos.

(grupo de discusión 7).

Estas frases reflejan procesos de subjetivación que se gestan en la dinámica social interna del grupo. Es en el seno de la escuela, del pueblo y de los vínculos comunitarios donde el estudiantado encuentra un entorno propicio para fortalecer su identidad, sin necesidad de negar ni disimular sus raíces. La sensación de ser reconocidos como parte de un “nosotros” que valida y celebra la pertenencia colectiva, da lugar a lo que denominan “poder coyístico”: una forma de autoestima grupal que impulsa procesos de afirmación identitaria frente al estigma.

Sin embargo, ese “poder” se ve debilitado al enfrentarse a contextos en los que lo indígena es percibido como un signo desjerarquizante. En la ciudad —afirman—,

aunque se reconocen como diferentes, esto no debería implicar una posición “inferior”; no obstante, advierten que, en ese entorno externo, dicha diferencia adquiere una connotación negativa que genera sentimientos de exposición y vergüenza. Al respecto, expresan:

En la ciudad nos sentimos expuestos por lo que uno es ... distinto.

Se van a la ciudad, quieren dejar de ser coyas, pero lo siguen siendo.

Si vamos a la ciudad perdemos los poderes coyísticos.

(grupos de discusión 3 y 5)

Estas declaraciones permiten identificar tres dimensiones centrales. Primero, el sentirse expuestos remite a experiencias de incomodidad, vergüenza e incluso malestar. Esto ocurre porque la mirada de otros/as resalta de manera negativa dicha singularidad, la de ser “coya”, con el fin de humillar, descalificar e inferiorizar. Segundo, el deseo de dejar de ser coya responde a haber transitado experiencias de discriminación o desprecio, lo que lleva a adaptar estrategias de ocultamiento o camuflaje identitario. El esfuerzo por abandonar la propia identidad —a través de la negación del origen, la adopción de otras prácticas socioculturales, nuevas formas de comunicación e incluso de presentación ante los demás— opera como una estrategia para sentirse parte de un nosotros y no de un ellos subalternizado. Sin embargo, como manifiesta el estudiantado, seguir siendo coya aunque se quiera dejar de serlo, expresa una imposibilidad de una identidad que se lleva puesta, corporal y simbólicamente. Para Machaca (2007), se trata de atributos no renunciables.

En tercer lugar, la noción de pérdida del “poder coyístico” en la ciudad alude a una forma de debilitamiento simbólico. Puede leerse como lo que Elias (2003) denomina el efecto paralizante de la estigmatización. Esto se refiere a la imposibilidad de que individuos y grupos minorizados pongan en juego recursos de contraestigmatización, lo que los lleva a asumir la inferioridad atribuida e incluso a colaborar en el mantenimiento de esa profunda desigualdad de poder.

El tránsito hacia contextos urbanos implica, para una gran mayoría de jóvenes coyas, experiencias de dolor social. Ante la posibilidad de ser objeto de burla o desprecio, optan por ocultar ciertos rasgos culturales, sobre todo lingüísticos, como forma de defensa, para evitar el estigma. El estudiantado señala que, en la ciudad, “se nota más nuestra tonada coya” o lo que describen como una “hablada toconadita”. Esta forma de hablar se caracteriza, según sus propias palabras, por un tono cantado, la omisión parcial en la pronunciación de ciertas palabras y la mezcla de términos quechuas con el castellano. Machaca (2007) identifica este fenómeno como un regionalismo dialectal que suele ser descalificado y estigmatizado frente al castellano estándar.

Cabe destacar que “Toconadito” es un paraje rural del interior de la localidad de San Antonio de los Cobres. El uso de este término para nombrar la forma de hablar da cuenta de cómo opera una lógica espacial jerarquizante: el “interior” se construye como opuesto al “centro”, desde una lógica dicotómica de civilización-incivilización, desarrollo-atraso y moderno-tradicional. En este marco, decir hablada “toconadita” no solo remite a un regionalismo dialectal, sino que subraya una diferencia jeraquizada y jeraquizante respecto del dialecto estándar.

Frente a estas dinámicas, aparentar ser alguien diferente se vuelve una estrategia de supervivencia. Es una especie de máscara que busca eludir la violencia simbólica y el rechazo, aunque sin lograr una integración plena. La verdadera pertenencia –la posibilidad de ser sin renunciar a nada– se experimenta únicamente en contextos donde hay reconocimiento: el pueblo, la comunidad, los vínculos cercanos. Allí se pueden desplegar las identidades sin temor a la deslegitimación, y afirmar que ser coya no es ser menos y que el “poder coyístico” no necesita disfraz.

La ciudad como territorio racializado

La ciudad puede comprenderse como un mapa dinámico donde se inscriben, reproducen y disputan múltiples jerarquías raciales. El racismo como sistema de dominación ideológica y social, articula lógicas de diferenciación e inferiorización que permiten pensar la urbe no solo como un espacio físico, sino como un territorio profundamente racializado. Esta configuración se hace más compleja cuando las preconcepciones sobre quienes habitan la ciudad se sostienen en discursos hegemónicos que exaltan la blanquitud, el progreso, la urbanidad como sinónimo de desarrollo y civilización. Tales discursos invisibilizan, excluyen y deslegitiman las identidades vinculadas a lo rural e indígena, como la identidad “coya”, y las colocan en una posición de otredad estructural (Ossola, 2015). Así, la ciudad se convierte en un escenario de poder simbólico, donde lo indígena es resignificado, subordinado y marginado de modo constante (Soriano, 2023).

Desde la perspectiva juvenil, los significados asociados tanto a la ciudad como a la identidad coya están mediados por una matriz racista que opera de forma estructural y cotidiana. En sus relatos, emergen expresiones como “tenemos una tonada así, coya, como dicen”, que deja entrever un reconocimiento identitario vinculado a formas lingüísticas propias. Esta afirmación no solo constituye una expresión de pertenencia, sino que señala cómo se elaboran sentidos culturales desde una relación de alteridad. El “tenemos” opera como un marcador colectivo que estructura una identidad compartida, construida desde las prácticas, los vínculos y las experiencias localizadas en el espacio rural.

Sin embargo, este reconocimiento se ve tensionado cuando esas mismas características culturales –la tonada, el habla, los modos de estar– son desplazados al escenario urbano. Allí, lo que en su contexto de origen representa familiaridad y pertenencia, en la ciudad se convierte en motivo de exposición: “En la ciudad nos sentimos expuestos”. Esto marca el paso de una aceptación relativa en su territorio a una sensación de vulnerabilidad frente a una mirada externa que codifica sus identidades como diferente, desajustada. En la ciudad, ese modo de hablar que no genera conflicto en la vida cotidiana del pueblo adquiere una carga de sentido distinta: se convierte en un signo de otredad y es objeto de juicio.

La afirmación de significación “nos sentimos expuestos” pone en evidencia la manera en que la ciudad opera como un espacio de vigilancia simbólica, donde los cuerpos indígenas son sometidos a evaluaciones permanentes. Estas valoraciones están cargadas de prejuicios que se expresan en comentarios, miradas o actitudes que recuerdan la condición de ajenidad (Soriano, 2023). Lo que está en juego no es solo la visibilidad, sino la exotización o, incluso, la tipificación de ciertas formas de ser y de estar. “En la ciudad nos hacen sentir coyas, negros”, lo

que alude a la forma en que sus identidades son reducidas y etiquetadas desde una lógica de dominación racial.

Esta experiencia deja al descubierto una dicotomía estructural entre campo y ciudad, donde las significaciones atribuidas a cada espacio funcionan como dispositivos del racismo. Lo rural, lo indígena, lo “coya”, se posiciona en un lugar subordinado, mientras que lo urbano encarna la norma, lo legítimo, lo deseable. Esta polarización no es únicamente geográfica, sino que expresa una arquitectura racializada. En este sentido, la ciudad transforma la experiencia física del entorno y reconfigura el sistema de significados en el cual las identidades rurales e indígenas pierden legitimidad, y pueden incluso ser devaluadas de manera automática (Urteaga, 2019).

La posición de inferioridad frente a otros códigos culturales: sentirse “expuestos” o asumir “no encajar” en la ciudad es un claro indicador de cómo opera el racismo en la vida cotidiana. Kaplan y Sulca (2023), recuperando otras autorías, advierten que el racismo actúa en dos niveles simultáneos: un macronivel grupal e institucional y un micronivel cotidiano. Ambos niveles se retroalimentan, y generan un entramado en el que las prácticas de discriminación, exclusión y estigmatización se normalizan y se reproducen. Bajo esta lógica, la sensación de “no encajar” es síntoma de una distribución desigual y jerarquizada del reconocimiento social, sostenida en dinámicas de humillación simbólica (Kaplan y Sulca, 2023).

Cuando una mujer o un hombre joven “coya” se siente “expuesto”, no es solo por una cuestión estética o de percepción: su cuerpo, sus maneras de hablar y moverse son evaluadas con base en parámetros raciales normativos. En la ciudad, donde lo “normal” está definido por la urbanidad y el desapego de lo indígena, cualquier desviación se vuelve objeto de juzgamiento. Esta exposición funciona como una forma de disciplinamiento social que busca marginar aquello que no se ajusta a la lógica dominante. La ciudad, entonces, no es un espacio neutro: es un terreno de disputa simbólica donde se juegan pertenencias y exclusiones (Bourdieu y Passeron, 2019).

En términos de capital, el estudiantado enfrenta formas de privación tanto simbólica como social. Según Bourdieu y Passeron (2019), el capital simbólico se refiere al poder de nombrar, de ser reconocida, de imponer sentido. Este capital se ve vulnerado cuando sus modos de vida, saberes o estéticas son desvalorizados o invisibilizados por la cultura urbana dominante. La cosmovisión andina, por ejemplo, rara vez ocupa un lugar legítimo en los discursos hegemónicos urbanos y, cuando lo hace, suele presentarse desde lógicas de exotización o folklorización (Ossola, 2015).

En cuanto al capital social, el “no encajar” se traduce en dificultades reales para acceder a redes de pertenencia, apoyo o reconocimiento. Las relaciones sociales se ven a menudo atravesadas por microagresiones o formas sutiles de exclusión que obstaculizan una integración plena (Kaplan y Sulca, 2023).

En este contexto, la juventud es posicionada como “el otro”, “la otredad”, lo extraño o incluso lo peligroso. Esta representación dificulta su aceptación social plena, como señala Goffman (1993) en su análisis sobre el estigma. La ciudad —sus calles, plazas, escuelas, medios de transporte y espacios de esparcimiento— no es neutra; está cargada de códigos culturales y expectativas que muchas veces resultan ajenos a la experiencia de jóvenes coyas, generando una

sensación constante de extrañamiento. El territorio urbano no es solo un contenedor de experiencias, sino un dispositivo que jerarquiza, excluye y produce subjetividades maduras por el racismo.

Así, lo urbano emerge como un dispositivo de control social que garantiza la reproducción de un orden desigual. Las instituciones, los discursos y las normas que estructuran la vida en la ciudad están orientados —de forma más o menos explícita— a consolidar ciertas posiciones de poder en detrimento de otras. El racismo en la ciudad opera también de manera interiorizada: cada estudiante puede llegar a adoptar narrativas que desvalorizan sus propias identidades, aceptando como norma lo que en realidad es una imposición hegemónica.

Las configuraciones identitarias en torno a la ciudad revelan cómo este espacio funciona como un lugar activo de jerarquización donde la identidad “coya” es puesta a prueba. La distribución desigual del capital simbólico y social se vuelve tangible en la experiencia cotidiana de cada joven, y revela las geografías de poder que estructuran sus trayectorias. Comprender estas dinámicas es clave para desnaturalizar los efectos del racismo en el territorio. En este sentido, los/as jóvenes configuran una imagen de sí mismos atravesada por una relación de alteridad que los sitúa de subordinación frente a quienes habitan la ciudad. Como señala Segato (2007), esta relación reproduce una lógica colonial que justifica, aún hoy, la imposición de una cultura hegemónica moderna sobre otras formas de vida.

ALGUNAS CONCLUSIONES

Las clasificaciones sociales son construcciones que apelan a procesos de superioridad e inferioridad, desplegando discursos y acciones que marcan diferencias y que, al basarse en esta jerarquía, constituyen el racismo. En los relatos se evidencian creencias y sentimientos de inferioridad ligadas al origen rural y a la identidad indígena coya. Las significaciones que las juventudes construyen sobre sí mismas dan cuenta de las tramas complejas del racismo como sistema histórico y estructural. Lejos de ser un fenómeno anecdótico, el racismo se manifiesta con persistencia en múltiples planos: en las interacciones cotidianas, en las representaciones sociales, en los discursos públicos y en la configuración y ocupación del territorio. En este marco, la ciudad no es un espacio neutro, sino un escenario activo de reproducción de jerarquías raciales. Jóvenes provenientes de comunidades rurales perciben que sus cuerpos, formas de hablar y modos de habitar son ilegítimos, lo que convierte a la experiencia urbana en un constante ser y sentirse “señalado” o “excluido”.

Lo que emerge de los testimonios estudiantiles no son solo narrativas de desigualdad, sino la expresión de una estructura que asigna valor diferencial a las identidades según su procedencia, sus marcas lingüísticas y sus prácticas culturales. Así, el ser coya se convierte en una categoría cargada de sentidos ambivalentes: puede ser afirmada con orgullo en los espacios de pertenencia, pero se transforma en motivo de vergüenza al ingresar a circuitos urbanos donde las reglas de reconocimiento están regidas por parámetros hegemónicos.

El concepto de “poder coyístico”, tal como lo nombran los/las estudiantes, resulta clave para comprender cómo se construyen formas de resistencia subjetiva en contextos

de subalternidad. Este poder no se basa en la dominación sobre otros u otras, sino en el fortalecimiento del sentido de pertenencia, el reconocimiento entre pares y la validación de prácticas históricamente desvalorizadas. Es un poder que se gesta en los márgenes, que se alimenta del “nosotros” comunitario, pero que se debilita al enfrentarse a los mecanismos de exclusión urbana.

Las experiencias lingüísticas constituyen un claro ejemplo de ello. La hablada “tonadita”, como cualquier joven nombra su forma de hablar, se convierte en un signo de exposición: un marcador que activa el estigma. La lengua, entonces, no es solo un medio de comunicación, sino también una frontera simbólica. Hablar distinto es ser leído como otredad, como ajeno, como alguien de menor valor. Así es como opera el racismo, no solo en su dimensión estructural, sino también en la interiorización de sus efectos: el deseo de dejar de ser coya no surge de un rechazo personal, sino de haber sido rechazado por un sistema que desvaloriza esa identidad.

En este marco, la ciudad aparece como un espacio físico y también como un dispositivo de control, jerarquización y vigilancia. Sus instituciones, sus códigos implícitos, sus narrativas de modernidad configuran un sistema que reproduce la colonialidad del poder (Quijano, 2000). En este sentido, las tensiones identitarias vividas por estudiantes secundarios de la Puna Salteña no deben leerse como dilemas individuales, sino como síntomas de un orden social que los obliga a elegir entre pertenecer a su comunidad o ser aceptados en la urbe, entre mostrarse auténticos o esconderse, entre afirmar su diferencia o adoptar una apariencia para sobrevivir a las formas sistemáticas de racismo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Leguizamón, S. (2017). *Formas de racismo indio en la Argentina y configuraciones sociales de poder*. Prohistoria.
- Ariza, M. y Gutiérrez, S. (2022). Emociones colectivas y estrategias argumentativas ante la inmigración “ilegal” en los discursos de Donald Trump. En M. Ariza (coord.). *Las emociones en la vida social: miradas sociológicas* (pp. 215-253). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Béjar, R. (1969). Prejuicio y discriminación racial en México. *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 31, núm. 2, pp. 417-433. <https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.1969.2.58440>
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. Grijalbo.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2019). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI.
- Elias, N. (2003). Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, vol. 3, núm. 104, pp. 219-251. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99717903010>
- Elias, N. y Scotson, J. L. (2016). *Establecidos y marginados. Una investigación sociológica sobre problemas comunitarios*. Fondo de Cultura Económica.
- Fonseca, C. I. (2014). Racismo en la escuela Cartagenera. *Palobra*, vol. 14, núm. 14, pp. 28-43. <https://doi.org/10.32997/2346-2884>
- Gall, O. (2004). Identidad, exclusión y racismo: reflexiones teóricas y sobre México. *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 66, núm. 2, pp. 38- 60. <https://doi.org/10.22201/iis.01882503>

- Goffman, E. (1993). *Estigma: la identidad deteriorada* (trad. L. Guinsberg). Amorrortu.
- Guber, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial Norma.
- Jacob, C. y Leibowicz, I. (2014). Ceremonias en la tormenta. Ritual inka en el Nevado de Cachi. *Nueva Serie*, núm. 2, pp. 27-48. <https://doi.org/10.1080/00776297.2018.1513659>
- Kaplan, C. V. (2016). El racismo de la violencia. En C. V. Kaplan y M. Sarat (comps.). *Educación y procesos de civilización. Miradas desde la obra de Norbert Elias* (pp. 99-118). Miño y Dávila.
- Kaplan, C. V. y Sulca, E. M. de los A. (2023). Palabras que hieren. Experiencias subjetivas de racismo en una escuela indígena. *Revista Senderos Pedagógicos*, vol. 15, núm. 1, pp. 99-115. <https://doi.org/10.53995/rsp>
- Kaplan, C. V. y Szapu, E. (2020). *Conflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo*. CLACSO, Voces de la Educación, ENSV y Nosótrica Ediciones.
- Machaca, R. (2007). *La escuela argentina en la celebración del encuentro con el "nosotros indígena"*. Plural.
- Ossola, M. M. (2015). *Aprender de las dos ciencias. Etnografía con jóvenes wichí en la educación superior de Salta*. EDUNSE.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas* (pp. 201-246). CLACSO.
- Segato, R. (2007). Racismo, discriminación y acciones afirmativas: herramientas conceptuales. En J. Ansion y F. Tubino (edits.). *Educación en ciudadanía intercultural. Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas* (pp. 63- 90). Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Soriano, G. V. H. (2023). "Ser del interior" y estudiar en la educación superior urbana: resignificaciones identitarias en jóvenes indígenas y/o rurales de Salta, Argentina. *Perfiles Educativos*, vol. 45, núm. 182, pp. 8-26. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.182.61009>
- Szapu, E., Gabbai, M. I. y Kaplan, C. V. (2022). Los sentimientos en la interacción social desde la perspectiva de Erving Goffman. En C. V. Kaplan (dir.). *Emociones, sensibilidades y escuela* (pp. 73- 86). Homo Sapiens.
- Tapia, M. G., Melendez, C. E. y Yuni, J. A. (2022). Una experiencia de escolarización en el contexto rural en la Puna Argentina. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, vol. 21, núm. 47, pp. 12-30. <https://doi.org/10.21703/0718-5162202202102147001>
- Urteaga Castro Pozo, M. (2019). Desplazamientos teóricos y metodológicos en el conocimiento de lo juvenil en lo ético contemporáneo en México. *Anuario Antropológico*, vol. 44, núm. 2, pp. 51-82. <https://doi.org/10.4000/aa.3985>
- Van Dijk, T. (2010). *Racismo y discurso en América Latina: una introducción*. Gedisa.
- Van Dijk, T. (2007). Discurso racista. En J. J. Igartua y C. Muñiz (edits.). *Medios de comunicación y sociedad* (pp. 9-16). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Wieviorka, M. (2009). *El racismo: una introducción*. Gedisa.
- Zaffaroni, A., Juárez, M. C. y López, F. (2013). *Sujetos pedagógicos y prácticas docentes*. Milord.

Reflexiones de estudiantes en torno al racismo y su erradicación. Una experiencia de educación antirracista desde la interculturalidad

Students' reflections on racism and its eradication. An intercultural approach to anti-racist education

JESSICA BADILLO GUZMÁN*

El racismo constituye un fenómeno estructural que también se reproduce en las instituciones de educación superior; el estudiantado se encuentra entre los grupos que lo experimentan con mayor frecuencia. No obstante, el alumnado no siempre reconoce que sus propias prácticas, o las agresiones que recibe, forman parte del conjunto de manifestaciones racistas. Este estudio tuvo como propósito identificar y visibilizar dichas expresiones en la comunidad estudiantil a fin de delinear propuestas de intervención frente a esta problemática desde un enfoque intercultural. Con base en una metodología de investigación-acción, entre 2024 y 2025 se desarrollaron talleres participativos con estudiantes de la licenciatura en Pedagogía de la Universidad Veracruzana (región Xalapa), apoyados en los materiales de la Iniciativa para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior. Los hallazgos evidencian que, a lo largo de su trayectoria escolar, los participantes/as han enfrentado situaciones racistas tanto en la universidad como en niveles educativos previos. Asimismo, identifican problemáticas vinculadas, como violencia, discriminación y clasismo.

Palabras clave:

racismo,
estudiantes,
universidad

Recibido: 7 de julio de 2025 | **Aceptado para su publicación:** 16 de febrero de 2026 |

Publicado: 27 de febrero de 2026

Cómo citar: Badillo Guzmán, J. (2026). Reflexiones de estudiantes en torno al racismo y su erradicación. Una experiencia de educación antirracista desde la interculturalidad. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (66), e1774. <https://doi.org/10.31391/PWDY6430>

Racism constitutes a structural phenomenon that is also reproduced within higher education institutions, where students are among the groups most frequently affected. However, students do not always recognize that their own practices—or the aggressions they experience—are part of the broader spectrum of racist manifestations. The purpose of this study was to identify and render visible such expressions within the student community to develop intervention strategies grounded in an intercultural approach. Using an action research methodology, participatory workshops were conducted between 2024 and 2025 with undergraduate students in the Pedagogy program at Universidad Veracruzana (Xalapa campus), drawing on materials from the Initiative for the Eradication of Racism in Higher Education. The findings indicate that throughout their educational trajectories, participants have encountered racist situations both at the university level and in earlier stages of schooling. In addition, they identify related issues such as violence, discrimination, and class-based prejudice.

Keywords:
racism, students,
university

* Doctoranda en Innovación en Educación Superior. Profesora de tiempo completo en la Universidad Veracruzana. Líneas de investigación: educación superior, interculturalidad, género y universidades interculturales. Correo: jebadillo@uv.mx/<https://orcid.org/0000-0002-2158-5349>



INTRODUCCIÓN

Las instituciones de educación superior son espacios de convergencia de diversidades. En la vida cotidiana, esas diferencias pueden valorarse como riquezas y oportunidades de aprendizaje intercultural; no obstante, también pueden interpretarse como obstáculos o quedar invisibilizadas en nombre de la homogeneización del estudiantado y del personal docente. Diversos estudios han mostrado que las relaciones interétnicas no siempre propician el encuentro, el reconocimiento o la construcción respetuosa de la otredad; en ocasiones, se configuran como dinámicas que reproducen discriminación, exclusión y racismo.

El racismo no se limita al ámbito social: atraviesa el acceso a la justicia, los servicios de salud, la escolarización y la participación política. Opera como un entramado estructural de prácticas y dispositivos, explícitos o velados, y también se manifiesta en el núcleo familiar. En México, por ejemplo, circula la expresión “mejorar la raza” para aludir a la elección de pareja en función de una jerarquía racial que sitúa a ciertas personas o grupos por encima de otros. Así, se legitiman preferencias basadas en criterios raciales y se evalúan capacidades y atributos físicos conforme a estándares discriminatorios.

¿Qué se hace en las instituciones de educación superior frente al racismo y qué podríamos hacer? Esta pregunta dio impulso a la experiencia que aquí presentamos. El propósito fue sensibilizar a la comunidad universitaria sobre el racismo como una problemática presente tanto en la vida social como en las aulas con el propósito de contribuir al respeto de los derechos humanos de las personas indígenas y afroamericanas, así como de generar propuestas para enfrentar el racismo. Con ello, se busca aportar a la construcción de un entorno que reconozca y respete la diversidad cultural, étnica y lingüística.

En este proceso, la interculturalidad “nos abre la posibilidad de pensar, analizar e interpretar ‘relación/es’ entre agentes sociales que se perciben (o son percibidos) como ‘culturalmente’ diferentes” (Mato, 2016, p. 32). Desde esta perspectiva fue posible articular una propuesta orientada a cuestionar prejuicios, estereotipos, eurocentrismo y colorismo, desafío central para las instituciones. Como señala Mato (2018), no basta con promover instituciones que prioricen a la población indígena; resulta indispensable fortalecer este enfoque en las universidades convencionales para “superar todas las formas de racismo oculto e interculturalizar las universidades, para de este modo contribuir a superar el racismo de nuestras sociedades” (p. 189).

En años recientes, la interculturalidad ha cobrado presencia en el discurso latinoamericano sobre educación superior. Gallardo y Rosa (2024) sostienen que, pese a la diversidad de aproximaciones al concepto, existe un “mínimo denominador común que consiste en la crítica hacia las instancias ‘monistas’ (monológicas, monolineales, monoculturales, monolingüísticas, etcétera), sin la cual la interculturalidad se reduciría a un ejercicio y proyecto ‘funcional’ al mantenimiento del sistema” (p. 22). En el caso de México, la interculturalidad crítica se plantea como una política transformadora de la educación superior, entendida desde el gobierno federal como “una forma de repensar, desde las estructuras de gobierno universitarias, hasta los tipos de formación, las estructuras y los contenidos bajo la participación comunitaria, con el objetivo de que las IES sean una herramienta para lograr transformaciones sociales con bienestar, justicia y equidad” (Secretaría de Educación Pública, 2024, p. 36).

En este sentido, se establece una relación directa entre la interculturalidad crítica, el antirracismo y los procesos de descolonización. “Esto implica tanto acciones concretas, como la promoción de políticas antidiscriminatorias, la denuncia de prácticas racistas, así como también un trabajo de sensibilización y educación que contribuya a la construcción de una sociedad más justa e inclusiva” (Secretaría de Educación Pública, 2024, p. 68).

MARCO DE REFERENCIA

Una aproximación conceptual al racismo

El racismo, en su configuración moderna, se ancla en el orden colonial. El sistema de castas instituyó una clasificación social que relegó a los pueblos indígenas y a las personas africanas —muchas de ellas sometidas a esclavitud— a los peldaños inferiores de la jerarquía, al tiempo que las representó como “inferiores”. Mato (2024) señala que el racismo “no cesó con los procesos independentistas del siglo XIX” (p. 126). En la actualidad, personas indígenas, afrodescendientes y también quienes migran —tanto dentro del país como hacia el exterior— continúan enfrentando formas diversas de este fenómeno.

Dentro del sistema de castas, la categoría “mestizo” ocupó un lugar central. El término sigue en uso en México y puede adquirir sentidos racializados de, al menos, dos maneras:

- Sentido nacionalista y homogeneizante. “Mestizas son aquellas personas que representan la ‘mexicanidad’ y por lo tanto, aquellas que están más cercanas al modelo del sujeto ideal de la nación mexicana mestiza” (Moreno, 2012, p. 1).
- Sentido jerárquico y de distinción. El término se emplea para marcar distancia respecto de lo indígena y lo afro, ubicados como inferiores en una escala social heredera del orden colonial. En este marco, “ser mestizo” funciona como recurso de diferenciación que sitúa la identidad en una posición de mayor legitimidad frente a poblaciones originarias y afrodescendientes, históricamente subordinadas.

Gall (2021) pone de manifiesto la naturaleza racista del término mestizo, que invisibilizaba la presencia indígena y la sometía a una identidad nacional:

El ideal identitario mestizo construido en el siglo XIX consistió en fusionar la veta indígena y la veta española de la población para constituir una sola raza y una sola cultura nacional, la mestiza, que fue postulada como sinónimo de “mexicana”. Este imaginario fue largamente acariciado por las elites liberales del siglo XIX y se convirtió en una de las políticas públicas centrales del Estado posrevolucionario en el siglo XX (p. 57).

Gall (2021) y Machuca (2023) señalan que, durante la segunda mitad del siglo XIX, bajo la influencia del darwinismo social y de la noción de “raza”, varios países latinoamericanos tendieron a impulsar la conformación de Estados-nación étnicos, sustentados en una identidad única. En una línea convergente, Rodríguez (2022) plantea que el mestizaje operó como una categoría biopolítica inscrita en un proyecto civilizatorio.

En el caso mexicano, las élites sostuvieron que la nacionalidad debía encarnarse en una población “amestizada, producto de dos sangres y culturas, la indígena y la

española” (Gall, 2021, p. 59). No obstante, lo indígena fue valorado de forma ambivalente: por un lado, se exaltó el pasado precolombino; por otro, se le atribuyeron rasgos negativos “por sus condiciones morales, físicas, fisiológicas y mentales” (p. 59), entendidas como signos de atraso que debían transformarse y superarse.

Este marco ideológico sustentó el proyecto indigenista mestizante del Estado pos-revolucionario (Iturralde et al., 2021; Gall et al., 2022), que se consolidó a lo largo del siglo XX y comenzó a ser cuestionado con mayor fuerza hacia finales de ese periodo, en particular a partir del levantamiento zapatista de 1994. Aun así, pese al reconocimiento constitucional de la composición pluricultural del país (reformas de 1992 y 2001), México continúa presentando dinámicas racistas: las personas indígenas y afrodescendientes siguen enfrentando desigualdad, invisibilización, estigmatización y prácticas discriminatorias.

La organización Colectiva Mujer y Salud (2020) define el racismo como un conjunto de conductas y prácticas discriminatorias, asociadas con actitudes de odio, dirigidas a grupos catalogados como inferiores, “feos” o incapaces de razonar o ejercer autonomía, a partir de criterios como el origen y los rasgos fenotípicos. En América Latina, los pueblos originarios afrontan este fenómeno en el día a día, tanto a escala individual como colectiva; por ejemplo, cuando su apariencia se juzga con estándares de belleza europeizantes o cuando se niegan sus derechos territoriales con base en el supuesto de que no pueden administrarlos.

De acuerdo con Iturralde e Iturriaga (2018), el racismo

implica rechazo, jerarquización, dominación e inferiorización de unos hacia otros, lo que profundiza las desigualdades y las justifica, al hacerlas parecer naturales. Esa jerarquía permite aceptar los privilegios de las personas de un grupo sobre las de otros. El racismo es una relación social de poder y dominación que se manifiesta en comportamientos repetitivos que se consideran normales y se sostienen con mecanismos aprendidos desde la infancia (p.11).

Navia y Czarny (2024) sostienen que el racismo profundiza las desigualdades que enfrentan quienes son racializados como inferiores y, al mismo tiempo, naturaliza los privilegios, de modo que las brechas entre el incumplimiento de derechos de unos y la acumulación de ventajas de otros quedan fuera de cuestionamiento. Desde esa lógica, la carencia de agua potable, energía eléctrica o escuelas suficientes en territorios rurales e indígenas se asume como un hecho “esperable”, mientras que resultaría inadmisibles en zonas urbanas, sobre todo en aquellas con mayor poder adquisitivo.

En esa misma dirección, Navia y Czarny (2024) señalan que el racismo es utilizado por sectores con poder para “imponer pautas de vida y conducta que afectan los derechos y el reconocimiento de diversos grupos” (p. 5). Esto se expresa, por ejemplo, cuando se deslegitima la vida comunitaria, se relegan las lenguas indígenas o se desconoce el derecho consuetudinario, imponiendo modelos organizativos occidentalizados. Como advierte Mato (2024), “el racismo, en tanto ideología y régimen de poder, es constitutivo del mundo moderno y, de maneras abiertas o solapadas, continúa siendo una causa crucial de las desigualdades generalizadas en todas las sociedades contemporáneas” (p. 126). En términos operativos, el Colectivo para la Eliminación del Racismo en México (Copera, 2025, párr. 4) lo define como un “sistema de creencias, comportamientos y procesos” que niega oportunidades de desarrollo a ciertos grupos y las otorga a otros.

En la literatura especializada se distinguen diversas modalidades de racismo. Grosfoguel (2011) propone la noción de racismo epistémico, que entiende como un producto del “sistema mundo capitalista/patriarcal moderno/colonial occidentalizado/cristianizado” (p. 343). En una formulación afín, Díaz (2018) lo caracteriza como la jerarquización de saberes que coloca los conocimientos de una cultura por encima de los de otras.

Por su parte, Restrepo (2012) diferencia entre racismo manifiesto, racismo latente y endorracismo. El primero alude a enunciados, percepciones y prácticas abiertamente racistas, reconocibles tanto por quien los produce como por quienes los observan o padecen. El segundo opera sin ser identificado como tal, debido a su arraigo en el sentido común y a su normalización social. El tercero se refiere a la internalización de prejuicios racistas, asumidos como legítimos, de modo que el desprecio puede dirigirse hacia uno mismo o hacia el grupo de pertenencia.

Moreira (2019) identifica, además, un racismo recreativo vinculado con la circulación de imágenes y discursos humorísticos que menosprecian a personas racializadas mediante burlas, bromas o chistes basados en estereotipos, prejuicios e inferiorización. Esta forma se observa en personajes cómicos contruidos a partir de la ridiculización de personas indígenas — haciendo hincapié en la descalificación de sus capacidades intelectuales— y en memes difundidos en redes sociales, donde lo indígena y lo afrodescendiente aparecen como objeto de burla. En esta línea, Martínez (2022) documenta la proliferación de imágenes racistas sobre personas afrodescendientes y la existencia de perfiles en Facebook dedicados a producir ese contenido, que luego se replica de forma masiva.

Por su parte, Jiménez (2021) propone el concepto de racismo cotidiano para nombrar aquel que ocurre en la vida diaria, en escalas micro y bajo formas normalizadas. Conviene subrayar que las modalidades descritas hasta aquí también se expresan en lo cotidiano: pueden operar de manera abierta o encubierta y ocasionar afectaciones emocionales y daños relevantes en la salud mental.

Para los fines de este trabajo, entendemos el racismo como un sistema de poder que inferioriza a las poblaciones indígenas y afromexicanas mediante la restricción y vulneración de sus derechos. Este sistema evalúa sus formas de vida y sus modos de organización desde una posición de privilegio epistémico y sociocultural; con ello busca normar sus prácticas, deslegitimar sus conocimientos y relegar sus lenguas y expresiones culturales, en un proceso sostenido de borramiento histórico. Además, el racismo se articula con otros órdenes de dominación —como la violencia, el clasismo y la blanquitud— con los que coexiste y se refuerza en la sociedad contemporánea.

La violencia adquiere un componente racista cuando se funda en la apariencia, el origen, la adscripción étnica, la condición afromexicana o afrodescendiente, el uso de una lengua indígena o la condición migrante, en especial cuando se dirige a personas en situación de pobreza o precariedad. El clasismo se entrelaza con el racismo cuando se asigna valor social a las personas según su posición socioeconómica, reproduciendo jerarquías que remiten —con variaciones— a la lógica del antiguo sistema de castas. En el caso mexicano, estas operaciones afectan de manera particular a poblaciones indígenas, afromexicanas y a ciertos grupos de personas migrantes,

entre ellas las procedentes de Centroamérica. Por último, la blanquitud se expresa cuando se otorgan ventajas y reconocimiento a quienes tienen piel blanca —o son percibidos como blancos—, con efectos concretos en el acceso a recursos, trato social y oportunidades:

La blanquitud se refiere a un sistema de dominación y concesión de privilegios a esos sujetos, con la finalidad de mantener y reforzar la estructura racista (Nascimento, 2020) que sirve de base al capitalismo global. Es decir, cuando nos referimos a blanquitud [...], no nos referimos exclusivamente a personas “blancas”, sino al sistema de relaciones culturales, económicas, políticas, sociales y afectivas que garantizan la concepción de privilegios materiales y simbólicos a personas fisionómicamente blancas, en especial a aquellas que forman parte de la burguesía, colocándolas como modelo de humanidad, reafirmando el lugar de vulneración de derechos, humanidad e intelectualidad a las personas racializadas (Orozco y Certuche, 2021, p. 20).

Gall (2021) y Mejía (2022) señalan la vigencia de un orden y de un humor racialcolorista, a través de los cuales se producen jerarquías y se regulan formas de relación entre personas según su tono de piel. En México, el informe *Movilidad social en México 2025*, elaborado por el Centro de Estudios Espinosa Yglesias (2025) con base en los resultados de la Encuesta ESRU de Movilidad Social en México (ESRU-EMOVI) 2023, documenta que las personas indígenas y aquellas con tonalidades de piel más oscuras enfrentan mayores desigualdades; en contraste, quienes presentan tonos de piel más claros tienden a acceder a empleos de mayor calidad y remuneración, así como a mejores probabilidades de movilidad social

En suma, el racismo se manifiesta de múltiples formas en distintas esferas de la vida social y se articula con otros problemas y sistemas de opresión que lo sostienen y reproducen. Las instituciones de educación superior (IES) no son ajenas a esta dinámica, como lo exponemos en el apartado siguiente.

Racismo en la educación superior

Mato (2023) distingue tres “factores reproductores del racismo [...] i) factores estructurales en sentido estricto; ii) factores sistémicos; y iii) factores institucionales” (p. 348). Los factores estructurales remiten a desigualdades heredadas del orden colonial, prolongadas en las repúblicas poscoloniales, que han producido la exclusión histórica de poblaciones indígenas y afrodescendientes y, con frecuencia, su desplazamiento —individual, familiar o comunitario— hacia zonas urbanas, donde enfrentan formas renovadas de desigualdad. Por su parte, los factores sistémicos se vinculan con “las políticas y normas que regulan los ‘sistemas de Educación Superior’ y con las prácticas tanto de los organismos encargados de formular políticas de Educación Superior, como de los responsables de evaluar, acreditar, y asegurar la calidad de las IES” (Mato, 2023, p. 351).

Mato (2023) advierte que el racismo se reproduce a nivel sistémico cuando se legitima la monocultura y se excluyen lenguas y epistemologías indígenas de los procesos educativos. Aunque su análisis se centra en la educación superior, esta dinámica también aparece en otros sistemas, como el de impartición de justicia —por ejemplo, falta de intérpretes y traductores de lenguas originarias y desconocimiento del pluralismo jurídico— y el de salud —rechazo de la medicina tradicional, desvalorización de la partería, servicios sin pertinencia cultural y ausencia de traductores de lenguas indígenas—, entre otros.

Finalmente, los factores institucionales remiten a las normas y prácticas propias de las IES. Estos “están asociados a la específica oferta de carreras, particulares planes de estudio de cada una de ellas y actividades de aprendizaje acreditables de cada institución” (Mato, 2023, p. 353), con frecuencia desvinculadas de las necesidades y demandas de poblaciones indígenas y afrodescendientes. En este sentido, el autor subraya que “es necesario identificar los factores de naturalización y reproducción del racismo que operan en cada sistema de educación superior nacional (factores sistémicos) y en cada IES en particular (factores institucionales) y las formas en que se articulan y refuerzan mutuamente” (Mato, 2024, p. 129).

La visibilización del racismo resulta indispensable, como ya advertía Moreno (2012), al sostener que “es el reconocimiento del racismo, su visibilidad, lo que podría provocar los debates y la formulación de soluciones posibles” (p. 5). Sin embargo, este reconocimiento no se ha consolidado con la fuerza necesaria para incidir de manera sostenida en la discusión pública y en las políticas universitarias.

Los factores que distingue Mato (2024) se observan en la educación superior mexicana. Afectan a comunidades indígenas y afroamericanas, pero también a personas con tonalidades de piel más oscuras, en la intersección de opresiones que articulan racismo y blanquitud. Estas dinámicas se expresan, además, en el plano epistémico (Grosfoguel, 2011; Díaz, 2018) y en la vida cotidiana (Jiménez, 2021), así como bajo modalidades manifiestas, latentes y endorracistas (Restrepo, 2012). No obstante, sus expresiones no siempre resultan identificables para la comunidad universitaria, tanto en el alumnado como en el profesorado. Se trata de un régimen normalizado que, al volverse poco visible, dificulta su cuestionamiento y, por ende, su desmontaje, pues se ha incorporado a prácticas institucionales y a disposiciones aprendidas por quienes las reproducen.

El racismo puede derivar en discursos de odio, agresiones y conflictos que obstaculizan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sus efectos trascienden el aula: vulneran a las personas afectadas, comprometen su integridad y bienestar emocional, restringen el ejercicio de derechos humanos y favorecen el desplazamiento —e incluso la pérdida— de conocimientos ancestrales y de lenguas originarias. De ahí la necesidad de impulsar experiencias educativas que permitan identificar esta problemática y confrontarla.

Educación antirracista

La educación antirracista puede entenderse como una práctica intercultural orientada a hacer visible el racismo y sus manifestaciones dentro y fuera del ámbito escolar, con la finalidad de crear condiciones que garanticen el respeto de los derechos de todas las personas, en particular de aquellas que han sido racializadas o afectadas por la blanquitud. Se justifica porque:

- Visibiliza formas de racismo normalizadas y contribuye a su problematización.
- Promueve entornos de aprendizaje basados en la igualdad y la no discriminación.
- Reconoce y legitima saberes, así como metodologías de investigación, enseñanza y aprendizaje históricamente excluidas del currículo, lo que aporta a la justicia curricular.

- Protege la dignidad humana, sobre todo de poblaciones expuestas a exclusión, discriminación y desigualdad.
- Favorece el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística.
- Fortalece el conocimiento del marco legal, incluida la presencia y el reconocimiento de las poblaciones indígenas y afroamericanas, así como de sus derechos.
- Incide en el ámbito académico y puede transformar la relación entre las IES y la sociedad.

Puede implementarse en el aula y en el plano institucional. En el ámbito del aula, algunas estrategias de educación antirracista son:

- Promover el trabajo colaborativo para que el estudiantado reconozca y valore la diversidad de identidades presentes en el grupo.
- Abordar la historia visibilizando a figuras y aportes indígenas y afroamericanos, e incorporando lecturas situadas desde las poblaciones que han enfrentado opresión y racismo.
- Diseñar actividades para que la comunidad universitaria reconozca y valore sus trayectorias culturales e históricas en los ámbitos familiar y comunitario; por ejemplo, la elaboración de un árbol genealógico que incorpore elementos como migración, lenguas, tradiciones y saberes ancestrales.
- Incorporar el estudio de marcos normativos nacionales e internacionales que reconocen a los pueblos indígenas y a las personas afroamericanas como parte del carácter pluricultural del país, así como el derecho a una vida libre de discriminación y racismo.
- Superar el monolingüismo del español cuando exista presencia de estudiantes y profesorado hablante de lenguas originarias, incorporándolas en los intercambios cotidianos, la señalética, los materiales y las fuentes de información.
- Identificar y problematizar expresiones racistas en los discursos del estudiantado y del profesorado para prevenir su reproducción y generar condiciones de respeto.
- Revisar y adecuar materiales didácticos para evitar representaciones centradas en la blanquitud y cuestionar, desde lo pedagógico, el orden racial-colorista (Gall, 2021; Mejía, 2022).

Para su ejecución, pueden desarrollarse estrategias de aprendizaje sustentadas en la colaboración, el diálogo respetuoso y la comprensión intercultural, que incorporen creatividad e innovación con pertinencia cultural; entre ellas se incluyen círculos de lectura, producción de textos narrativos, ejercicios biográficos, escritura de poesía o canciones, elaboración de tendederos pedagógicos y organización de seminarios y talleres, entre otras.

Junto con las estrategias en el aula, resulta indispensable impulsar acciones institucionales que consoliden la educación antirracista. Algunas opciones son:

- Realizar diagnósticos sobre la presencia de poblaciones indígenas y afroamericanas en la institución (en la matrícula, el profesorado y el personal administrativo y de apoyo) y, con base en los hallazgos, diseñar políticas de atención,

prevención y sensibilización frente al racismo.

- Avanzar en la justicia curricular mediante la incorporación de literatura en lenguas originarias, así como de saberes ancestrales y comunitarios en planes y programas de estudio; favorecer, además, la revitalización de prácticas comunitarias, expresiones musicales y tradiciones.
- Incorporar contenidos y enfoques para el estudio del racismo como problema social y educativo en los planes y programas de estudio.
- Ofrecer formación continua al profesorado sobre racismo, educación antirracista y conocimientos relativos a pueblos indígenas y afroamericanos, con especial interés en derechos lingüísticos, educativos, políticos, sociales y culturales.
- Diseñar campañas institucionales orientadas a desactivar el humor colorista y a promover entornos de respeto.
- Identificar y sistematizar prácticas antirracistas ya presentes en la comunidad universitaria para fortalecerlas mediante acuerdos, recursos y lineamientos institucionales.
- Participar en redes interinstitucionales que impulsen una educación superior libre de racismo.

En la Universidad Veracruzana, institución en la que se realizó el estudio, los derechos humanos se asumen como un eje transversal de la vida universitaria. En el proceso de ingreso, la encuesta socioeconómica incorpora preguntas de autoidentificación indígena y afrodescendiente, lo que facilita su reconocimiento dentro de la matrícula. Asimismo, se puso en marcha el “Plan de apoyos a población estudiantil en condiciones de vulnerabilidad. En pro de la inclusión, justicia y equidad” (Universidad Veracruzana, 2022). En dicho documento, el estudiantado indígena y afrodescendiente se define como sigue:

Afrodescendientes. Estudiantes que se identifican o pertenecen a los grupos afroamericanos. Se enfrentan a la discriminación e invisibilización de sus raíces y símbolos identitarios, lo que incide en su deserción y rezago educativo.

De pueblos originarios. Estudiantes provenientes de grupos étnicos del Estado de Veracruz o de otras entidades federativas de la República. Se enfrentan al rezago educativo, ya que muchos provienen de escuelas de educación media de baja calidad, tienen precarias condiciones lingüísticas en español y se enfrentan a dejar sus lugares de origen (Universidad Veracruzana, 2022, p. 23)

En el marco del plan, los apoyos disponibles para población indígena y afrodescendiente en los niveles de técnico, técnico superior universitario (TSU) y licenciatura se organizan por momento del trayecto (ingreso, permanencia y egreso) e incluyen, entre otros, los siguientes:

- Aspirantes: exención del pago del examen de ingreso; cuotas de acceso por acción afirmativa, equivalentes al 5% de la matrícula de programas de técnico, TSU y licenciatura, destinadas a jóvenes en condición de vulnerabilidad.
- Estudiantado: reducción progresiva de pagos de inscripción, reinscripción y cuotas voluntarias, de acuerdo con el año cursado (100% el primer año; 75% el segundo; 50% el tercero; 25% a partir del cuarto).

- Estudiantado: donación de tabletas electrónicas para quienes acrediten vulnerabilidad socioeconómica y realicen la solicitud conforme a la convocatoria correspondiente.
- Egresados: reducción del 10% en el costo de expedición del título de licenciatura, a solicitud.
- Egresados: exención parcial del pago del examen de egreso de licenciatura, mediante convocatoria, con criterios que incluyen promedio mínimo de 8 y nivel de vulnerabilidad socioeconómica (0 a 4), entre otros requisitos.

Si bien estos apoyos constituyen un avance, en algunos casos incorporan criterios meritocráticos para su asignación, como el promedio. Además, cuando el acceso depende de solicitud o registro en convocatoria, la carga de activar el beneficio recae en las personas, lo que puede convertirse en una barrera adicional para quienes enfrentan mayores obstáculos institucionales.

Respecto a las cuotas de acceso, el 5% se dirige de forma amplia a jóvenes en condición de vulnerabilidad (con discapacidad, trabajadores, madres solteras [en proceso de crianza autónoma], mujeres en áreas de ciencia y tecnología, y migrantes de retorno) y se operacionaliza mediante criterios definidos por las entidades académicas; aunque considera a aspirantes de pueblos originarios y afrodescendientes, no constituye una cuota exclusiva para estas poblaciones. Por otra parte, el plan se circunscribe a técnico, TSU y licenciatura, por lo que no incorpora como población objetivo al estudiantado de posgrado ni a participantes de educación continua, con lo que ciertas desigualdades persisten fuera de su alcance.

Finalmente, aunque el plan reconoce condiciones de desigualdad que afectan a las poblaciones indígena y afrodescendientes, los apoyos se concentran en medidas de acceso y permanencia con especial atención en la vulnerabilidad socioeconómica y no desarrollan, de manera explícita, acciones sistemáticas de diagnóstico, nivelación o acompañamiento académico orientadas a atender la discriminación, la invisibilización cultural o las brechas educativas asociadas al racismo. Asimismo, el documento se enfoca en el estudiantado y no plantea mecanismos específicos para identificar o incorporar personal académico indígena o afrodescendiente.

Sumado a lo anterior, en la Universidad Veracruzana no se identifica una oferta institucional sistemática de formación en racismo, interculturalidad, pedagogías antirracistas o atención a la diversidad. En contraste, varias de las acciones vinculadas con estos temas han surgido por iniciativa del profesorado y del estudiantado, en colaboración con colectivos y con el respaldo de cátedras universitarias. Un ejemplo es la participación de personal académico de la Facultad de Pedagogía (región Xalapa), de la Universidad Veracruzana Intercultural y del Instituto de Investigaciones en Educación en los talleres de la Iniciativa para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior, auspiciada por la Cátedra Unesco-UNTREF Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Estas acciones derivaron, a su vez, en actividades desarrolladas en el marco de las campañas para la erradicación del racismo promovidas por la misma Iniciativa (2018-2022).

Entre otras iniciativas se encuentran: la conmemoración del Día Internacional de la Eliminación de la Discriminación Racial y la realización de conversatorios sobre racismo en la Facultad de Pedagogía (región Xalapa) durante 2024 y 2025; el seminario de

investigación “Estudios sobre género, racismo y teoría queer”, ofrecido por la Facultad de Antropología (marzo-junio de 2024); la realización del Primer Coloquio Internacional sobre Negritud e Interculturalidad Afromexicana, con participación de cuerpos académicos de la Universidad Veracruzana, colectivas afro y la Universidade Estadual de Feira de Santana, Brasil (junio de 2025); y jornadas impulsadas por estudiantado afromexicano en la región Xalapa (septiembre de 2025).

Además, desde 2021 se conformó la Colectiva Universitaria por la Afrodescendencia, integrada por personas afromexicanas y afrodescendientes de la Universidad Veracruzana, que ha promovido una agenda institucional orientada a su reconocimiento y al desarrollo de políticas que atiendan sus necesidades.

Con este marco de referencia, se presenta a continuación una experiencia de educación antirracista con estudiantado de la licenciatura en Pedagogía (región Xalapa) de la citada universidad.

METODOLOGÍA

Para visibilizar el racismo entre el estudiantado universitario, optamos por una metodología de investigación-acción, que sitúa a las personas participantes como agentes centrales del proceso de indagación y favorece la participación dialógica, de modo que el grupo reflexione sobre su práctica y genere condiciones para transformarla (Silva, 2021). Desde esta perspectiva, entre 2024 y 2025 se organizaron cinco talleres participativos con 112 estudiantes de la licenciatura en Pedagogía. Dos de estos se realizaron en fechas conmemorativas vinculadas con la problemática, entre ellas el 21 de marzo, Día Internacional de la Eliminación de la Discriminación Racial. Los talleres se llevaron a cabo en tres fases: acercamiento conceptual, circulación de saberes y reflexiones sobre el racismo.

Fase 1. Acercamiento conceptual. Se abordó el concepto de racismo, algunas de sus tipologías y ejemplos de expresiones racistas en ámbitos como la familia, el espacio público y la escuela. Asimismo, se presentaron marcos normativos nacionales e internacionales que protegen el derecho a la no discriminación y promueven el trato igualitario, junto con información sobre la diversidad cultural y lingüística de México.

Fase 2. Circulación de saberes. Se realizó una actividad en equipos de trabajo colaborativo a partir de un conjunto de láminas didácticas impresas a doble cara, diseñadas para propiciar el intercambio de conocimientos y experiencias en torno a los temas propuestos. En total se elaboraron 15 láminas con datos sobre el racismo en México, citas sobre distintos tipos de racismo, ejemplos de racismo cotidiano normalizado, y preguntas orientadoras como ¿existe el “color carne”?, ¿cómo se aprende el racismo?, y ¿qué papel tiene la escuela en su reproducción? Al cierre de esta fase, se solicitó que una persona por equipo ingresara a un muro digital y registrara las principales ideas discutidas.

Fase 3. Reflexiones sobre el racismo. En esta etapa se trabajó con materiales de la Iniciativa para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior, línea impulsada por la Cátedra Unesco-UNTREF Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina, puesta en marcha en junio de 2018. La iniciativa

busca contribuir a erradicar la discriminación racial en la educación superior, con especial interés en las formas que afectan a personas y comunidades indígenas y afrodescendientes (Unesco-UNTREF, s. f., párr. 1).

Entre los recursos desarrollados se incluyen microvideos sobre el racismo y sus manifestaciones en la educación superior, así como la Colección Apuntes, en la que especialistas e integrantes de diversas comunidades universitarias reflexionan sobre el racismo, ya sea como fenómeno observado o como experiencia vivida. Para esta fase, el estudiantado eligió un texto o microvideo, lo revisó y comentó en equipo y, después, registró en el muro digital iniciado en la fase anterior una reflexión colectiva sobre el racismo.

Cada taller cerró con una recapitulación en plenaria, orientada por la escucha y el respeto, que funcionó como evaluación cualitativa de los alcances de la metodología.

RESULTADOS

La presentación de resultados se organizó a partir de las tres fases de la metodología.

Fase 1. Acercamiento conceptual

El abordaje del racismo resultó novedoso para la mayoría de las personas participantes. Al inicio se observó confusión entre discriminación y racismo, por lo que se hizo explícita la diferencia entre ambos conceptos. La exposición de distintas tipologías de racismo generó sorpresa y, durante su explicación, parte del estudiantado compartió experiencias vinculadas con esta problemática en ámbitos familiares y escolares. En este último, se identificaron expresiones racistas tanto en la universidad como en etapas previas de escolaridad. Entre los ejemplos mencionados se encuentran:

- Apodos presentados como “de cariño”, como “negrito”, “india” o “negrita”, empleados por pares o por el profesorado.
- Chistes dirigidos a personas indígenas o afrodescendientes.
- Desconocimiento de los casos en que integrantes del estudiantado hablan alguna lengua indígena.
- Omisión de contenidos vinculados con cuestiones étnicas con base en el argumento de que son irrelevantes.

Fase 2. Circulación de saberes

En cada equipo de trabajo colaborativo se propiciaron diálogos reflexivos en torno al tema abordado por la lámina didáctica asignada. Al igual que en la fase anterior, los datos presentados generaron desconocimiento y sorpresa. Esto dio pie a intercambios sobre las formas en que se manifiesta el racismo en México y la manera en que, desde la educación, se omite la diversidad étnica y la presencia de la población afromexicana. En el muro digital se registraron comentarios en respuesta a las preguntas planteadas en las láminas; algunos se muestran en la figura 1 y en la tabla.

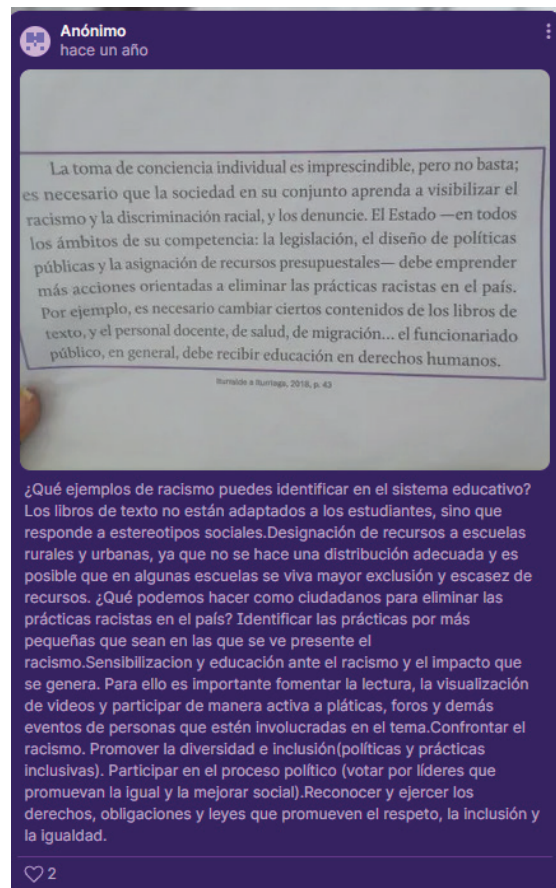


Figura 1. Ejemplo de participación en muro digital sobre racismo.

Fuente: Muro digital sobre racismo (2025).

Tabla. Ejemplos de reflexiones de estudiantes sobre el racismo a partir de las láminas didácticas

Tema de la lámina didáctica	Preguntas	Respuestas de estudiantes
Perfilamiento racial	¿Qué casos de perfilamiento racial se dan en las instalaciones de educación superior?	Sospecha injustificada en la entrada de los estudiantes a la universidad por cuestiones de su apariencia física, vestimenta, etc.
	¿Cómo podemos hacerles frente?	Incluir a los guardias de seguridad a los talleres de sensibilización que se dan a los estudiantes, enseñarles también sobre respeto a la diversidad
¿De qué color es el color carne?	¿Cómo se relaciona la idea de “un único color carne” con el racismo?	Se relaciona con la jerarquización que se tiene en cuanto a las ideologías que se nos fueron impuestas desde tiempos de la conquista
	¿Qué propuestas pueden generarse para cambiar esta concepción desde las aulas?	Visibilizar los diferentes tonos de piel en las personas a través de las actividades, material didáctico, conferencias, talleres, buscando así que la gente se sensibilice acerca de estos temas
Frases y palabras racistas para erradicar	¿Cuáles de estas frases has escuchado en la universidad?	Dentro de la universidad hemos escuchado las siguientes palabras: chacha, gata, muchacha
	¿Qué otras frases racistas conoces, dónde las has escuchado?	Negro, gorda, joto (en la calle) “trabajas como negro”, “es morenito pero está bonito”
	Desde la universidad, ¿cómo podemos ayudar a la erradicación de los discursos racistas?	Corregir a quienes escuchamos haciendo comentarios racistas e invitarlo [sic] al razonamiento, tomar conciencia sobre nuestros actos, continuar informándonos sobre el racismo para evitar caer en él

Cita sobre la necesidad de formarse para tomar conciencia sobre el racismo	¿Qué ejemplos de racismo puedes identificar en el sistema educativo?	Los libros de texto no están adaptados a los estudiantes, sino que responden a estereotipos sociales. Designación de recursos escuelas rurales y urbanas, ya que no se hace una distribución adecuada y es posible que en algunas escuelas se viva mayor exclusión y escasez de recursos
	¿Qué podemos hacer como ciudadanos para eliminar las prácticas racistas en el país?	Identificar las prácticas por más pequeñas que sean en las que ya se ve presente el racismo. Sensibilización y educación ante el racismo y el impacto que se genera. Para ello es importante fomentar la lectura, la visualización de videos y participar de manera activa a pláticas, foros y demás eventos de personas que estén involucradas en el tema. Confrontar el racismo. Promover la diversidad e inclusión (políticas y prácticas inclusivas). Participar en el proceso político (votar por líderes que promuevan la igualdad y la mejora social). Reconocer y ejercer los derechos, obligaciones y leyes que promueven el respeto, la inclusión y la igualdad

Fuente: Elaboración con base en información de muro digital sobre racismo elaborado por estudiantes.

Fase 3. Reflexiones sobre el racismo

En esta etapa se trabajó con los microvideos y textos de la Iniciativa para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior (véase figura 2), a los que se accedió mediante los dispositivos móviles del estudiantado. Para fines de organización, se mantuvieron los equipos conformados en la fase anterior.



Figura 2. Visualización de microvideos en equipos colaborativos.

Fuente: Fotografías de Jessica Badillo Guzmán, 21 de marzo de 2025.

Las reflexiones se registraron en un muro digital, siguiendo la misma dinámica que en la etapa anterior. En ellas se destacó el peso de los estereotipos en la producción y reproducción del racismo, su presencia en el entorno escolar y el hecho de que la formación universitaria no exime de la racialización ni la discriminación:

No solamente dentro del video se reflejan los prejuicios que al día de hoy se siguen utilizando, sino que también reflejan la realidad cotidiana de las personas indígenas y afro; muchas veces se da por hecho que este tipo de tratos no existe porque no los vivimos (reflexión de equipo a partir del microvideo sobre la experiencia de Deidamia López. Canal Untref 2019a).

Otras participaciones reconocieron la presencia del endorracismo entre las poblaciones indígenas, como producto del trato desigual y racista que a lo largo de la vida han recibido. Así también, hicieron evidente el lugar de superioridad en el que se ubican quienes no son indígenas y cómo esperan ser tratados:

Al hablarlo como equipo, pudimos notar que el cambio más necesario es la forma de pensar y concebir lo diferente. Es común que las personas indígenas esperen ser tratadas como menos y hasta se predisponen. Al mismo tiempo, otras personas no indígenas esperan un trato preferencial por sobre las personas indígenas (reflexión de equipo a partir del microvideo sobre la experiencia de Vitalino Similox. Canal Untref, 2019b).

En otros casos, las conclusiones de los equipos se focalizaron en los efectos que produce el racismo en las personas indígenas, por ejemplo, la pérdida de un elemento identitario importante, como lo es la lengua, así como el sentimiento de vergüenza que puede generar el racismo en las víctimas:

La universidad estructuralmente reproduce el racismo y no lo elimina, podemos notar que el protagonista del video es originario de un pueblo indígena con su propia cultura y lengua, pero al llegar a la universidad le prohíben su lengua natal ya que solo se usa el español, haciendo que pierda su identidad y hacerlo sentir avergonzado de ella (reflexión de equipo a partir del microvideo sobre la experiencia de David Alejandro Bedolla Mendoza. Canal Untref, 2020).

Las reflexiones en los equipos también abordaron el racismo hacia las personas afromexicanas. El microvideo en el que Any Ocoró explica sobre las experiencias de las personas negras en la educación superior (Canal Untref, 2019c) suscitó debates importantes en cuanto a la presencia de la población afrodescendiente en la universidad, tanto en la planta docente como en el currículo:

Basta con cuestionarnos cuántos autores negros hemos leído a lo largo de nuestra trayectoria como estudiantes, o cuántos maestros negros o de origen indígena nos ha tocado escuchar en nuestra estancia en la facultad, somos parte de un sistema de razas que sigue vigente hoy en día y en el que tenemos que cuestionarnos cuánto estamos haciendo para la prevalencia del mismo. Podemos comenzar implementando el pensamiento de autores negros e indígenas en nuestras filas de saberes y provocar así el deterioro de esta violencia sistemática de razas (reflexión de equipo a partir del microvideo sobre la experiencia de Any Ocoró. Canal Untref, 2019c).

Asimismo, como parte de la etapa 3, la lectura de textos de la Colección Apuntes propició aportaciones sobre el papel del estudiantado en su campo de formación y sobre las acciones que puede emprender para enfrentar el racismo:

Consideramos que nosotros como futuros pedagogos y docentes, debemos de fomentar el respeto a cualquier comunidad, tratar de preservar las creencias y lenguas indígenas; darle la importancia que estas tienen, además de evitar dentro de nuestra práctica docente hacer comentarios sobre el color de piel. Existen pequeños actos que pueden que no nos damos cuenta, pero a su vez pueden ser dolorosos para algunos sectores de la población (reflexión de equipo con base en Mato, 2019).

Comentamos sobre la importancia de reconocer la diversidad en los grupos estudiantiles; somos un país diverso y con muchas culturas, por lo tanto, es notorio ver a distintos estudiantes con rasgos culturales propios de su comunidad y todos deben ser valorados. Nos damos cuenta que somos agentes de cambio y que podemos aportar “un granito de arena” para terminar con el racismo y no promoverlo (reflexión de equipo con base en Loncon, 2019).

Como parte de la plenaria, el alumnado reconoció la importancia de los talleres y la necesidad de seguir llevándolos a cabo:

Esperamos que en las instituciones se promuevan más talleres, cursos o materias que ayuden a conocer y saber cómo actuar ante el racismo (L. Hernández, comunicación personal, 21 de marzo de 2024).

En la actualidad hay prácticas que son racistas en las universidades, pero no las hemos percibido como tal, aun cuando atentan contra los derechos humanos y la vida digna de las personas. Es necesario que se siga aprendiendo sobre este problema (B. Dávalos, 21 de marzo de 2024).

DISCUSIÓN

Las reflexiones sobre el racismo evidencian la importancia de esta experiencia y, principalmente, de la educación antirracista. Al respecto, Czarny et al. (2023) señalan que “nombrar y denunciar el tema aspira a contrarrestar algunos de sus efectos al apuntalar la agencia y empoderamiento de los sujetos y las comunidades racializadas, y principalmente tocar las epidermis de las academias para profundizar en la comprensión del fenómeno y movilizarlas para promover nuevas prácticas institucionales” (p. 12).

Los aspectos discutidos en las fases 2 y 3 de la metodología evidencian la diversidad de expresiones racistas presentes en la universidad. Algunas se manifiestan de forma explícita, a través de apodos, comentarios o frases; otras operan en los mecanismos de acceso y control de las instituciones de educación superior, mediante prácticas como el perfilamiento racial, que generan sospecha hacia estudiantes con determinados rasgos fenotípicos o formas de vestir y los asocian con la delincuencia sin sustento ni verificación: “Reconocerse en el marco de prácticas racistas y discriminatorias supone una reflexión crítica sobre las formas de pensar que nos han hecho lo que somos, pues se han incorporado a nuestras mentes y cuerpos. Supone, pues, cuestionar las estructuras en las que habitamos, incluidas las instituciones” (Navia, 2024, p. 18).

Quienes participaron en los talleres discutieron el actuar del personal de vigilancia y del profesorado, no solo en la educación superior, sino también en niveles previos. En sus reflexiones reconocieron que, a lo largo de su trayectoria escolar, han sido testigos de racismo manifiesto y latente (Restrepo, 2012), así como de racismo recreativo, expresado en forma de chistes (Moreira, 2019). Resulta significativo, no obstante, que no se mencionaran los memes como vehículo de racismo, pese a la centralidad que tienen el consumo y la circulación de imágenes en las prácticas comunicativas juveniles.

Cabe precisar que uno de los temas más recurrentes fue el racismo institucional (Mato, 2023), identificado en prácticas como la prohibición del uso de lenguas originarias distintas del español, la omisión de autorías negras e indígenas en el currículo y la percepción de una participación mínima —o inexistente— de personas indígenas y afromexicanas en la plantilla docente. La identificación de estas expresiones por parte del estudiantado constituye un paso clave para avanzar en la lucha contra el racismo y evidencia la relevancia de metodologías participativas que favorecen el diálogo y la escucha.

La elaboración de propuestas para enfrentar el racismo constituyó otro hallazgo relevante. Entre las iniciativas planteadas destacan la organización de conferencias, talleres y actividades formativas orientadas a fortalecer el conocimiento del problema en la comunidad universitaria. En las reflexiones surgieron, además, componentes de formación ciudadana y profesional. En el primer plano, se mencionaron acciones como ejercer el voto con base en plataformas comprometidas con la igualdad, la no discriminación y el respeto a los derechos humanos, así como conocer y hacer valer el marco jurídico vigente. En el segundo, se subrayó la necesidad de no reproducir prácticas racistas, reconocer y valorar la diversidad, e incorporar auto-rías indígenas y afroamericanas en la formación profesional.

En conjunto, la experiencia educativa hizo visibles distintas expresiones del racismo vinculadas con la adscripción étnica, la pertenencia afroamericana y el tono de piel. En un contexto donde incluso los dispositivos móviles incorporan filtros que tienden al blanqueamiento, cobra especial relevancia que el estudiantado problematice la blanquitud como sistema de opresión. Este reconocimiento resulta particularmente pertinente en la licenciatura en Pedagogía, dado que su ejercicio profesional implica trabajar con grupos en escenarios marcados por diversidad y desigualdad.

CONCLUSIONES

Reconocer el racismo como un problema presente en las escuelas y generar estrategias para enfrentarlo debe convertirse en una prioridad institucional, sistémica y estructural. La diversidad caracteriza al estudiantado, al profesorado y a las comunidades escolares en su conjunto; por ello, resulta indispensable avanzar hacia marcos de actuación y de pensamiento que la reconozcan y la respeten desde una perspectiva intercultural que, a la vez, cuestione las desigualdades.

La escuela constituye un espacio privilegiado —y, en muchos casos, decisivo— para el acceso a discursos y prácticas orientadas al respeto de los derechos humanos, la convivencia pacífica, la solidaridad y el cuidado colectivo. Educar desde una postura antirracista implica defender y proteger derechos, así como reponer memorias y aportes de grupos históricamente blanqueados, borrados o excluidos. La construcción de entornos libres de racismo es una tarea que exige participación, compromiso y disposición activa por parte de la comunidad educativa. Supone revisar planes de estudio, interrogar los relatos históricos dominantes en la formación previa y examinar las interacciones que se producen en el aula y en otros espacios escolares. También requiere analizar cómo se abordan las diferencias y de qué modo se reconocen —o se invisibilizan— en las instituciones de educación superior. En este horizonte, se necesitan políticas públicas antirracistas que involucren actores y niveles diversos y que recurran a múltiples formatos de intervención.

Nombrar el racismo es, finalmente, un acto necesario: una herramienta discursiva para transformar prácticas, vínculos y el currículo. De ahí la importancia de construir espacios de trabajo con el profesorado, las autoridades y el conjunto de personas que integran la vida universitaria a fin de convertir la lucha contra el racismo en una labor común, colectiva y educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Canal Untref (2019a, 21 de marzo). Iniciativa para la Erradicación del Racismo en Educación Superior –Deidamia López [archivo de video]. Youtube. <https://youtu.be/RxRt4GcK-Es>
- Canal Untref (2019b, 9 de abril). Iniciativa para la Erradicación del Racismo en Educación Superior –Vitalino Similox [archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=20fPjEvJ4Ng>
- Canal Untref (2019c, 14 de marzo). Iniciativa para la Erradicación del Racismo en Educación Superior –Anny Ocoró Loango [archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=6-M4aDqwEko>
- Canal Untref (2020, 2 de marzo). Iniciativa para la Erradicación del Racismo en Educación Superior –David Alejandro Bedolla Mendoza [archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=q1iEku2vSMc>
- Centro de Estudios Espinosa Yglesias (2025). *Informe Movilidad social en México 2025. La persistencia de la desigualdad de oportunidades*. <https://ceey.org.mx/informe-de-movilidad-social-en-mexico-2025/>
- Colectiva Mujer y Salud (2020). *Guía para la formación en perspectiva antirracista*. Colectiva Mujer y Salud/AECID.
- Colectivo para Eliminar el Racismo (Copera) (2025). *¿Qué es el racismo?* <https://colectivocopera.org/que-es-racismo/>
- Czarny, G., Navia, C. Velasco, S. y Salinas, G. (2023) (coords.). *Racismos y educación superior en Indo-Afro-Latinoamérica*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales/Universidad Pedagógica Nacional. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/248908/1/Racismos-educacion-superior.pdf>
- Díaz, M. E. (2018). Racismo epistémico y monocultura. Notas sobre las diversidades ausentes en América Latina. *Revista de Epistemología y Ciencias Humanas*, núm. 9, pp. 14-28. <https://www.revistaepistemologia.com.ar/wp-content/uploads/2018/09/www.revistaepistemologia.com.ar-r03-02.racismo-epistemico-y-monocultura-notas-sobre-las-diversidades-ausentes-en-america-latina.pdf>
- Gall, O. (2021). Mestizaje y racismo en México. *Nueva Sociedad*, núm. 292, pp. 53-64. https://static.nuso.org/media/articles/downloads/3.TC_Gall_292.pdf
- Gall, O., Iturriaga, E., Morales, D. y Rodríguez J. (2022). *El racismo. Recorridos conceptuales e históricos*. Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. https://www.conecso.com/wp-content/uploads/2023/03/El-racismo_PDF-web.pdf
- Gall, O., Iturriaga, E., Morales, D. y Rodríguez, J. (2021). *¿Qué es y cómo se manifiesta el racismo?* Colección Reflexiones didácticas en torno al racismo y a la xenofobia en México. Cuadernillo 2. Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. https://www.conapred.org.mx/wp-content/uploads/2022/07/Racismo_2021_Ax.pdf
- Gallardo A. y Rosa, C. (2024) (coords.). *Epistemologías e interculturalidad en educación*. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-Universidad Nacional Autónoma de México. <https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/descargas/epistemologias-e-interculturalidad-en-educacion.pdf>
- Grosfoguel, R. (2011). Racismo epistémico, islamofobia epistémica y ciencias sociales coloniales. *Tabula Rasa*, núm. 14, pp. 341-355. <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n14/n14a15.pdf>

- Iturralde E., Gall, O., Morales, D. y Rodríguez, J. (2021). *Mestizaje y racismo en México*. Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. https://surxe.sdi.unam.mx/media/attachments/2022/08/29/c4_mestizajeyracismoenmexico.pdf
- Iturralde Nieto, G. e Iturriaga Acevedo, E. (2018) (coords.). *Caja de herramientas para identificar el racismo en México*. Contramarea Editorial. <https://re-dintegra.org/wp-content/uploads/2020/03/f22e3aabc761ed4b7a934aee-4175dc66.pdf>
- Jiménez Bautista, F. (2021). Nuevas formas de racismo: racismos cotidianos. *Revista de Cultura de Paz*, núm. 5, pp. 223–244. <https://revistadeculturadepaz.com/index.php/culturapaz/article/view/126>
- Loncon, D. L. (2019). *La universidad con identidad: presencia indígena en las aulas universitarias. Iniciativa para la erradicación del racismo en la educación superior*. Colección Apuntes, núm. 15. https://drive.google.com/file/d/1IdkfkV6f8YicclSeA2M-Bnfb_wTj0atH/view
- Machuca R., J. A. (2023). Raza, nación e ideología del mestizaje en México. *Antropología. Revista Interdisciplinaria del INAH*, núm 45, pp. 42-51. <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/antropologia/article/view/19203/20548>
- Martínez Galindo, A. P. (2022). *Racismo viral. Estereotipos racistas en memes de internet*. Tesis de grado en Lingüística y Literatura, Universidad de Cartagena. <https://repositorio.unicartagena.edu.co/server/api/core/bitstreams/7d0e0e9c-fe79-4d89-914c-5fc237c5931b/content>
- Mato, D. (2024). Factores clave en la naturalización y reproducción del racismo en la educación superior en América Latina. Aprendizajes para el diseño de políticas e iniciativas anti-racistas. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, núm. 21, pp. 124-139. <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/2098>
- 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). Universidad Pedagógica Nacional/CLACSO. <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2023/12/Racismos-educacion-superior.pdf>
- Mato, D. (2019). *Racismo y educación superior en América Latina. Iniciativa para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior*. Colección Apuntes, núm. 1. https://drive.google.com/file/d/1Kiuuj_lfODx8mZp0BraC0GATu9JEqEG/view
- Mato, D. (2018). Superar el racismo oculto e interculturizar las universidades. Experiencias, avances y desafíos. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, vol. 7, núm. 7, pp. 188–203. <https://doi.org/10.14409/extension.v0i7.7064>
- Mato, D. (2016). *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos*. EDUNTREF.
- Mejía Núñez, G. (2022). La blanquitud en México según Cosas de Whitexicans. *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 84, núm. 3, pp. 717-751. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rms/v84n3/2594-0651-rms-84-03-717.pdf>
- Moreira, A. (2019). *Racismo recreativo*. Editorial Pólen.
- Moreno Figueroa, M. (2012). Yo nunca he tenido la necesidad de nombrarme: reconociendo el racismo y el mestizaje en México. En A. Castellanos y G. Landázuri (coords.). *Racismo y otras formas de intolerancia de norte a sur en América Latina*. Universidad Autónoma Metropolitana/Juan Pablos Editor.

- Navia Antezana, C. (2024). Formación docente, diversidad, interculturalidad crítica y racismo. *Educación en Movimiento. Boletín mensual de la Comisión para la Mejora Continua de la Educación*, año 3, núm. 33, pp. 12-20. https://gestion.cte.sep.gob.mx/insumos/docs/2526_s2_t8_orgcompleta_insumo4.pdf
- Navia, C. y Czarny, G. (2024). Racismo en educación superior: tensiones y posicionamientos éticos. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, núm. 62, pp. 1-19. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2024\)0062-017](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2024)0062-017)
- Orozco-Marín, Y. A. y Certuche-Martínez, J. A. (2021). Blanquitud y educación antirracista: experiencias y reflexiones desde la enseñanza de la biología y las ciencias sociales. *Nodos y Nudos*, vol. 7, núm. 50, pp. 13-32. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol7.num50-12559>
- Restrepo, E. (2012). *Intervenciones en teoría cultural. Universidad del Cauca*. <https://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/intervenciones%20en%20teoria%20cultural-libro.pdf>
- Rodríguez Soriano, R. I. (2022). Biopolítica y mestizaje: una reflexión del nacionalismo mexicano. *Revista Ciencias y Humanidades*, vol. 14, núm. 14, pp. 104-134. <https://doi.org/10.61497/e6c9te24>
- Secretaría de Educación Pública (2024). *Interculturalidad crítica. Política para la transformación de la educación superior*.
- Silva Mar, Ma. de los A., Mastachi Pérez, M. y Badillo Guzmán, J. (2021) (coords.). *Gestión del aprendizaje. Experiencias exitosas en diversos contextos educativos*. Imaginaria Editores. https://www.academia.edu/49049084/Gesti%C3%B3n_del_aprendizaje_Experiencias_exitosas_en_diversos_niveles_educativos
- Unesco-UNTREF (s.f.). Iniciativa para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior. <https://unesco.untref.edu.ar/>
- Universidad Veracruzana (2022). Plan de apoyos a población estudiantil en condiciones de vulnerabilidad. En pro de la inclusión, justicia y la equidad. <https://www.uv.mx/sdi/files/2022/09/Plan-de-apoyos.pdf>

Racismo y emociones en la cotidianidad escolar de la provincia de Jujuy, Argentina

Racism and emotions in everyday school life in the province of Jujuy, Argentina

NICOLÁS EMMANUEL HUGO GIMÉNEZ*

Este artículo reflexiona sobre las formas en que el racismo estructural se manifiesta, naturaliza y reproduce en el ámbito escolar. A partir de una investigación con enfoque histórico-etnográfico, se analiza una situación registrada durante el trabajo de campo en una escuela secundaria de la provincia de Jujuy, Argentina, mediante observación participante y entrevistas. En un contexto influenciado por la presencia histórica de pueblos indígenas y migrantes bolivianos, se recuperan las voces de un estudiante, su grupo de pares y un actor institucional para indagar cómo las prácticas racistas —aunque no siempre nombradas como tales— operan en las interacciones cotidianas y generan afectaciones emocionales significativas. Se interpretan experiencias de vergüenza, ira, miedo y cuidado intersubjetivo como configuraciones sociales e históricas que condicionan las trayectorias escolares de sujetos racializados. Asimismo, se plantea que la escuela, lejos de ser un espacio neutro, puede reproducir desigualdades afectivas que silencian o desautorizan el dolor. Se concluye que es necesario intervenir en las normas, proyectos institucionales, planificaciones y prácticas pedagógicas que estructuran la vida escolar a fin de crear condiciones que habiliten la simbolización del dolor y contribuyan a erradicar el racismo en el ámbito educativo.

Palabras clave:

racismo,
emociones,
escuela secundaria,
estudiantes
racializados

Recibido: 18 de julio de 2025 | **Aceptado para su publicación:** 12 de diciembre de 2025 |

Publicado: 7 de enero de 2026

Cómo citar: Giménez, N. E. H. (2026). Racismo y emociones en la cotidianidad escolar de la provincia de Jujuy, Argentina. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (66), e1775. <https://doi.org/10.31391/DEZG9094>

This article reflects on how structural racism manifests, becomes naturalized, and is reproduced within the school environment. Based on a historical-ethnographic research approach, it analyzes a specific situation recorded during fieldwork in a secondary school in the province of Jujuy, Argentina, using participant observation and interviews. In a context shaped by the historical presence of Indigenous peoples and Bolivian migrants, the voices of a student, their peer group, and an institutional actor are recovered to explore how racist practices—although not always explicitly named—operate in everyday school interactions and generate significant emotional impacts. Experiences of shame, anger, fear, and intersubjective care are interpreted as social and historical configurations that shape the educational trajectories of racialized subjects. Furthermore, the article argues that schools, far from being neutral spaces, can reproduce affective inequalities that silence or delegitimize pain. It concludes that it is essential to intervene in the norms, institutional projects, planning, and pedagogical practices that structure school life, in order to create conditions that enable the symbolic processing of pain and contribute to the eradication of racism within educational settings.

Keywords:
*racism, emotions,
high school,
racialized students*

* Becario doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas en el Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte Argentino de la Universidad Nacional de Salta. Doctorando en Antropología en la Universidad de Buenos Aires. Líneas de investigación: interculturalidad, experiencias formativas, pueblos indígenas y migraciones en educación secundaria y superior. Correo electrónico: nnicolasgimenez81@gmail.com/https://orcid.org/0000-0002-2307-1456



CONTEXTUALIZACIÓN

La provincia de Jujuy, ubicada en el extremo norte de Argentina, en la frontera con Bolivia y Chile, cuenta con una población estimada de 809,364 habitantes, según el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas de 2022. A diferencia de otras provincias del país, Jujuy se distingue por la presencia histórica y persistente de poblaciones indígenas en las tierras altas, como la Puna, la Quebrada de Humahuaca y los valles orientales –habitualmente designadas de manera genérica como kolla–, así como por la escasa inmigración europea y una notable presencia de migrantes bolivianos (Karasik, 2010).

En la actualidad, en términos geográficos, miembros de pueblos indígenas habitan tanto espacios urbanos y periurbanos como rurales, que desafían el isomorfismo tradicional que suele asociar lo indígena con la ruralidad o la vida en comunidad. Esta concepción, al desconocer los desplazamientos históricos y recientes, niega la alteridad que atraviesan los espacios urbanos y consolida una visión estática que los concibe “como anclados de manera rígida en geografías acotadas” (Gordillo y Hirsch, 2010, p. 18).

Las ciudades de la provincia de Jujuy no han sido ajenas a estos procesos de movilidad y reconfiguración territorial. Desde hace décadas, se ha observado el traslado de personas pertenecientes a comunidades indígenas hacia centros urbanos y periurbanos, motivadas por desigualdades estructurales persistentes que afectan a los pueblos indígenas. Las razones de estos desplazamientos son diversas, aunque con frecuencia responden a la búsqueda de oportunidades laborales o educativas, dado que muchas comunidades carecen de instituciones de nivel secundario en sus proximidades.

Según los datos del último censo (2022), el 10.1% de la población de la provincia de Jujuy, equivalente a 81,538 personas, se reconoce como perteneciente o descendiente de un pueblo originario, lo que posiciona a esta provincia como la de mayor proporción de población indígena a nivel nacional, seguida por Salta. Este dato representa un aumento significativo en comparación con el censo de 2010, que registró 52,545 habitantes con esta autoidentificación.

Dentro de la provincia de Jujuy, los departamentos de Susques, Rinconada y Santa Catalina presentan los porcentajes más altos de población indígena, con 81.3%, 69.0% y 61.2%, respectivamente. En particular, el departamento de Humahuaca cuenta con una población total de 20,877 habitantes, de los cuales 8,774 (42%) se reconocen como indígenas o descendientes de pueblos originarios, lo que lo ubica entre los departamentos con mayor proporción de población indígena en la provincia.

Hasta 2023, se encontraban registradas 274 comunidades indígenas con personería jurídica en Jujuy, correspondientes a pueblos como los kollas, guaraníes, omaguacas, quechuas, atacamas, ocloyas, tilián, fiscara, tobas y toara chicha, entre otros (Secretaría de Pueblos Indígenas, 2023).

En este entramado de movilidades y reconfiguraciones territoriales, adquiere también relevancia la presencia del colectivo boliviano, cuya participación demográfica, cultural y social en Jujuy constituye un componente significativo, comparable —por su escala y densidad— al que tuvieron históricamente los inmigrantes europeos en otras regiones del país. Sin embargo, esta configuración rara vez es

reconocida por los discursos hegemónicos de la “argentinidad”, aun dentro del propio interior del país (Karasik, 2005, 2017). A pesar de la larga data de la presencia boliviana en la provincia, persisten mecanismos sociales de diferenciación y distanciamiento: incluso personas con ascendencia boliviana adoptan expresiones y prácticas que buscan desvincularse de dicho colectivo.

Según el Censo Nacional de 2010, Jujuy registraba una población total de 673,307 habitantes, de los cuales alrededor de 30,000 eran personas nacidas en Bolivia, que representaban cerca del 4.5% del total provincial. En el Censo de 2022, la población provincial ascendió a 809,364 habitantes, de los cuales 30,317 eran personas nacidas en el extranjero (3.7%). Aunque los datos recientes no discriminan por país de origen, Bolivia ha sido históricamente uno de los principales emisores de migrantes hacia la provincia. En el caso del departamento de Humahuaca, con una población de 20,877 habitantes, se registraron 622 personas nacidas en el extranjero, lo que equivale al 2.98% de su población.

De manera análoga a lo ocurrido con miembros de comunidades indígenas, las poblaciones bolivianas asentadas en ciudades como Humahuaca tienden a ubicarse en los márgenes urbanos o en zonas rurales estratégicas, principalmente vinculadas a actividades agrícolas estacionales, como la siembra y la cosecha. Este patrón es observable en localidades como Uquía y Huacalera, situadas al sur de la ciudad.

Si bien los datos estadísticos disponibles ofrecen solo estimaciones generales, permiten señalar que Jujuy —y en particular el departamento de Humahuaca— se ha configurado históricamente a partir de la presencia y resistencia de pueblos indígenas, así como de familias bolivianas que migraron a la región en distintas oleadas. Esta conformación social heterogénea, marcada por trayectorias de movilidad y exclusión, no siempre es visible en los discursos oficiales ni en los instrumentos censales. Por ello, resulta fundamental complementar las aproximaciones cuantitativas con estudios etnográficos que permitan comprender cómo se configura y articula la presencia indígena y migrante boliviana en las instituciones estatales, en especial en aquellas vinculadas al sistema educativo jujeño.

Las instituciones escolares se han constituido, en gran medida —aunque difícil de estimar en términos cuantitativos—, a partir de la presencia de estudiantes indígenas, descendientes de pueblos originarios y de familias bolivianas, incluyendo hijas e hijos de primera, segunda o tercera generación, según cada caso. No es casual, entonces, que en los registros de asistencia escolar encontremos tanto estudiantes bolivianos como estudiantes con nacionalidad argentina cuyos padres o abuelos nacieron en Bolivia.

Tampoco es casual que, al compartir en su gran mayoría rasgos fenotípicos —como el color de piel, los rasgos faciales o el tipo de cabello— y ciertas prácticas culturales (Sadir, 2021), se señale al “jujeño” como “boliviano”. Desde las formaciones hegemónicas de la argentinidad (Briones, 2005; Caggiano, 2005; Karasik, 2017), estos cuerpos —extranjerizados por sus rasgos fenotípicos, el uso de lenguas indígenas, un castellano alejado del estándar, y repertorios socioculturales no asimilados a lo nacional— son leídos como ajenos al sujeto pedagógico ideal-verdadero.

En estos espacios, incluso cuando la mayoría de los estudiantes comparte características físicas similares —como tonos de piel marrón o negro—, estos rasgos operan como signos de distinción en las interacciones escolares cotidianas. En este marco, nuestro

trabajo se propone reflexionar sobre las implicaciones que tienen las manifestaciones de racismo en las emociones de los estudiantes con base en el análisis de una situación etnográfica acontecida en una escuela de la provincia de Jujuy.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Las reflexiones presentadas en este artículo forman parte del trabajo de campo de una investigación doctoral en curso, cuyo propósito es comprender las experiencias escolares de estudiantes provenientes de comunidades indígenas en el nivel secundario de la provincia, con un enfoque centrado en los procesos de identificación étnica concebidos como construcciones intersubjetivas, históricas y atravesadas por estructuras de poder. Por lo tanto, más que un análisis acabado, este texto debe leerse como parte de un conocimiento en construcción, que habilita la formulación de nuevos interrogantes y orienta hacia mayores niveles de integración y profundización teórica (Achilli, 2005).

Para la reconstrucción empírica, recurrimos a una metodología cualitativa con enfoque histórico-etnográfico, por considerarse adecuada para registrar la vida cotidiana en las escuelas a través de un trabajo de campo periódico y prolongado con un grupo de personas (Achilli, 2005; Heller, 1977; Rockwell, 2009). Al tener como supuesto que el mundo social está preconstituido lingüísticamente (Bourdieu y Wacquant, 1995; Giddens, 1982), la observación participante, las entrevistas abiertas y semiestructuras (Batallan y García, 1992; Devillar et al., 2012; Guber, 2001) se configuran como técnicas de investigación social (Guber 2004; Hammersley y Atkinson 1994; Taylor y Bogdan, 1990), propicias para recopilar y examinar no solo los recuerdos y perspectivas que los actores dicen sobre sus prácticas, sino cómo lo dicen.

El abordaje metodológico propone una forma situada de comprender y aproximarse al problema de investigación. El trabajo de campo consistió en una concurrencia sostenida a la institución secundaria, lo que permitió observar situaciones tanto dentro como fuera del aula, orientar preguntas específicas y relevar documentos escolares. La presencia prolongada en la escuela, así como la interacción y el establecimiento de vínculos con los distintos actores institucionales a lo largo del tiempo, fueron fundamentales para la construcción de los datos presentados. Estas aproximaciones también facilitaron la identificación de grupos de pares, trayectorias familiares (a través de árboles genealógicos) y lugares de procedencia de los/ las estudiantes.

Con esta información fue posible delimitar con mayor precisión los criterios de selección de los participantes. Además de considerar la ascendencia indígena y los vínculos familiares con la migración boliviana (primera y segunda generación), incluimos estudiantes que, desde sus propias voces, atravesaron o presenciaron situaciones de discriminación o *bullying*, fueron interpelados mediante categorías racializantes (como “negro”, “boliviano”, “indio”) o manifestaron afectaciones emocionales asociadas al trato recibido en el ámbito escolar. En el caso del adulto, su testimonio se incorpora por su potencial para advertir y reconstruir —sin ánimo de generalización— cómo la escuela interpreta, responde o desestima las expresiones de racismo.

Al concebir la investigación como un proceso recursivo (Achilli, 2005), el análisis implicó una relación continua entre las categorías teóricas y las categorías sociales —o material empírico—, donde las primeras, lejos de definirse a priori en términos de conductas o efectos observables, fueron precisándose o construyéndose en la propia experiencia de campo (Rockwell, 2009). En este sentido, la información empírica fue sometida a procesos de contrastación, reconstrucción y triangulación, incorporando procedimientos interpretativos que permitieron trascender un acercamiento meramente descriptivo o espontáneo (Achilli, 2005; Rockwell, 2009). Siguiendo a Rockwell (2009), esta forma de análisis hace posible identificar las configuraciones particulares que adquiere el fenómeno en una localidad específica y, al mismo tiempo, situarlo en marcos sociales e históricos más amplios.

Las preguntas de las entrevistas se utilizaron como una instancia complementaria a los registros producidos durante la observación participante. En este marco, la reiteración de la palabra “negro” dirigida a un estudiante en particular motivó una indagación más específica sobre las implicancias emocionales de dicha categoría social. Por esta razón, el texto recupera las voces de un estudiante, de su grupo de amistades y de un actor institucional adulto de referencia, cuyas intervenciones permiten reconstruir una situación de racismo que, si bien no es nombrada como tal ni por la escuela ni por los propios estudiantes racializados, da cuenta de su carácter estructural y naturalizado.

El registro de la situación etnográfica, construido a partir de categorías emergentes desde la propia perspectiva de los sujetos, es analizado a la luz de marcos teóricos vinculados al racismo, las emociones y la subjetividad. En particular, retomamos aportes sobre formas de racismo interpersonal y discriminación étnico-racial, que permiten comprender cómo el color de piel opera como un marcador de distinción que estructura jerarquías dentro del espacio escolar, ubicando a ciertos grupos estudiantiles en posiciones de inferioridad y a otros en lugares de privilegio simbólico. Este marco interpretativo facilita, además, indagar en las implicancias emocionales que estas prácticas generan y de qué forma emociones como la vergüenza, la ira o el sufrimiento inciden en las decisiones, resistencias y sentidos que los/las estudiantes construyen en relación con sus trayectorias escolares.

En cuanto a las consideraciones éticas, el trabajo fue desarrollado de manera situada y reflexiva. Contamos con la aprobación institucional y el consentimiento informado, mediante el cual se explicaron los objetivos, alcances y destino de la información recabada. Garantizamos en todo momento el anonimato de los sujetos y de la institución, utilizando seudónimos como un modo de resguardar la identidad de los participantes, en cumplimiento de los acuerdos establecidos en el campo (Díaz, 2010). Además, dado que el estudio aborda experiencias vinculadas al racismo, priorizamos un acompañamiento respetuoso durante los encuentros a fin de evitar cualquier modo de indagación que pudiera resultar invasivo o revictimizante.

RACISMO, ESCUELA Y SENTIMIENTOS DE INFERIORIDAD

Si bien la biología moderna ha demostrado que no existen razas en el plano genético dentro de la especie humana (Gall et al., 2022), el racismo persiste como una ideología y un régimen de poder (Mato, 2020, 2023) que clasifica de manera diferencial los

cuerpos. Con base en esta lógica, ciertos grupos son construidos como superiores en términos raciales, mientras que otros son representados como intelectual, moral y culturalmente inferiores (González, 2003; Wieviorka, 2009).

Esta ideología fue clave en la legitimación de los proyectos coloniales, impulsados por monarquías europeas, ejércitos imperiales, funcionariados estatales y elites económicas, que desplegaron sistemas de dominación territorial, epistémica y corporal sobre amplias poblaciones del Sur global. En América Latina, lejos de desaparecer con los procesos independentistas del siglo XIX, tales matrices fueron reconfiguradas y naturalizadas por los estados republicanos poscoloniales, donde continúan operando como estructuras persistentes de exclusión y dominación (Mato, 2020, 2018).

El racismo opera a través de desventajas económicas, políticas y sociales históricamente acumuladas. Estas desventajas, resultado de las inequidades y formas de exclusión originadas en el periodo colonial (Madrazo, 1990) y profundizadas durante la consolidación de los estados republicanos poscoloniales, han sido naturalizadas de manera progresiva, al punto de volverse casi invisibles para buena parte de los actores significativos (Mato, 2020, 2018).

Esta continuidad puede observarse en las políticas económicas y negocios de corporaciones agrícolas, ganaderas, petroleras, mineras, de desarrollos urbanísticos y turísticos que han ocasionado cambios en los territorios indígenas. Estas dinámicas han afectado formas de vida y han forzado a poblaciones indígenas, en muchos casos, a buscar nuevas estrategias de subsistencia (Mato, 2020). En este proceso, numerosas comunidades fueron desmembradas y las familias relegadas a tierras marginales (Madrazo, 1990), en su mayoría improductivas y alejadas de los centros urbanos, lo que profundizó aún más su exclusión territorial, la falta de acceso a la justicia, a la salud y a la educación.

A lo largo de la historia, los sistemas educativos, de salud, jurídicos y otros aparatos estatales han asumido un papel central en la naturalización y reproducción del racismo, lo que dificulta el acceso efectivo a derechos fundamentales a miembros de comunidades indígenas. Esta lógica de exclusión no pertenece solo al pasado: múltiples leyes, políticas públicas y prácticas institucionales continúan en la actualidad reproduciendo esas desigualdades históricas, lo que permite sostener que los sistemas e instituciones en la Argentina operan, en muchos casos, con base en lógicas racistas.

En el campo educativo, tanto las instituciones de educación superior como las escuelas —sobre todo las de nivel secundario— se encuentran, en su mayoría, geográficamente alejadas de las comunidades indígenas. Esta situación suele motivar a niñas, niños y jóvenes a desplazarse hacia centros urbanos para continuar sus estudios, lo que implica afrontar condiciones habitacionales, económicas y vinculares desfavorables, que impactan de manera directa en su trayectoria escolar o académica.

Las trayectorias escolares de estudiantes indígenas o con ascendencia indígena se ven condicionadas por este lastre histórico de desventaja e inequidad. Dicho de otro modo, este colectivo estudiantil ingresa al sistema educativo en condiciones estructuralmente desiguales, las cuales tienden a consolidarse a través de normas, prácticas institucionales y discursos escolares.

En el espacio escolar, el racismo se manifiesta de múltiples modos. Por un lado, en el currículo oficial, que legitima ciertos saberes como universales al tiempo que

invisibiliza o desvaloriza los conocimientos producidos por los pueblos indígenas (Kaplan y Sulca, 2022). Por otro, en el carácter monolingüe de las prácticas pedagógicas, que desestima la variedad lingüística de estudiantes hablantes de lenguas indígenas. Estas lógicas contribuyen a reproducir exclusiones y desigualdades persistentes, lo que se refleja, entre otros aspectos, en la escasa participación actual de personas indígenas y sus descendientes en el estudiantado, los cuerpos docentes y los equipos de gestión institucional.

Ignorar las dimensiones que adopta el racismo —estructural en sentido restringido, sistémica e institucional— (Mato, 2023) no solo obstaculiza la posibilidad de diseñar e implementar políticas efectivas para combatirlo, sino que refuerza visiones meritocráticas que atribuyen las desigualdades educativas a la falta de esfuerzo individual. Estas posiciones, profundamente arraigadas, niegan las condiciones materiales e institucionales que dificultan el acceso, la permanencia y el egreso de este colectivo estudiantil dentro del sistema educativo.

Una vez accedido al espacio escolar, la permanencia ha implicado estar expuesto a situaciones de racismo que emergen en las interacciones cotidianas o en prácticas rutinarias. Estas manifestaciones han sido abordadas en la literatura con diversas denominaciones: “discriminación étnico-racial”, “racismo cotidiano”, “microrracismo” o “racismo interpersonal” (Essed, 1991; Caicedo y Castillo, 2022; Kaplan y Sulca, 2023; Mato, 2025, entre otros). A pesar de las variaciones terminológicas, estos enfoques coinciden en señalar que se trata de expresiones y prácticas relacionales que reproducen jerarquías entre los sujetos, asignando inferioridad a ciertos cuerpos y formas de estar en el mundo, a partir de atributos culturales, lingüísticos y fenotípicos, como la textura y el color del cabello, el tono de piel o la forma de la nariz.

Lejos de constituir episodios aislados, estas expresiones se articulan con dimensiones institucionales y sistémicas, y se manifiestan, por ejemplo, en el uso cotidiano de categorías sociales racializantes, como “negro”, “indio” o “mulato”, que funcionan como formas de clasificación jerárquica (Sulca, 2024). Caicedo y Castillo (2022) advierten que el lenguaje cotidiano constituye una vía privilegiada para la reproducción del racismo, ya que transmite —muchas veces de manera inadvertida— saberes, frases y nominaciones cargadas de sentidos despectivos hacia personas que encarnan culturas no blancas o no hegemónicas.

Estas formas de racismo, dirigidas a ciertos cuerpos y rostros colectivos, producen afectaciones emocionales significativas: vergüenza, miedo, humillación y sufrimiento (Kaplan y Sulca, 2019; Pineda, 2018; Sulca et al., 2024). Frente a estos escenarios hostiles, estudiantes indígenas y afrodescendientes desarrollan estrategias de supervivencia —conscientes o no— que les permiten transitar y permanecer en el espacio escolar. Sin embargo, cuando dichas estrategias resultan insuficientes, algunos optan por cambiar de institución o incluso abandonar la escuela, ya sea de manera temporal o definitiva (Taruselli, 2018).

Estos sentimientos de inferiorización, en cuanto emociones constituidas y movilizadas en relaciones intersubjetivas e históricas (Kaplan y García, 2023; Kaplan y Aizencang, 2022), regulan la conducta de las personas (Elias, 2003), al condicionar gestos, formas de hablar, comportamientos y modos de habitar los espacios educativos. De este modo, contribuyen a sostener la dominación simbólica y material de

unos grupos sobre otros, al limitar las posibilidades de permanencia, participación y acceso a cargos de mayor responsabilidad institucional.

En esta línea, Kaplan y Sulca (2023) señalan que la capacidad de regular las manifestaciones instintivas y emocionales se convierte en una forma dominante mediante la cual se juzgan ciertos modales como incivilizados —atribuidos a pueblos indígenas y afrodescendientes, por ejemplo— y se legitiman aquellos considerados “civilizados”, asociados a lo blanco-europeo.

Desde un enfoque convergente, Pineda (2018) advierte que las afectaciones psicoemocionales que atraviesan a las personas afrodescendientes no deben ser interpretadas como una consecuencia psicogenética o como una herencia de sus antepasados esclavizados. Pensarlo en esos términos implica reproducir y legitimar los argumentos biologicistas y deterministas sobre los cuales se erigió el racismo. Por el contrario, estas afectaciones deben comprenderse como el resultado de un entramado sociocultural de larga duración, que somete a los sujetos a estereotipos, prejuicios, violencia y exclusión en diversas esferas de la vida cotidiana.

De ahí que podamos afirmar que, si bien la discriminación étnico-racial no constituye la única forma en que el racismo se manifiesta y reproduce en las escuelas, ello no resta importancia ni urgencia a la necesidad de advertirla y problematizarla. Por el contrario, esta forma de clasificación y jerarquización impacta en las personas y genera sufrimiento (Kaplan y Sulca, 2023; Kaplan y Szapu, 2019), lo que altera sus trayectorias vitales y educativas.

La escuela, como institución estatal y educativa, se organiza a partir de discursos, normas y prácticas que pueden contribuir —de forma explícita o implícita— tanto a la reproducción como a la transformación del racismo. Lejos de constituir espacios neutros, las escuelas se configuran en la tensión entre las normativas educativas nacionales o provinciales y las dinámicas locales, lo que otorga a los actores institucionales un margen de agencia para apropiarse en forma crítica —o bien reproducir de manera acrítica— de aquello que ha sido históricamente establecido.

En este sentido, podemos afirmar que las escuelas no funcionan como “islas”. Por decisión o por omisión, adoptan posicionamientos frente a las ideologías de carácter racista, que se expresan en sus propuestas institucionales —como los proyectos educativos institucionales, las planificaciones docentes o los acuerdos escolares de convivencia—, en las prácticas pedagógicas y evaluativas, así como en las relaciones interpersonales que se configuran dentro y fuera del aula.

Reflexionar desde el interior de las instituciones escolares resulta imprescindible para visibilizar y erradicar el racismo. Sin embargo, también es necesario comprender que las políticas de formación docente y los planes de estudio de las carreras docentes en las universidades tienen una responsabilidad significativa. Mientras se continúe formando bajo modelos pedagógicos monoculturales, el racismo seguirá siendo naturalizado y perpetuado en las prácticas educativas.

Desde este marco analítico, el apartado siguiente presenta una situación etnográfica que permite identificar una manifestación de racismo interpersonal y sus implicancias en la subjetividad de quienes se ven involucrados. Esta escena concreta ofrece una clave interpretativa para comprender cómo las escuelas —a partir de las

acciones u omisiones de sus actores institucionales— se posicionan frente a situaciones de carácter racista.

RACISMO, VERGÜENZA Y SUFRIMIENTO

Este apartado se propone analizar cómo el racismo estructural se manifiesta en la vida cotidiana escolar y genera formas de sufrimiento o dolor que no son episódicas ni individuales, sino socialmente producidas y sostenidas por estructuras de poder. La permanencia prolongada en el trabajo de campo permitió reconstruir una situación concreta mediante observación participante y entrevistas abiertas (Batalan y García, 1992; Devillar et al., 2012; Guber, 2001) realizadas a distintos actores institucionales. A través de las voces de estudiantes y de un adulto, recuperamos perspectivas y memorias que permiten comprender cómo el color de piel y ciertos rasgos corporales actúan como signos de distinción y marcan jerarquías al interior del espacio escolar.

Un rasgo común entre los participantes de esta escena —y, en general, entre la mayoría del estudiantado— es el color de piel marrón o negro. Esta característica, lejos de pasar inadvertida, adquiere múltiples significados en el espacio escolar, donde la palabra “negro” circula con recurrencia entre los propios estudiantes, cargada de sentidos diversos.

A pesar de compartir rasgos fenotípicos similares, al indagar en las relaciones entre pares, uno de los estudiantes relata haber sido objeto frecuente de frases dirigidas a su cuerpo, en particular al color de su piel. Esta experiencia da cuenta de cómo ciertos cuerpos, aun dentro de un grupo racializado colectivamente, son marcados, diferenciados y jerarquizados como objeto de agresión simbólica y verbal. En esta línea, un estudiante manifestó:

Yo me llevo remal con ellas [menciona el nombre de dos estudiantes] y mis compañeras también, porque nos dicen malas palabras. Hace rato me dijo ahí va el negro sucio y yo me quería agarrar bronca, pero mis compañeras me dijeron que no. Últimamente me están agarrando muchas personas (testimonio, estudiante).

Si bien en Argentina la palabra “negro” puede adquirir múltiples significados, entre ellos, siguiendo a Kaplan y Szapu (2019, p. 8), “a todo el conjunto de adjetivaciones de connotación negativa con que el grupo establecido identifica al grupo excluido” —por ejemplo, cuando se vincula con formas de ser consideradas inapropiadas o incivilizadas—. La situación que aquí destacamos es que, para el estudiante, la categoría “negro” fue vivida como un insulto dirigido directamente a su cuerpo y, en específico, al color de su piel.

A mí, acá [en la secundaria], en la primaria [baja la voz] me dicen [negro]. Algunas veces mis tíos y la verdad que algunas veces yo no salía porque no me gustaban que me digan eso, o sea, mis tíos me decían cosas, de vez en cuando me invitaban a comer, a un cumpleaños y yo no quería ir porque algunas veces me venían a visitar y mi mamá me decía que lo hacían de broma, pero por la forma que ellos decían... [silencio] me hacían sentir mal.

El relato del estudiante que recuerda haber sido llamado “negro”, tanto en el contexto familiar como en el ámbito escolar, evidencia cómo el racismo cotidiano se inscribe en la vida afectiva de los sujetos desde edades tempranas. Aunque en el entorno familiar la palabra se enuncie bajo el tono de una “broma”, a diferencia del

ámbito escolar, su reiteración en el tiempo y en distintas situaciones genera emociones como ira —“yo me quería agarrar bronca”—, vergüenza y miedo.

Los sentimientos trascienden la esfera individual: “No se encuentran en los sujetos ni en los objetos, sino en la interacción entre ellos y se van desplazando metonímicamente” (Kaplan y Aizencang, 2022, p. 9). Al mismo tiempo, producen efectos sociales al generar inclusiones o exclusiones en ciertos espacios. En este caso, las frases “yo no quería ir” y “me hacían sentir mal” expresan no una reacción privada o aislada, sino el efecto directo de una estructura racial e institucional que legitima ciertas formas de nombrar, controlar e inferiorizar determinados cuerpos y, sobre todo, determinados dolores.

La vergüenza activada por la nominación racializada —“me decían negro”—, reforzada tanto en la familia como en la escuela, opera como un mecanismo de poder y dominación simbólica (Sulca et al., 2024). Dichos autores sostienen que la vergüenza es un afecto social que emerge o se intensifica en contextos donde la mirada de un “nosotros” investido de poder simbólico resalta la supuesta inadecuación de ciertos aspectos del yo, como el color de piel.

En el testimonio analizado, el hecho de que esta denominación provenga de ambos entornos —familiar y escolar— profundiza la interiorización de la vergüenza y el silenciamiento, llevando al estudiante a evitar la exposición social: “Yo no salía porque no me gustaba que me digan eso”; es decir, el uso reiterado del término “negro”, asociado a “desnutrido”, no solo excluye, sino que contribuye a la construcción de una autopercepción negativa. Esto se traduce en efectos subjetivos como miedo, disminución del autorrespeto y autoexclusión.

Esta autoexclusión no debe interpretarse como una decisión voluntaria, sino como una imposición socialmente construida. Los sujetos no se aíslan porque así lo elijan, sino porque el entorno desvaloriza ciertos cuerpos o marcas identitarias en el marco de las interacciones sociales. El estudiante que se retira, que se aísla, que deja de mostrarse, no solo es un cuerpo atravesado por la vergüenza, sino también un sujeto a quien se le ha negado el derecho a nombrar su propio dolor. En este sentido, cuando los sentimientos y el sufrimiento de quienes han sido históricamente excluidos son minimizados, trivializados o silenciados, se refuerza su subordinación.

Otro punto que destaca en los testimonios del estudiante es que esta herida no solo genera dolor, sino también capacidad de agencia, ya que reconoce el impacto de esa violencia simbólica en sí mismo y en los otros, y por eso procura intervenir. Al respecto, comenta lo siguiente:

—¿Y en la escuela también te decían eso?

—Sí, por eso yo hablaba mucho con mis hermanitos. Yo más me hacía cargo de ellos. Si me llegaban a decir algo no me importaba, pero si les llegaban a decir algo a mis hermanos yo no quería que ellos sufrieran como yo sufrí porque a ellos también les jodían pue y yo nomás para que no sientan el mismo dolor que a mí me hacen sentir porque la verdad que ellos son muy chiquitos y peor cuando son chiquitos.

Este fragmento revela cómo las situaciones de racismo producen dolor o sufrimiento en el sujeto (Kaplan et al., 2024), y al mismo tiempo configuran vínculos familiares marcados por el cuidado y la protección. En este sentido, Kaplan y Aizencang (2022), retomando los planteamientos de Ahmed (2015, citado por los mismos autores), señalan

que el sufrimiento, entendido como una emoción, implica un “(con) moverse”; es decir, promueve vínculos de proximidad y distancia simbólica con los otros, mientras contribuye a trazar la diferenciación entre un “nosotros” y un “ellos”. La separación y el acercamiento de los cuerpos se ven mediados por el trabajo de la emoción, que otorga a los sujetos identidades diferenciadas respecto de los otros.

El uso reiterado de la palabra “negro” genera en el estudiante una experiencia de sufrimiento subjetivo que lo marca emocionalmente —“como yo sufrí”—, pero que, al mismo tiempo, lo impulsa a asumir una función protectora hacia sus hermanos menores: “Yo no quería que ellos sufrieran como yo sufrí” y “para que no sientan el mismo dolor que a mí me hacen sentir”. Esta respuesta emerge ante la falta de reconocimiento positivo y de contención institucional. El estudiante recuerda ese daño y, lejos de reproducirlo, elige cuidar a otros cuerpos racializados desde edades tempranas, construyendo, desde el afecto, una forma de resistencia forzada.

Este testimonio, por lo tanto, nos invita a reflexionar sobre cómo, ante una experiencia de racismo, se entrelazan cuerpo, memoria, vínculo y agencia política. Una articulación que se construye sobre la base de una identificación común entre quienes comparten una misma emoción: el sufrimiento.

–Me decías que no hacen nada, ¿a quién te referís?

–Los profes, algunas veces los preceptores, me dicen que no haga nada, que no le dé importancia, es como que yo no le doy importancia, pero todos los días me dicen eso y ya me cansa, les dicen a mis compañeras, pero más me dicen a mí.

¿Cómo se puede permanecer en un espacio cuando se habita un cuerpo marcado fenotípicamente como inferior y del cual no es posible desprenderse? Cuando los contextos expresan y naturalizan la violencia simbólica, uno de los escasos márgenes de maniobra que les queda a quienes han sido objeto de estos procesos de marcación fenotípica —o racismo del cuerpo (Kaplan y Szapu, 2020; Szapu, 2021)— es evitar determinados espacios o implementar estrategias de cuidado forzadas para proteger a sus seres queridos de vivir experiencias similares. En definitiva, parecería que, frente a estas situaciones, quien debe trabajar en términos emocionales y conductuales es la víctima, y no la persona racista ni el entorno institucional que habilita dichas violencias.

Ante este panorama, cabe preguntarse: ¿qué sucede cuando los/las estudiantes deciden acudir a un actor institucional adulto en busca de acompañamiento o intervención frente a estas experiencias?

En otro momento del trabajo de campo, Lucio —el estudiante en cuestión—, junto con Lucrecia y dos compañeras más, se acercan a un adulto de la escuela. Lucio y Lucrecia toman la palabra y relatan las situaciones reiteradas de insultos por parte de un grupo, en particular el uso constante de la palabra “negro”. Una vez que terminan su exposición, el adulto interviene y les responde:

–Yo los veo un buen grupo, buena gente, entonces va a depender de Uds. ser más y mejor, no crear distancia ni diferencia, integrarse y saber que en un tiempo uno de Uds. tiene que seguir adelante. Tienen que aprovechar y agarrarse del estudio, el estudio jamás va a venir y les va a decir cosas malas.

–Lucrecia: yo no voy a estudiar cuarto año acá porque mi mamá así dijo.

-Adulto: ya vamos a ver, todo depende, aparte vayan a donde vayan pasan cosas, entonces tienen que ser fuertes, fuertes y valientes.

-Lucrecia: sí porque yo tengo a mi prima que se fue a estudiar a Jujuy [San Salvador de Jujuy] y la empezaron a bulliar [*bullying*] porque ella tiene color más oscuro que los otros.

El adulto les solicita que regresen a sus cursos, pero antes les dice: “Con cuidado, con valentía, y a veces con autoestima y frente en alto, dale para adelante al estudio”.

En principio, es posible reconocer una disposición empática por parte del adulto para escuchar y acoger el malestar de los/las estudiantes en el contexto escolar. Esto adquiere relevancia si se considera que, históricamente, la afectividad ha sido subordinada a la razón y al pensamiento, estableciéndose una escisión que asoció lo emocional con la debilidad y lo femenino, que la relegó al ámbito de lo privado y secundario (Kaplan y Aizencang, 2022).

Sin embargo, aunque en el fragmento se vislumbra una intención de apoyo frente a manifestaciones de racismo, el mensaje termina desplazando la responsabilidad institucional y colectiva hacia los propios sujetos racializados. Al apelar a una retórica centrada en el mérito individual, el esfuerzo personal y la integración como respuesta, se invisibilizan las condiciones estructurales que sostienen el racismo y, en consecuencia, se favorece el silenciamiento del sufrimiento. Así, se transmite de manera implícita que es la víctima quien debe fortalecerse y adaptarse, sin que medie una transformación real de las dinámicas escolares que perpetúan estas violencias.

En lugar de atender el sufrimiento como consecuencia de una violencia racial específica, la intervención del adulto lo reconfigura como una oportunidad para “ser fuerte y valiente” y “mejorar”; es decir, el sufrimiento no es reconocido como efecto de una estructura racial, sino resignificado como una prueba individual que debe afrontarse con valentía y “autoestima alta”. Esta operación simbólica despolitiza el dolor, lo *deshistoriza* y lo convierte en una carga emocional —disciplinante— que los propios estudiantes deben gestionar y resolver por sí mismos.

Cuando la integración —concebida como resultado de ser “fuerte” y “valiente”— no se acompaña de una transformación institucional y sistémica, se traduce en una forma de asimilación forzada. El sujeto debe adaptarse a un orden que lo nombra, lo señala y lo excluye mediante marcas de las que no puede desprenderse, como el color de piel. En vez de interpelar a quienes ejercen prácticas de racismo corporal, el dispositivo escolar —y sus actores— desplaza la responsabilidad hacia la víctima, a quien se le exige no “diferenciarse”, no “distanciarse” y, por lo tanto, ajustarse a la norma. De este modo, se reproduce una lógica de culpa invertida.

El sufrimiento, como fenómeno social (Kaplan et al., 2024), no puede ser comprendido como una experiencia exclusivamente individual, ya que se arraiga en relaciones de poder desiguales y en el debilitamiento de los vínculos afectivos significativos. En este sentido, la respuesta del adulto, al minimizar el dolor con frases como “yo los veo un buen grupo” e invitar a la superación personal, no ofrece un sostén simbólico real. Por el contrario, incrementa el aislamiento de y entre los estudiantes, y refuerza el mandato civilizatorio de autorregulación emocional del dolor (Elias, 1987).

Desde una lógica individualizante, este testimonio impide que la situación sea percibida como un acto de racismo estructural e inhibe intervenciones sobre las normas, prácticas, propuestas y sentidos que configuran la vida institucional. Aunque

se evidencia una disposición al diálogo por parte del adulto, no hay un reconocimiento del problema como sistémico ni como una responsabilidad colectiva; en consecuencia, se refuerza la retórica del déficit individual antes que una comprensión del racismo como una problemática social, histórica y estructuralmente arraigada.

No obstante, es fundamental reconocer que son los actores institucionales —docentes, preceptores, equipos directivos— quienes, en condiciones laborales muchas veces adversas, deben asumir la tarea de diseñar estrategias para problematizar estas situaciones. Lo hacen sin contar con herramientas formativas específicas, en un sistema educativo que no garantiza políticas claras ni acompañamiento sostenido para abordar el racismo en el ámbito escolar. Esta ausencia de lineamientos y apoyos institucionales limita las posibilidades de acción y contribuye a la persistencia y naturalización de estos modos de violencia dentro de las escuelas.

Por último, cuando los estudiantes no encuentran un sostén simbólico en la institución, una de las alternativas que consideran es el cambio de escuela. Así lo expresan en sus testimonios: “Ahora tengo mucha bronca con mis compañeros, probablemente capaz que me cambie de escuela, ya le dije a mi mamá que no quiero estar aquí” (Lucio, estudiante); “yo no voy a estudiar cuarto año acá porque mi mamá así dijo” (Lucrecia, estudiante). No obstante, aunque el cambio de institución pueda parecer una solución inmediata, el problema persiste en otros contextos, como lo advierte un adulto: “Vayan a donde vayan, pasan cosas”, y lo ejemplifica Lucrecia: “Yo tengo a mi prima que se fue a estudiar a Jujuy [San Salvador de Jujuy] y la empezaron a *bullear* porque ella tiene color más oscuro que los otros” (Lucrecia, estudiante).

Estas voces evidencian que el racismo no se reduce a un establecimiento educativo en particular, sino que es parte de un entramado más amplio de prácticas, sentidos y jerarquías que atraviesan el sistema educativo en su conjunto. Frente a ello, se vuelve imprescindible continuar documentando lo no documentado (Rockwell, 2009): es decir, registrar testimonios como los aquí analizados, que visibilicen las afectaciones emocionales que el racismo produce en la vida escolar. Al mismo tiempo, resulta urgente revisar críticamente las normas, propuestas y prácticas que regulan la vida institucional, con el fin de aportar elementos para el diseño de protocolos y políticas educativas que reconozcan y enfrenten las formas de violencia estructural presentes en el contexto jujeño.

PALABRAS FINALES

Los estudiantes de comunidades indígenas, además de ingresar al sistema educativo en condiciones de desigualdad —como resultado del racismo estructural que han enfrentado tanto ellos como sus familias—, encaran grandes dificultades para permanecer cuando el propio sistema y las instituciones permiten prácticas de discriminación interpersonal o microrracismos. Ignorar esta situación —es decir, no reconocer el racismo en su dimensión estructural, sistémica e institucional (Mato, 2020, 2023)— contribuye a legitimar discursos meritocráticos, al suponer que la falta de permanencia o egreso escolar se debe de manera exclusiva a la falta de esfuerzo individual del estudiante.

Los testimonios recuperados a lo largo de este trabajo permiten advertir una trama afectiva compleja y dolorosa que atraviesa la experiencia escolar de niños, niñas y adolescentes racializados. Lejos de constituir hechos anecdóticos

o aislados, estos relatos revelan cómo el racismo estructural se inscribe en la vida cotidiana escolar a través de formas naturalizadas de violencia simbólica y afectiva. La vergüenza, el retraimiento, el sufrimiento silencioso, pero también el cuidado entre pares y la resistencia afectiva intersubjetiva, son expresiones de una emocionalidad racializada que históricamente no ha sido reconocida como parte de la política institucional.

En este marco, el sufrimiento debe ser comprendido como una emoción social y situada, que se configura en la intersección entre los cuerpos, los vínculos y las estructuras de desigualdad (Kaplan et al., 2024). Las respuestas institucionales que apelan a la integración, a la fortaleza personal o a una autoestima descontextualizada, lejos de reparar el daño, suelen intensificarlo al privatizar el malestar y despolitizar su origen. Este tipo de gestión afectiva refuerza una economía emocional desigual, en la que solo ciertos sujetos son legitimados como dolientes, mientras que otros —con frecuencia, cuerpos racializados— deben demostrar fortaleza, adaptarse o silenciarse.

Es preciso intervenir en las normas, propuestas (proyectos institucionales, planificaciones, acuerdos escolares de convivencia) y prácticas (institucionales —como las efemérides— y pedagógicas) que regulan a las escuelas a fin de crear condiciones institucionales que habiliten la simbolización del dolor (Kaplan et al., 2024) y contribuyan a erradicar el racismo. No obstante, para ello, sigue siendo necesario documentar lo no documentado (Rockwell, 2009). Aunque los hallazgos son preliminares, resultan analítica y políticamente significativos, en especial en un contexto social donde el racismo se niega, se minimiza o no se nombra como tal.

En este sentido, el texto ofrece insumos valiosos para continuar indagando empíricamente en otras dimensiones que configuran el fenómeno y que, sin duda, aportarán herramientas para pensar de manera situada el lugar que ocupan las escuelas secundarias en la provincia. Además de profundizar en el racismo y en sus implicancias emocionales en estudiantes racializados —e incluso en docentes—, emergen nuevos interrogantes y líneas de investigación futuras, vinculadas a explorar cómo las políticas de formación docente —tanto inicial como continua—, así como los institutos de educación superior y las universidades, incorporan herramientas conceptuales y metodológicas para el desarrollo de pedagogías antirracistas. Asimismo, resulta pertinente analizar cómo los documentos institucionales de la educación secundaria abordan conceptos como diversidad, racismo y discriminación étnico-racial, y de qué modo las instituciones escolares proceden frente a este tipo de situaciones.

En definitiva, identificar estas manifestaciones y trabajar el racismo en la escuela no constituye un gesto de favor hacia los/las estudiantes racializados desde edades tempranas, sino una condición necesaria para garantizar el derecho a la educación, asegurando trayectorias escolares sostenidas, justas y dignas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achilli, E. L. (2005). *Investigar en antropología social: los desafíos de transmitir un oficio*. Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.
- Batallan, G. y García, J. F. (2022). Antropología y participación. Contribución al debate metodológico. *PUBLICAR en Antropología y Ciencias Sociales*, núm. 1, pp. 79-93. <https://publicar.cgantropologia.org.ar/index.php/revista/article/view/393>
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *La práctica de la antropología reflexiva. En respuestas. Por una antropología reflexiva*. Grijalbo.
- Briones, C. (2005). Formaciones de alteridad: contextos globales, procesos nacionales y provinciales. En C. Briones (ed.). *Cartografías argentinas. Políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad* (pp. 9-39). Antropofagia.
- Caicedo Ortiz, J. A. y Castillo Guzmán, E. (2022). *El racismo escolar: debates educativos y crónicas*. Universidad del Cauca.
- Caggiano, S. (2005). *Lo que no entra en el crisol. Inmigración boliviana, comunicación intercultural y procesos identitarios*. Prometeo.
- Devillar, M. J., Franze Mundano, A. y Pazos A. (2012). Apuntes metodológicos sobre la conversación en el trabajo de campo. *Revista Política y Sociedad*, vol. 49, núm. 2, pp. 353-369. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/45123>
- Díaz de Rada, Á. (2010). Bagatelas de la moralidad ordinaria. Los anclajes morales de una experiencia etnográfica. En M. del Olmo (ed.). *Dilemas éticos en antropología. Las entretelas del trabajo de campo etnográfico* (pp. 57-76). Trotta.
- Elias, N. (2003). Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, núm. 104, pp. 219-251. <https://doi.org/10.2307/40184576>
- Elias, N. (1987). *El proceso de civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Fondo de Cultura Económica.
- Essed, P. (1991). *Understanding everyday racism: An interdisciplinary theory*. SAGE Publications.
- Gall, O., Iturriaga, E., Morales, D. y Rodríguez, J. (2022). *El racismo. Recorridos conceptuales e históricos*. Universidad Nacional Autónoma de México/ Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.
- Giddens, A. (1982). *Hermenéutica y teoría social*. En Profiles and critiques in social theory (trad. José Fernando García). University of California Press.
- González, J. M. (2003). Las "razas" biogenéticamente, no existen, pero el racismo sí, como ideología. *Revista Diálogo Educativo*, vol. 4, núm. 9, pp. 107- 113. <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/6545/6452>
- Gordillo, G. y Hirsch, S. (2010). *Movilizaciones indígenas e identidades en disputa en la Argentina*. La Crujía.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós.
- Guber, R. (2001). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial Norma.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994 [1983]). *Etnografía. Métodos de investigación*. Paidós.

- Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Península.
- Kaplan, C. V., Aizencang, N. y Szapu, E. (2024). El sufrimiento como emoción. Enfoques constructivistas. *Voces de la Educación*, pp. 191-209. <https://revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/769>
- Kaplan, C. V. y Aizencang, N. (2022). Teoría de las emociones en el campo educativo. Lecturas desde mujeres. *Entramados: educación y sociedad*, vol. 9, núm. 12, pp. 7-18. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/6550/6749>
- Kaplan, C. V. y García, P. D. (2023). Investigar las emociones en el campo educativo: aportes metodológicos de la aplicación de una encuesta a estudiantes del nivel secundario. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, vol. 13, núm. 2, e131. <https://doi.org/10.24215/18537863e131>
- Kaplan, C. V. y Sulca, E. M. A. (2023). Palabras que hieren. Experiencias subjetivas de racismo en una escuela indígena. *Revista Senderos Pedagógicos*, vol. 15, núm. 1, pp. 99-115. <https://doi.org/10.53995/rsp.v15i1.1426>
- Kaplan, C. V. y Sulca, E. M. A. (2022). Racismo y pueblos indígenas en Argentina. Retos para la micropolítica escolar. *InterNaciones*, vol. 9, núm. 22, pp. 161-181. <https://doi.org/10.32870/in.vi22.7206>
- Kaplan, C. V. y Sulca, E. M. A. (2019). El sentimiento de vergüenza en la experiencia escolar de jóvenes indígenas. *Voces de la Educación*, pp. 64-73. <https://hal.science/hal-02511691/>
- Kaplan, C. V. y Szapu, E. (2019). El racismo del cuerpo: procesos psicosociológicos de discriminación escolar. *Pensamiento Psicológico*, vol. 17, núm. 2, pp. 107-119. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPS17-2.rcpp>
- Karasik, G. A. (2017). Tensiones territoriales y heterogeneidades socioculturales. En A. Grimson y G. Karasik (coords.). *Estudios sobre diversidad sociocultural en la argentina contemporánea*, pp. 25-70.
- Karasik, G. (2010). Marcas bolivianas y jujeñas en la cultura. Reflexiones sobre la presencia boliviana en Jujuy. *Anales de la Reunión Anual de Etnología*, núm. 24, pp. 115-126.
- Karasik, G. (2005). Convergencias surandinas en los procesos de trabajo. Producción y vida cotidiana en la experiencia colectiva. En *Etnicidad, cultura y clases sociales. Procesos de formación histórica de la conciencia colectiva en Jujuy, 1970-2003*. Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Tucumán, San Miguel de Tucumán.
- Madrazo, G. B. (1990). El proceso enfitéutico y las tierras de indios en la Quebrada de Humahuaca (Provincia de Jujuy, República Argentina). Periodo nacional. *Revista Andes*, vol. 1, núm. 1, pp. 89-114. <https://portalderevistas.unsa.edu.ar/index.php/Andes/article/view/3338>
- Mato, D. (2025). Violencia verbal y otras prácticas de discriminación étnico-racial hacia estudiantes indígenas y afrodescendientes en universidades de América Latina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, vol. 55, núm. 2, pp. 197-234. <https://rlee.iberomex.mx/index.php/rlee/issue/view/190>
- Mato, D. (2023). Contextualizar y desagregar la idea de “racismo estructural” para erradicar el racismo en la educación superior. En G. Czarny, S. Velasco, C. Navia y M. Gómez (eds.). *Racismos y educación superior en Indo-Afro-Latinoamérica* (pp. 337-366). Clacso/Universidad Pedagógica Nacional, México. <https://difusionyextension.upnvirtual.edu.mx/index.php/inicio/fomento-editorial/catalogo?view=article&id=271&catid=27>

- Mato, D. (2020). Racismo, derechos humanos y educación superior en América Latina. *Revista Diálogo Educativo*, vol. 20, núm. 65, pp. 630-652. <http://doi.org/10.7213/1981-416X.20.065.DS06>
- Mato, D. (2018). Educação superior e povos indígenas: Experiências, estudos e debates na América Latina e em outras regiões do mundo. *Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas*, vol. 12, núm. 3, pp. 29-56. <https://doi.org/10.21057/repamv12n3.2018.31377>
- Pineda, E. (2018). Las heridas del racismo: efectos psicosociales de la discriminación racial en las personas afrodescendientes en América Latina. *Iberoamérica Social*, núm. 9, pp. 46-64. <https://n2t.net/ark:/13683/p7hy/cfX>
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Sadir, M. (2021). *Procesos de estigmatización, discriminación y fronteras: interacciones en la frontera argentino-boliviana. El caso de Villazón, La Quiaca, San Salvador de Jujuy y San Pedro de Jujuy*. Tesis de doctorado en Ciencias Sociales, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Sulca, E. M. (2024). Racismo indígena en la escuela. Hacia un estado del arte. *Temas de Nuestra América. Revista de Estudios Latinoamericanos*, vol. 40, núm. 75, pp. 1-18. <https://doi.org/10.15359/tdna.40-75.3>
- Sulca, E. M., Honorato, T. y Kaplan, C. V. (2024). La vergüenza como mecanismo de poder y dominación en la configuración escolar. *EDUCA. Revista Internacional para la calidad educativa*, vol. 4, núm. 2, pp. 311-328. <https://doi.org/10.55040/educa.v4i2.96>
- Szapu, E. (2021). El racismo del cuerpo a la luz de los aportes de la sociología figuracional de Norbert Elias. *Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, vol. 8, núm. 17, pp. 94-113. <https://doi.org/10.55028/pdres.v8i17.12724>
- Taruselli, M. E. (2018). Construcciones identitarias de niños, niñas y adolescentes de origen boliviano durante sus trayectos escolares. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, vol. 27, núm. 1, pp. 81-98. <https://revistas.inapl.gob.ar/index.php/cuadernos/article/view/1030>
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Wieviorka, M. (2009). *El racismo: una introducción*. Gedisa.

Racismo epistémico y exclusión curricular en la educación económica rural: evidencias desde sistemas educativos formales

Epistemic racism and curricular exclusion in rural economic education: Evidence from formal education systems

DAVIS VELARDE-CAMAQUI*

ANGELO LOYOLA-VELARDE**

LINDA ESTEFANÍA VELARDE-CÁRDENAS***

KARINA VELARDE-CAMAQUI****

La educación económica ha cobrado relevancia como competencia escolar, especialmente en contextos urbanos y de nivel secundario. No obstante, los entornos rurales siguen siendo invisibilizados en los debates sobre alfabetización económica y justicia educativa. Esta investigación analiza de manera crítica los enfoques, condiciones y experiencias relacionadas con la enseñanza de la economía en contextos educativos rurales, con el objetivo de identificar brechas, hegemonías curriculares y alternativas pedagógicas. Se realizó una revisión sistemática de literatura científica publicada entre 2016 y 2025 en las bases de datos Scopus, Web of Science y SciELO. Tras aplicar criterios rigurosos de inclusión y análisis, se seleccionaron seis estudios empíricos. Los hallazgos evidencian una profunda desigualdad en la producción académica, con predominio de modelos tecnocráticos, escasa contextualización y limitada incorporación de saberes locales y enfoques críticos. También se identifican restricciones institucionales que obstaculizan la innovación pedagógica, aunque emergen experiencias que resisten los modelos tradicionales mediante metodologías participativas y situadas. Se concluye que: a) la enseñanza de la economía en zonas rurales está atravesada por exclusiones estructurales y epistémicas; b) los modelos pedagógicos vigentes refuerzan desigualdades; c) las condiciones institucionales son clave para el cambio; y d) existen prácticas contrahegemónicas con potencial transformador.

Palabras clave:

educación económica, zonas rurales, innovación educativa, exclusión epistémica, racismo epistémico

Recibido: 1 de julio de 2025 | **Aceptado para su publicación:** 24 de noviembre de 2025 |

Publicado: 7 de enero de 2026

Cómo citar: Velarde-Camaqui, D., Loyola-Velarde, A., Velarde-Cárdenas, L. E. y Velarde-Camaqui, K. (2026). Racismo epistémico y exclusión curricular en la educación económica rural: evidencias desde sistemas educativos formales. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (66), e1766. <https://doi.org/10.31391/MJMF2463>

Economic education has gained relevance as a school competency, particularly in urban and secondary-level contexts. However, rural settings remain largely invisible in discussions on economic literacy and educational justice. This study critically analyzes the approaches, conditions, and experiences related to the teaching of economics in rural educational contexts, aiming to identify gaps, curricular hegemonies, and pedagogical alternatives. A systematic review of scientific literature published between 2016 and 2025 was conducted using the Scopus, Web of Science, and SciELO databases. After applying rigorous inclusion and analysis criteria, six empirical studies were selected. Findings reveal a significant disparity in academic production, with a predominance of technocratic models, limited contextualization, and minimal integration of local knowledge or critical perspectives. Institutional constraints that hinder pedagogical innovation are also identified, although some experiences resist traditional models through participatory and situated methodologies. The study concludes that: a) economics education in rural areas is shaped by structural and epistemic exclusions; b) prevailing pedagogical models reinforce inequalities rather than address them; c) institutional conditions are crucial for transformation; and d) emerging counter-hegemonic practices offer potential for more just and context-sensitive educational proposals.

Keywords:

economic education, rural areas, educational innovation, epistemic exclusion, epistemic racism

* Doctor en Innovación Educativa. Investigador posdoctoral del Tecnológico de Monterrey. Reconocido como investigador por el sistema RENACYT de Perú. Líneas de investigación: uso de tecnologías emergentes y metodologías innovadoras para mejorar los procesos educativos. Es creador de www.EDUAR.net, una plataforma con patente registrada que potencia la accesibilidad educativa y el desarrollo profesional docente con realidad aumentada. Correo electrónico: davis.velarde@gmail.com/<https://orcid.org/0000-0001-9064-7104>

** Estudiante pre-universitario y promotor social, enfocado en la investigación de manera autónoma. Actualmente, participa con Tilting Futures, organización estadounidense enfocada a formar jóvenes de todo el mundo capaces de enfrentar y resolver los retos globales más urgentes. Correo electrónico: angelo.loyola.v@gmail.com/<https://orcid.org/0009-0000-8794-3092>

* Estudiante de Educación en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Líneas de investigación: educación rural y contextos desfavorecidos. Correo electrónico: a20233542@pucp.edu.pe/<https://orcid.org/0009-0006-6935-8029>

* Doctora en Educación. Coordinadora en la Escuela de Posgrado en la Universidad César Vallejo. Líneas de investigación: currículo, desarrollo de competencias y gestión educativa. Correo electrónico: kvelarde@ucvvirtual.edu.pe/<https://orcid.org/0000-0002-9853-6377>



INTRODUCCIÓN

Negar el acceso temprano a la educación económica en contextos escolares equivale a restringir el derecho a comprender, cuestionar y transformar las condiciones materiales de la propia existencia. La educación económica ha sido reconocida como una competencia fundamental para el ejercicio de una ciudadanía crítica y para la toma de decisiones responsables en contextos de incertidumbre y desigualdad (Davies, 2006; Schank y Rieckmann, 2019). Diversos estudios han señalado que incorporar contenidos sobre gestión financiera, ahorro e inversión desde la educación básica contribuye a reducir las brechas sociales y promueve el empoderamiento económico de los estudiantes (De Souza et al., 2013; Fornero y Lo Prete, 2023; Sabirin et al., 2023). No obstante, esta necesidad formativa no se distribuye de manera equitativa en los diferentes territorios, lo que obliga a analizar con mayor detalle cómo se manifiesta esta omisión en los contextos educativos rurales, históricamente desplazados de las prioridades curriculares.

En los sistemas educativos formales, las zonas rurales han sido tratadas como márgenes del desarrollo curricular y pedagógico, lo que ha derivado en una sistemática omisión de sus necesidades y realidades. Esta marginación no solo se expresa en la escasez de recursos e infraestructura, sino también en la limitada adaptación de los contenidos escolares a las características culturales, sociales y económicas de las comunidades rurales (Beach y Öhrn, 2025; Moreno, 2022). Además, investigaciones recientes revelan que la oferta educativa en estos contextos suele estar atravesada por prácticas pedagógicas homogéneas que no reconocen la diversidad territorial ni las formas locales de producción del conocimiento (Abós, 2020; Figueroa-Ibérico, 2020; Ríos-Osorio et al., 2021). Estas condiciones permiten problematizar cómo la omisión de contenidos clave, como la educación económica, responde a una lógica estructural de exclusión que excede lo técnico y se inscribe en un marco más amplio de desigualdad histórica.

El concepto de racismo epistémico permite comprender cómo ciertos conocimientos, lenguajes y prácticas son privilegiados en el sistema educativo, mientras otros son invisibilizados o deslegitimados. Esta forma de dominación se manifiesta en la imposición de saberes universales que responden a una racionalidad moderna-occidental, en detrimento de perspectivas situadas o comunitarias que emergen desde los márgenes (Grosfoguel, 2013; Kubota, 2020). En el ámbito de la educación económica, esto se traduce en un currículo que prioriza modelos financieros abstractos y urbanos, desconectados de las dinámicas rurales y de los saberes económicos ancestrales o populares (Dozono, 2025; Farias y Faleiro, 2020). Reconocer esta violencia simbólica abre la posibilidad de analizar de manera crítica el estado del conocimiento sobre la manera en que se enseña economía en zonas rurales y qué voces han sido históricamente excluidas de esa conversación.

PERSPECTIVAS CRÍTICAS EN LA EDUCACIÓN ECONÓMICA RURAL

La educación económica en contextos rurales está condicionada por procesos de exclusión epistémica que subordinan los saberes comunitarios frente a marcos cognitivos tecnocráticos y urbanos. Esta forma de exclusión opera a través del silenciamiento de prácticas económicas locales, consideradas “no académicas” o “no modernas”, y mediante la imposición de contenidos que no dialogan con la vida productiva

rural (Brinkley y Visser, 2022; Kumari, 2025). Desde perspectivas decoloniales, tales procesos reproducen jerarquías del conocimiento que limitan la agencia educativa de los estudiantes y restringen su capacidad de interpretar la economía desde sus propios territorios (Petrin et al., 2014; Tieken, 2016). Reconocer estos mecanismos es esencial para comprender cómo se construye la desigualdad epistémica dentro del aula y cómo la selección curricular contribuye a consolidarla.

La hegemonía curricular actúa como un dispositivo que organiza, normaliza y legitima ciertos conocimientos económicos mientras desplaza otros. En el ámbito escolar, este fenómeno se expresa en la priorización de contenidos financieros instrumentales y en enfoques que promueven comportamientos alineados con racionalidades neoliberales, y que privilegian nociones de consumo, gestión individual y competitividad (Siregar et al., 2025). Dichos enfoques tienden a presentarse como universales, aun cuando emergen de contextos urbanos y desconectados de la experiencia económica rural, lo que refuerza la distancia entre el conocimiento escolar y la realidad del estudiantado (Butters et al., 2013; Rahmah et al., 2021). Esta selección de saberes no solo define lo que se enseña, sino también aquello que queda sistemáticamente fuera del aula.

Las directrices pedagógicas fijan expectativas, metodologías y prioridades que orientan la práctica docente y, con ello, delimitan las posibilidades de una educación económica significativa en territorios rurales. En muchos sistemas educativos, estas orientaciones se construyen desde lógicas estandarizadas que destacan el rendimiento medible y la competencia individual, y dejan escaso espacio para enfoques críticos o contextualizados (Herbert, 2020; Jaramillo et al., 2025). Su implementación también se ve afectada por limitaciones estructurales —como la falta de formación especializada, tiempos docentes restringidos o insuficiencia de recursos— que impactan en la profundidad y pertinencia de las actividades de enseñanza (Ceballos y Chi-Quintal, 2025; Song, 2023). Estos condicionamientos institucionales explican por qué las innovaciones pedagógicas suelen enfrentar barreras antes de llegar al aula.

Aun con estas restricciones, diversas experiencias demuestran que es posible construir prácticas pedagógicas alternativas que desafían los modelos dominantes de educación económica. Tales propuestas suelen sustentarse en metodologías dialógicas, trabajo comunitario y un reconocimiento explícito de los saberes territoriales como fuente legítima de análisis económico. Desde enfoques críticos, estas experiencias invitan a los estudiantes a comprender fenómenos como el trabajo, la producción o el valor desde perspectivas históricas y colectivas, en lugar de reducir la economía a nociones de consumo individual o gestión financiera personal (Barter, 2014; Laia, 2024). Estas iniciativas abren caminos para una educación económica más situada y transformadora, capaz de contrarrestar las desigualdades epistémicas que afectan a los entornos rurales.

En la última década, la producción académica sobre educación económica ha mostrado un crecimiento constante, aunque centrado en habilidades financieras en entornos urbanos o niveles educativos superiores. Esta concentración temática y territorial ha dejado de lado las condiciones específicas de las escuelas rurales, donde persiste una marcada ausencia de enfoques contextualizados y culturalmente pertinentes. A pesar de algunas iniciativas emergentes que promueven la alfabetización económica desde edades tempranas, el abordaje dominante sigue siendo homogéneo, tecnocrático y descontextualizado (Denegri et al., 2006; Galván et al., 2024; Sánchez-Rebull et al., 2011).

En este contexto, nuestro estudio realiza una revisión sistemática de literatura científica publicada entre 2016 y 2025, con el objetivo de mapear y analizar las investigaciones empíricas que abordan la enseñanza de la economía en contextos educativos rurales formales. La selección de pocos estudios, basada en criterios temáticos y metodológicos rigurosos, evidencia no solo una limitación del campo, sino una expresión crítica de exclusión curricular y epistémica que afecta de modo directo a los territorios marginados del sistema educativo.

Este trabajo tiene como propósito visibilizar cómo las desigualdades educativas, las omisiones curriculares y las lógicas epistémicas dominantes afectan la enseñanza de la economía en espacios rurales. Desde un enfoque sociocrítico, se plantea responder a la pregunta de investigación: ¿cómo se está enseñando educación económica en contextos educativos rurales formales, y qué omisiones o exclusiones epistémicas evidencian las investigaciones actuales sobre este tema? Para ello, se abordan cuatro dimensiones críticas: las brechas estructurales, la hegemonía curricular, las condiciones institucionales y las experiencias pedagógicas alternativas. Al identificar las formas en que el racismo epistémico se manifiesta —tanto en lo que se enseña como en lo que se omite—, se busca aportar a la construcción de una educación económica más justa, situada y antirracista.

MÉTODO

Este estudio se desarrolló con base en la metodología de revisión sistemática de literatura, siguiendo las directrices del protocolo PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses). El objetivo fue identificar y analizar investigaciones empíricas publicadas entre 2016 y 2025 que abordaran la enseñanza de la economía en contextos educativos formales rurales.

La búsqueda se realizó en tres bases de datos: Scopus, Web of Science (WoS) y SciELO. Se empleó un operador booleano amplio diseñado para combinar términos relacionados con educación económica y ruralidad en el ámbito escolar formal: (“economic management” OR “financial education” OR “financial literacy” OR “economic literacy” OR “responsible management” OR “management of economic resources” OR “economic responsibility” OR “education in economics” OR “sustainable resource management” OR “competence in resource management”) AND ((“rural education” OR “rural schools” OR “rural areas” OR “education in rural areas” OR “rural communities”) OR (“primary education” OR “elementary education”)).

Esta búsqueda arrojó un total de 184 registros preliminares: 105 de Scopus, 70 de WoS y 9 de SciELO.

Aplicamos criterios de inclusión centrados exclusivamente en estudios empíricos realizados en contextos educativos formales. Excluimos artículos teóricos, estudios en entornos no escolares, duplicados y aquellos que no abordaban en forma directa la enseñanza de economía o alfabetización financiera. El proceso de cribado se llevó a cabo en tres etapas: lectura de títulos, revisión de resúmenes y, en caso de duda, análisis del texto completo. Todo el proceso de clasificación y organización de los artículos fue gestionado mediante una hoja de cálculo en Google Sheets.

Como resultado, identificamos seis estudios que cumplieran con todos los criterios establecidos. Dado el carácter exploratorio de la revisión, optamos por un análisis cualitativo de los documentos seleccionados, a partir de una perspectiva sociocrítica que permitiera problematizar tanto los enfoques pedagógicos como las omisiones curriculares y epistémicas identificadas. La base de datos final utilizada en esta revisión ha sido organizada en formato abierto y estará disponible en doi: 10.5281/zenodo.15779779. El proceso de búsqueda, selección y exclusión de artículos se resume en el diagrama PRISMA presentado en la figura 1.

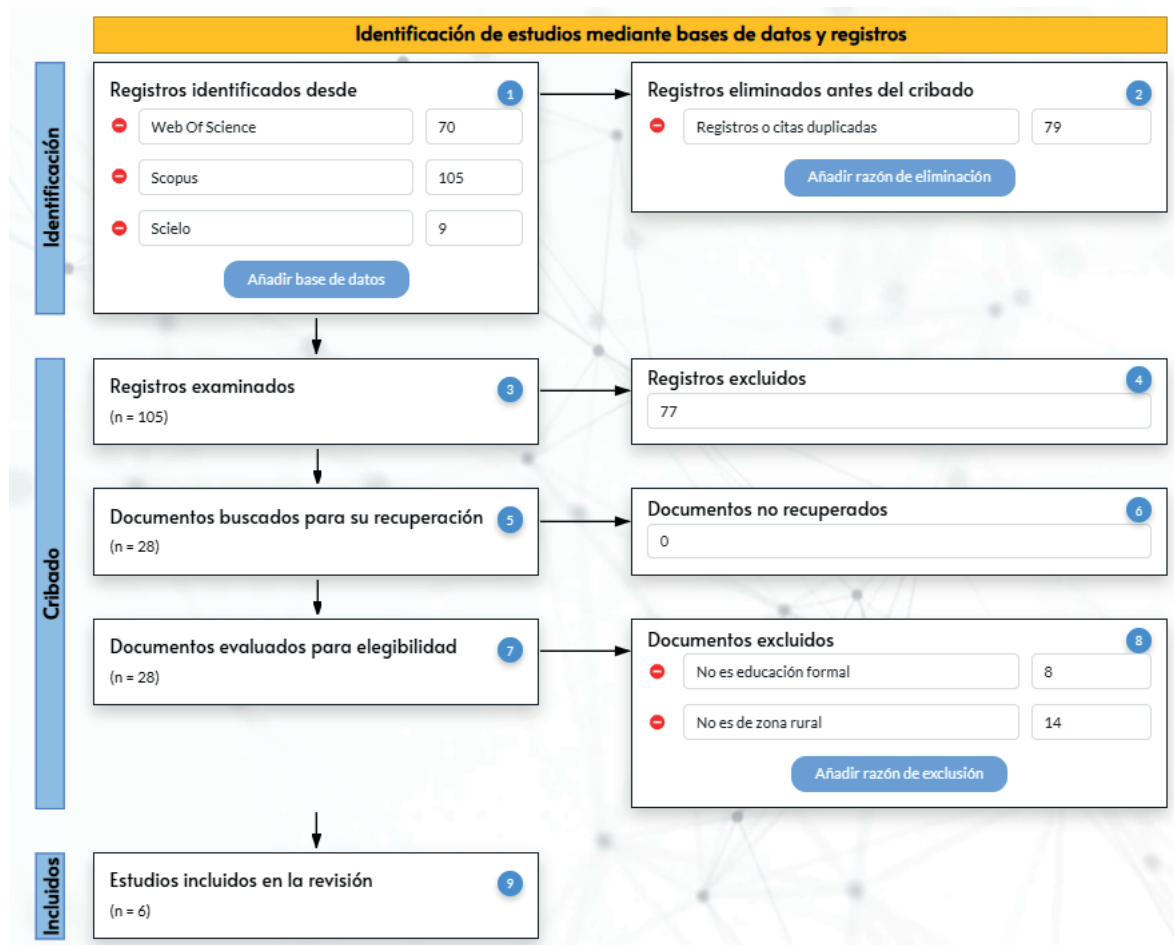


Figura 1. Diagrama de flujo PRISMA del proceso de selección de estudios incluidos en la revisión (2016-2025).

Las cuatro dimensiones de análisis (brechas estructurales, hegemonía curricular, condiciones institucionales y experiencias pedagógicas) fueron construidas de manera deductiva a partir del marco teórico crítico y del análisis preliminar de los resúmenes de los estudios seleccionados. Su definición se inspiró en las categorías de análisis temático de Braun y Clarke (2006) y en las nociones de poder epistémico y curricular (Apple, 2004).

Estas dimensiones emergieron de patrones recurrentes durante la lectura exploratoria, lo que garantizó la alineación entre el marco conceptual y los hallazgos empíricos; además, permitieron articular los niveles estructurales (brechas y hegemonías) con los niveles operativos (condiciones institucionales y prácticas pedagógicas), lo que garantizó la coherencia analítica con las categorías del marco sociocrítico utilizado.

RESULTADOS

Panorama general de los estudios incluidos

Los seis estudios empíricos identificados en esta revisión sistemática fueron realizados en seis países: Colombia, China, España, Brasil, México y Albania (véase figura 2). La distribución geográfica de las investigaciones evidencia una fuerte concentración en países de renta media y en contextos específicos, con un vacío notorio en otras regiones del Sur global. Esta falta de cobertura regional refuerza la idea de una exclusión estructural en el campo de la educación económica en zonas rurales.

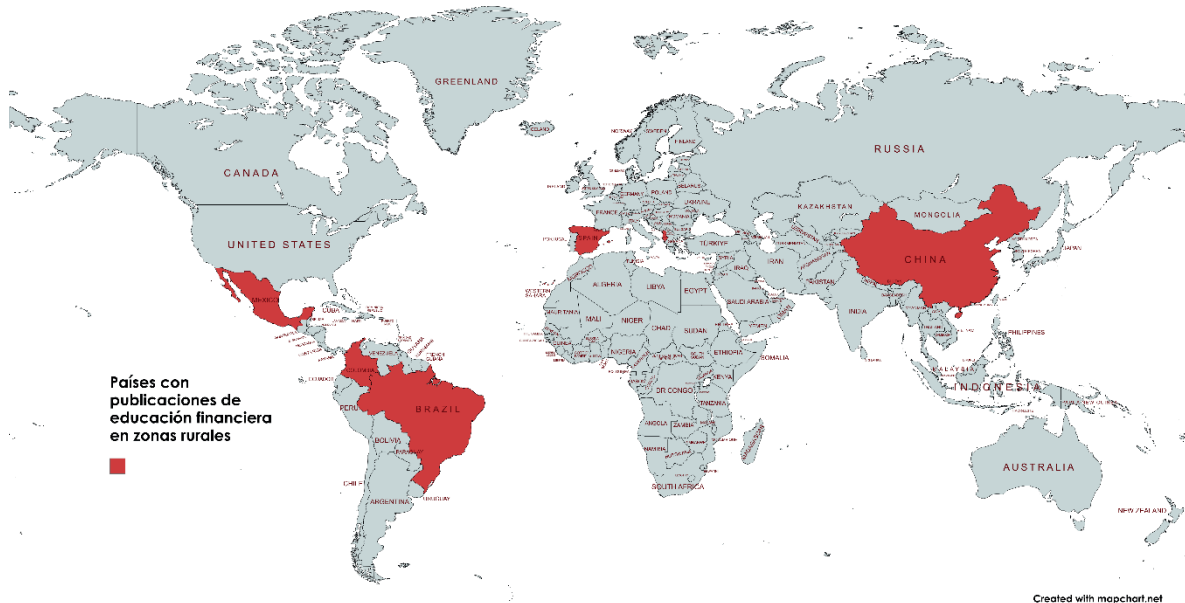


Figura 2. Distribución geográfica de los estudios sobre educación financiera en zonas rurales (2016–2025).

Con el objetivo de visualizar los núcleos temáticos predominantes, construimos una red de coocurrencias (véase figura 3) de términos clave presentes en los artículos seleccionados. Los resultados muestran dos grandes clústeres: uno centrado en aspectos individuales del aprendizaje económico (alfabetización, percepción, rendimiento estudiantil) y otro enfocado en lo comunitario y contextual (educación financiera, juventud, comunidad, zona rural). Esta segmentación anticipa las tensiones analizadas en los apartados siguientes.

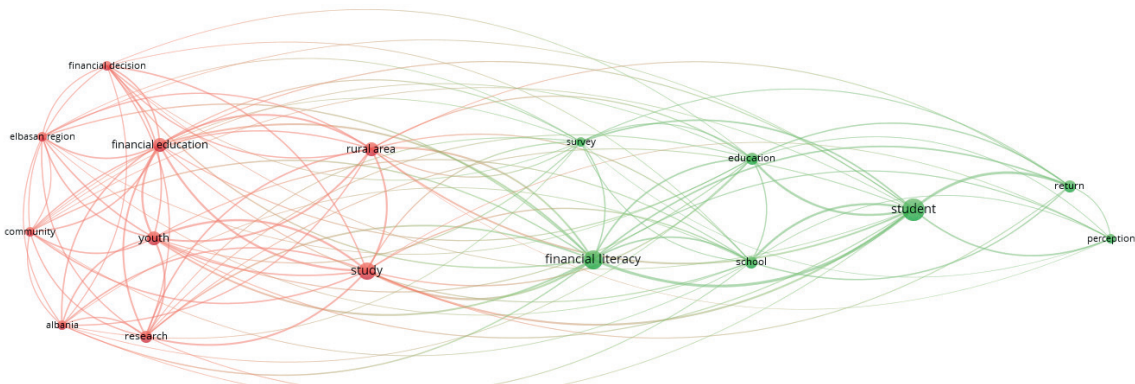


Figura 3. Red de coocurrencias de términos clave en los estudios analizados.

Brechas estructurales en la enseñanza de la economía en zonas rurales

La revisión de los estudios seleccionados evidencia profundas brechas estructurales que limitan el acceso equitativo a una educación económica de calidad en contextos rurales. Estas brechas se manifiestan tanto en la falta de políticas públicas inclusivas como en la escasa incorporación de contenidos financieros relevantes en los currículos escolares rurales. Por ejemplo, Molina et al. (2023) reportan que la mayoría de estudiantes de zonas rurales carecen de conocimientos fundamentales sobre ahorro, inversión o crédito, en gran parte por la ausencia de formación familiar y escolar en estos temas. Este déficit se reproduce generacionalmente y afecta en especial a poblaciones con menor acceso a tecnologías o recursos educativos complementarios.

Por su parte, Gremi et al. (2024) evidencian que más del 68% de las escuelas rurales en Albania no ofrecen módulos específicos de alfabetización financiera debido a sus limitaciones de infraestructura, y que los jóvenes dependen en su mayoría de consejos familiares para tomar decisiones económicas. Esta carencia institucional revela una omisión sistemática en la formación de competencias básicas para la vida económica. En la misma línea, Ferrada et al. (2021) identifican que, aunque los libros de texto en Andalucía incluyen actividades relacionadas con educación financiera, estas se encuentran en niveles iniciales y carecen de una perspectiva contextualizada que responda a las realidades de las comunidades rurales.

Otro aspecto documentado en la literatura es la relación entre alfabetización financiera limitada y condiciones de pobreza en zonas rurales. Yuan et al. (2023) en su estudio con estudiantes de escuelas rurales en China, reportan que los bajos niveles de comprensión sobre conceptos como interés compuesto e inflación llevan a percepciones imprecisas sobre los beneficios de continuar con la educación formal. Según los autores, esta falta de conocimiento financiero hace que los estudiantes subestimen el retorno educativo y adopten decisiones escolares basadas en supuestos lineales que no reflejan la realidad económica. Estos hallazgos, derivados estrictamente de los datos del estudio, muestran cómo la limitada oferta de educación financiera en áreas rurales se asocia con expectativas educativas reducidas entre los estudiantes.

En el caso de México, Moreno-García et al. (2019) demuestran que los estudiantes del programa de Telebachillerato (lo cual obliga a que los estudiantes cuenten con equipos digitales) presentan percepciones positivas sobre la relación entre educación e ingresos futuros, pero también evidencian que la formación financiera formal sigue siendo limitada y dependiente de iniciativas externas. Finalmente, Dos Santos y Sachs (2023) analizan el contexto de las escuelas rurales en zonas de asentamiento en Brasil, y concluyen que la falta de formación crítica sobre temas económicos obedece a estructuras curriculares tradicionales que priorizan enfoques tecnocráticos, e invisibilizan las condiciones materiales reales de estos territorios.

En conjunto, los estudios revisados coinciden en señalar que las brechas estructurales no solo están asociadas a la falta de acceso, sino a una desatención sistémica que reproduce la exclusión y el empobrecimiento epistémico en la formación económica de los estudiantes rurales.

Hegemonía curricular en la educación económica rural

La hegemonía curricular en la educación económica rural se manifiesta de diversas formas en los contextos analizados por los estudios revisados. En primer lugar, observamos una tendencia predominante hacia contenidos alineados con enfoques financieros convencionales y neoliberales, que destacan competencias financieras básicas que priorizan la participación en mercados financieros sin cuestionar sus supuestos o implicaciones más profundas (Dos Santos y Sachs, 2023). Según los autores, esto resulta en una educación económica rural que con frecuencia ignora o marginaliza perspectivas críticas o alternativas que podrían ser más relevantes para las condiciones específicas de estas comunidades.

En segundo lugar, la hegemonía curricular se expresa en la insuficiente inclusión y cobertura de la educación financiera en zonas rurales. Según Molina et al. (2023), pese a existir lineamientos formales que exigen alfabetización financiera, la implementación real en instituciones educativas rurales es limitada, lo que genera una brecha significativa en el conocimiento financiero entre estudiantes rurales y urbanos. Esta hegemonía se ve agravada por la falta de acceso adecuado a recursos educativos específicos adaptados a contextos rurales; esto resulta en que estos estudiantes no desarrollan competencias necesarias para tomar decisiones financieras informadas.

Yuan et al. (2023), por su parte, señalan que la hegemonía curricular también se refleja en programas que no consideran suficientemente la comprensión real de los estudiantes rurales sobre conceptos clave como el interés compuesto y la inflación. La educación financiera ofrecida asume con frecuencia niveles previos de conocimiento que no existen en estos contextos rurales, lo que reduce su efectividad y relevancia.

Por otro lado, Ferrada et al. (2021) muestran cómo incluso en contextos generales, como el de los libros de texto escolares, prevalecen enfoques simplistas sobre el valor del dinero y la gestión financiera personal, sin considerar aplicaciones prácticas y contextuales que serían importantes para estudiantes en entornos rurales. Esta simplificación curricular refuerza una perspectiva financiera descontextualizada, distanciada de las realidades rurales.

Por su parte, Moreno-García et al. (2019) destacan que, aunque programas como los telebachilleratos intentan abordar brechas educativas rurales, aún reflejan una hegemonía curricular centrada en la inclusión financiera formal. Estos enfoques institucionales rara vez cuestionan las desigualdades estructurales subyacentes y no ofrecen alternativas educativas más críticas o contextualizadas para los estudiantes rurales.

En síntesis, los estudios revisados evidencian una clara hegemonía curricular en la educación económica rural, caracterizada por contenidos neoliberales, insuficiente adaptación al contexto rural y una marcada omisión de enfoques críticos o alternativos, lo que limita el potencial transformador y equitativo de dicha educación.

Condiciones institucionales que permiten o limitan la implementación de una educación económica significativa en zonas rurales

Diversas condiciones institucionales permiten o limitan de modo importante la implementación de una educación económica significativa en contextos rurales, según

los documentos analizados. Una condición limitante recurrente es la falta de recursos educativos adecuados, tanto materiales como humanos. Molina et al. (2020) destacan que, aunque existe obligatoriedad formal para impartir educación financiera, muchas escuelas rurales carecen de docentes capacitados y materiales adecuados, lo que restringe en forma considerable la implementación efectiva de estos programas. De manera similar, Gremi et al. (2024) describen cómo la falta de recursos específicos y módulos estructurados impide que las escuelas rurales de la región de Elbasan, Albania, ofrezcan educación financiera práctica y pertinente.

Otro factor identificado es la infraestructura deficiente en términos de acceso a servicios financieros y tecnológicos. Moreno-García et al. (2019) mencionan que en las zonas rurales atendidas por el programa Telebachillerato en Veracruz, México, existe una gran disparidad en la disponibilidad de servicios financieros respecto a zonas urbanas, lo que coarta la capacidad institucional para ofrecer una educación económica significativa. Yuan et al. (2023), en el contexto rural de China, señalan que la pobreza, la geografía adversa y la infraestructura educativa limitada constituyen barreras importantes que dificultan el acceso a una educación financiera efectiva, y reducen la relevancia y efectividad de las intervenciones institucionales.

En cuanto a condiciones facilitadoras, Dos Santos y Sachs (2023) destacan que la existencia de directrices pedagógicas específicas, como las desarrolladas por el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) en Brasil, puede fortalecer la implementación de enfoques educativos alternativos, aunque señalan inconvenientes derivados de la alta rotación de docentes, contratos temporales y ausencia de espacios comunes de planeación colaborativa entre profesores.

En resumen, las condiciones institucionales más relevantes identificadas por los documentos analizados incluyen la disponibilidad limitada de recursos y materiales educativos, infraestructura deficiente y desigual acceso a servicios financieros en contextos rurales, lo que condiciona la implementación efectiva de la educación económica significativa. No obstante, la existencia de directrices pedagógicas claras y adaptadas a las realidades rurales, como en el caso del MST en Brasil, emerge como una condición institucional que puede facilitar el desarrollo de enfoques educativos alternativos y significativos.

Experiencias pedagógicas alternativas documentadas para enseñar economía desde enfoques críticos, contextuales o contrahegemónicos

Dos Santos y Sachs (2020) documentan una experiencia pedagógica alternativa desde una perspectiva crítica y contrahegemónica. Estos autores detallan la implementación de una propuesta educativa en una escuela rural brasileña del MST, basada en una perspectiva marxista para abordar conceptos financieros críticos, en especial la relación entre trabajo y ganancia. La metodología utilizada en esta experiencia pedagógica se centró en el diálogo crítico y participativo, en el cual los estudiantes fueron guiados para explorar y cuestionar sus propias concepciones sobre el origen de la ganancia y su vínculo con el trabajo productivo. Se diferenció de modo significativo del enfoque tradicional de educación financiera basado en el consumo individual y la alfabetización financiera básica.

Por otro lado, aunque Yuan et al. (2023) proponen modificaciones importantes en la educación financiera para estudiantes rurales en China, con programas específicos

que abordan conceptos financieros complejos, como el interés compuesto, estas propuestas no se enmarcan en forma explícita dentro de un enfoque crítico o contrahegemónico, sino que responden a necesidades prácticas identificadas.

Los otros textos revisados (Ferrada et al., 2021; Gremi et al., 2024; Molina et al., 2023; Moreno-García et al., 2019) no documentan experiencias pedagógicas críticas, contextuales o contrahegemónicas. Más bien, reflejan enfoques convencionales orientados a la alfabetización financiera básica y la inclusión financiera formal, sin cuestionamientos profundos o marcos críticos que desafíen la hegemonía curricular neoliberal predominante.

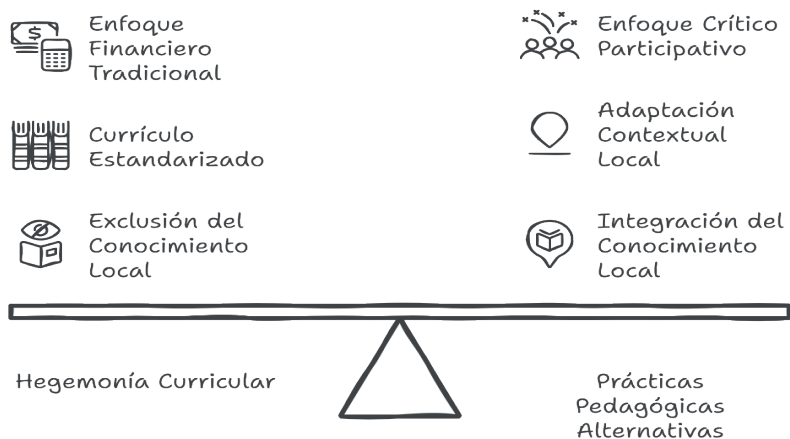
En síntesis, la única experiencia pedagógica explícitamente crítica y contrahegemónica documentada en los estudios revisados es la propuesta marxista del MST en Brasil (Dos Santos y Sachs, 2023), que ofrece un ejemplo concreto de cómo se pueden abordar los contenidos financieros desde un enfoque educativo situado y comprometido con la justicia social y económica.

DISCUSIÓN

Los hallazgos de esta revisión sistemática, a través de los estudios revisados, evidencian que la enseñanza de la economía en contextos rurales formales se ve condicionada por múltiples factores estructurales que reproducen inequidades educativas. A pesar de la diversidad geográfica de los estudios incluidos, se constata una tendencia común: los enfoques predominantes se centran en una alfabetización financiera básica con poca conexión con las realidades socioculturales de los territorios rurales. Esta desconexión es resultado, en parte, de currículos homogéneos, tecnocráticos y poco sensibles a la diversidad contextual, lo cual refuerza lo que algunos autores denominan “racismo epistémico”, al excluir saberes locales y formas alternativas de comprender la economía.

Los resultados muestran que la enseñanza de la economía en zonas rurales continúa atravesada por vacíos estructurales y curriculares que reproducen desigualdades educativas históricas. Tal como advierten Beach y Öhrn (2025), la escuela rural opera muchas veces como un espacio donde se normalizan relaciones culturales dominantes, lo que ayuda a explicar por qué los enfoques financieros tecnocráticos identificados no dialogan con las experiencias económicas locales. Esta desconexión refleja lo que Kubota (2020) denomina racismo epistémico, es decir, la validación exclusiva de ciertos saberes a costa de otros. La figura 4 sintetiza esta tensión inicial al mostrar cómo la educación económica formal privilegia categorías universales, desvinculadas de los modos de vida rurales, las cuales generan una brecha que afecta la comprensión y la participación económica de los estudiantes.

Equilibrando la Hegemonía Curricular y las Prácticas Pedagógicas Alternativas



Made with Napkin

Figura 4. La hegemonía curricular como racismo epistémico en contextos rurales.

La hegemonía curricular observada en los estudios analizados refuerza estructuras epistémicas que sitúan a los saberes financieros convencionales como el estándar legítimo de aprendizaje. Grosfoguel (2013) plantea que estas jerarquías son parte de un orden epistemológico global que define qué conocimientos cuentan como válidos. Esto se evidencia en la centralidad de contenidos asociados a la eficiencia económica y la gestión individual, rasgos vinculados a racionalidades neoliberales descritas por Siregar et al. (2025). La figura 4 permite visualizar esta hegemonía al ubicar el currículo dominante en un polo, estructurado por estándares universales y nociones abstractas del mercado, mientras que los saberes rurales quedan desplazados a una zona marginal del modelo. Esta representación no solo ilustra la distancia entre escuela y territorio, sino también los límites epistemológicos del currículo económico vigente.

A pesar de estas tensiones, emergen experiencias pedagógicas que demuestran posibilidades reales de disputar la hegemonía curricular desde prácticas situadas. La propuesta marxista documentada por Dos Santos y Sachs (2023) constituye un ejemplo de cómo es posible construir lecturas económicas críticas ancladas en la experiencia del trabajo y la producción local. Esto coincide con lo planteado por Farias y Faleiro (2020), quienes subrayan la necesidad de una educación del campo que recupere saberes territoriales y cuestione el urbanocentrismo curricular. En este sentido, la figura 4 no solo contrasta enfoques, sino que funciona como un mapa de tránsito: muestra que la transformación pedagógica requiere condiciones institucionales adecuadas, pero también agencia docente, alianzas comunitarias y formas de lectura económica que reconozcan la historicidad y materialidad de los territorios rurales.

CONCLUSIONES

En síntesis, esta revisión permite identificar cuatro conclusiones principales:

- La educación económica en zonas rurales formales se encuentra marcada por brechas estructurales persistentes que limitan el acceso equitativo y la formación crítica de los estudiantes.
- Existe una hegemonía curricular dominante que privilegia enfoques tecnocráticos y descontextualizados, excluyendo saberes locales y reproduciendo jerarquías epistémicas.
- Las condiciones institucionales —como la falta de formación docente, recursos adecuados y apoyo normativo— dificultan la implementación de propuestas pedagógicas significativas en estos contextos.
- A pesar de estas barreras, se documentan experiencias pedagógicas alternativas que, desde enfoques participativos y contextualizados, abren posibilidades para una educación económica más justa, situada y contrahegemónica.

Entre las principales limitaciones de esta revisión, se encuentra el bajo número de estudios empíricos encontrados ($n=6$), lo que refleja una importante laguna en la producción académica sobre el tema. Asimismo, se analizaron únicamente artículos en acceso completo publicados entre 2016 y 2025 en tres bases de datos, por lo que podrían haberse excluido trabajos relevantes en otros idiomas, repositorios o publicaciones grises. Finalmente, si bien se aplicaron criterios de inclusión rigurosos, el análisis se centró en estudios formales y no consideró experiencias comunitarias no documentadas en revistas científicas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abós Olivares, P. (2020). La escuela ubicada en territorios rurales: una escuela diferente, un reto pedagógico. *Aula*, vol. 26, núm. 0, pp. 41–52. <https://doi.org/10.14201/aula2020264152>
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum*. Psychology Press.
- Barter, B. (2014). Rural schools and traditional knowledge: Representing alternatives to a consumer-dependent existence. *Australian and International Journal of Rural Education*, vol. 24, núm. 1, pp. 9–22. <https://doi.org/10.47381/aijre.v24i1.675>
- Beach, D. y Öhrn, E. (2025). The community function of schools in rural areas. *Pedagogy, Culture & Society*, vol. 33, núm. 3, pp. 943–960. <https://doi.org/10.1080/14681366.2023.2298466>
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, vol. 3, núm. 2, pp. 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brinkley, C. y Visser, M. A. (2022). Socioeconomic and environmental indicators for rural communities. *Economic Development Quarterly*, vol. 36, núm. 2, pp. 75–91. <https://doi.org/10.1177/08912424221083023>
- Butters, R., Asarta, C. y Thompson, E. (2013). The production of economic knowledge in urban and rural areas. *Journal of Agricultural and Applied Economics*, vol. 45, núm. 1, pp. 1–15. <https://doi.org/10.1017/S1074070800004545>

- Ceballos Herrera, F. A. y Chi-Quintal, K. (2025). Barreras contextuales para la participación parental en educación especial rural. *Educa*, vol. 5, núm. 2, pp. 1–18. <https://doi.org/10.55040/rcd2kw48>
- Davies, P. (2006). Educating citizens for changing economies. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 38, núm. 1, pp. 15–30. <https://doi.org/10.1080/00220270500185122>
- Denegri Coria, M., Del Valle Rojas, C., Gempp Fuentealba, R. y Lara Arzola, M. A. (2006). Educación económica en la escuela. *Estudios Pedagógicos*, vol. 32, núm. 2, pp. 1–16. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052006000200006>
- De Souza Leao, L., Legovini, A., Marchetti, R., Zia, B. y Bruhn, M. (2013). *The impact of high school financial education*. World Bank. <https://doi.org/10.1596/1813-9450-6723>
- Dos Santos Tolomeotti, L. G. y Sachs, L. (2023). Uma abordagem marxista de Educação Financeira. *Prometeica*, vol. 27, núm. 27, pp. 274–284. <https://doi.org/10.34024/prometeica.2023.27.15294>
- Dozono, T. (2025). Cooperative economics in racially marginalized communities. *Urban Education*, vol. 60, núm. 6, pp. 1807–1841. <https://doi.org/10.1177/00420859241244766>
- Farias, M. N. y Faleiro, W. (2020). Educação dos povos do campo no Brasil. *Educação em Revista*, vol. 36, núm. 1, pp. e216229. <https://doi.org/10.1590/0102-4698216229>
- Ferrada Ferrada, C. A., Díaz Levicoy, D. A., Puraivan Huenumán, E. y Silva-Díaz, F. (2021). Diseño y presencia de actividades sobre educación financiera. *Propósitos y Representaciones*, vol. 9, núm. 2, pp. 1–25. <https://doi.org/10.20511/pyr2021.v9n2.821>
- Figuroa-Ibérico, Á. M. (2020). Vinculación de conocimientos locales. *Educación y Educadores*, vol. 23, núm. 3, pp. 379–401. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.3.2>
- Fornero, E. y Lo Prete, A. (2023). Financial education. *Journal of Financial Literacy and Wellbeing*, vol. 1, núm. 1, pp. 12–27. <https://doi.org/10.1017/flw.2023.7>
- Galván Bustamante, J. A. et al. (2024). Aprendiendo a prosperar. *Jóvenes en la Ciencia*, vol. 28, pp. 1–12. <https://doi.org/10.15174/jc.2024.4326>
- Gremi, E. et al. (2024). Raising awareness of financial education. *Multidisciplinary Reviews*, vol. 8, núm. 4, pp. 2025130. <https://doi.org/10.31893/multi-rev.2025130>
- Grosfoguel, R. (2013). Racismo/sexismo epistémico. *Tabula Rasa*, vol. 19, pp. 31–58. <https://doi.org/10.25058/20112742.153>
- Herbert, A. (2020). Contextualising policy enactment. *AJRE*, vol. 30, núm. 1, pp. 64–81. <https://doi.org/10.47381/ajre.v30i1.272>
- Jaramillo Neira, D. A., Cala-Vitery, F. y Poveda Aguja, F. A. (2025). Rural education in Colombia. *Societies*, vol. 15, núm. 6, pp. 159–175. <https://doi.org/10.3390/soc15060159>
- Kubota, R. (2020). Confronting epistemological racism. *Applied Linguistics*, vol. 41, núm. 5, pp. 712–732. <https://doi.org/10.1093/applin/amz033>
- Kumari, U. (2025). Sustainable management practices. *IJGHMI*, vol. 1, núm. 1, pp. 23–28. <https://doi.org/10.63665/ijghmi.v01i01.03>

- Laia, B. (2024). Pemanfaatan kearifan lokal. *Ndrumi*, vol. 7, núm. 2, pp. 62–71. <https://doi.org/10.57094/ndrumi.v7i2.2280>
- Molina Hurtado, Y. A. et al. (2023). Finanzas para el futuro. *Praxis*, vol. 19, núm. 3, pp. 347–364. <https://doi.org/10.21676/23897856.5426>
- Moreno, C. (2022). School in and linked to rural territory. *AIJRE*, vol. 32, núm. 2, pp. 19–35. <https://doi.org/10.47381/aijre.v32i2.328>
- Moreno-García, E. et al. (2019). Financial literacy of Telebachillerato students. *International Journal of Education and Practice*, vol. 7, núm. 3, pp. 168–183. <https://doi.org/10.18488/journal.61.2019.73.168.183>
- Petrin, R. A. et al. (2014). Educational sorting. *AERJ*, vol. 51, núm. 2, pp. 294–326. <https://doi.org/10.3102/0002831214527493>
- Rahmah, R. et al. (2021). Integration of local content. *Innovation of Social Studies Journal*, vol. 2, núm. 2, pp. 143–160. <https://doi.org/10.20527/iis.v2i2.3067>
- Ríos-Osorio, E. et al. (2021). *Educación en territorios rurales*. Universidad Católica de Oriente. <https://doi.org/10.47286/9789585518551>
- Sabirin, S. et al. (2023). Importance of early financial literacy. *International Journal of Business, Economics & Management*, vol. 6, núm. 2, pp. 100–106. <https://doi.org/10.21744/ijbem.v6n2.2120>
- Sánchez-Rebull, M.-V. et al. (2011). Dolceta educación online. *El Profesional de la Información*, vol. 20, núm. 6, pp. 682–688. <https://doi.org/10.3145/epi.2011.nov.13>
- Schank, C. y Rieckmann, M. (2019). Education for sustainable development. *Journal of Education for Sustainable Development*, vol. 13, núm. 1, pp. 67–91. <https://doi.org/10.1177/0973408219844849>
- Siregar, Y. S. et al. (2025). Critical review of financial literacy policy. *Jurnal Pendidikan Ilmu Sosial*, vol. 35, núm. 1, pp. 83–99. <https://doi.org/10.23917/jpis.v35i1.10075>
- Song, J. (2023). Impact of economic development on inadequate resources. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, vol. 23, pp. 285–290. <https://doi.org/10.54097/ehss.v23i.12898>
- Tieken, M. C. (2016). College talk and the rural economy. *Peabody Journal of Education*, vol. 91, núm. 2, pp. 203–223. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2016.1151741>
- Yuan, C., Wang, X. y Lin, L. (2023). Why do financially illiterate students perceive lower education returns? *Sage Open*, vol. 13, núm. 2, pp. 1–15. <https://doi.org/10.1177/21582440231178192>