

Dossiê, campanhas para a erradicação do racismo na Educação Superior na América Latina (Catedra UNESCO-UNTREF): relatos e experiências (período 2020-2022)

Investigación e intervención sobre racismo en la Universidad Pedagógica Nacional, México

Research and intervention on racism at the National Pedagogical University, Mexico

Gabriela Czarny¹

Cecilia Navia¹

Saúl Velasco¹

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v23i52.963>

Resumen: En este texto, presentamos algunos resultados del trabajo desarrollado a partir de la 2da y 3ra Campañas para la erradicación del Racismo en la Educación Superior (2021,2022) de la Cátedra UNESCO-UNTREF. Como parte de los objetivos que a través del proyecto denominado Laboratorio para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior (LERES), 2021 y que tuvo continuidad con el proyecto, Erradicación del racismo en la Universidad Pedagógica Nacional, México 2022, nos propusimos indagar sobre la presencia visible e invisible de discursos y prácticas de racismo presentes en la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco en la ciudad de México. El equipo se conformó con docentes y estudiantes de licenciatura y posgrado de esta institución y a través de una estrategia de investigación e intervención de tipo cualitativa, generamos diversas acciones en internet para, además de indagar, instalar como parte del debate educativo, el tema de racismo y su presencia en la universidad. También analizamos la relación entre educación intercultural y educación antirracista como correlatos para el campo de la formación y obtuvimos diversas propuestas para incorporar el tema del racismo en los diversos programas formativos de la institución, aspectos que conforman este documento.

Palabras clave: racismo, educación superior, estudiantes indígenas, acciones afirmativas, educación intercultural

¹ Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Ajusco, Ciudad de México, México.

Abstract: In this text, we present some results of the work developed from the 2nd and 3rd Campaigns for the eradication of Racism in Higher Education (2021,2022) of the UNESCO-UNTREF Chair. As part of the objectives that through the project called Laboratory for the Eradication of Racism in Higher Education (LERES), 2021 and that had continuity with the project, Eradication of racism at the National Pedagogical University, Mexico 2022, we set out to inquire about the visible and invisible presence of racist discourses and practices present at the National Pedagogical University, Ajusco in Mexico City. The team was made up of teachers and undergraduate and postgraduate students from this institution and through a qualitative research and intervention strategy, we generated various actions on the internet to, in addition to investigating, installing the issue of racism as part of the educational debate and his presence in the university. We also analyzed the relationship between intercultural education and anti-racist education as correlates for the field of training and obtained various proposals to incorporate the issue of racism in the various training programs of the institution, aspects that make up this document.

Keywords: racism, higher education, indigenous students, affirmative action, intercultural education

1 INTRODUCCIÓN

Desde el año 2021, durante la pandemia por Covid 19 y, continuando el año 2022, un equipo de docentes y estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, en la ciudad de México desarrollamos un proyecto de investigación e intervención en el marco de la 2da y 3era Campaña para la erradicación del racismo en la educación superior de la Cátedra UNESCO-UNTREF, *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes*, de la “Iniciativa para la erradicación del racismo en la educación superior: (acciones en internet)”.² El proyecto, vigente a la fecha, inició en el año 2021 con el Laboratorio para la Erradicación del Racismo en Educación Superior (LERES) y tuvo continuidad en el año 2022 (Existe [...], 2022), con el proyecto Erradicación del racismo en la Universidad Pedagógica Nacional, México. Estos se articulan con otros proyectos que impulsamos los autores de este texto.³

² Participaron también en la coordinación de los proyectos, Gisela Salinas Sánchez, y se sumaron a la investigación y las acciones de intervención, Mitzi Gómez, del Doctorado en Educación y Diversidad, Salvador Madrid de la Maestría en gestión de la convivencia; Lorena Hipatl y José Reyes estudiantes de la Licenciatura en Educación Indígena y Paloma Santos, estudiante de la Licenciatura en Sociología de la educación, todos ellos estudiantes de la UPN.

³ Los siguientes proyectos se vinculan al Laboratorio para la Erradicación del Racismo en Educación

Entre los objetivos iniciales nos propusimos instalar el tema del racismo en el debate de la universidad a partir del cual generar conciencia sobre su existencia, así como comprender de qué hablamos cuando lo aludimos, en particular sobre pueblos indígenas y afrodescendientes en la educación superior. Ello implicó desplegar una estrategia de investigación e intervención desde la que produjimos diversas actividades, y parte de estos resultados se documentan en este texto.

A través del LERES y, en el marco de la red de instituciones que integramos la 2da. y la 3ra. Campañas para la erradicación del racismo en la educación superior de la Cátedra UNESCO, generamos diversas acciones en internet como, conversatorios y microvideos testimoniales de estudiantes y docentes de la UPN, para visibilizar, discutir y analizar este tema y principalmente, para indagar sus efectos en la construcción de las subjetividades, los vínculos sociales y en los procesos formativos, así como en la naturalización y reproducción de prácticas e ideologías racistas en la institución y en la educación superior.

Entendemos que las culturas institucionales y sus historias de construcción son escenarios centrales a través de los cuales el racismo se inserta, desarrolla, reproduce y actúa de modo visible e invisible. Lo anterior nos permite señalar que, existen prácticas de estas culturas universitarias que actúan bajo una identidad propia, en el marco de un engranaje de políticas públicas en el campo de la educación superior.

En este sentido y para el caso de la UPN, Ajusco, es necesario señalar que, la existencia de un programa educativo como la Licenciatura en Educación Indígena (LEI)-pionera en la región de Centro y Sur América para la formación de profesionales indígenas en el campo de la educación-, ha marcado desde los años ochenta del pasado siglo, la visibilidad del componente étnico en la universidad. Ello ha generado un modo específico de circunscribir lo que podría denominarse “diversidad cultural” en este nivel educativo, al mismo tiempo que desconoció la presencia de ésta y otras diversidades en toda la institución, situación común en la educación superior en la región.

Superior: Pensar la Educación Superior en clave intercultural y en clave antirracista desde la UPN, México, 2023, responsable, Gabriela Czarny; Educación superior y formación de profesionales de educación indígena frente al racismo escolar, 2023, responsable Cecilia Navia, y el Surgimiento de la normal indígena intercultural y bilingüe “Jacinto Canek”, Zinacantán, Chiapas, en clave de propuesta antirracista (vinculado a CONACYT, 2023), responsable Saúl Velasco.

El programa educativo de la LEI existe desde 1982, se encuentra vigente a la fecha, y desde los procesos formativos que ahí se impulsan se ha visibilizado a las juventudes indígenas que provienen de diversas comunidades de todo el país. En este sentido, el trabajo que desarrollamos en docencia e investigación las/os autores de este escrito desde hace algunas décadas, se vinculan al racismo y a la discriminación en el tratamiento de temas como la educación indígena e intercultural en el campo de la formación de docentes de educación básica, las políticas educativas, el diseño curricular y la educación superior y los pueblos indígenas (Velasco, 2007, 2016, 2019; Czarny, 2008, 2012; Navia; Czarny; Salinas, 2020; Navia; Salinas; Czarny, 2020; Czarny; Navia; Salinas, 2020; Villagómez *et al.*, 2021). Desde el año 2017 hemos concentrado esfuerzos por investigar y reflexionar en colectivo sobre estas temáticas a partir del Seminario Docencia Universitaria y Formación de profesionales indígenas. Retos para una descolonización académica, en la UPN, Ajusco (UPN, 2023).

En este texto, nos planteamos presentar algunos resultados del trabajo desarrollado a partir de la 2da y 3era Campañas para la erradicación del Racismo en la Educación Superior (2021, 2022), de la Cátedra UNESCO-UNTREF. Este proyecto fortaleció con nuestra participación en la convocatoria de investigación e intervención impulsada por la Secretaría Académica de la UPN, que integró como uno de los temas *Racismos, no discriminación y problemas socioeducativos en la población indígena afrodescendiente y en otros colectivos racializados* (2022).⁴

Como parte de los objetivos también analizamos la relación entre educación intercultural y educación antirracista como correlatos para el campo de la formación, así como las implicaciones de introducir el tema y hablar de racismo en una institución de educación superior, como lo fue en este proyecto en la Universidad Pedagógica Nacional, como parte de los desafíos de su visibilización-invisibilización. Para ello, iniciaremos con algunos de los antecedentes que tiene la UPN en la formación de profesionales y de docentes indígenas para el campo educativo; luego describiremos el enfoque conceptual y la estrategia metodológica desarrollada para dar lugar al foco que nos convoca en este ejercicio.

⁴ En esa convocatoria propusimos el proyecto, *Erradicación del Racismo en la Educación Superior*, que se aprobó y desarrolló durante el año 2022, y se articuló al trabajo en la 3era Campaña de la Cátedra UNESCO-UNTREF.

2 ALGUNOS ANTECEDENTES DEL TRABAJO EN EDUCACIÓN SUPERIOR CON ESTUDIANTES INDÍGENAS EN LA UPN

En México 23.2 millones de personas de tres años y más se autoidentifican como indígenas, lo que equivale a 19.4% de la población total de ese rango de edad (INEGI, 2022). A su vez, 2 millones y medio se reconocen como afromexicanas (2 % de la población) (INEGI, 2020). Sin embargo, el acceso a educación superior sigue siendo un problema para la población hablante de lengua indígena, pues menos del 3% acceden a este nivel educativo (CONEVAL, 2022).

El tema iniciado con el proyecto LERES apuntó hacia la visibilización y el reconocimiento de la existencia de prácticas de racismo sobre estudiantes indígenas y afrodescendientes en la educación superior, las que se expresan tanto de manera visibles y no visibles. Esta problemática es de relevancia porque de algún modo nos remite a una historia silenciada en las políticas públicas dirigidas hacia los pueblos indígenas bajo la noción de mestizaje que sostuvo el proyecto de la raza cósmica impulsado desde los inicios del siglo XX por la educación pública de México (Vasconcelos, 1948).

La creación de la UPN, en 1978, institución regida por la Secretaría de Educación Pública (SEP), mantiene el objetivo de formar profesionales de la educación y generar conocimientos considerando la diversidad del país. Desde 1982, impulsa programas educativos dirigidos a la formación y profesionalización indígena, también denominados pueblos originarios⁵, como: la Licenciatura en Educación Indígena (LEI), en 1982, y la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPPMI), en 1990, ambos programas vigentes a la fecha, aunque con variaciones en sus propuestas formativas.

En 1982, inició la Licenciatura en Educación Indígena (LEI) en la UPN, Unidad Ajusco, dirigida a docentes y directivos. Se trata de un programa escolarizado que se cursa en cuatro años en la Ciudad de México y, hasta avanzado el inicio del siglo XXI, los docentes indígenas que ingresaban, mantenían su salario bajo la figura de una beca-comisión otorgada por autoridades educativas. Estos apoyos para profesionalizarse y radicar fuera de sus comunidades se vieron interrumpidos con

⁵ El concepto *indígena*, y retomando a Bonfil (1987) resultó y aún se mantiene como una marca-
ción externa sobre los pueblos y como él lo expresara, una categoría colonial.

los procesos de afectación neoliberal a la educación pública. Aun así, por la LEI han pasado cerca de 40 generaciones con aproximadamente 1,300 egresadas/os, en su mayoría indígenas, hablantes de alguna lengua originaria. En 1990, se propusieron programas de nivelación profesional para docentes indígenas que laboraban como tales y carecían de formación para ello. Así surgieron las Licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI) que se han ofrecido en 23 entidades federativas (provincias), 37 Unidades y 84 Subsedes de la UPN, y que acercaron la educación superior a pueblos y comunidades indígenas. Este programa requirió la conformación de grupos de formadores para la atención de las y los docentes indígenas en una modalidad semipresencial. A la fecha, maestras y maestros, se trasladan semanal o quincenalmente a las Unidades o Subsedes en las entidades para cursar la licenciatura. De las LEPEPMI han egresado, más de 45 mil docentes indígenas (Salinas, 2021).

Es importante señalar que no existen datos oficiales en la universidad que den cuenta de la presencia de estudiantado indígena y afrodescendiente en los diversos programas educativos que se ofrecen y, la excepción remite a la matrícula de estudiantes en la LEI o las LEPPMI, datos visibles en programas marcados en su denominación por un componente étnico.

En el marco de las acciones afirmativas creadas en México en el año 2002 para la educación superior⁶ en la UPN, Ajusco inicia el Programa de Apoyo Académico para Estudiantes Indígenas (PAAEI), como ámbito específico para atención de todo el estudiantado indígena que ingresa a la institución, con el objeto de atender diversas necesidades y orientaciones académicas. Sin embargo, esta instancia, al momento se vincula directamente con el programa de la LEI y no se ha articulado con la población estudiantil del resto de los programas educativos en la universidad.

A través del análisis que como docentes de la LEI hemos realizado, señalamos que se produce en la UPN una experiencia mimética vinculada al tema racismo:

⁶ Las acciones afirmativas en educación superior entraron en México en el año 2002 a través de la Asociación Nacional de Universidades e instituciones de educación superior (ANUIES) y por la Fundación Ford, con un programa creado para apoyar el ingreso y la permanencia de estudiantes indígenas en la educación superior. Ese programa dejó de funcionar bajo ese esquema en el año 2012 y, cada institución de las pocas que se vieron beneficiadas con esos apoyos, en algunos casos continuaron con las estrategias y/o ámbitos creados para ello.

por una parte, la UPN ha sido de las primeras IES que abrió espacios de formación para indígenas, mucho antes de las acciones afirmativas iniciadas en México, a través de programas educativos con base pedagógica y sin enfoque asistencia- lista; por otra parte, ha mantenido la visibilidad del componente étnico indígena en programas que desde su definición así lo muestran como la Licenciatura en Educación Indígena (LEI), y las LEPEPMI. Sin embargo, la existencia de estos programas de formación no ha contribuido a reconocer-aunque pareciera que sí por los programas antes mencionados- la presencia de estudiantes indígenas en sus otras y variadas propuestas formativas en licenciatura y posgrado (Czarny, 2010). Para mencionarlo de otro modo, la existencia de propuestas educativas en *universidades convencionales* que como lo denominara Mato (2008), mantienen formatos que convocan a un tipo de docencia, investigación e intervención pensadas en la idea de una universidad homogeneizante las que, y como el caso de UPN, incorporaron programas específicos para atender a estudiantes indígenas, pero lo cual no contribuyó para abrir los muros visibles-invisibles del racismo existentes en la institución.

La crítica a las acciones afirmativas señalan que pueden disminuir las inequidades en ciertos sectores pero al mismo tiempo, generan otras desventajas las que se expresan, por ejemplo, en la vivificación de racismos ocultos para continuar perpetuando desigualdades (Tubino, 2007). Sobre ello advertimos que, la existencia del PAAEI en la UPN, y de los apoyos que se otorgan a los estudiantes indígenas de la LEI,⁷ han promovido, en diversos sectores del estudiantado no indígena de los otros programas educativos, miradas distantes, cargadas de estereotipos y poco conocimiento sobre las y los estudiantes indígenas. No obstante, hay que señalar que ese racismo puede vivificarse – porque está oculto y no siempre presente de modo consciente entre diversos sectores- y se activa por la presencia de algunos apoyos que y de acuerdo a las políticas institucionales en curso puedan darse a los estudiantes indígenas de la LEI y, se expresa de diferentes maneras y en interacciones variadas hacia los estudiante indígenas o sobre el mismo programa de la LEI.

⁷ Algunos estudiantes indígenas y profesores de la LEI han señalado que desde otros actores de la UPN cuestionen los “privilegios” que podrían tener los estudiantes indígenas como, el espacio del PAAEI y a través de éste, el acceso a fotocopias, el uso de algunas computadoras, entre otros.

3 SOBRE EL ENFOQUE CONCEPTUAL Y LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Entendemos que el problema del racismo no sólo afecta a quienes lo padecen como suele pensarse en nuestro sentido común. Las expresiones que denigran y ponen al otro en condición de minusvalía y de no humano, específicamente referido a los pueblos que fueron denominados desde afuera como “indígenas” y a las poblaciones afrodescendientes, representan una afectación no sólo sobre el que ocupa el lugar de víctima sino también en el de victimario (Castillo, 2021). Recuperamos la noción de racialización en el marco de un debate más amplio en la región latinoamericana, entendido como proceso que desde un poder de raigambre colonial marca/señala para devaluar y deshumanizar, o poner en la línea de lo *no humano* (Fanon, 1963) a sujetos/comunidades a partir de atributos como el color de la piel, la clase social, la condición lingüística, entre otros. En esos procesos se generan exclusiones-inclusiones y se avanza en las desigualdades y afectaciones estructurales en distintos niveles de la conformación subjetiva y societal.

La perspectiva aportada por Quijano (2014) es un punto de ubicación geopolítica central para este proyecto, a partir del cual entendemos a los procesos de racialización como parte de lo que marcó la historia constitutiva de lo que denominamos América, y como parte del desarrollo del capitalismo colonial/moderno y eurocentrado como patrón del poder mundial. Quijano señaló que uno de los ejes fundamentales de esa forma de dominación es la clasificación social de la población en la relación centro-periferia sobre la idea de raza, una construcción mental que expresa la experiencia básica de la dominación colonial y que desde entonces permea las dimensiones vitales más importantes de las vidas de sujetos/comunidades y territorios. A ello agregaríamos que, y aun en los Estados nacionales de América que han construido sus independencias de las metrópolis europeas, principalmente desde el siglo XIX, la persistencia del colonialismo sigue vigente (Bartolomé, 2003) así como la racialización de las poblaciones indígenas y afroamericanas (Segato, 2007; Mato, 2021).

Las investigaciones en el tema nos advierten que aún es escasa la discusión y atención del racismo, así como su incorporación en las políticas públicas. No obstante, las políticas denominadas interculturales tienen una presencia en el campo educativo en el nivel de educación básica con varias décadas de presencia

bajo lo que a la fecha en México se conoce como educación intercultural bilingüe (EIB) dirigida a población indígena y, educación intercultural dirigida a población afrodescendiente y migrantes internos indígenas en contextos de movilidad nacional. En este sentido, algunas de las preguntas que nos planteamos son ¿qué papel han jugado las políticas educativas interculturales en lo que se denomina lucha contra el racismo particularmente sobre sectores que se reconocen como indígenas y afrodescendientes? ¿Cómo experimentan, perciben e identifica la discriminación y el racismo, diversos actores de la UPN a través de discursos y prácticas? ¿Qué lugar se requiere dar a la formación con perspectiva intercultural y/o antirracista en los diversos programas de UPN (Ajusco), por qué y para qué?

La metodología que se utilizó en el proyecto fue de corte cualitativa e interpretativa (Vasilachis, 2007, 2011; Denzin; Lincoln, 2011), así como con un proceder etnográfico, entendiendo por ello un acercamiento sucesivo a discursos, prácticas y creencias, que procura suspender-para luego tensionar- los supuestos y prejuicios del investigador/a, y producir una comunicación que tiene marcas de dialogicidad y posible interculturalidad (Bartolomé, 2003). A su vez se incorporó una perspectiva de investigación y de intervención.

El componente de investigación buscó aportar conocimiento para visibilizar la presencia de discursos y prácticas racistas al interior de la UPN, Ajusco. Para ello se apoyó en una estrategia de grupos focales y entrevistas, con el propósito de reconstruir las estructuras discursivas que orientan las creencias y prácticas racistas en diferentes actores educativos. El levantamiento de la información se realizó de forma presencial y a distancia, y la información se analizó en un proceso de producción colectivo, identificando aspectos subjetivos e intersubjetivos de los participantes, en torno a sus creencias, actitudes, representaciones (Yapu; Íñiguez, 2014) y prácticas vinculadas al racismo. Así mismo, se consideró el análisis del discurso para reconocer las condiciones de emergencia del discurso de racismo e identificar si existen condiciones de posibilidad para erradicarlo en educación superior (Foucault, 1999).

Durante el año 2022 se realizaron tres grupos focales con estudiantes de las licenciaturas en Educación Indígena y en Sociología de la Educación y estudiantes de posgrado, de la maestría en Desarrollo Educativo y en la de Gestión de la convivencia en la escuela, todos programas de la UPN, Ajusco. El total de participantes

en estos GF fue de 22 estudiantes (8 de posgrado y 12 de licenciatura); a su vez se realizaron entrevistas semiestructuradas a diversos sectores de la universidad: 2 egresados y 12 estudiantes de licenciatura, dos docentes y dos administrativos. Este material contó con el consentimiento informado de todas/os las/los participantes, fue grabado y posteriormente transcrito para su sistematización y análisis. La posibilidad de contrastar, en este ejercicio, opiniones de estudiantes que se autoadscriben como pertenecientes a pueblos indígenas y los que no se definen de ese modo, contribuyó a entender la circulación del racismo naturalizado en la vida cotidiana de la institución.

El componente de intervención buscó sensibilizar a la comunidad universitaria en el tema, a partir de introducir la propuesta de *Hablemos de racismo en la educación superior*, por medio de conversatorios y microvideos (ver fotos 1 y 2). Esto con el fin de contribuir con materiales que permitan diversas formas de reflexión sobre el impacto del mismo en la vida personal de estudiantes y docentes, sobre los procesos formativos, así como en la construcción de una sociedad con justicia social y epistémica. Varias de las acciones mencionadas en este nivel se produjeron con base en un guion de trabajo en sesiones de diálogo y taller con estudiantes indígenas y no indígenas de la UPN, de licenciatura como de posgrado; y se pueden ver en el canal de Youtube de LERES-UPN.

Foto 1 - Grabando el Microvideo “¿Existe el racismo en educación superior? Paloma Santos nos habla sobre el tema”



Fuente: Este microvideo, y otros, se encuentran disponibles en el canal de Youtube de LERES-UPN. Fotografía de Cecilia Navia.

Foto 2 - Presentación de Poder Prieto (29 de septiembre de 2022) con miembros del Equipo del Laboratorio para la Erradicación del Racismo y estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional. En la fotografía, de izquierda a derecha: Ricardo Pavón, Vania Sisaí Rodsan, Gabriela Czarny, Cecilia Navia, Maya Zapata, Saúl Velasco, Paloma Santos, Diego Landeta y Salvador Madrid. Fotografía Hugo de León, Universidad Pedagógica Nacional



Fuente: Colección de los autores

4 LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y EDUCACIÓN ANTIRRACISTA: PERSPECTIVAS PARA EL CAMPO DE LA FORMACIÓN

El desarrollo de este proyecto, a partir de la 2da y 3era Campaña para la erradicación del racismo en la educación superior (2021-2022), permitió visibilizar y profundizar el análisis en el que sostenemos que, -y después de varias décadas de educación intercultural dirigida para pueblos indígenas y también en últimos años para afrodescendientes y población migrante interna indígena-, el racismo y su permanente reproducción visible e invisible permanece intacto sobre estos sectores, aunque también sobre otros.

Las perspectivas interculturales en la región de Centro y Suramérica tienen larga data, principalmente con un amplio impulso en la educación básica, aunque no necesariamente ello se ha reflejado en mejores resultados educativos de las niñas/os y jóvenes de diversas comunidades y pueblos indígenas. Entre los objetivos que orientaron a esas acciones en binomios como educación bilingüe-bicultural, educación bilingüe intercultural y educación intercultural bilingüe -desde los años setenta a la fecha, y principalmente para sectores y regiones definidas como indígenas-, se postuló el reconocimiento de la diversidad socio-cultural, lingüística y étnica asentada en los pueblos originarios del continente denominado América.

Bajo un horizonte de interculturalidad, varias perspectivas señalaron la impostergable necesidad de impulsar una educación que recupere las prácticas socioculturales y las lenguas originarias para promover justicia epistémica en los procesos educativos escolares y en la reconstrucción y fortalecimiento comunitarios y territoriales (Muñoz, 2002; López, 2019, 2020). Lo anterior, implicaría también reducir brechas escolares, favorecer procesos de fortalecimiento identitarios personales y comunitarios lo que incluía a las lenguas originarias, trabajar desde un enfoque de derechos y no asistencialista (Díaz-Couder, 2000) y, al mismo tiempo, abrir canales para la valoración de la(s) diversidad(es) en múltiples direcciones.

El paradigma de la educación intercultural que amplió los debates en la región a partir de reconocer la existencia de interculturalidad funcional-impulsada de los Estados nacionales en muchos casos, y que en México se reconoce desde los inicios del indigenismo institucional (mediados del Siglo XX), se fue introduciendo como mediación cultural articulado a las políticas del Estado (Beltrán, 1991). Unas décadas después, y con las perspectivas de interculturalidad crítica (Tubino, 2007), se intenta documentar las demandas impulsadas desde las organizaciones y otros intelectuales, que ampliaban el debate hacia otras formas de ciudadanías, perspectiva que resultó muy valiosa en la producción de propuestas educativas construidas desde modalidades diferentes, algunas denominadas desde abajo, en las que participaron docentes, profesionistas, activistas y las mismas comunidades. En ellas, además de defender el tema de las lenguas originarias también ubican a los saberes, conocimientos y pedagogías propias, camino muy alentador que viene ocupando diversos escenarios escolares y comunitarios.

No obstante, hay un pendiente profundo cuando hablamos de educación intercultural en la región. Como lo señalara, entre otros autores, Luis E. López (2019), con varias décadas de políticas educativas con enfoque intercultural y bilingüe en la educación básica orientada para las comunidades indígenas, y en últimos años también incorporado en algunos países a todo el sistema educativo, será necesario identificar si bajo estas propuestas

[...] se ha transfigurando el sentido de lo que el imaginario nacional concibe como cultura nacional, así como el propio significado de lo nacional, en relación con la opresión cultural y la explotación económica de las poblaciones originarias (López, 2019, p. 49).

Con base en lo anterior, reforzamos la idea de que las propuestas interculturales y la forma en cómo se concibieron “para otro”, no eliminaron la discriminación racista sobre estos sectores, y más bien se ha naturalizado la presencia del racismo desde el Estado y la sociedad. En este sentido, y bajo el análisis de algunos trabajos que ahondan en la búsqueda de pedagogías antirracistas, se indica que no es suficiente combatir el racismo con el paradigma de la interculturalidad (Tubino, 2007). Indudablemente, existe una relación muy estrecha pero avanzar en pedagogías antirracistas incluye una serie de procesos que aún requieren ser construidos, lo que implica reflexionar sobre las posibilidades y condiciones que las favorecen o limitan. Avanzar en la lucha contra la discriminación histórica y el racismo sobre los pueblos y sujetos denominados indígenas y afrodescendientes requeriría, entre otras acciones, de una crítica y re-inención de los denominados estados nacionales y derechos de ciudadanía de lo que denominamos América (Virno, 2003).

Ha sido y es muy frecuente que en la reflexión con las/los estudiantes indígenas con quienes tenemos un diálogo en los programas de licenciatura y posgrado de la UPN, señalan que su sentir sobre la educación intercultural no debería ser para los indígenas, sino debería ser “justamente para los no indígenas”. Ese justamente no sólo mantiene una vinculación con la idea de justicia sino que al mismo tiempo se orienta a que los que deberían conocer, reconocer, respetar y no discriminar por su color de piel, lengua y cultura a los PI, son los sectores que no se autodefinen como tales. Indudablemente, la discriminación sobre las comunidades indígenas no se reduce a un acto que va de no indígenas o no afrodescendientes *hacia* indígenas y afrodescendientes, sino que esa acción también se reproduce

entre diversas comunidades originarias que marcan jerarquías recurriendo a la misma estructura de racialización que se ha mantenido desde la colonia y lo que algunos llaman la poscolonia.

Nombrar y denunciar el racismo social, escolar y estructural, se encuentra cada vez más presente en las producciones escritas y testimoniales de docentes, estudiantes y profesionales indígenas que en la reconstrucción de los procesos históricos de sus comunidades, así como en las propias experiencias reflexivas de sus procesos escolares, identifican el racismo visible e invisible (Czarny, 2012; Domínguez, 2013; Landeta, 2020; Girón, 2019).

En México, se han impulsado cambios en la Ley General de Educación (México, 2019) y la Ley General de Educación Superior (México, 2021) y en sus recientes modificaciones hacen referencia a políticas educativas que rechazan la discriminación, al tiempo que proponen una perspectiva intercultural para todo el sistema educativo, y no específicamente para las poblaciones indígenas y afrodescendientes. No obstante, es tema aún pendiente y requerirá de importantes procesos en múltiples niveles de la vida social, que no reduzcan el discurso de la interculturalidad al sistema escolar como una acción de reconocimiento a una diversidad fetichizada. Recuperando la reflexión de Tubino (2007), sobre perspectivas interculturales y el combate al racismo en la educación superior dirigida a pueblos indígenas, y con base en la experiencia latinoamericana, señalaba que:

No bastan las acciones de afirmación intracultural de las identidades injustamente menospreciadas. En estos contextos, la afirmación intracultural como primer paso de una intervención intercultural es insuficiente. En realidad, siempre lo ha sido. Es necesario combatir la discriminación y el racismo como problemas relacionales, que tienen una dimensión interpersonal y una dimensión institucional (Tubino, 2007, p. 92).

En este sentido, podría pensarse que la apuesta por interculturalizar todo el sistema educativo bajo el mandato de las vigentes leyes, apuntalaría hacia otro modo de definirnos como un nosotros (as) diversos (as); sin embargo, nombrar acciones de racismo y abordarlo pone el acento en otros procesos históricos, sociales y políticos que requieren trascender el fenómeno de la diferencia “cultural” para situarla en la complejidad humana de territorios, color de piel, lenguas, géneros y su sedimentación naturalizada en desigualdades sociales.

5 HABLAR DE RACISMO EN LA UPN: DESAFÍOS DE LA VISIBILIZACIÓN-INVISIBILIZACIÓN

Introducir el tema del racismo en la educación y en la educación superior, no ha formado parte de un discurso explícito; más bien, y como diversos autores lo han señalado, el papel del mestizaje ha acompañado no solo la construcción de la nación de nuestros países, sino también de sus proyectos educativos, orientados a procesos de formación homogeneizadores, donde la diversidad, en el caso de grupos indígenas y afrodescendientes, ha sido considerada como símbolo de atraso o simplemente, en diferentes momentos ha sido tratada como ausente.

No podemos en este texto desarrollar el largo proceso que, bajo la perspectiva y construcción de naciones mestiza, generaron procesos de discriminación y racialización, lo cual requiere análisis posteriores, sobre todo en su impacto en la educación superior. En este apartado nos concentramos en algunos resultados obtenidos a través del proyecto de investigación, en particular sobre la complejidad de reconocer la existencia de racismo en la universidad; sobre las acciones afirmativas y las complicidades en el ocultamiento del racismo y, por último, sobre el reconocimiento de la necesaria incorporación del tema en la formación en los distintos programas de estudio.

5.1 La complejidad de reconocer la existencia de racismo en la universidad

Este punto remite a la diferenciada situación que identificamos sobre un sector del estudiantado-principalmente indígena o, vinculado al tema de la diversidad en su proceso formativo en la universidad o fuera de ella- quienes reconocen que existe el racismo en la UPN, y por otra parte un sector de estudiantes y/o profesionistas que han egresado de diversos programas de la universidad quienes no reconocen su existencia, al menos de manera directa.

A través de la investigación, advertimos que el racismo se reproduce en las relaciones interpersonales, las que incluyen a los vínculos entre estudiantes indígenas y no indígenas, así como los referidos entre estudiantes de diferentes adscripciones y membresías socioterritoriales y comunitarias con docentes y personal de apoyo que trabaja en la universidad. La investigación da cuenta que, entre los sectores que se identificaron que son discriminados bajo una perspectiva

de racismo se encuentran, en orden de prioridades: a) las/os estudiantes indígenas; b) las/los estudiantes que viven en zonas de la ciudad de México que puede considerarse de “periferia” remitiendo a zonas estigmatizadas y marcadas por la desventaja social y económica y; c) el profesorado que se identifica de otro origen nacional mirado como extranjero.

La sutil y no siempre explícita discriminación por racismo experimentada en la universidad que señalaron principalmente las/los estudiantes indígenas, y en algunos casos los no indígenas, remite a miradas, gestos y expresiones verbales que hacen sentir una devaluación en la persona, en la que se hace algún tipo de referencia que pone en duda la real capacidad que tienen ellas/ellos de poder ser estudiantes universitarios. Estas expresiones y vivencias en la universidad, forman parte una “violencia simbólica” (Bourdieu; Wacquant, 1995) que se testimonian no solo en el material de entrevistas y grupos focales, sino también en los microvideos elaborados por estudiantes indígenas y no indígenas de la universidad, que implicaron instalar el tema entre ellos, analizarlo y nombrarlo (Existe [...], 2022).

En esos testimonios se advierte, entre otras cosas, referencias que señalan a la forma en que son tratadas/os por compañeras/os, docentes y personal de diversas áreas de la institución en la que se les resalta con algún tipo de mirada o expresión de racismo por la forma de vestir, el tipo de lenguaje que tienen en el uso del español el cual en muchos casos es su segunda lengua. También observamos formas de tipificación sobre una forma de “comportamiento disruptivo” por ser identificados como indígenas cuando demandan sus derechos en diversas instancias de la institución, lo que distinguimos con expresiones como: “ya tenían que ser los de la licenciatura de indígenas los que vienen a [...]”, al referir a estos estudiantes cuando solicitan ser atendidos en ámbitos como el comedor de la universidad.

También se hacen presentes expresiones que muestran extrañamiento sobre la adscripción de las/los estudiantes como indígenas, pues varios señalaron haber sido cuestionados con la expresión “no pareces indígena” porque el/la estudiante en cuestión se expresa con un lenguaje académico valorado como bueno, o por tener un tono de piel menos oscuro. Otra forma de distinción de los estudiantes se hace presente en las aulas, lo que podemos apreciar cuando se menciona: “los compañeros no indígenas en los grupos y aulas de trabajo en la LEI no se juntan

con nosotros para armar equipos de trabajo”, refiriendo a la exclusión que algunos sienten durante la formación en la LEI por parte de compañeros no indígenas que no los consideran para preparar trabajos y las presentaciones que les solicitan en las diversas materias.

Así mismo, y aunque no aparece con la misma intensidad el tema de la presencia de afrodescendientes en la universidad, tiene también una marca de racismo. En este sentido, y por la mayor visibilidad que el estudiantado indígena tiene en la universidad probablemente contribuya a “no ver” la existencia de estudiantes procedentes de comunidades afromexicanas, además de que el tema tiene mucha menor atención en los medios de comunicación y en la academia en general. Sin embargo, encontramos también algunos estudiantes afrodescendientes y no afrodescendientes, que hacen referencia a la existencia de esta población en México y/o al mismo tiempo, perciben que existe un prejuicio sobre este sector, así como una tipificación de lo que quiere decir ser afrodescendiente. En ello, señalaban aspectos como, “creen que todos (as) los afros debemos tener el pelo rizado o un cierto tipo de cuerpo”, o, “hay una hipersexualización sobre el cuerpo de las mujeres de origen afro”.

Por otra parte, hablar de racismo entre docentes en la universidad, y en particular entre las/los profesores que nos desempeñamos en la LEI ha sido y es parte de un tema y preocupación constante. Sin embargo, el tema no resulta frecuente en el diálogo con docentes de las otras licenciaturas y programas educativos con quienes, en algunos casos, la idea de racismo en la educación aparece como un problema más construido desde afuera o, como un tema estructural que no goza de la misma presencia como preocupación del trabajo pedagógico en las aulas de la universidad en lo cotidiano.

En algunas de esas conversaciones lo que se resalta es la búsqueda por la igualdad en la educación, “más allá del color de la piel, o la lengua que se hable (para el caso de pueblos indígenas)”, señalando que ello debe ser el horizonte que guía la posición educativa y no la búsqueda por resaltar el color de la piel o el origen étnico. Esto último es tema de importantes debates en la academia y las diversas posiciones políticas, y frente a ello no habrá que perder de vista que una diferencia por color de piel y/o ser hablante de una lengua originaria no puede traducirse casi de modo natural a una desigualdad humana. La tensión

entre igualdad y diferencia es de larga data en el debate educativo que no logra aún permear, con toda la complejidad que ello tiene, a las políticas públicas y al orden constitucional normativo, así como en todos los ámbitos de la sociedad.

La existencia de racismo invisibilizado y negado por la historia de un supuesto mestizaje, hace también que en la universidad no existan espacios para su denuncia y atención; en este sentido, la omisión del tema contribuye a su reproducción en las interacciones cotidianas en la instituciones afectando los procesos de subjetividad en diversas dimensiones y profundizando la naturalización de estos procesos.

5.2 Acciones afirmativas y complicidades en el ocultamiento del racismo

El tratamiento del tema de la existencia de diversas expresiones y prácticas de racismo en la universidad resulta complejo e inquietante ya que implica asumir, en algún nivel, la reproducción de éstas por parte de todas y todos los actores que hacemos día a día a la institución. En este sentido, y como parte del diálogo que procuramos establecer en las entrevistas y grupos focales se planteó que no se trataba de identificar a una persona (buscar “un/a” culpable) en los actos de racismo, sino de mirar la complejidad y complicidad en la que nos vemos involucradas/os en distinta manera.

Al mismo tiempo, y en estos procesos que desarrollamos como parte del proyecto LERES en la UPN para hablar de racismo y tratar de identificar y visibilizar su presencia de diversas maneras, se postuló también por parte de algunos estudiantes indígenas, la reflexión sobre lo que denominamos complicidades y complejidades que tienen las acciones afirmativas para “pagar culpas” de lo no atendido con justicia social y epistémica desde el Estado. Este escenario remite a los programas impulsados en un grupo de universidades en México y otros países por la Fundación Ford y el apoyo de las instancias encargadas en su momento de la educación superior como la ANUIES, así como de otros programas de compensatorios impulsados desde el Estado, para apoyar el ingreso y la permanencia de estudiantes indígenas en este nivel educativo.

Con el otorgamiento de becas y la generación de algunas instancias que atiendan directamente a las/los estudiantes indígenas en la institución se procuró dar respuesta al desigual acceso a este nivel educativo de las juventudes indígenas que por falta de apoyos económicos para solventar su vida como estudiantes, y

por la desigual escolarización vivida antes de la educación superior (Coronado, 2016) no acceden a la universidad. El tema de los efectos del racismo durante sus trayectorias escolares previas, no siempre nombrado como tal en los relatos de estudiantes indígenas, es una marca central que requiere en ellas/ellos un trabajo profundo de revisión para su superación, y con ello un camino de sentido para proponerse estudiar en la universidad. Ese racismo expresado como parte de las burlas y devaluaciones sobre sus personas, familias y comunidades por ser “indígenas”, en palabras y miradas de compañeras/os y docentes de esos niveles escolares, conforma una memoria que puede incidir en diversas direcciones, tanto para obturar procesos de empoderamiento o por el contrario, al resistir o cuestionar las formas de racialización, para fortalecerlos.

En este sentido, y aunque existen apoyos económicos que el estudiantado indígena pueda recibir por su “condición étnica”-apoyos valorados por ellos-, hay que mencionar que las denominadas acciones afirmativas no buscan eliminar el racismo presente en las instituciones. Es más, no sólo no lo tocan desde ninguno de sus vértices sino que, y como señalamos antes, los activan. Ello refiere a que el otorgamiento de apoyos económicos por una condición étnica aviva los racimos ocultos que existen en diversos sectores del estudiantado de la universidad y/o también el paternalismo que se sostiene en la idea de que “hay que apoyarlos porque son indígenas”, sin valorar, o en algunos casos, motivar su desarrollo académico. Ello, para algunos estudiantes de comunidades y pueblos originarios implica una automática percepción de devaluación de sus capacidades en las que la pobreza económica-misma que sufren diversos sectores del estudiantado- se superpone como si fuera una automática minimización de sus capacidades para ser estudiante universitario. Esto último, estas reproducciones y traslapes naturalizados es parte de un debate que hace algunas décadas plantearon los trabajos de Bourdieu y Passeron (2003).

Finalmente, y reconociendo que la presencia del estudiantado indígena tiene mayor visibilidad a través del programa de la LEI en la UPN, aunque la institución no los identifica en los otros programas educativos, la cuestión de la presencia de afrodescendientes no ha tenido espacio de reflexión ni desde los colegios de docentes ni desde las líneas de acción institucional en el marco, por ejemplo, del actual debate en políticas educativas sobre reconocimiento y atención de pueblos

afrodescendientes. Sería importante revisar, por ejemplo, el papel jugado por la acción afirmativa en países con décadas de implementación⁸ y si ello erradicó el racismo, así como revisar el sentido e impacto de esas acciones en nuestro país que bajo el lente de una acción remedial no ha ampliado la construcción de caminos hacia procesos ciudadanizantes amplios desde la base del acceso a una educación digna para todas/os y como verdadero derecho. En esto último, se trata no sólo de poner una escuela allí donde se requiere, con las condiciones básicas para que se desarrollen procesos educativos, sino además de pensar para quiénes y con quiénes se definen sus sentidos, su vínculo con las comunidades, territorios, lenguas y proyectos de vida.

5.3 Reconocimiento de la necesaria incorporación del tema en la formación en los distintos programas

Si bien no resultó fácil identificar la existencia de racismo en la UPN para diversos sectores que dieron su testimonio en el proyecto LERES, principalmente para las/los que no se auto-adscriben como indígenas, sí fue un postulado común de estudiantes y egresados la importancia de que se incorpore en las diversas licenciaturas y programas de posgrado una línea de formación que atienda el tema del racismo. En este sentido, mencionaron que: a) la experiencia de pensar en el racismo a partir de las entrevistas que se realizaron en el proyecto les dio otra perspectiva sobre este fenómeno, b) que a partir de pensar el tema en esas entrevistas, y de buscar en sus memorias momentos en los que han vivido y/o han visto actos racismo en la universidad, generó un cierto nivel de “consciencia” que no habían percibido antes, y c) que es importante entender qué es el racismo y cómo se produce y reproduce.

Asimismo, entre las propuestas que se realizaron frente a la pregunta sobre de qué modo incorporar el tema y atención del racismo en los diversos programas educativos de la universidad, las sugerencias giraron en torno de: a) dar conferencias y talleres para concientizar sobre el tema racismo y cómo todas/os

⁸ Por ejemplo, en los Estados Unidos de Norteamérica en donde la acción afirmativa en educación superior tiene ya más de sesenta años y abrió algunos espacios para el ingreso de las mujeres, la población negra y población nativa a este nivel a través de una estrategia de cuotas que las instituciones deben cubrir; sin embargo, no hay muestras de que ello transformó al racismo incrustado en la sociedad.

reproducimos esa práctica de manera consciente e inconsciente a todos los sectores de docentes, estudiantes, autoridades y personal de apoyo, administrativo y de seguridad; b) incorporar en los diferentes programas de licenciatura y posgrado materias en optativas, así como también la posibilidad de transversalizar el tema del racismo en algunas de las líneas que conforman el currículo de los diferentes programas de formación.

Entre las propuestas que han argumentado sobre el porqué es necesario incorporar una formación antirracista en la educación superior, no sólo en este caso, por ejemplo, en instituciones como la UPN que forman para el campo pedagógico y educativo, sino para las diversas carreras e instituciones del nivel superior. Al respecto Mato (2019) señaló la importancia de reconocer que el racismo también afecta a la sociedad en su conjunto y a la vida democrática. De ahí que es necesario resaltar el papel que deben tener las instituciones de educación superior en la formación de ciudadanas(os) y de opinión pública, incluyendo en el debate de la organización de las instituciones y de los programas educativos el tema del racismo.

Asimismo, y siguiendo ese análisis, consideramos que se requiere una revisión y estudio de todo el sistema educativo, de los procesos históricos que han configurado la conformación de las naciones de centro y sur América. Se trata entonces de plantear una nueva narrativa crítica de los pueblos y territorios que existían antes de las invasiones europeas y los posteriores procesos que en esta región se han instalado, procesos en los que se sojuzgó y esclavizó a la población originaria que habitaba estas tierras, y también de las poblaciones traídas de África para diversos trabajos de explotación y servidumbre.

Introducir esas narrativas es central no sólo para restituir dignidades y/o lo que en ciertas perspectivas se reconoce como trabajo y procesos intra-culturales para fortalecer identidades subsumidas, negadas y marginadas, sino para colocar en otras situaciones de interpelación a los sectores que por su blanquitud gozan de los históricos privilegios. Pensar en pedagogías antirracistas es un desafío complejo que requerirá de múltiples diálogos, así como aperturar los silencios que se mantienen en los discursos y prácticas de las instituciones.

6 ALGUNAS CONCLUSIONES

Entre los desafíos identificados para avanzar y construir una propuesta antirracista en la universidad mencionamos la importancia de mirar a nuestras instituciones y reconocerlas como producto de una matriz colonial en la que se reproducen prácticas de racismo visibles e invisibles sobre diversos sectores, pero en este estudio señalamos particularmente sobre población estudiantil indígena y afrodescendiente.

A su vez es importante reconocer la existencia del racismo bajo expresiones diversas en las relaciones interpersonales (entre estudiantes, entre docentes y estudiantes, entre personal administrativo-estudiantes) y en las institucionales. Ello resulta un punto de partida para generar diversas propuestas para su atención y erradicación.

Es necesario entender que el racismo es una ideología que, en la percepción de las personas racializadas se percibe en miradas y palabras que transmiten agravios, las que pueden ser sutiles y también bien explícitas; y que la discriminación que genera exclusión y mal trato es un efecto de esa ideología naturalizada. Se trata entonces de dar un paso más adelante que no reduzca la atención del racismo en la institución por el hecho de incorporar acciones afirmativas dirigidas a PI y afrodescendientes.

En el ámbito de la investigación se debe profundizar el análisis y debate sobre el vínculo entre las perspectivas interculturales con los enfoques antirracistas, reconociendo los límites y alcances de los mismos.

Incorporar el tema del racismo en las instituciones de educación supone integrarlo en: i) los currículos de los diversos programas de formación en licenciatura y en posgrado de la universidad, ii) una estrategia de formación en diversos cursos para personal administrativo de diversas áreas de la universidad. Lo anterior bajo la consideración de que no son suficientes los protocolos que pueden diseñarse desde la normativa institucional, aunque sí son instancias que pueden contribuir a su “control” pero no necesariamente a su erradicación.

Analizando la perspectiva de una posible erradicación del racismo en nuestras sociedades, y en particular, en las instituciones de educación superior, es indispensable resaltar que, como menciona Menendez (2017), “los racismos son

eternos pero los racistas no”, o no necesariamente. Esto último podría resultar un pequeño pero potente camino para plantearnos otros horizontes de justicia, que abran la posibilidad de erosionar esas estructuras tan abigarradas en nuestras instituciones y sociedades que persisten en hacer del racismo algo imperecedero.

REFERÊNCIAS

BARTOLOMÉ, M. A. En defensa de la etnografía. El papel contemporáneo de la investigación intercultural. *Revista de Antropología Social*, Madrid, núm. 12, p. 199-222, 2003.

BELTRÁN, A. *Regiones de refugio: el desarrollo de la comunidad y el proceso dominical en Mestizoamérica*. Ciudad de México: Universidad Veracruzana Instituto Nacional Indigenista, 1991.

BONFIL, G. B. *México Profundo: una civilización negada*. Ciudad de México: SEP-INI, 1987.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI editores, 2003.

BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Editorial Grijalbo, 1995.

CASTILLO, E. Hacia una educación antirracista en América Latina. *Revista Nodos y Nudos*, Ciudad de México, v. 7, n. 50, p. 8-12, 2021. Disponible en: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/15790/10411>. Acceso el: 29 abr. 2023.

CÁTEDRA UNESCO. Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina” de UNTREF. Disponible en: <http://unesco.untref.edu.ar/>. Acceso en: 19 abr. 2023.

CONEVAL. *Educación para la población indígena en México: el derecho a una educación intercultural y bilingüe*. Ciudad de México: CONEVAL, 2022. Disponible en: https://www.coneval.org.mx/InformesPublicaciones/Documents/Educacion_poblacion_indigena.pdf. Acceso el: 21 abr. 2023.

CORONADO, M. *La cultura etnomagisterial en Oaxaca*. Ciudad de México: UPN, 2016.

CZARNY, G. *Jóvenes indígenas en la UPN*. Relatos escolares desde la educación superior. Ciudad de México: UPN, 2012. Disponible en: <http://bgtq.ajusco.upn.mx:8080/jspui/handle/123456789/290>. Acceso el: 2 may 2023.

CZARNY, G. Jóvenes indígenas en la Universidad Pedagógica Nacional. México: relatos de experiencias en educación superior. *Revista ISEES*, Ciudad de México, n. 7, p. 8-19, 2010. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3777549.pdf>. Acceso el: 17 abr. 2023.

CZARNY, G. *Pasar por la escuela: indígenas y procesos escolares en la ciudad de México*. Ciudad de México: UPN; Horizontes Educativos, 2008.

CZARNY, G.; NAVIA, C.; SALINAS, G. (Coord.). *Lecturas críticas sobre formación de profesionales indígenas en México*. Ciudad de México: UPN; Horizontes Educativos, 2020. Disponible en: <https://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/component/phocadownload/category/5-publicaciones-upn/1-pdf?download=512:lecturas-criticas&Itemid=247>. Acceso el: 8 may 2023.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. Introducción general: la investigación cualitativa como disciplina y como práctica. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (Comp.). *El campo de la investigación cualitativa*. Manual de investigación cualitativa. [volumen I]. Barcelona: Gedisa, 2011. p. 43-102.

DÍAZ-COUDER, E. Diversidad sociocultural y educación en México. In: COMBONI, S.; JUÁREZ, J. (Ed.). *Globalización, educación y cultura*. Ciudad de México: Universidad Autónoma de México, 2000. p. 105-48.

DOMÍNGUEZ, F. *La comunidad transgredida: los zoches en Guadalajara*. Guadalajara: UACI; Universidad de Guadalajara, 2013.

EXISTE el racismo en educación Superior? Paloma Santos nos habla sobre el tema. Ciudad de México: UPN, 2022. 1 video (1 min 4 seg). Publicado pelo canal LERES UPN Laboratorio erradicación del racismo. Disponible en: <https://www.youtube.com/c/LERESUPNLaboratorioerradicacióndelracismo>. Acceso el: 11 abr. 2023.

FANON, F. *Los condenados de la tierra*. México: FCE, 1963.

FOUCAULT, M. *Arqueología del saber*. México: Siglo XXI, 1999.

GIRÓN, V. *Discriminación étnica en una escuela secundaria de San Cristóbal de las Casas, Chiapas*. 2019. Tesis (Licenciatura en Educación Indígena) - Universidad Pedagógica Nacional, Ciudad de México, 2019.

INEGI. Estadísticas a propósito del día internacional de los pueblos indígenas. *Comunicado de prensa*, Ciudad de México, núm. 430/22, 8 ago. 2022. Disponible en: https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2022/EAP_PueblosInd22.pdf. Acceso el: 12 abr. 2023.

INEGI. *Población afromexicana o afrodescendiente*. Ciudad de México: INEGI, 2020. Disponible en: <https://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/afromexicanos.aspx?tema=P>. Acceso el: 11 abr. 2023.

LANDETA, J. *De los Reyes, Mazatlán Villa de Flores a la Universidad Pedagógica Nacimiento, Ajusco: Ser mazateco y ser estudiante universitario*. 2020. Tesis (Licenciatura en Educación Indígena)- Universidad Pedagógica Nacional, Ciudad de México, 2020.

LÓPEZ, L. Prólogo. Hacia la construcción de una educación superior intercultural. *In: CZARNY, G.; NAVIA, C; SALINAS, G. (Coord.). Lecturas críticas sobre formación de profesionales indígenas en México y América Latina*. México: UPN; Horizontes educativos, 2020. p. 7-21.

LÓPEZ, L. Interculturalidad y políticas públicas en América Latina. *In: GONZÁLEZ, J. (Ed.). Multiculturalismo e Interculturalidad en las Américas: Canadá, México, Guatemala, Colombia, Bolivia, Brasil y Uruguay*. Bogotá: Cátedra Unesco, Diálogo Intercultural; Universidad Nacional de Colombia, 2019. p. 46-100.

MATO, D. El caso George Floyd y el racismo en los sistemas e instituciones de educación superior. *In: VILLAGÓMEZ, M.; SALINAS, G.; GRANDA, S.; CZARNY, G.; NAVIA, C. (Coord.). Repensando pedagogías y prácticas interculturales en las Américas*. Cuenca: Ed. Abya Yala, 2021. p. 393-408.

MATO, D. Racismo y Educación Superior en América Latina. *Cuaderno de la Colección Apuntes*, Buenos Aires, núm. 1, 2019.

MATO, D. (Coord.) *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior: Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO; IESALC, 2008.

MENÉNDEZ, E. *Los racismos son eternos, pero los racistas no*. Ciudad de México: UNAM, 2017.

MÉXICO. Decreto por el que se expide la Ley General de Educación Superior y se abroga la Ley para la Coordinación de la Educación Superior. *Diario Oficial de la Federación*: Ciudad de México, 2021.

MÉXICO. Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa. *Diario Oficial de la Federación*: Ciudad de México, 2019.

MUÑOZ, H. (Ed.). *Rumbo a la interculturalidad en educación*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa; Universidad Pedagógica Nacional, 2002.

NAVIA, C.; CZARNY, G. V.; SALINAS, G. S. Marcas étnicas y autorreconocimiento de estudiantes indígenas en educación superior. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, [s.l.], v. 28, n. 166, p. 1-22, 2020. Disponible en: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/download/4781/2541>. Acceso el: 9 may. 2023.

NAVIA, C.; SALINAS, G.; CZARNY, G. Estudiantes indígenas e interculturalidad(es) en educación superior. *Movimento-revista de educação*, año 7, n. 13, p. 192-218, 2020. Disponible en: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/192-218>. Acceso el: 4 may 2023.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *In: Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires: CLACSO, 2014. p. 777-832.

SALINAS, G. *Las licenciaturas en educación preescolar y primaria para el medio indígena: una aportación de la UPN a la formación de docentes indígenas*. Ciudad de México: UPN, 2021. Disponible en: https://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=519:las-licenciaturas-en-educacion-preescolar-y-primaria-para-el-medio-indigena&catid=47&Itemid=247#:~:text=PDF-,14%2Dlas%2Dlepepmi,-14%C2%A0Las%20licenciaturas. Acceso el: 15 abr. 2023.

SEGATO, R. L. La nación y sus otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de Políticas de la Identidad. *Avá*, núm. 13, 2007.

SEMINARIO DOCENCIA UNIVERSITARIA Y FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE EDUCACIÓN INDÍGENA. 2023. Disponible en: <https://fpei.upnvirtual.edu.mx>. Acceso en: 15 abr. 2023.
TUBINO, F. Las ambivalencias de las acciones afirmativas. *In: ANSION, J.; TUBINO, F. (Ed.). Educar en ciudadanía intercultural: experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas*. Lima: Fondo Editorial, 2007. p. 91-110.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL [UPN]. Inicio. *UPN Virtual*, Ciudad do México, 2023. Disponible en: <http://fpei.upnvirtual.edu.mx>. Acceso el: 30 abr. 2023.

VASCONCELOS, J. *La Raza Cósmica*. Misión de la Raza Iberoamericana. Argentina y Brasil. Ciudad de México: Espasa Calpe, 1948.

VASILACHIS, I. Prólogo a la edición en castellano. De las nuevas formas de conocer y de producir conocimiento. *In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (Comp.). El campo de la investigación cualitativa*. [Manual de investigación cualitativa. Volume I]. Barcelona: Gedisa Editora, 2011. p. 11-22.

VASILACHIS, I. La investigación cualitativa. *In*: VASILACHIS, I. (coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa, 2007. p. 23-64.

VELASCO, S. Conferencia: clasificar y marcar los cuerpos desde la escuela. Retos para la descolonización académica. *In*: DOCENCIA UNIVERSITARIA Y FORMACIÓN DE PROFESIONALES INDÍGENAS, 11., 2019, Ciudad de México. *Anais [...]*. Ciudad de México: UPN, 2019. Disponible en: <http://fpei.upnvirtual.edu.mx/index.php/29ago19>. Acceso el: 14 abr. 2023.

VELASCO, S. Racismo y educación en México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, Ciudad de México, vol. 61, núm. 226, p. 379-407, 2016. Disponible en: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rmcpys/article/view/53667Web>. Acceso el: 17 abr. 2023.

VELASCO, S. El racismo y las tres formas básicas de combatirlo. *Cultura y representaciones sociales: un espacio para diálogo transdisciplinario*, Cuernavaca, año 2, núm. 3, p. 131-150, 2007. Disponible en: <http://www.culturayrs.unam.mx/index.php/CRS/article/view/514/521>. Acceso el: 30 abr. 2023.

VILLAGÓMEZ, M.; SALINAS, G.; GRANDA, S.; CZARNY, G.; NAVIA, C. (Coord.). *Repensando pedagogías y prácticas interculturales en las Américas*. Ecuador: Ed. Abya Yala, 2021.

VIRNO, P. *Gramática de la multitud*. Para un análisis de las formas de vida contemporáneas. Madrid: Traficantes de sueños, 2003.

YAPU, M.; ÍÑIGUEZ, E. *Pautas metodológicas para la realización de grupos focales*. Antecedentes, fundamentos y prácticas. La Paz: U-PIEB, 2014.

Sobre los autores:

Gabriela Czarny: Doctora en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas por el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), CINVESTAV, IPN, México. Antropóloga por la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Profesora investigadora en la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, Ciudad de México donde imparte cursos en la Licenciatura en Educación Indígena y en el Posgrado en las líneas sobre diversidad sociocultural y lingüística en educación, jóvenes indígenas, racismo y educación superior y formación de docentes para contextos de diversidad sociocultural. Desde 2017 Co-Coordina el Seminario Permanente: Docencia universitaria y formación de profesionales indígenas. Retos para una descolonización académica (UPN). **E-mail:** gacza_2006@yahoo.com.mx, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-7638-4229>

Cecilia Navia: Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional, México. Licenciada en Etnología y Responsable del Doctorado en Educación y Diversidad. Coordina el Seminario Docencia Universitaria y Formación de Docentes y Profesionales Indígenas (<http://fpei.upnvirtual.edu.mx>) y es parte del Laboratorio para la erradicación del racismo en educación superior. Es socia del Consejo Mexicano de Investigación Educativa y de la Red de Investigadores en Educación y Valores. Investiga los campos de formación de profesionales de educación indígena y formación profesional, identidad y ética profesional. **E-mail:** ceeeci@yahoo.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0001-6721-8205>

Saúl Velasco: Es profesor de educación primaria y doctor en Sociología por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México. Desde marzo de 2002, es profesor e investigador de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, en la Ciudad de México. Imparte docencia en licenciatura, en maestría y en doctorado dentro de esta Universidad. Y además es autor de algunas investigaciones relacionadas con la interculturalidad, las políticas educativas, los movimientos sociales indígenas y con el racismo y la educación. **E-mail:** svelasco@g.upn.mx, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-6797-5393>

Recibido el 21/05/2023

Aprobado el 31/01/2024

