

# Racismos y educación superior en Indo-Afro- Latinoamérica

coords.

Gabriela Czarny

Cecilia Navia

Saúl Velasco

Gisela Salinas



# **Racismos y educación superior en Indo-Afro-Latinoamérica**

Esta obra contó con el apoyo financiero de la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, México, para el proyecto Erradicación del Racismo en la Educación Superior, aprobado en la convocatoria emitida por la Secretaría Académica para proyectos de investigación sobre racismo, no discriminación y problemas socioeducativos en la población indígena afrodescendiente y en otros colectivos racializados, 2022, con número 10-62-2.

Esta obra fue dictaminada por pares académicos en un formato de doble ciego.

//

Doi: 10.54871/upn23r10

Racismos y educación superior en Indo-Afro-Latinoamérica / Gabriela Czarny ... [et al.] ; Coordinación general de Gabriela Czarny ... [et al.]. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO ; Ajusco, México : Universidad Pedagógica Nacional, 2023.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-813-556-4

1. Racismo. 2. Educación Superior. 3. Formación Docente. I. Czarny, Gabriela II. Czarny, Gabriela, coord.

CDD 301

Diseño de tapa: Dominique Cortondo Arias

Diseño del interior y maquetado: Eleonora Silva

Corrección: Rosario Sofía

# **Racismos y educación superior en Indo-Afro-Latinoamérica**

**Gabriela Czarny, Cecilia Navia,  
Saúl Velasco y Gisela Salinas**  
(coords.)





**CLACSO**  
Consejo Latinoamericano  
de Ciencias Sociales  
Conselho Latino-americano  
de Ciências Sociais



**UPN México**  
**Rosa María Torres Hernández**  
Rectoría  
**María Guadalupe Olivier Téllez**  
Secretaría Académica

**CLACSO Secretaría Ejecutiva**  
**Karina Batthyány** - Directora Ejecutiva  
**María Fernanda Pampín** - Directora de Publicaciones

**Equipo Editorial**  
**Lucas Sablich** - Coordinador Editorial  
**Solange Victory y Marcela Alemandi** - Producción Editorial



LIBRERÍA LATINOAMERICANA Y CARIBEÑA DE CIENCIAS SOCIALES  
**CONOCIMIENTO ABIERTO, CONOCIMIENTO LIBRE**

Los libros de CLACSO pueden descargarse libremente en formato digital o adquirirse en versión impresa desde cualquier lugar del mundo ingresando a [libreria.clacso.org](http://libreria.clacso.org)

Los libros de la Universidad Pedagógica Nacional - México, pueden descargarse de manera gratuita en formato digital en el sitio web [editorial.upnvirtual.edu.mx](http://editorial.upnvirtual.edu.mx)

*Racismos y educación superior en Indo-Afro-Latinoamérica* (Buenos Aires: CLACSO; septiembre de 2023).

ISBN CLACSO-Argentina: 978-987-813-556-4

ISBN UPN-México: 978-607-413-489-6



CC BY-NC-ND 4.0

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

**CLACSO. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais**

Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina

Tel [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875

<clacso@clacsoinst.edu.ar> | <www.clacso.org>



Este material/producción ha sido financiado por la Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo, Asdi. La responsabilidad del contenido recae enteramente sobre el creador. Asdi no comparte necesariamente las opiniones e interpretaciones expresadas.

# Índice

Introducción .....	9
<i>Gabriela Czarny, Cecilia Navia, Saúl Velasco y Gisela Salinas</i>	
Capítulo 1. De la interculturalidad al racismo en la educación superior .....	21
<i>Elizabeth Castillo Guzmán y Anny Ocoró Loango</i>	
Capítulo 2. Hacia la interculturalización y desracialización de la educación superior guatemalteca.....	37
<i>Luis Enrique López</i>	
Capítulo 3. Racismo y formación docente para la educación primaria.....	81
<i>Cecilia Navia y Mitzi Gómez</i>	
Capítulo 4. A presença indígena e os diálogos para superar o racismo na educação superior .....	113
<i>Wagner Roberto do Amaral y Gilza Ferreira de Souza Felipe Pereira Kaingang</i>	
Capítulo 5. Racismo en la educación superior. Notas desde la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, México .....	147
<i>Gabriela Czarny, Saúl Velasco y Gisela Salinas</i>	
Capítulo 6. Cara y cruz. Racismos y experiencias para erradicarlos en una universidad argentina .....	183
<i>Laura Liliana Rosso y Mirian Graciela Soto</i>	

Capítulo 7. Cuando la discriminación se disfraza de interculturalidad en instituciones de educación superior en México .....	207
<i>Regina Martínez Casas y Diana Bermeo Escalona</i>	
Capítulo 8. Racismo epistémico y propuestas para su erradicación en universidades públicas en Bolivia .....	241
<i>Weimar Giovanni Iño Daza</i>	
Capítulo 9. ¿Quiénes ponen el cuerpo? Racismo y prácticas lingüísticas en el espacio universitario .....	279
<i>Gisela Carlos Fregoso</i>	
Capítulo 10. Gestionando el deseo. Aspiraciones de estudios superiores en jóvenes afromexicanos de la Costa Chicaa.....	301
<i>Maritza Urteaga y Alejandra Ramírez López</i>	
Capítulo 11. Contextualizar y desagregar la idea de “racismo estructural” para erradicar el racismo en la educación superior .....	337
<i>Daniel Mato</i>	
Sobre los autores y autoras.....	369

# Introducción

*Gabriela Czarny, Cecilia Navia, Saúl Velasco y Gisela Salinas*

Esta obra es producto del diálogo con y entre pares investigadores, académicos, y estudiantes de posgrado de diversos países de Indo-Afro-Latinoamérica –Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Guatemala y México–, sobre la presencia del racismo y de los racismos en la educación superior. Tiene como impulso el trabajo que un grupo de profesorxs de la Universidad Pedagógica Nacional, México, desarrollamos el año 2022 en el marco del Proyecto de investigación e intervención, Erradicación del Racismo en la Educación Superior, y del Laboratorio para la Erradicación del Racismo (LERES).<sup>1</sup> Lxs coordinadorxs de este libro tenemos varias décadas en la docencia universitaria, investigando y discutiendo el tema de la formación de profesionales del campo de lo que se conoce como educación escolar indígena. En nuestras investigaciones, y en las que se presentan en este libro, hemos coincidido, con otras y otros autores, de que existen prácticas de racismo en nuestras y otras instituciones de educación superior, que es necesario visibilizar, nombrar, reconocer y seguir investigando, y al mismo tiempo generar propuestas que contribuyan a su erradicación.

<sup>1</sup> Entre los antecedentes que tiene este proyecto se encuentra el *Laboratorio para la erradicación del racismo en la educación superior*, desarrollado por las/los mismos coordinadores de este libro en los años 2021 y 2022, en el marco de la 2da y 3era Campaña para la Erradicación del Racismo, Cátedra UNESCO, Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina, iniciativa para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior, de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), Argentina.

El tema sobre racismo ha cobrado auge en el ámbito de las ciencias sociales latinoamericanas desde hace algunos años y, entre los diversos aspectos que han incidido se encuentra la denuncia que desde las mismas organizaciones, colectivos y comunidades –en este análisis referido a pueblos indígenas y comunidades afrodescendientes– se han hecho sobre los racismos ocultos y visibles en los estados nacionales creados en el siglo XIX.

Los 11 capítulos bajo la escritura de 19 autoras/es, de seis países, conforman esta posición en texto. Reflejan, en parte, el trabajo que desde diversas disciplinas y perspectivas –en el campo de los estudios sobre educación indígena, la educación intercultural, la pedagogía crítica y los cruces con los archivos de las historias coloniales–, desarrollan desde hace décadas en instituciones de educación superior junto y con personas, grupos de diversos pueblos indígenas y afrodescendientes, en programas de formación y extensión universitaria, y proyectos de investigación.

## **Temas y problemáticas que se articulan en la obra**

Las experiencias que se documentan tienen detrás de sí múltiples ejercicios reflexivos, de intervención y de acompañamiento en procesos formativos que, a través de identificar y percibir, nombran la existencia de racismos, incluso desde las trayectorias previas al ingreso a la educación superior, en el marco de diversos programas universitarios y, algunos específicamente dirigidos a pueblos indígenas.

Entre los aspectos que los textos aquí reunidos muestran, sobresale la visibilización de prácticas y discursos racistas y sobre racismo en las dimensiones interpersonales e institucionales. Así mismo, un tema recurrente en el análisis refiere a la dimensión estructural y simbólica, y la presencia invisible de los racismos en la vida cotidiana de las y los jóvenes que acceden a la educación escolar y universitaria, así como sobre los diversos colectivos y sectores que son racializados, advirtiendo la imperceptible forma en la que el racismo muta, imbricándose

en cruces interseccionales como la lengua que se habla –distinta a la hegemónica–, los rasgos físicos, el género, entre otras.

Como correlato también se identifican algunos procesos que se desencadenan en las instituciones en el diálogo entre docentes y estudiantes de diversos pueblos y comunidades para nombrar las experiencias de racismo, y entre los temas que se desatan aparece el debate sobre la educación intercultural, perspectiva que abrió nuevos lentes para que las academias revisaran procesos naturalizados sobre modos únicos de enseñar, aprender y producir conocimientos. Aún y en los programas que mantienen una denominación como intercultural, se da cuenta de la persistente discriminación en esquemas jerárquicos y meritocráticos que resultan la cara oculta de lo que no se expresa, que es racismo, y de los efectos que esto tiene en las personas, instituciones y comunidades.

Es una referencia presente en los capítulos, el reconocimiento sobre la complejidad de hablar y señalar la existencia de racismos generados desde distintas direcciones y hacia sectores de las instituciones de educación superior –principalmente indígenas y afrodescendientes–, y ello toca a los discursos internalizados, provocando extrañeza o deseo de desenmascarar esas prácticas. Indudablemente, hablar de racismo incrementa las tensiones institucionales e interactorales de la sociedad, tema que nos interpela de diferentes maneras a todas/os los que somos parte de las universidades. Lejos de haber sido un fenómeno desplazado o debilitado, poco a poco van desarrollándose proyectos de investigación y/o intervención que intentan dar cuenta de la presencia activa de los racismos en diferentes niveles y prácticas cotidianas en la educación superior.

## **Retos para una formación antirracista en educación superior**

Como parte de algunos de los retos que se anuncian inminentes para avanzar en una ruta antirracista desde la educación superior, y con diversas perspectivas, las/los autores identifican: la necesidad de

construir en las instituciones educativas –marcadas por un modelo universal con una postulación de ciencia de corte eurocéntrico-moderno-colonial–, perspectivas desde una pluralidad epistémica y diálogo de saberes para la reformulación de la producción de conocimientos; la importancia de tratar en los procesos formativos y reflexivos los temas sobre descolonización y/o decolonialidad, y la revisión naturalizada sobre los procesos de blanqueamiento de las subjetividades en los países latinoamericanos.

También se señala la necesidad de superar la interculturalidad nominal hacia la intra-interculturalidad emancipadora, allí donde esta perspectiva mantiene un sentido para las/los sujetos-colectivos; una revisión de la impronta en historia del mestizaje, categoría que orientó la configuración de los proyectos de los estados nacionales desde el siglo XIX; así como la necesaria intervención desde la investigación sobre prácticas y discursos racistas en las instituciones para generar propuesta antirracistas.

En este sentido, 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. Tal vez ello, contribuya con agendas –en tanto prácticas de un hacer cotidiano– para desarrollar propuestas que caminen hacia el antirracismo.

El título que cobija a este ejercicio también resulta un complejo andamiaje, reconociendo que la geolocalización y su geopolítica, y la forma en la que nombramos y somos nombradas/os, mantiene siempre marcas de historias coloniales, hibridaciones, asumiendo que eso que se denomina América o América Latina, y sus pobladores, pueblos indígenas, originarios, afroamericanos, tienen otras muchas nominaciones y representaciones territoriales, emocionales y políticas; en este sentido, también sabemos que bajo el título de Indo-Afro-Latinoamérica quedan afuera muchas otras formas de mostrar *a lo que vive* y sobre *cómo se vive* en esta región del planeta.

## Organización del libro

Esta introducción, no pretende reducir el amplio abanico y desarrollo de conocimientos, experiencias y planteos políticos y epistémicos sobre el tema, por ello, se presenta a continuación, una breve descripción de lo que cada capítulo ofrece.

En el capítulo uno, “De la interculturalidad al racismo en la educación superior”, Elizabeth Castillo Guzmán y Anny Ocoró Loango, plantean que el debate sobre los racismos en las instituciones de educación superior ha contado con un especial desarrollo durante este siglo, especialmente por proyectos surgidos desde colectivos estudiantiles y equipos de investigación interesados en mostrar la urgencia de abarcar este fenómeno y analizar sus impactos. Un primer aspecto que señalan se refiere a la Conferencia de Durban (2001) y su incidencia en el reconocimiento del racismo, sus formas conexas y su historicidad, así como sus terribles afectaciones en las sociedades contemporáneas. Este artículo abarca algunos estudios realizados al respecto y propone una lectura estructural sobre tres tipos de racimos que ocurren en las instituciones de educación superior

En el capítulo dos, “Hacia la interculturalización y desracialización de la educación superior guatemalteca”, Luis Enrique López, con base en un conjunto de consideraciones referidas fundamentalmente a la vigencia de la condición colonial que determina el carácter eminentemente eurocéntrico de la educación superior latinoamericana, y el racismo concomitante en contra de la sabiduría y los sistemas de conocimiento indígena, analiza la situación de la universidad guatemalteca. A través de una apretada revisión de los estándares internacionales y de la legislación que posibilitan la interculturalización de la universidad, identifica las derivas de la interculturalidad en Guatemala y se compara la construcción y operativización nacional de esta noción con lo que ocurre en otros países de la región. La última sección incluye un conjunto de recomendaciones que permitirían a la universidad guatemalteca avanzar hacia

su interculturalización, desracialización y consecuente descolonización. Se sostiene que la universidad guatemalteca está en deuda con los estudiantes indígenas a los que atiende y con quienes desearían acceder a la educación superior, en tanto no logra desligarse del sentido y las prácticas coloniales con las cuales nació. Desde esa perspectiva, concluye que la universidad debería repensar su misión y transformar su quehacer en contextos multiétnicos, pluriculturales y multilingües, como el guatemalteco.

En el capítulo tres, “Racismo y formación docente para la educación primaria”, de Cecilia Navia y Mitzi Gómez, las autoras dan cuenta de la forma en que se comprende el fenómeno del racismo en el quehacer de docentes que trabajan en el ámbito de la educación básica en México. Analizan las preocupaciones, experiencias y problemáticas a las que los docentes se han enfrentado ante situaciones en las que se racializa a estudiantes y a profesores en sus escuelas. A partir de ello recuperan algunos elementos que contribuyan a promover en el nivel de la educación superior la formación de profesionales capaces de visualizar, atender y en su caso orientar acciones que contribuyan, por un lado, a detonar procesos reflexivos para pensar un ejercicio docente libre de racismo en la educación básica, en un actuar comprometido con el respeto a la diversidad de sus estudiantes, y por el otro a erradicar el racismo en sus instituciones. Para las autoras la formación docente sobre el tema del racismo, implica tanto profundizar en la dimensión histórica de la configuración del país, en el que perviven formas coloniales, como también repensar la propia configuración de las instituciones vinculadas con la formación docente y de formación de profesionales de la educación, en las que los docentes han ido incorporando un discurso en el que el mestizaje prevalece como orientador de los procesos formativos, o aún más, su reconocimiento, permite justificar u ocultar, la presencia del racismo en las prácticas.

El capítulo cuatro, “A presença indígena e os diálogos para superar o racismo na educação superior” de Wagner Roberto do Amaral y Gilza Ferreira de Souza Felipe Pereira Kaingang, evidencia aspectos

das nossas narrativas –de um pesquisador não indígena em diálogo com uma pesquisadora Kaingang– ambos vivenciando os desafios que envolvem o ingresso e a permanência de indígenas numa universidade pública. Tais (des)encontros por nós vivenciados inspiram a problematização e a reflexão sobre os dilemas e as possibilidades de interculturalidade que presença indígena provoca no ambiente acadêmico, nas relações na aldeia/terra indígena e como os sujeitos implicados nesse processo –as/os pesquisadores/as não indígenas e as/os indígenas pesquisadoras/es– se entrecruzam na universidade e buscam olhar para si, se refletindo e sendo refletido pelo/a outro/a. Mais do que um aprofundamento sobre teses sociológicas ou antropológicas, esse texto se apresenta enquanto um ensaio que se permite e se desafia dialógico no que se refere às trajetórias desses dois sujeitos. Carrega ainda um modo de escrita que também se desafia tendo em vista os ranços e as marcas formalistas e impessoais da academia e as possibilidades dos próprios sujeitos escritores se apresentarem de forma mais autêntica e informal na autoria do trabalho.

En el capítulo cinco, “Racismo en la educación superior: notas desde la Universidad Pedagógica Nacional, México”, Gabriela Czarny, Saúl Velasco y Gisela Salinas presentan una reflexión a partir de algunos resultados del proyecto de investigación que, como docentes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Ajusco, en la Ciudad de México, las/los autores desarrollan con respecto a la erradicación del racismo en la educación superior. En él sostienen que la UPN ha sido de las primeras instituciones del nivel superior en México que, desde principios de la década de 1980, impulsó y aún mantiene programas dirigidos hacia la formación y profesionalización indígena en el ámbito educativo, en los que aún hace falta trabajar para eliminar de fondo la pervivencia mimética del racismo. Entre los puntos de partida que configuran los postulados del proyecto se encuentran las experiencias que tienen como docentes en la Licenciatura en Educación Indígena (LEI) y en otros programas de grado y posgrado de la UPN, a través de los que han presenciado diversas prácticas visibles e invisibles de racismo sobre estudiantado de origen indígena.

Lo anterior se manifiesta en las relaciones interpersonales entre las y los diversos actores que conforman la vida universitaria y esto nutre, al mismo tiempo, el engranaje del racismo estructural naturalizado y enraizado en las instituciones y la sociedad. Interesa, particularmente identificar algunos elementos que visibilizan discursos y prácticas con inscripciones de racismos para repensar escenarios educativos antirracistas.

En el capítulo seis, “Cara y cruz. Racismos y experiencias para erradicarlos en una universidad argentina”, Laura Liliana Rosso y Mirian Graciela Soto se proponen compartir lecturas y problematizaciones acerca de las formas que adquiere el racismo hacia los Pueblos Indígenas (PI) del Chaco, para luego detenerse en los racismos vigentes en la educación universitaria argentina, y particularmente en los que se expresan en una universidad convencional. Se describen acciones y visiones de actores y actoras institucionales que se disponen a cuestionarlos, aportando a su erradicación. Reflexionan a partir de la implementación de una política de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE) que tiene como objetivos, el cumplimiento del derecho a la educación superior de los PI, el derecho a su participación en el ámbito universitario, al tiempo que se propone generar procesos de educación intercultural. Las lecturas realizadas se estructuran en función a intercambios, por un lado, con estudiantes indígenas de las carreras de grado; y por otro, con cursantes indígenas y no indígenas de la Diplomatura Pueblos Indígenas e interculturalidad, propuesta de formación implementada en la institución referida.

En el capítulo siete, “Cuando la discriminación se disfraza de interculturalidad en instituciones de educación superior en México”, Regina Martínez Casas y Diana Bermeo Escalona indican que la investigación educativa ha señalado que la educación en general –y la educación superior en particular– han reproducido desigualdades estructurales en México y el mundo. El trabajo busca mostrar que, incluso las propuestas universitarias interculturales en México, reproducen estereotipos que afectan la vida académica del estudiantado y su posterior inserción en el mundo laboral. A partir de una

serie de entrevistas realizadas con estudiantes, docentes y directivos muestran tres dimensiones de la discriminación que experimentan las personas que estudian, trabajan o han trabajado en universidades o programas interculturales. La reflexión busca contribuir a visibilizar estos estereotipos para poder construir modelos universitarios incluyentes y equitativos.

En el capítulo ocho, “Racismo epistémico y propuestas para su erradicación en universidades públicas en Bolivia”, Weimar Giovanni Iño Daza discute sobre la naturalización del racismo, que reproduce actitudes de homogeneización de la diversidad cultural mediante prácticas discriminatorias y racistas en Bolivia, donde se hace presente la inferiorización de los saberes ancestrales y sistemas de conocimientos indígenas desde el racismo epistémico, a pesar de la existencia de políticas universitarias denominadas interculturales. Analiza dos iniciativas de formación universitaria que tienen matices y bases para superar el racismo epistémico, porque despliegan elementos interculturales, intraculturales y descolonizadores como enfoques de la educación antirracista: el caso de la Facultad de Ciencias Agrícolas, Pecuarias, Forestales y Veterinarias de la Universidad Mayor de San Andrés (Cochabamba) y el programa de Derechos de las Naciones Originarias de la Universidad Mayor de San Andrés (La Paz). Finalmente, problematiza sobre la descolonización y el diálogo de saberes como caminos que permiten superar el racismo epistémico.

En el capítulo nueve, “¿Quiénes ponen el cuerpo?, racismo y prácticas lingüísticas en el espacio universitario”, Gisela Carlos Fregoso aborda dos casos sobre las maneras en que el racismo se reconfigura y reaparece en el espacio universitario, de la Universidad de Guadalajara, México, o dentro de prácticas pedagógicas como el trabajo de campo en una licenciatura en antropología. Mediante el marco analítico de las “ideologías raciolingüísticas”, explica cómo el racismo ocurre no solo mediante su forma racializante de forma negativa, sino también mediante las prácticas lingüísticas del privilegio. Para ello presenta algunas investigaciones que abordaron la importancia

que juega el color de piel en la reproducción del racismo y esboza una explicación sobre las ideologías raciolingüísticas. Desarrolla dos casos sucedidos tanto en el espacio universitario como en las prácticas universitarias fuera de él, para concluir enfatizando la importancia de reflexionar sobre las maneras en que el racismo muta y se adapta para persistir.

En el capítulo diez, “Gestionando el deseo. Aspiraciones de estudios superiores en jóvenes afroamericanos de la Costa Chica”, Maritza Urteaga y Alejandra Ramírez López, abordan el tema de las juventudes afroamericanas en la Costa Chica Oaxaqueña, México. La indagación tiene como objetivo presentar los proyectos de vida de un grupo de jóvenes afroamericanos cuyo sueño es estudiar la educación superior y mostrar como, en muchos casos, este proyecto se dificulta para la mayoría debido a situaciones estructurales que obligan a estos muchachos y muchachas a trabajar, casarse o migrar. Analizan dos fenómenos: ¿Cómo se construyen las expectativas de estudios superiores y qué condiciones racistas imposibilitan lograrlo?, y ¿cómo se construyen las expectativas de estudios superiores y cómo gestionan su escolarización aquellos jóvenes que logran ingresar en las universidades? La finalidad es presentar el mosaico de posibilidades con las que cuentan los jóvenes afroamericanos y la forma en la que utilizan su agencia para hacer frente a la realidad escolar que viven en el día a día.

En el capítulo once, “Contextualizar y desagregar la idea de ‘racismo estructural’ para erradicar el racismo en la Educación Superior”, Daniel Mato señala que el racismo, como ideología y régimen de poder constitutivo del Mundo Moderno, es una causa crucial de las desigualdades generalizadas en todas las sociedades contemporáneas. El concepto de “racismo estructural” resulta especialmente valioso para destacar el papel del racismo en la construcción y reproducción de las sociedades contemporáneas. Sin embargo, algunos usos y aplicaciones de este concepto resultan inconvenientes para diseñar e implementar intervenciones efectivas para combatirlo en espacios sociales específicos. Entre actores significativos en los sistemas e

instituciones de Educación Superior, la idea de “racismo estructural” frecuentemente se entiende como si el racismo solo “viniera de afuera”, como si nada pudiera ser hecho dentro y desde los sistemas e instituciones de Educación Superior. En estos casos la idea de “racismo estructural” opera como un obstáculo al conocimiento y a las posibilidades de acción anti-racista. Es necesario desagregar esta categoría para identificar y analizar las diversas formas en que el racismo opera en cada sistema e institución de educación superior en particular. Este capítulo busca contribuir a la erradicación del racismo, contextualizando y desagregando la idea de “racismo estructural” e identificando y analizando las principales formas en que el racismo opera y se reproduce en los sistemas e instituciones de Educación Superior en América Latina.

Invitamos a todas y todos a participar en este debate en las universidades, instituciones de formación de docentes y centros de investigación. La agenda está abierta para continuar investigando sobre el tema al mismo tiempo que para buscar soluciones o estrategias que permitan a quienes se forman en la educación superior, activar prácticas sociales orientadas a la inclusión no racista, y a la construcción de formas de relación en la que quepamos todas y todos.

Ciudad de México, noviembre 2022.



## Capítulo 1

# De la interculturalidad al racismo en la educación superior

*Elizabeth Castillo Guzmán y Anny Ocoró Loango*

Doi: 10.54871/upn23r1a

### **Durban, un punto de partida**

Podemos aceptar que el ámbito de estudio sobre educación superior y racismo es de reciente data, y que sin lugar a dudas es la Conferencia de Durban I el comienzo de una era de debates en torno a este fenómeno. De ahí debemos reconocer que este acontecimiento político viene de fuera hacia dentro de las instituciones de educación superior (IES); es en sentido estricto una discusión propuesta por movimientos y activistas de la vieja causa antirracista.

En 1998, la Asamblea General de las Naciones Unidas proclamó el 2001 como Año Internacional de la Movilización contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia. Entre el 31 de agosto y el 7 de septiembre de ese año se llevó a cabo la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia, en Durban (Sudáfrica). Las dos conferencias anteriores tuvieron lugar en Ginebra (Suiza) bajo la denominación de Conferencia Mundial para Combatir el Racismo y la Discriminación Racial, en 1978 y 1983. Desde entonces, se han

celebrado nuevas conferencias en 2009 (Ginebra), 2011 (Nueva York) y 2021 (Nueva York).

La Conferencia de Durban celebrada en 2001 es fundamental para comprender la centralidad que adquiere el debate sobre el racismo en América. De una parte, Durban I, como se conoce el evento de 2001, expide una declaración en la cual se realiza un solvente análisis histórico para acotar el fenómeno del racismo, la discriminación, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia como consecuencias de la trata transatlántica de población esclavizada, el *apartheid*, el colonialismo y el genocidio impuestos sobre todo en África, pero también en Asia y América, y en particular contra la población judía con el holocausto. Por tanto, este abordaje reconoce como víctimas históricas de la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia del racismo no solo a la población africana y afrodescendiente, también a los pueblos indígenas, gitanos, palestinos y al pueblo judío.

De otra parte, en el plano educativo, la declaración es contundente en reconocer en este ámbito las posibilidades reales de erradicación y superación del racismo y lo señala del siguiente modo en el apartado de recomendaciones:

95. Reconocemos que la educación a todos los niveles y a todas las edades, inclusive dentro de la familia, en especial la educación en materia de derechos humanos, es la clave para modificar las actitudes y los comportamientos basados en el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia y para promover la tolerancia y el respeto de la diversidad en las sociedades. Afirmamos además que una educación de este tipo es un factor determinante en la promoción, difusión y protección de los valores democráticos de justicia y equidad, que son fundamentales para prevenir y combatir el avance del racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia;

96. Reconocemos que la calidad de la educación, la eliminación del analfabetismo y el acceso a la enseñanza primaria gratuita para todos pueden contribuir a promover sociedades menos excluyentes, la

equidad, unas relaciones estables y armoniosas y la amistad entre las naciones, los pueblos, los grupos y los individuos, y una cultura de paz, favoreciendo la comprensión mutua, la solidaridad, la justicia social y el respeto de todos los derechos humanos para todos;

97. Hacemos hincapié en los vínculos entre el derecho a la educación y la lucha contra el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia y en la función esencial de la educación, en particular la educación sobre los derechos humanos y la educación que reconozca y respete la diversidad cultural, especialmente entre los niños y los jóvenes, para prevenir y erradicar todas las formas de intolerancia y discriminación. (Conferencia de Durban, 2001).

Con esta perspectiva, Durban produce un primer plano de discusión sobre el racismo como un hecho histórico de afectación de los derechos humanos en todos los continentes y causante de gran parte de la exclusión y marginalidad de muchas poblaciones, a nivel global, y en especial en África y América Latina. De este modo, lo sitúa como un fenómeno ideológico estructurante de los estados modernos y sus formas de configuración jurídica.

La herencia del siglo XX con sus luchas por los derechos civiles de la población afroamericana, el reconocimiento de los pueblos originarios en América Latina, el pueblo rom y las minorías nacionales en España, la reclamación del pueblo judío y el antisemitismo del que fue víctima, así como las demandas de reparación por todos los vejámenes causados con el colonialismo europeo en muchos países y contra cientos de culturas, encuentran en Durban un escenario sin precedente para traspasar el umbral de la memoria y situarse en el espacio de las políticas públicas antirracistas.

## **La interculturalidad como enfoque inicial**

Con el surgimiento del multiculturalismo constitucional, las naciones de América Latina vieron el arribo de nociones nuevas en los

debates educativos. Diversidad, diferencia cultural e interculturalidad fueron términos que se hicieron familiares en los documentos de política pública de países de la región. La educación bilingüe intercultural había iniciado a mediados de la década del setenta con su emergencia en Venezuela y posteriormente incursiona en las acciones de los primeros movimientos indígenas de Colombia, Ecuador y Bolivia entre 1971 y 1979. Este embrión de lo intercultural reconoció la alteridad cultural de la nación en los pueblos originarios (indígenas) y de este modo avanzó en la última etapa del siglo pasado marcando un modo de representación de lo “étnico” y lo “intercultural” como equivalente a lo indígena, con lo cual el asunto referido a la presencia de culturas y poblaciones afrodescendientes no tuvo un tratamiento similar y más bien quedó en cierto umbral casi invisible. Para comienzos del presente siglo, buena parte de las constituciones y políticas educativas reconocían el hecho multicultural como un rasgo positivo para el sistema educativo y prometían incluir, reconocer y celebrar la diversidad cultural.

La emergencia de la interculturalidad como una perspectiva asociada a las preguntas por el trámite de la diversidad cultural (étnica) en las IES, tiene en el proyecto Diversidad Cultural e Intercultural en Educación Superior en América Latina, un antecedente inicial. Liderado por Daniel Mato y creado en el 2007 bajo el techo del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO), este proceso se propuso abarcar la diversidad cultural, el reconocimiento pluricultural y la relevancia histórica de los pueblos indígenas y afrodescendientes en el sistema de educación superior en la región. Este trabajo ofrece un interesante panorama sobre experiencias de educación superior comprometidas con los pueblos indígenas y afrodescendientes. Hasta la fecha, más de 100 experiencias han sido documentadas por este proyecto y por la Red ESIAL. De acuerdo con algunos hallazgos de este proyecto, en América Latina existen una diversidad de experiencias que van desde la generación de “Programas de inclusión de individuos indígenas y afrodescendientes” bajo la modalidad de acciones

afirmativas; programas que incluyen la colaboración intercultural con docentes indígenas o afrodescendientes y que incorporan sus lenguas, tradiciones y conocimientos; proyectos de investigación en los que participan miembros de las comunidades indígenas y afrodescendientes y la creación de “Instituciones Interculturales de Educación Superior”(Mato, 2016).

El tema de la interculturalidad es el centro de esta apuesta, entendida como equidad para todos, relaciones de colaboración y la valoración de las lenguas, saberes, modos de producción de conocimiento y de aprendizaje propios de comunidades indígenas, afrodescendientes, campesinas y demás culturas diferenciadas en el continente. En su primera publicación denominada *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*, del 2008, se exponen 30 experiencias que pueden ser consideradas las “mejores prácticas” en Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Guatemala, México, Nicaragua y Venezuela. Desde el punto de vista de Mato, este panorama de la interculturalidad en la ES sugiere en las últimas décadas una mejoría en el acceso a la educación básica para los grupos indígenas y afrodescendientes, sin embargo, esas mejorías se localizan fundamentalmente en el ámbito jurídico. En su condición pionera, este primer informe continental aporta varias nociones centrales para lo que podemos considerar una problematización de las relaciones educación superior y diversidad cultural en AL. De una parte, Mato (2016) sugiere la categoría de instituciones de ES o universidades “convencionales” para connotar el origen moderno, nacionalista y monocultural de estas, así como el profundo conservadurismo de sus modos de funcionamiento. Así las cosas, casi la totalidad de las experiencias interculturales analizadas en esta obra ocurren en el seno de lo convencional. Se trata de programas, cursos y proyectos institucionales denominados interculturales o relacionados con lo “intercultural” que atienden las demandas de estudiantes indígenas y/o afrodescendientes. De otra parte, se encuentran las experiencias interculturales de origen comunitario y organizativo, caracterizadas por surgir por fuera del

ámbito convencional y en oposición a este. Se trata de iniciativas de formación política, reivindicación y/o revitalización agenciadas por colectivos indígenas y afrodescendientes con algún apoyo por parte de la cooperación internacional. Estas experiencias contienen diversas maneras de equiparar lo “intercultural” a nociones como educación propia, etnoeducación, educación comunitaria, equidad, calidad de vida, discriminación positiva y diversidad cultural. En ese sentido, existe una clara tensión entre la interculturalidad como una noción asociada al reconocimiento de la diversidad cultural y, de otra parte, la interculturalidad entendida como un proyecto político –deseable– orientado a suprimir la asimetría histórica con respecto a los pueblos y/o culturas de la alteridad.

Diversas voces coinciden en señalar que las instituciones universitarias convencionales fueron y continúan siendo pieza clave en la reproducción de diferentes exclusiones basadas en la colonialidad del saber, perspectiva propuesta por Lander (2003) para connotar un dispositivo que regula el conocimiento y que opera a través de la ciencia como campo de control y disputa. En tal sentido, varios autores señalan que las universidades contemporáneas funcionan también como guardianas de esta colonialidad del saber al impedir que visiones del mundo diferentes alcancen la misma legitimidad. Al respecto Castillo y Caicedo (2008) afirman que la historia de la universidad (convencional) hereda esta tradición, especialmente en lo referido a la eficacia naturalizadora de la ciencia que plantea Lander. Así como bien señalan Castillo y Caicedo,

Tal principio ideológico ha marcado dos aspectos que hoy son asumidos como parte de la cotidianidad del quehacer universitario: en primer lugar, las universidades siguen siendo campos de poder en los cuales se produce el conocimiento científico, entendido este como el único válido para la interpretación de la realidad, es decir, operando como política de la verdad; de otro lado, se considera que los sujetos productores del saber están y pertenecen al mundo de las universidades y es con base en esta *eficacia neutralizadora* que se asume que las universidades detentan el monopolio del conocimiento legítimo.

En ese sentido, el dualismo epistémico entre conocimiento “universal” y saber “local” se expande hacia los sujetos y las identidades que ellos portan. De este modo, los sujetos étnicos son productores de conocimiento en la medida que se incorporan al mundo de la ciencia, entendiéndose el de la universidad; puesto que, por fuera de sus fronteras, representan sobre todo sujetos de un saber étnico sin validez en el campo universitario (Castillo y Caicedo, 2008, p. 64).

Desde varias orillas se ha mostrado que la noción de interculturalidad no es lineal, mucho menos estática. Su aplicación al campo educativo ha transitado por diferentes momentos y perspectivas que incluyen la visión asimilacionista, funcionalista, prescriptiva y/o crítica, esta última propuesta por Tubino (2005). Aplicada al campo de la educación superior ha ocurrido algo semejante que nos permite reconocer un campo variopinto en el cual emergieron saberes y prácticas muy disímiles con el propósito de tramitar la multiculturalidad y sus demandas al interior de las instituciones convencionales, de una parte, y con la finalidad de dar existencia a nuevas modalidades de educación superior intercultural por la vía no convencional. Lo cierto es que, hasta mediados del siglo presente, la interculturalidad devino en un enfoque que cooptó casi la totalidad de discusiones y debates sobre el fenómeno de la diversidad y la educación superior. Mato plantea la idea de “interculturalizar” la educación superior para señalar las complejas transformaciones que requieren las IES para tramitar de manera estructural las demandas de la diversidad étnico-cultural que enfrentan actualmente. De acuerdo con Mato,

c) Interculturalizar las instituciones de educación superior es un elemento indispensable y clave para lograr la construcción de sociedades democráticas interculturalmente equitativas, porque ellas cumplen un papel muy importante en la formación de ciudadanos en general, de cuadros técnicos y dirigentes, y los docentes de todos los niveles educativos. En este sentido y de manera análoga a lo afirmado anteriormente para los sistemas educativos en su conjunto: es necesario interculturalizar todas las instancias de educación superior, no solo aquellas a quienes desde la visión dominante resultan

“diferentes”; y d) Interculturalizar la educación superior demanda la revisión curricular de todas las IES. Esto implica lograr que los planes de estudios incluyan y pongan en relación la diversidad de visiones del mundo, valores, saberes acumulados, formas de producción de conocimientos e innovaciones y modos de aprendizaje que resultan significativos en el marco de los respectivos contextos locales, nacionales e internacionales (Mato, 2016, p. 76).

Esta lectura de los procesos en las IES durante la primera década del siglo XXI corresponde a lo que Castillo (2017) denomina la “interculturalidad universitaria”. En ambos casos se trata de un modo de reflexión y enunciación de lo intercultural como un rasgo deseable, acaso una política para el ámbito de la ES en tanto y cuanto la era multicultural posibilitó el acceso de la alteridad étnica a las universidades sin correspondencia alguna como las debidas transformaciones en sus políticas de conocimiento y modos de tratamiento de lo diverso. Los debates recogidos en el marco de los Coloquios de Educación Superior liderados por Daniel Mato entre 2008 y 2016, revelan un panorama muy potente sobre la manera como se entiende la relación entre interculturalidad y las demandas de acceso y permanencia de los pueblos indígenas fundamentalmente al interior de las IES.

La propuesta intercultural como una vía posible de reconocimiento del “otro” y como un modo de desheredarse del etnocentrismo y abrirse a la valoración de otros conocimientos, está aún pendiente. En ese sentido constituye una referencia para la educación superior y para las políticas de ciencia y tecnología en su conjunto. Es notorio que se persigue afectar los modos de funcionamiento de un viejo dispositivo de saber-poder enquistado no solo en la educación, sino también en el sistema de ciencia y tecnología. La universidad no tiene que estar aislada de la sociedad que la nutre. Promover el acceso y la participación de los grupos y comunidades étnicas y sus saberes en la educación superior, no solo favorece la equidad en la sociedad sino que “[...] una cultura científica y tecnológica ampliamente

extendida en la población es también una condición necesaria para dar impulso a la vinculación entre quienes producen, identifican, adaptan y aplican los conocimientos” (OEI-CEPAL, 2012, p. 7).

## **El racismo en las universidades**

En la literatura relacionada con el asunto de racismo en las universidades, se reconoce como un antecedente fundante los estudios realizados en Estados Unidos hacia mediados de los años sesenta sobre la situación de los estudiantes afroamericanos. En el caso de América Latina este debate, como lo dijimos al comienzo, es de reciente emergencia. Los espacios con los cuales se inaugura este debate provienen, en casi todos los casos, de denuncias realizadas por colectivos y organizaciones afroestudiantiles en países como Brasil y Colombia.<sup>1</sup> De esta manera la movilización política al interior de las IES tiene especial impacto a comienzos del presente siglo, cuando en el contexto del multiculturalismo de la región cobra fuerza el asunto de las acciones afirmativas, especialmente con respaldo de gobiernos progresistas de Brasil, Bolivia y Ecuador. Las universidades convencionales formalizan el acceso por medio de cupos especiales para afrodescendientes y para pueblos indígenas. Este acontecimiento es esencial para comprender las nuevas tensiones a las cuales se enfrentan las IES con el arribo de poblaciones históricamente excluidas. Como ha sido ampliamente analizado, la universidad en nuestro continente expresa la continuidad del orden colonial y de un sistema de jerarquías raciales que hacen del sistema universitario un embudo de clase, raza y género.

Sabemos que en general las poblaciones más empobrecidas son las que cuentan con los niveles de educación de menor calidad y, por tanto, tienen desventajas comparativas para acceder a las

<sup>1</sup> Ver el proceso del Movimiento Negro en Brasil y el Movimiento Cimarrón en Colombia.

universidades convencionales, donde la disputa por el acceso hoy día está supeditada a una brecha inaceptable según las condiciones socioeconómicas de las personas. En efecto,

el racismo habilita diferentes violencias contra los pueblos indígenas y afrodescendientes, tiene graves impactos colectivos e individuales sobre la vida, los cuerpos y los territorios de estas poblaciones, poniéndolos en una situación de desventaja histórica y de desigualdad estructural (Ocoró y MazabeL, 2021, p. 25).

En países como Colombia, las mujeres afrodescendientes que se encuentran en situación de pobreza son quienes tienen la menor probabilidad de completar la escolaridad básica, mucho menos de ingresar a la educación superior. En el caso de las indígenas esta situación es similar. Para el caso de los afrodescendientes, las condiciones de pobreza crónica son más del doble que para los no afrodescendientes, y se incrementan especialmente cuando los hogares están encabezados por mujeres afrodescendientes (Banco Mundial, 2018).

Para el caso de Brasil, las políticas de acciones afirmativas han permitido cambiar este estado de cosas y con ello la presencia de mujeres afrodescendientes en las IES ha mejorado sustantivamente en estas dos décadas del siglo XXI. Muchos piensan que las acciones afirmativas, al ser política pública, fueron elaboradas por el gobierno, sin embargo, es necesario destacar que tales políticas existen por las luchas de vanguardia del movimiento negro en Brasil, especialmente durante todo el siglo XX y el inicio del siglo XXI (Ocoró y da Silva, 2017).

Cuando se habla de racismo al interior de las IES, se incluyen asuntos relacionados con las políticas del conocimiento, las relaciones pedagógicas, la cultura universitaria preponderante y la estructura institucional en su conjunto. Los estudios de caso adelantados

en algunas IES de Argentina, Brasil, Colombia, Ecuador y México<sup>2</sup> permiten localizar los racismos en tres grandes ámbitos del sistema de educación superior: la gobernanza universitaria, las políticas del conocimiento y las culturas universitarias. Se trata de un entramado que se articula y relaciona de modo permanente y constituye el *ethos* de las IES en su cotidianidad. En el primer plano de cosas, el conjunto de acciones y nociones sobre la educación superior constituyen el embrión de la gobernanza. En este ámbito, el tema del reconocimiento de derechos fundamentales de los sujetos educativos es el punto de partida para la implementación de las políticas de Educación Superior (ES).

Lo que se ha encontrado en la mayoría de los casos es que por la vía de los acuerdos e instrumentos institucionales de acceso a las IES, se han producido algunas reformas menores o ajustes puntuales para ofrecer cupos especiales a las poblaciones indígenas y afrodescendientes, pero estas determinaciones no afectan la gobernanza de las IES. Por lo tanto, la condición del sujeto educativo “étnico” no logra desarrollarse en el conjunto de las otras políticas de gobernanza, con lo que el tema queda reducido entonces a la ampliación de cobertura y con el riesgo que resulta de invisibilizar los derechos fundamentales de estas poblaciones como la no discriminación, el trato digno, el reconocimiento de su diversidad lingüística, entre otros.

A pesar de esto, es necesario destacar que esta carencia de reconocimiento y acceso a derechos motivó el surgimiento de organizaciones estudiantiles indígenas y afrodescendientes al interior de muchas IES en países como Brasil y Colombia. Sus acciones han impactado de manera importante el ámbito de la cultura universitaria, en tal sentido, son muchas experiencias las que refieren, como estos grupos han propiciado espacios interculturales en torno a festivales, diálogos de saberes, cátedras en lenguas indígenas y/o en historia

<sup>2</sup> Por autores como Nayra Cachambi, Alvaro Guaymás, Sergio Hernández, Jose Caicedo, Anny Ocoró, Elizabeth Castillo, Alma Soto, Bruno Baronet, Saúl Velasco, entre otros.

africana, encuentros con líderes e incluso intercambios en territorios de comunidades étnicas. Aunque estas dinámicas no son parte del “currículo oficial” su impacto en la visión de estudiantes y docentes no étnicos es definitiva para desmontar prejuicios y representaciones estereotipadas en torno a las poblaciones y las culturas de la alteridad. Suma también el potente proceso organizativo que, en países como Colombia, moviliza anualmente la realización de reuniones de los cabildos universitarios y los grupos afroestudiantiles de diferentes IES de nivel regional.

En segundo lugar, hacemos mención del *racismo cotidiano* como ese conjunto de prácticas que operan como mecanismos de socialización sostenidos en ideas estereotipadas sobre las personas, los territorios y las culturas étnicas. Esta hetero representación influye de modo directo en las relaciones de pares (entre estudiantes) donde ocurre la socialización secundaria como un proceso esencial entre adolescentes y jóvenes que ingresan a las IES. Se trata de una dinámica en la que opera esencialmente el lenguaje racista con sus apodos, sus frases de inferiorización del “otro” o la “otra”, tratados como llegaderos al espacio blanco mestizo de la educación superior.

Las y los estudiantes indígenas y afrodescendientes ingresan en la mayoría de los casos en una clara situación de “desventaja educativa” que además se ve agravada por el desequilibrio de historias y saberes que predomina en los pensum de las diferentes profesiones y/o disciplinas de las IES. En muchos casos, esta población es de origen rural y proviene de un sistema educativo desigual en el cual los mayores recursos y esfuerzos se concentran en las grandes ciudades, mientras que para el mundo rural ocurre todo lo contrario. A este hecho se suma la condición “racializada” que opera para indígenas y afrodescendientes según los entramados de cada Estado nación. En países como México, a la población indígena se le racializa por su fenotipo, su lengua y algunos rasgos culturales como su vestido e indumentaria. En el caso de Brasil y Colombia, como lo ha mostrado Wade (2000), la racialización opera esencialmente sobre las personas afrodescendientes, mientras que a los indígenas se les percibe

como el “otro” cultural. En este doble nivel, el racismo en las IES se manifiesta de maneras diversas para unas y otras poblaciones, y es en el caso de las y los estudiantes afrodescendientes donde se ubican las mayores afectaciones por su corporalidad racializada, especialmente en lo referido al cabello.

Un tercer plano se refiere al *racismo curricular* contenido en las políticas del conocimiento, plano en el cual ubicamos lo que Apple (1996) y Torres (2011) han denominado el currículo oficial que opera como dispositivos para distribuir el conocimiento que es considerado válido para la enseñanza. Los grandes debates sobre el eurocentrismo, la colonialidad del saber y el racismo epistémico sintetizan lo que ocurre en las IES en este plano de cosas. En ese sentido, un modo de encarar este tipo de racismo es propender por una política del conocimiento que favorezca una justicia curricular, entendida como lo plantea Conell (2006), como acciones de enseñanza contrahegemonías, es decir, a favor de los menos favorecidos, sus historias, sus posiciones, su pensamiento y sus luchas, con frecuencia invisibles y excluidos en los planes de estudio, en los sistemas educativos.

Esta “justicia curricular” implica equilibrar las relaciones de saber-poder, ir más allá de los currículos de turistas de los cuales habla Torres (2011) para señalar que no basta con mostrar cuán interesante puede ser un lugar o una historia de un pueblo considerado como ancestral o étnico, si ese conocimiento no ocupa el mismo lugar epistémico que otros. Se trata por ejemplo de incluir la enseñanza de autores y autoras afrodescendientes en los planes de estudio de los diferentes campos de formación o ampliar el espectro de investigaciones y publicaciones académicas con las producciones de científicos indígenas o afrodescendientes. Se trata de avanzar hacia una enseñanza provista de contexto y contenido social, consciente de nuestro pasado colonialista y racista, y comprometida con la no repetición. Este punto puede comprenderse con mayor agudeza escuchando la propia voz de *bell hooks* (2021), intelectual afroamericana quien reflexionó profundamente sobre la experiencia de “ir a la universidad siendo una mujer negra”:

Envuelta en esta atmósfera de ambivalencia hacia la educación, “yo”, a quien habían calificado de inteligente, no sabía si quería ir a la universidad o no. El Instituto era un lastre opresor. Por otro lado, el destino de las mujeres negras inteligentes ya estaba decidido: seríamos maestras de escuela. No encajé en la facultad privada a la que asistí el primer año de universidad, en la que la mayoría de las alumnas era fundamentalmente mujeres blancas. Estaba decidida a mantener mi conexión con la realidad de la cultura negra del sur y me mantuve alejada de las prácticas sociales de las mujeres blancas con las que vivía y estudiaba. A su vez, ellas me percibían como hostil y ajena. Yo, que siempre había sido miembro de alguna comunidad, era ahora una solitaria (bell hooks, 2021, p. 169).

Foto 1. Los poros del racismo universitario



Autoría Elizabeth Castillo (2022).

## Bibliografía

Apple, Michel (1996). *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. España: Paidós.

Banco Mundial (2018). *Afrodescendientes en América Latina. Hacia un marco de inclusión*. Washington: Grupo Banco Mundial-Oficina Regional para América Latina y el Caribe.

bell, hooks (2021). *Educar para transgredir. La educación como práctica de libertad*. Artes Gráficas.

Castillo, Elizabeth (2017). Entre modernidad y etnoeducación: 188 años de travesías de la Universidad del Cauca. En Daniel Mato (coord.), *Educación superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Políticas y prácticas de inclusión, democratización e interculturalización* (pp. 273-291). Buenos Aires: EDUNTREF-Universidad Trece de Febrero.

Castillo, Elizabeth (2019). ¿Podemos ser interculturales? La formación docente en Colombia. *Revista Textos e Debates* (33), 17-32.

Castillo, Elizabeth y Caicedo, José Antonio (2008). Indígenas y afrodescendientes en la Universidad Colombiana: nuevos sujetos, viejas estructuras. En *Cuadernos Interculturales*, No. 10 (pp. 62-90). Universidad de Valparaíso-Centro de Estudios Interculturales.

Connell, Raewyn (2006). *Escuela y justicia social* (3ª. ed.). Madrid: Morata.

Lander, Edgardo (2003). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En Edgardo Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas* (pp. 11-39). Buenos Aires: CLACSO.

Mato, Daniel (2016) *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos*. <http://untref>.

edu.ar/sitios/ciea/wp-content/uploads/sites/6/2022/09/Educaci%C3%B3n-superior-II-web2.pdf

Mato, Daniel (comp.) (2016). *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos*. México: Universidad Nacional Tres de Febrero/Universidad Nacional Autónoma de México.

Ocoró Loango, Anny y Mazabel, Milena M. (2021). Racismo en la educación superior: un análisis desde la perspectiva de los pueblos indígenas y afrodescendientes en Colombia. *Universidades* (87). UDUAL.DOI:<https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2021.87.521>

Ocoró Loango, Anny O. y Da Silva, María Nilsa (2017). Afrodescendientes y educación superior. Un análisis de las experiencias, alcances y desafíos de las acciones afirmativas en Colombia y Brasil. *Educación Superior y Sociedad*, 20(20), 131-155.

OEI-CEPAL (2012). Avanzar en la construcción de un espacio cultural compartido. Desarrollo de la Carta Cultural Iberoamericana. Madrid.

Torres, Jurgo (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.

Tubino, Fidel (2005). La praxis de la interculturalidad en los Estados nacionales latinoamericanos. *Cuadernos Interculturales* (Universidad de Playa Ancha Viña del Mar, Chile), 3(5), julio-diciembre.

Wade, Peter (2000). *Raza y etnicidad en Latinoamérica*. Quito: Abya Yala.

## Capítulo 2

# Hacia la interculturalización y desracialización de la educación superior guatemalteca

*Luis Enrique López*

■ Doi:10.54871/upn23r1b

### Puntos de partida

1. En primer lugar, las demandas en torno a una educación superior intercultural en Guatemala deben ser discutidas a la luz de las brechas que quedan por cerrar en la educación básica, sobre todo en lo que respecta a la atención educativa de los Pueblos Indígenas<sup>1</sup> y particularmente a la aplicación de la Educación Bilingüe Intercultural (EBI), y con especial énfasis en la educación secundaria. Este nivel educativo muestra los mayores déficits a nivel nacional y

<sup>1</sup> Así como es convención en castellano escribir Estado en mayúscula cuando corresponde a la entidad política de un país, desde hace algún tiempo opto por escribir Pueblos Indígenas, también en mayúscula, para referirme a aquellos grupos sociohistóricos que devienen de las primeras naciones que existieron en el Continente americano, antes de la invasión europea y de su consecuente subalternización. Como se señala en distintos documentos internacionalmente sancionados, los Pueblos Indígenas se caracterizan por su continuidad histórica con esas primeras naciones, su singularidad y apego a la tierra y al territorio, y en general a la Madre Naturaleza de la cual se sienten parte, su determinación de preservar, desarrollar y transmitir a las futuras generaciones sus formas de pensar, sentir y actuar, sus territorios ancestrales, su identidad étnica, y, en condiciones de mayor autonomía, también sus idiomas.

latinoamericano. Al 2019, únicamente, 42.4% de estudiantes lograba acceder al ciclo básico de la educación secundaria –grados 7, 8 y 9– y 24.0% al ciclo diversificado –grados 10 y 11 y en algunas áreas ocupacionales 12–; y en dos departamentos con alta presencia de población indígena estos porcentajes resultan aun menores en estos dos ciclos: en Alta Verapaz, 27.9% cursan el ciclo básico y 11.9% el diversificado, y en Quiché 22.3% y 10.1%, respectivamente (López, López-Hurtado y Sichra, 2020).<sup>2</sup>

El Censo Nacional de Población y Vivienda del 2018 puso en evidencia la persistente dificultad que tienen las juventudes guatemaltecas y particularmente las indígenas para permanecer y avanzar en la educación formal. La escolaridad promedio de la población de 15 años o más es de 6.2 años, y solo 34% logra concluir el nivel secundario (Instituto Nacional de Estadística [INE], 2019). Todavía 36% de las mujeres indígenas de este grupo etario no logran acceder a la escuela. Cabe al respecto destacar que la escolaridad promedio de la población indígena es 2.8 años menor que entre la población no indígena y que las mujeres indígenas del área rural poseen 3.4 años de escolaridad promedio. Los hombres de las zonas urbanas son quienes más años de escolaridad tienen –8.7 años– (Us, Mendoza y Guzmán, 2021; INE, 2019).

2. En ese contexto de deudas por saldar y cuando la educación guatemalteca todavía no toma en cuenta, en toda su dimensión, la diversidad cultural y lingüística que caracteriza al país, y menos aún las notorias diferencias en términos epistémicos y científicos entre la visión positivista occidental y la indígena, desde hace al menos tres décadas se viene planteando la necesidad de medidas que aseguren el acceso de mujeres y hombres jóvenes indígenas a la universidad.

<sup>2</sup> Entre 2017 y 2019, la cobertura neta de la educación secundaria era mayor en todos los países vecinos. Así, en el primer tramo de la secundaria México llegaba a 63.8%, Belice a 71.5%, El Salvador a 37.6% y Honduras a 31.7%; mientras que en el segundo tramo (diversificado o bachillerato), México llegaba 63.8%, Belice, 71.5%, El Salvador, 37.6% y Honduras 31.7% (López, López-Hurtado y Sichra, 2020).

Se han planteado propuestas y ejecutado algunos proyectos puntuales en el marco de la interculturalización de la educación superior convencional, e incluso actualmente se evidencia el surgimiento de universidades indígenas autodeterminadas (López, Arguelles e Ipia, en prensa).

En consecuencia, en el mejor de los casos, se pasa de una EBI en pre-escolar a la primaria y de ahí a la educación superior, con lo que se mantiene el gran vacío de la educación secundaria, nivel clave y definitorio en la formación del ser humano, en la medida que coincide con una etapa de la vida en la cual los jóvenes se hacen personas y personalidades. En este período, los seres humanos moldean su identidad y adquieren consciencia respecto del racismo y la discriminación que atenta, en el caso de las juventudes indígenas, contra su identificación con las formas de pensar, sentir y actuar de sus mayores e incluso, en no pocos casos, contra la aceptación y afirmación de sus lazos familiares.

3. En una sociedad multiétnica y pluricultural, este no es un asunto referido exclusivamente a los jóvenes indígenas. De hecho, una reforma integral del nivel medio tendría que abordar cuestiones como la diversidad cultural y lingüística, la prevalencia del racismo y la discriminación también; y, sobre todo con los estudiantes no-indígenas, fomentar y practicar la convivencia y el respeto entre diferentes desde una perspectiva intercultural y antirracista. Pocos son todavía los esfuerzos realizados en Guatemala para configurar una secundaria socioculturalmente relevante y lingüísticamente pertinente (López, López-Hurtado y Sichra, 2020). Como en todos los latinoamericanos, la educación secundaria debería constituirse en el dispositivo por excelencia para la gestación de la nueva ciudadanía intercultural requerida para avanzar hacia una convivencia democrática entre diferentes y el logro de la unidad en la diversidad.

4. Al respecto, cabe recordar que cuando se habla de interculturalidad, usualmente se tiene en mente solo a los estudiantes indígenas,

como si únicamente ellos debieran modificar sus formas de pensar, sentir y actuar respecto a la población ladina o mestiza y a quienes son diferentes a ellos. En rigor, a través de la historia guatemalteca las personas indígenas han debido actuar interculturalmente para poder sobrevivir en un mundo siempre adverso; han debido aprender el castellano, adquirir saberes y conocimientos compartidos por la población que habla esta lengua e incluso desarrollar actitudes y formas de actuar diferentes a las de sus familias y comunidades.

5. Pese a los Acuerdos de Paz de 1995 y 1996 que pusieron fin a una guerra interna de ribetes étnicos que concluyó con la desaparición de más de 50 mil personas y el exterminio de más de 200 mil, en su mayoría mayas (Comisión para el Esclarecimiento Histórico [CEH], 1999, p. 17), los criollos y los mestizos o ladinos, por lo general, no sienten la necesidad ni siquiera de acercarse a lo diferente a lo suyo, menos aún de comprender y respetar al otro diferente y aceptarlo. La autorreferencia criollo-ladina solo cede paso cuando los otros son extranjeros y particularmente estadounidenses; ante ellos sí se hacen concesiones y se muestra apertura y comprensión que están ausentes cuando las relaciones interétnicas comprometen a personas mayas, por ejemplo. Por ello, en el ámbito estrictamente lingüístico no resulta extraño que el castellano hablado por un anglohablante sea tolerado y hasta valorado, mientras se sanciona el castellano que habla una persona maya. Esta situación no es privativa de Guatemala; la apreciación diferenciada del bilingüismo indígena y del bilingüismo de élite ha sido analizada en otros países, como Perú (López, 1989), y, en rigor, está vigente en toda América Latina. No cabe duda de que esta situación está fuertemente determinada por el racismo atávico predominante entre la sociedad guatemalteca y que ha sido asumido por el Estado y sus instituciones, y llega a la naturalización de las actitudes racistas y discriminadoras en contra de las mayorías indígenas minorizadas (Esquit, 2020; Casaús Arzú, 2003; Cojtí Cuxil, 1995).

6. El contexto descrito no es sino resultado de la colonialidad del poder y del saber y del eurocentrismo y la concomitante racialización de las relaciones sociales en América Latina, desde que la noción de raza se adoptara en el mundo para justificar la negación de la historia indígena, la explotación de los indígenas y la expropiación de sus territorios y recursos. Así las nociones de raza y los mecanismos de racialización de las relaciones políticas, económicas y sociales se constituyeron en los dispositivos de opresión y explotación de los Pueblos Indígenas, por los europeos, en el período colonial, y luego por las élites criollo-mestizas en la República (Quijano, 1992, 2000). La superioridad de los sectores criollo-mestizos –y también ladinos para el caso guatemalteco– por sobre los indígenas y los afrodescendientes justificaron el empleo de tales mecanismos. Producto de esta carga histórica, hasta hoy las sociedades indígenas siguen siendo minorizadas. De hecho, la persistencia de la colonialidad tiene efectos sobre las formas de pensar, sentir, actuar, hablar e incluso gustar de quienes pertenecen a los sectores sociales subalternos, de ahí que sea incluso necesario contrarrestar la colonialidad del ser (Maldonado-Torres, 2007) y también la colonialidad lingüística (López, Guarayo y Condori, 2021; López 2019). Como es de esperar estas colonialidades son determinantes para el caso educativo y más allá de él.

7. Desde esa perspectiva, la educación, en general, y la superior, en particular, están ante decisiones políticas impostergables respecto a su interculturalización y descolonización para avanzar hacia un gradual desmontaje de la racialización vigente. Ello supone intervenciones simultáneas en diversas esferas, no únicamente en el ámbito curricular sino también desde la actuación antirracista de todos los actores sociales que confluyen en la universidad: autoridades y gestores universitarios, docentes, estudiantes, trabajadores y hasta los guardias de seguridad y otras personas que de un modo u otro interactúan en las IES.

Desde esa perspectiva, no cabe más pensar únicamente en el acceso de estudiantes indígenas a las IES, aunque en Guatemala este sea

un aspecto realmente crítico, ya que solo 7% de la población nacional de 15 a más años de edad cuenta con estudios universitarios (Us, Mendoza y Guzmán, 2021; INE, 2019). Si se analiza la situación de los tres departamentos con mayor presencia indígena –Totonicapán (98.1%), Sololá (96.5%) y Quiché (89.2%)–, se observa que únicamente 4.4%, 3.7% y 6.3% de personas indígenas al censo del 2018 cursaban estudios superiores, respectivamente (INE, 2019).

En ese contexto, del total de estudiantes que en 2017 accedió a la única universidad pública –la Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC)–, 22.308 alumnos (12%) se autorreconocieron como indígenas frente a 165.668 (88%) que se consideraban no-indígenas (Barrios, 2021). Cabe destacar que la USAC es la única IES convencional a nivel nacional que, desde 2010, registra la filiación étnica de sus estudiantes; las universidades privadas todavía no lo hacen. De ahí que sea difícil establecer con precisión el déficit de acceso indígena a la universidad.

Algunos líderes indígenas comparan el porcentaje de población indígena en la USAC con la que existe a nivel nacional, la cual supera 43% (Barrios, 2021). De cualquier modo y si bien se está ante avances notables en materia de acceso indígena en todos los niveles educativos (Us, Mendoza y Guzmán, 2021), no cabe duda alguna de que la universidad guatemalteca enfrenta grandes desafíos en lo tocante al ingreso de las juventudes indígenas a la universidad. Al respecto, el último censo dio cuenta de que solo 2% de mujeres indígenas tenía estudios universitarios (Us, Mendoza y Guzmán, 2021).

8. Además de saldar esta deuda, a la universidad guatemalteca le toca adoptar estrategias y mecanismos de apoyo y acompañamiento a quienes logran acceder a la educación superior para asegurarse de que concluyan sus estudios satisfactoriamente y logren graduarse. Contener a los estudiantes indígenas en la universidad también implica repensar la relevancia social y la pertinencia cultural y lingüística de la oferta educativa universitaria y su aplicación y desarrollo en las aulas, laboratorios y en todo espacio universitario en general.

En estos lugares se debe analizar críticamente cómo se da la interacción entre los estudiantes indígenas y sus compañeros criollo-ladinos, así como también entre ellos y sus docentes, de manera que se estudie la asimetría y desvalorización que, desafortunadamente, subsisten por el desconocimiento que los miembros de los sectores culturalmente hegemónicos tienen sobre esas otras formas de entender la vida y de estar en el mundo que caracteriza a las sociedades indígenas, hoy minorizadas y subalternas.

Todo ello va aparejado a la necesidad de dar visibilidad y audibilidad a los estudiantes indígenas, a sus formas de pensar, a los conocimientos ancestrales que traen consigo, a sus manifestaciones culturales y también a sus lenguas o idiomas. Muchas veces ocurre que ni siquiera se ve a los estudiantes indígenas, ni menos se los reconoce como tales. Como afirman algunas personas indígenas en Bolivia, “estamos en las universidades, pero no nos ven” o, lo que es más penoso, “entramos indios y salimos blancos” (López, 2005). De hecho, en casos como el boliviano, el peruano y el mexicano –en particular, mas no exclusivamente– hay estudiantes indígenas en las universidades desde hace mucho tiempo. Empero, la universidad no los ve ni toma en cuenta, ni menos aún los incluye *politizadamente*; es decir, sobre todo como miembros de un Pueblo Indígena o de una comunidad específica, con toda la dignidad que ello supone (Segato, 2013). Como se ha sugerido, ello se debe a la colonialidad del poder y del saber y a la racialización de las relaciones sociales y del propio funcionamiento de la universidad, que bien puede llevar a que muchos estudiantes y docentes oculten su filiación étnica y lingüística, como forma de resistencia y/o autodefensa.

9. Ante situaciones como estas, en los últimos años han surgido iniciativas indígenas autodeterminadas como la Universidad Ixil y la Universidad Kaqchikel, las cuales en rigor constituyen propuestas y dispositivos contrahegemónicos que promueven y practican el diálogo interepistémico e intercientífico, y tal vez por ello no sean reconocidas por el Estado y deban recurrir a la solidaridad de universidades

extranjeras para avalar la formación que ofrecen y titular a sus egresados (López, Arguelles e Ipia, en prensa). Los gestores de estas universidades son profesionales mayas, egresados de universidades convencionales, que reafirman su indigeneidad, se articulan con procesos comunitarios en aras del Buen Vivir y han buscado salidas al entrampe legal que ha impedido la creación de la Universidad Maya, prevista en los Acuerdos de Paz (Chojox Mux, 2011; Cojtí Cuxil, 2009), y a la cual no renuncian aún muchos intelectuales y líderes indígenas, pese al tiempo transcurrido desde la suscripción del Acuerdo de Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas en 1995.

10. En Guatemala, la reclamación por la inclusión de estudiantes indígenas a la universidad bien puede ser un asunto novedoso, aunque se trate de una novedad relativa, pues algunos profesionales indígenas sobre todo a partir de la década del cincuenta pasaron por las aulas de la única universidad pública: la Universidad de San Carlos de Guatemala, fundada en 1676. Esquit (2020) hace referencia a personas específicas de los Pueblos K'iche' y Kaqchikel que estudiaron sea derecho o medicina en dicha universidad bajo un régimen que no tomaba en cuenta la diversidad étnica ni menos aún la lingüística; esto constituye, según Cojtí (1995), una muestra más del racismo que prima en la sociedad guatemalteca. Ante ello, en la década del ochenta los pocos estudiantes mayas que accedían a la USAC se asociaron para discutir, entre otras cosas, cómo abordar la discriminación y el racismo de los que eran objeto (Esquit, 2020).

Los intelectuales indígenas consideran que todas las universidades guatemaltecas son coloniales, pues en su conformación y funcionamiento reflejan el colonialismo interno y lo reproducen, así se constituyen en dispositivos ideológicos,

para justificar la hegemonía del Ladino sobre el Maya. Hay varias maneras de verificar este carácter colonial: la evaluación del rendimiento académico de los estudiantes mayas, la proporción de

autoridades universitarias mayas, la proporción de Mayas sirviendo docencia y haciendo investigación, etc. (Cojtí Cuxil, 1995, p. 68).

No obstante y aun cuando varios de los indicadores establecidos por Cojtí rigen para todas las universidades del país, desde hace al menos cuatro décadas algunas universidades privadas han promovido el acceso indígena a la educación superior. Tal es el caso de la pionera y jesuita, Universidad Rafael Landívar (URL), considerada como socialcristiana y reformista (Cojtí Cuxil, 1995, p. 67). La URL, con apoyo de la Agencia Estadounidense para el Desarrollo Internacional (USAID), implementó a inicios de los años noventa el Programa de Desarrollo Integral para la Población Maya (Prodipma), para desarrollar estudios sobre las poblaciones mayas e iniciar un programa de becas dirigido a esta población. Entre 1997 y 2005, el Prodipma fue seguido por el Programa de Educación para la Población Maya (Edumaya), que formó a cerca de 1,500 mujeres y hombres mayas, a través de becas integrales, sobre todo en campos vinculados con las ciencias humanas y particularmente con la educación (Chojox Mux, 2011; Giracca, 2008; Cojtí Cuxil, 1995).<sup>3</sup> Actualmente, la URL ofrece un profesorado y una licenciatura en EIB en tres de sus campus regionales, ubicados en áreas de importante presencia indígena.

La Universidad Mariano Gálvez (UMG) ofrece la formación en sociolingüística y lingüística aplicada para estudiantes mayas, a través de su Escuela de Lingüística: un Profesorado en Sociolingüística Aplicada a la EBI y dos licenciaturas, una en Lingüística y otra en Sociolingüística Aplicada a la EBI. También su Facultad de Humanidades cuenta con las carreras de Profesorado Especializado en

<sup>3</sup> Al respecto, Cojtí Cuxil (2009) resiente que muchas veces los proyectos innovadores relativos a la educación de las poblaciones indígenas en Guatemala son de duración limitada o se interrumpen cuando concluye el financiamiento internacional. Al respecto cabe referirse que al momento de escribir este artículo, la situación de la reforma de la formación inicial docente que llevó a que todo futuro docente guatemalteco para el nivel primario fuera formado en la USAC, atravesaba problemas de continuidad precisamente por *impasses* relativos al financiamiento del mismo por parte del Ministerio de Educación.

Educación Primaria Bilingüe Intercultural y licenciaturas en Educación Pre-primaria y Primaria con especialización en gestión de la EBI (Universidad Mariano Gálvez, s. f.). Esta universidad ha sido objetada por algunos líderes indígenas por su filiación evangélica y el papel proselitista que algunos de sus egresados han jugado en las aldeas mayas, marcadas por la proliferación de sectas evangélicas (Cojtí Cuxil, 1995).

La Universidad del Valle de Guatemala (UVG) también ha mostrado apertura a esta necesidad sobre todo desde la creación, en el marco de los Acuerdos de Paz, de su Campus Altiplano en el año 1999. No obstante, sus mallas curriculares evidencian escasa apertura a la sabiduría y conocimientos indígenas, salvo en el caso de la formación que ofrecen en EBI (UVG, s. f.). Este es uno de los pocos casos en el país en los cuales un programa iniciado con apoyo de la cooperación internacional –en este caso la cooperación alemana– es continuado por la IES que acogió una demanda indígena y lo desarrolló. Además, y en el marco de la EBI, también con apoyo de esta misma cooperación, implementó un profesorado para docentes del área ixil, quienes por vez primera pudieron acceder a la educación superior luego de haber ejercido la docencia incluso en los momentos difíciles del conflicto armado interno y cuando formaban parte de las Comunidades de Población en Resistencia y en algunos casos también del Ejército Guerrillero del Pueblo. Este programa especial se ejecutó en respuesta a la solicitud de formación en el nivel superior de la Asociación de Maestros Populares Reasentados de Quiché (AEPREQ); se llevó a cabo, entre 2007 y 2010, con 38 maestros de primaria en servicio (UVG y Programa de Apoyo a la Calidad Educativa [PACE-GTZ], 2011).

En el contexto de renovada atención a la educación de la población indígena producto de los Acuerdos de Paz, la IES que más tarde mostró preocupación por el acceso diferenciado de estudiantes indígenas es la única casa de estudios superiores pública prescrita constitucionalmente como tal: la USAC. A raíz de la incidencia que realizaron la Fundación Rigoberta Menchú, de un lado, y la oenegé

lasallista Prodesa, del otro, a partir del año 2002 la USAC comenzó a formar a estudiantes indígenas como docentes de EIB y cultura maya (Chojox Mux, 2011), a través de la Escuela de Formación de Profesores de Educación Media (EFPEM). Más tarde a estos programas especiales se sumaron otros producto del acuerdo entre la EFPEM, el Ministerio de Educación (Mineduc) y el gremio magisterial, para la formación de maestros en servicio y, luego, en el ámbito de la nueva formación inicial docente. En ambos casos, sin embargo, el financiamiento requerido provino sea de la cooperación internacional o del Mineduc mas no de la propia universidad.

Cabe reconocer que mayores avances se observan en el ámbito de la investigación, pues esta universidad cuenta con el Instituto de Estudios Interétnicos y de los Pueblos Indígenas (IDEIPI); entre cuyos objetivos se encuentra el estudio sistemático de los procesos constitutivos de las identidades, la interculturalidad y el Estado nacional para la formación de un Estado multiétnico en Guatemala, así como la producción de conocimiento para que la universidad defina políticas étnicas para contribuir a la conformación de una sociedad multilingüe y pluricultural, en el marco de un Estado multiétnico en Guatemala (Instituto de Estudios Interétnicos y de los Pueblos Indígenas [IDEIPI], s. f.). Empero, los informes de investigación de este instituto no logran mayor impacto en la definición o revisión de las mallas curriculares y de las metodologías empleadas en las distintas carreras de la universidad, pues en general la universidad “no toma en cuenta la lógica de producción del conocimiento local y [de los] saberes indígenas” (Sacayón, 2011, citado en Chojox Mux, 2011, p. 330).

Pese a esta situación, por iniciativa de algunos profesores se desarrollan proyectos que tienen en mente concientizar a los docentes universitarios respecto del valor de los conocimientos mayas en campos como los de ingeniería, arquitectura, astronomía y espiritualidad, entre otros, a partir de visitas de estudio a distintos sitios arqueológicos (Sacayón, 2013). Por lo general, algunos de sus centros regionales, como los ubicados en Huehuetenango, Quiché y Quetzaltenango, son los que mayor apertura muestran a las temáticas

indígenas aunque a menudo en relación únicamente con la formación de maestros.

Intelectuales indígenas como Alberto Esquit (2020), Demetrio Cojtí (1995, 2009) y otros, caracterizan a la educación superior guatemalteca como colonial y colonialista, sumida en un marco en el que prima el discurso y las prácticas neoliberales, que poco o nada contribuyen a una mayor apertura universitaria hacia su interculturalización, en tanto despolitizan las reivindicaciones colectivas y las constriñen al ámbito de lo individual. Al respecto, Esquit (2020) destaca, en referencia a la USAC, que en las aulas universitarias:

El imaginario sobre la nación guatemalteca se va llenando poco a poco con conceptos, nociones, teorías y metodologías legitimadas a través de los discursos sobre lo científico. De esta forma, se van despojando también la memoria y la producción intelectual de los pueblos indígenas. Al reproducir las nociones nacionalistas, la universidad va adquiriendo poder político [...] porque su discurso tiene un poder de legitimación basado en la exclusión de otros grupos, discursos, memorias y saberes. Así, va arrimando a la orilla toda perspectiva indígena o maya para colocar el nacionalismo y el estatismo en el centro de todas las existencias. De esta manera, el nacionalismo chapín difundido y recreado en múltiples lugares, incluyendo la universidad estatal, forma parte de los dispositivos de la dominación colonial.

El nacionalismo chapín corroe las entrañas de las comunidades mayas porque día tras día arrincona y oculta las luchas e ideales de autodeterminación reproducidas históricamente por los pueblos mayas. Así, la Universidad de San Carlos sigue siendo un instrumento, una maquinaria poderosa del Estado en manos de los ladinos y, por eso, ha sido legalizada como la única universidad estatal en el país.

Por su parte, Cojtí Cuxil (1995) remarca que no es igual que una universidad se abra a la diversidad étnica y al pluralismo cultural y lingüístico por vocación y voluntad propia, que cuando lo hace “motivada” por el mercado y por las oportunidades de financiamiento

que ofrece la cooperación internacional. Respecto a lo último puntualiza que, por lo general, cuando el financiamiento externo acaba los programas especiales también concluyen (Cojtí Cuxil, 2009).

## **Hacia la interculturalización de la universidad guatemalteca**

### ***El derecho a la educación superior***

La interculturalización de las universidades convencionales latinoamericanas está vinculada con la responsabilidad ética y política de los sistemas de educación superior de garantizar y hacer efectivos los derechos individuales y colectivos de los Pueblos Indígenas, reconocidos tanto por las normas nacionales como por los estándares internacionales sobre la materia, desde la década del ochenta. Tales derechos no se restringen a medidas de acción afirmativa en favor de los estudiantes indígenas, sino que abarcan a la sociedad en su conjunto, en tanto los estados tienen la responsabilidad de educar a las poblaciones criollo-ladinas y mestizas respecto a la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracteriza a sus países, de manera que las preparen para aprender a convivir entre diferentes. Al respecto, cabe revisar los artículos que sobre educación, cultura y lengua incluyen el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo ([OIT] 1989), la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007) y la Declaración Americana sobre el mismo tema (2016). También en dos ocasiones recientes, la Conferencia Regional de Educación Superior de la UNESCO (CRES) destacó la importancia de avanzar en la inclusión de estudiantes indígenas y afrodescendientes, desde una concepción general de la educación superior como derecho.

En particular, la CRES 2018, de Córdoba, Argentina, fue clara al remarcar cómo la actual visión mercantilizada de la educación superior impide o cercena el efectivo derecho a la educación, sea en el nivel de pregrado o de posgrado. De ahí que reafirmara que la

educación no es una mercancía e instara a los estados a “no suscribir tratados bilaterales o multilaterales de libre comercio que impliquen concebir la educación como un servicio lucrativo, o alienten formas de mercantilización en cualquier nivel del sistema educativo” (CRES, 2018, p. 7). Desde esa perspectiva y en consonancia con el cuarto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), recomendó a los estados ampliar la oferta de educación superior, revisar los procedimientos de acceso al sistema y generar políticas de acción afirmativa –sobre la base de género, etnia, clase y discapacidad– para lograr *el acceso universal, la permanencia y la titulación* (CRES, 2018, pp. 7-8).

Por su parte, en su plan estratégico sobre investigación científica y tecnológica e innovación, la CRES 2018, desde un marco de interculturalidad, justicia social y de cuestionamiento del sistema de acumulación vigente, que ha llevado también a la comercialización en la educación superior, concluyó que:

A. Los conocimientos son un derecho humano universal y un derecho colectivo de los pueblos, un bien público social y común para el buen vivir, la soberanía y la emancipación de nuestras sociedades, en la construcción de la ciudadanía latinoamericana y caribeña.

B. Se replantea la función social de la ciencia y los conocimientos para garantizar la sostenibilidad, la paz, preservar la diversidad cultural, la democracia, la convivencia humana y la reproducción de la vida.

C. Los conocimientos son recursos comunes y bienes públicos por lo tanto es exigible por parte de la sociedad la democratización de su acceso, su uso y su aprovechamiento. La equidad de género, étnico-racial, de pueblos y nacionalidades, se garantiza en el acceso universal al sistema de ciencia, tecnología e innovación y en la participación efectiva en la generación de conocimientos de todos los actores del sistema (CRES, 2018, p. 18).

En otras palabras, cuando se demanda y postula la interculturalización de la educación superior no se hace referencia únicamente a los servicios que debería ofrecer el Estado, sino, y sobre todo, a la

responsabilidad que este tiene en tanto titular de responsabilidades o garante de los derechos que les asisten a los Pueblos Indígenas. De ahí que ya no sea válido considerar a los estudiantes indígenas como meros objetos de la política pública. Aunque las IES no siempre lo vean así, los indígenas son sujetos de derecho nacional e internacionalmente reconocidos. La universidad tiene que admitirlos y responder a sus necesidades, expectativas y aspiraciones, trascender el acceso, garantizar su permanencia y titulación; algo que no está ocurriendo todavía.

### ***Las derivas de la interculturalidad en Guatemala***

A comienzos de la década del setenta, la noción de interculturalidad se acuñó en América del Sur, inicialmente desde el campo educativo y en vinculación directa con las necesidades de aprendizaje de los educandos indígenas, como una estrategia político-pedagógica para responder a la ineficiencia e impertinencia de los sistemas educativos nacionales que no lograban acoger a estos estudiantes apropiadamente y que terminaban expulsándolos del sistema (López, 2001). Coetáneamente, surgían en diversos países organizaciones etnopolíticas que marcaban el resurgimiento indígena y su gradual inserción en la comunidad política, tanto a nivel nacional, regional y global, instancia última desde la cual se lograría avanzar en la negociación y reconocimiento de los derechos indígenas; con ello la noción de interculturalidad adquiriría tintes cada vez más políticos y lograría trascender la esfera meramente educativa. Empero, los ministerios de Educación intentaron despolitizar la interculturalidad y aprovechar únicamente su dimensión pedagógica.

Precisamente en ese contexto, Guatemala vio en el enfoque intercultural una salida a los problemas que enfrentaba la educación. Al retorno de la democracia, en el período 1987-1992, en los prolegómenos de los Acuerdos de Paz, con apoyo del gobierno de Holanda y la UNESCO se intentó reformar la educación, a través de lo que entonces se llamó Sistema Nacional de Mejoramiento del Personal

y Adecuación Curricular (Simac), una instancia relativamente autónoma del sector Educación responsable de sembrar las semillas de una reforma integral del sistema. Para entonces, desde el Mineduc, a partir de 1980 se habían iniciado procesos de educación bilingüe maya-castellano con apoyo de la cooperación estadounidense, a los cuales luego se sumarían diversas agencias europeas, entre ellas, la alemana, la noruega y más tarde la finlandesa. Mientras desde el Simac se asumía la interculturalidad, el Mineduc inicialmente apeló a la biculturalidad, tal vez por la influencia que esta noción tenía en Estados Unidos y en México, pero ya a partir de 1995 también el Mineduc migró hacia la interculturalidad, cuando se creó la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural (Rubio, 2006; Comisión Paritaria de Reforma Educativa [CPRE], 1998, p. 32). De cualquier modo, en ambos casos, la adopción de un enfoque intercultural, de un lado, y del bilingüismo educativo, de otro, trajo consigo la incorporación de educadores mayahablantes al sistema educativo, así como de algunos conocimientos y prácticas sociales mayas a la enseñanza.

Solo sería con los Acuerdos de Paz Firme y Duradera (1996)<sup>4</sup> y particularmente con el Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas, suscrito en México el 31 de marzo de 1995, que, apelando a la noción de interculturalidad, se intentó configurar un nuevo trato entre las sociedades indígenas y el sector dominante criollo-ladino, tanto en la esfera educativa como desde el ámbito mayor de la gobernabilidad del Estado. Con apoyo de diversas organizaciones del sistema de Naciones Unidas y particularmente del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), se desarrolló entre los años 1996 y 2000 el Proyecto Q'anil, el cual centró

<sup>4</sup> Los Acuerdos de Paz Firme y Duradera fueron suscritos en Guatemala entre la Unión Nacional Revolucionaria Guatemalteca (UNRG) y el gobierno Guatemalteco con la veduría de las Naciones Unidas, para poner fin a 36 años de conflicto armado interno. Estos comprenden 11 acuerdos específicos y uno general suscritos entre 1991 y 1996 en el marco de las negociaciones por la paz que se llevaron a cabo en distintas ciudades del mundo, entre ellas, Estocolmo, Madrid, México, Oslo, Querétaro y la propia Ciudad de Guatemala.

su atención en la interculturalización del Estado y de la sociedad guatemaltecos, para lo que publicó diversas guías y llevó a cabo talleres de formación de funcionarios y líderes y lideresas indígenas sobre interculturalidad y políticas públicas (Giménez, 2000). Desde este proyecto se planteó que el multiculturalismo y la interculturalidad constituirían concreciones sucesivas del pluralismo cultural y se propuso el interculturalismo como marco para la gestión de la diversidad cultural; se planteó la generación de “espacios y procesos de interacción positiva que vayan abriendo y generalizando relaciones de confianza, reconocimiento mutuo, comunicación efectiva, diálogo y debate, aprendizaje e intercambio, regulación pacífica del conflicto, cooperación y convivencia”, con base en tres principios: ciudadanía, derecho a la diferencia y unidad en la diversidad (Giménez, 1997, pp. 26-27).

Años antes, la reforma constitucional de 1985 había trazado algunas pistas de apertura respecto a la diversidad étnica, cultural y lingüística, pues reconoció la existencia de comunidades indígenas y sus formas de organización y modos de vida, así como el derecho de sus niños y niñas a recibir una educación bilingüe. Ello ocurrió en pleno conflicto armado y en consonancia más bien con el multiculturalismo que con la interculturalidad; en otras palabras, se avizoraba avanzar en la coexistencia pacífica entre indígenas, ladinos y criollos, mas no aún en perspectiva de la convivencia democrática entre diferentes. De ahí que algunos juristas tipificaran la Constitución guatemalteca como representativa de la primera ola de *reformas multiculturales* en América Latina (Yrigoyen, 2012), y que algunos antropólogos, como Hale, reconocieran que si bien se avanzó en términos de reconocimiento e incorporación de profesionales indígenas al aparato estatal, lo hizo únicamente en dependencias directamente vinculadas con los asuntos indígenas, espacios a los cuales definió como de o para “el indio permitido” (Hale, 2006).

No obstante, cabe reconocer que los espacios y debates que se dieron en el seno de la CPRE (1998)<sup>5</sup> y en la gestación e inicio de esta reforma, en general, fueron importantes, pues conllevará a la adopción de un Currículo Nacional Base (CNB), que en su preámbulo traza los derroteros de lo que podría constituir la nueva sociedad guatemalteca. Pese a ello, el CNB se queda corto en su concreción, y su carácter exacerbadamente prescriptivo y “nacional” impide una mayor visibilización de la complejidad y el conflicto que supone pasar de un régimen segregacionista y asimilacionista, de larga data y convicción, a otro de naturaleza pluralista. De forma comparable se ha avanzado en el ámbito de la salud y de la administración de justicia, aunque de manera más modesta todavía (López, 2019; Yrigoyen, 2012). Lo cierto es que, por sobre las demandas de interculturalidad y de nuevo trato, en el país logró imponerse una versión local del multiculturalismo anglosajón neoliberal (Velásquez, 2008; Hale, 2006), funcional al sistema político imperante y, consecuentemente, a los intereses del sector hegemónico empresarial.

Producto de esa visión multiculturalista, son, por ejemplo, la adopción de medidas de reconocimiento simbólico de la diversidad, como la tolerancia frente al uso de la vestimenta indígena incluso en espacios formales y oficiales; la aceptación, aunque a regañadientes, del requerimiento –por lo general incumplido– del aprendizaje de un idioma maya por parte de la población criollo-ladina; así como ante demostraciones de la espiritualidad maya en los espacios públicos; el funcionamiento de ventanillas para abordar asuntos indígenas en las dependencias gubernamentales; y, entre otras medidas, la contratación de profesionales que se autoidentifican sobre todo como mayas en dependencias públicas y privadas. Frente a ello, el Estado, su estructura y funcionamiento poco o nada se han transformado, persiste la visión monocultural como derrotero entre los sectores culturalmente hegemónicos y la cuestión fundamental de

<sup>5</sup> Esta comisión estuvo integrada por 50% de profesionales y líderes mayas y 50% de representantes gubernamentales y/o del sector criollo-ladino.

la tenencia de la tierra y de la recuperación y reconstrucción de los territorios ancestrales no se percibe como necesidad nacional. Los nuevos movimientos mayas, sin embargo, reconocen que no es posible avanzar sin poner estos temas en cuestión, así como los relativos al uso del agua, de los bosques y de otros recursos naturales, hoy bajo el control predominante de los sectores hegemónicos que manejan la economía del país en contubernio con empresas transnacionales, interesadas en el control de los recursos hídricos, maderables y mineros del país (Chiquitó, 2022).

Desde los tiempos de la CPRE –instituida en el marco de los Acuerdos de Paz de 1996–, e incluso antes, en el país se discutió si en Guatemala se debía hablar de multiculturalidad o interculturalidad. En ese debate se ha venido entendiendo la multiculturalidad en una doble acepción: la del reconocimiento del hecho incuestionable de que, desde tiempos inmemoriales, Guatemala constituye una sociedad étnica y culturalmente heterogénea, y la de reafirmación, fundamentalmente, de la cosmovisión, espiritualidad, cultura, lengua, entre otros rasgos definitorios de lo “propio”<sup>6</sup> de cada pueblo”; en esta última acepción, la multiculturalidad se consideró “como doctrina y como práctica” (CPRE, 1998, p. 136). Por su parte, por lo general, la interculturalidad se ha interpretado en su dimensión relacional y vinculada con el diálogo e interacción entre lo propio y lo ajeno, en aras de una anhelada armonía societal:

La interculturalidad es la interacción positiva, la apertura, el intercambio recíproco y la solidaridad efectiva entre grupos étnicos y Pueblos de un mismo país. Como doctrina y práctica busca el reconocimiento de los valores, modos de vida, representaciones simbólicas y conductas sociales entre distintas culturas de una misma sociedad (CPRE, 1998, p. 137).

<sup>6</sup> Aun cuando sea de paso, cabe destacar que esta particular acepción guatemalteca es entendida ahora en otros países latinoamericanos, a partir de los avances del movimiento indígena boliviano, como *intraculturalidad*. Intraculturalidad en Guatemala sería equivalente a la vez a multiculturalidad y mayanización.

En ambos casos, al sistema educativo se le asigna la responsabilidad de desarrollar y fortalecer la multiculturalidad y la interculturalidad para que a futuro se elimine toda forma de discriminación e intolerancia (CPRE, 1998, p. 137). Es así que la Propuesta de Reforma Educativa de 1998, en su capítulo 4 de políticas y estrategias, incluye un área de multiculturalidad e interculturalidad, destinada a impulsar el reconocimiento y valoración de la diversidad desde un régimen de igualdad entre las “diversas expresiones culturales”. Desde ese anclaje el área:

Parte del reconocimiento que las culturas no son estáticas y que el cambio es esencial en su vitalidad y continuidad en el tiempo. Enfrenta abiertamente el tema de la discriminación social, étnica y de género que ha predominado en las relaciones sociales y educativas. Enfatiza la importancia de la educación para modificar dichas prácticas discriminatorias en favor de otras *armoniosas, respetuosas y solidarias*. Su alcance es *para todos* los habitantes de Guatemala, su carácter es global, abarca todo el sistema educativo: escolarizado y no escolarizado y todos los grupos étnicos (*sic*). Los valores de las culturas no se contraponen sino se comprenden como formas diferentes de enfrentar la realidad. Para favorecer la comprensión y aprecio es fundamental la aproximación sistemática en el aula, por medio de programas que exploren la diversidad y no la uniformidad, y estimulen el aprendizaje compartido sobre los valores, creencias, costumbres y conocimientos; el juicio crítico de lo que se apropia o difiere (CPRE, 1998, pp. 93-94, cursivas mías).

Estos postulados remiten a los Acuerdos de Paz, uno de los considerandos de la norma que crea esta Comisión Paritaria hace suyo el Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas de 1995, y reconoce que la educación es uno de los vehículos clave para la transmisión y desarrollo de “los valores y conocimientos culturales”. Así, establece que al sistema educativo le compete

... responder a la diversidad cultural y lingüística de Guatemala, reconociendo y fortaleciendo la identidad cultural indígena, los valores y

sistemas educativos mayas y de los demás pueblos indígenas, el acceso a la educación formal y no formal, incluyendo dentro de la currícula nacional las concepciones educativas indígenas (CPRE, 1998, p. 7).

En ese contexto y enarbolando algunos de los argumentos vinculados con la noción de interculturalidad, como la dinamicidad de las culturas, el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural y lingüística, la lucha contra prácticas discriminatorias, implícitamente referidas al racismo societal y estructural, la propuesta de reforma educativa identifica las políticas de Educación *intercultural y multicultural para todos*, Fortalecimiento de la identidad de cada Pueblo y comunidad lingüística y Promoción de la unidad en la diversidad y de un Multilingüismo aditivo. Tales políticas se plantearon para el conjunto de la sociedad guatemalteca y no únicamente para los sectores indígenas (CPRE, 1998, p. 94).

En las perspectivas de multiculturalidad e interculturalidad está implícita la lucha fundamentalmente maya para que los sectores hegemónicos acepten la continuidad del linaje, la civilización y la historia mayas, cuando la ideología “nacional” guatemalteca enarbolada por sus sectores hegemónicos asume como “verdad” la ruptura, el vacío histórico entre los siglos V y XVI, y la consecuente desconexión entre las actuales comunidades mayas y la alta civilización maya de las épocas prehispánicas (Taracena, 2006; Moya, 1998). De hecho, algunos libros de texto utilizados en comunidades rurales aún en 2007 enfatizaban este aspecto, y destacaban que los mayas “existieron hace miles de años”.<sup>7</sup> De este modo, desde la educación se

<sup>7</sup> En una exploración de campo realizada por el autor en el 2007 detectó, en una comunidad rural del área achí del departamento de Baja Verapaz, que un maestro de tercer grado hacía leer y repetir en voz alta la frase “los mayas existieron hace miles de años”. Cuando al cabo de la clase se le preguntó al docente cómo se autoidentificaba y a qué pueblo pertenecían sus estudiantes, se mostró sorprendido y afirmó que él y sus alumnos eran Maya-Achí. Siguiendo con el intercambio, se le pidió reflexionar sobre lo que afirmaba el texto en el cual basó su clase, y solo entonces cayó en cuenta del error cometido.

refuerza “la base metahistórica sobre la que se construye la ideología racista en Guatemala” (Taracena, 2006).

Por su parte, Bastos y Cumes (2007) consideran que en el caso guatemalteco la noción de multiculturalidad constituye en rigor un ideología que:

Se ha ido conformando a través de una serie de luchas y sus logros. Su base más evidente es buscar romper la ecuación que iguala diferencia con desigualdad, proponiendo un respeto a la diversidad desde la igualdad de oportunidades. Así, al hablar de “multiculturalismo” no hacemos referencia a una realidad diversa, sino a una forma de entender esa realidad políticamente: asumiendo que el reconocimiento de la diversidad cultural solucionará los problemas históricos de exclusión (Bastos y Cumes, 2007, p. 20).

Para muchos pensadores mayas no es posible abordar la interculturalidad sin previamente afianzar la mayanidad (Moya, 1998) que en este caso nos remite a la ya señalada multiculturalidad en clave de reafirmación. Frente a ello, desde antes de los Acuerdos de Paz, pero con mayor fuerza a partir de ellos, se ha ido construyendo en el país un proceso de mayanización, marcado por una creciente autoidentificación y por un no menos importante activismo en favor de lo maya e indígena y de la multiculturalidad en el país, que llega incluso a influir en las esferas gubernamentales (Velásquez, 2008; Bastos y Cumes, 2007; Bastos, 2005; Moya, 1998).

De ahí que, como se ha visto, tanto la normatividad como el discurso referidos al pluralismo cultural hagan referencia simultánea a multiculturalidad e interculturalidad. Obviamente sin así deseárselo, al parecer, este deseo de reafirmación étnico-nacional maya ha abierto oportunidades a las políticas de tolerancia y discriminación positiva más propias del multiculturalismo anglosajón neoliberal que se ha enquistado en el país. Echando mano de esas políticas, el Estado y los sectores hegemónicos en general toman las demandas

indígenas, las resignifican en su favor y con ello también cooptan<sup>8</sup> a los líderes indígenas al ofrecerles precisamente espacios que les están políticamente permitidos, por lo general en los ámbitos de la educación y la cultura, y, con ello, debilitan su capacidad de agencia hasta lograr que su trabajo sea funcional al sistema.

En rigor, lo que interesa es la gobernabilidad y la aceptación del orden vigente por parte de los sectores subalternos. Unos y otros optan por evadir y/o evitar el natural conflicto inherente a toda relación interétnica e intercultural, particularmente cuando luego de la guerra interna se buscó reconciliar al país, precisamente, a partir del reconocimiento político de la multiculturalidad que lo marca desde tiempos inmemoriales. Y, en esa búsqueda, se han construido consensos que en muchos casos han devenido en la folclorización de las demandas políticas, como lo ilustra la científica social maya Aura Cumes, cuando a raíz de la celebración del Año Internacional de las Lenguas Indígenas, señaló que:

El folklor ya no es exclusivo del Instituto Guatemalteco de Turismo (INGUAT), del Ministerio de Cultura y Deportes y de los empresarios oportunistas; líneas similares a las del Organismo Judicial y la Corte Suprema de Justicia siguen la Defensoría de la Mujer Indígena (DEMI), el Fondo Indígena Guatemala (FODIGUA), por mencionar algunos entes indígenas, que con sus tristísimas agendas evidencian el éxito de estas instancias para reforzar al Estado colonial. Seguro y por desgracia tendremos más circo para este “Gran año Internacional de las Lenguas Indígenas”, y esto no sería posible sin el apoyo de la cooperación internacional que favorece la agenda de pacificación de los Pueblos Indígenas (Cumes, 2019).

<sup>8</sup> Para fines de nuestro análisis, tomamos la definición de Selznick de cooptación como el “proceso de absorber nuevos elementos en la cúpula directiva o estructura dirigente de una organización como medio para evitar las amenazas a su estabilidad o existencia” (Selznick, 1994, p. 208, citado en Valenzuela y Yévenes, 2015).

## ***La interculturalidad en Guatemala en comparación con el resto de América Latina***

Como se ha podido apreciar de la apretada descripción ofrecida en la sección anterior, en Guatemala, al igual que en otros países de América Latina, el significado y sentido que asume la noción de interculturalidad depende en gran medida del lugar de enunciación y del lente de quien enuncia y utiliza el concepto. Así, por lo general, los sectores hegemónicos criollo-ladinos recurren al término interculturalidad para referirse a un conjunto de políticas públicas para el manejo políticamente correcto de la diversidad cultural y lingüística inherente al país y con ello tratan de evitar conflictos interétnicos –tal vez recordando la guerra interna–, sin que la evocación del concepto implique de modo alguno la transformación del Estado y de su funcionamiento; menos aún se piensa en la devolución a los indígenas del poder sobre el control de sus vidas, culturas, lenguas y menos todavía sobre sus recursos, territorios y medios de producción.

A partir de la experiencia latinoamericana, este tipo de interculturalidad es conocido como funcional, en tanto está al servicio del sistema político-económico imperante (Tubino, 2005; Fornet-Betancourt, 2000). Al final de cuentas, la interculturalidad funcional resulta conveniente para los sectores hegemónicos y empresariales, pues contribuye a consolidar el *statu quo* y el “derecho” de usufructo que ellos tienen sobre los recursos del país, a menudo en alianza con empresas transnacionales, sobre todo cuando se trata de emprendimientos extractivistas, forestales y de agronegocios y monocultivos, como los de caña de azúcar y palma africana, que a menudo conllevan a una “expropiación” del agua de los ríos, lo que afecta la supervivencia de las comunidades y aldeas indígenas.

En el caso guatemalteco, aun cuando conceptualmente no se distinga entre un tipo de interculturalidad y otro, a la interculturalidad a secas se le achacan muchos efectos contrarios a los derechos e intereses de los Pueblos Indígenas y, particularmente, la folclorización de las manifestaciones culturales indígenas (Cumes, 2019). En rigor,

y como se adelantó en la sección anterior, en Guatemala el Estado, los sectores hegemónicos y varios de los comprometidos en los Acuerdos de Paz asumieron posturas propias del multiculturalismo anglosajón más que las interculturales que venían construyéndose en otros países latinoamericanos, particularmente de Sudamérica.

No sorprende por ello la adopción de posiciones acomodaticias y tolerantes, mas no siempre respetuosas, de las manifestaciones e identidades étnica y culturalmente diferenciadas. En rigor, el énfasis de las primeras dos décadas posconflicto estuvo puesto en la dimensión simbólico-culturalista de las reivindicaciones, pues no fue posible llegar a acuerdos sobre cuestiones estructurales de fondo que atañen a la refundación del Estado y a la resolución del conflicto tierra-territorio, como se avizoraba.

Un ejemplo palpable de la vigencia de esta interculturalidad funcional es el de la industria turística, de carácter igualmente extractivista, en tanto explota lo maya en beneficio propio y no de los Pueblos Indígenas. Así, por ejemplo, los sitios sagrados, la industria textil, la espiritualidad, la gastronomía y el modo de vida mayas sirven para posicionar al país como uno de los principales sitios turísticos latinoamericanos; no obstante, internamente, la discriminación y el racismo predominan en contra de las personas y sociedades indígenas.<sup>9</sup> En este contexto, el diálogo intercultural resulta asimétrico y siempre en favor de lo hegemónico, por lo cual coadyuva a la cooptación y asimilación progresiva de las personas indígenas al cauce de la cultura y modo de vida hegemónicos. En suma, la interculturalidad se desvincula de la desigualdad y la injusticia social y de los conflictos inherentes a toda relación entre individuos y sociedades cultural y socialmente diferenciados. Lo que es más, se reduce la condición indígena al ámbito de lo individual.

<sup>9</sup> El racismo en Guatemala ha sido ampliamente estudiado por Casaús Arzú (1992, 2002). Casaús considera que el racismo es un elemento histórico estructural que divide a los guatemaltecos, impide avizorar la unidad nacional y genera desigualdad, pobreza y explotación.

En el caso particular guatemalteco, no siempre se hace referencia explícita a la segregación histórica que ha marcado la historia nacional, particularmente desde su conformación como República, con dos grandes sectores sociales, cada uno afincado en su propio imaginario sociocultural y en mucho separados por muros mentales. Tales procesos se ven reforzados como es de esperar por el racismo y la discriminación en contra de las sociedades indígenas (Cojtí Cuxil, 2016; Casaús Arzú, 1992) y por la consecuente resistencia de los subalternos.

Frente a esa interculturalidad funcional predominante en Guatemala, es posible advertir la creciente referencia que hacen algunos sectores, predominantemente indígenas y más precisamente mayas y xincas, aunque sin así denominarla, de esa otra interculturalidad de índole crítica. Cuando abiertamente defienden su territorio y se oponen, también con acciones de hecho, a negocios de índole extractivista, los nuevos liderazgos mayas y xincas precisamente ponen en cuestión la asimetría y las condiciones –políticas, sociales, económicas e incluso militares– que rigen y determinan la naturaleza del diálogo y de las relaciones interétnicas e interculturales entre individuos y sociedades diferentes, como lo destacaran para otros contextos Fournet-Betancourt (2000), Tubino (2005) y Walsh (2008), entre otros.

No obstante y como se puso en evidencia en el acápite anterior, en la situación guatemalteca, la interculturalidad se entrecruza con lo que desde los sectores mayas se reivindica como multiculturalidad. Como se habrá podido apreciar, la noción de multiculturalidad en Guatemala ha devenido en polisémica. De cualquier modo, la adopción de una posición interculturalmente crítica, sea desde la multiculturalidad maya o desde la interculturalidad más sudamericana, “trastoca las cuestiones estructurantes de todo diálogo entre diferentes, sobre todo aquellas de índole social, étnica, lingüística y de género, porque los dialogantes no comparten un mismo estatus” (López, Guarayo y Condori, 2021, p. 36); muchas veces la lectura de qué comprender por interculturalidad difiere y depende de los

intereses particulares de cada sector. Por un lado, unos se encuentran en mejores condiciones sociales, económicas y educativas que otros, por las múltiples diferencias y desigualdades marcadas por la subalternización de todo lo indígena en beneficio de la hegemonía cultural históricamente construida por los sectores criollo-ladinos sobre una base fundamentalmente racial. Por otro lado, la interacción entre estos dos sectores que marcan de manera particular el funcionamiento de la sociedad guatemalteca, está determinada por la colonialidad del poder, del saber, del ser y del hablar. De ahí que no existan condiciones para un diálogo democrático y sincero entre ellos.

Sin necesariamente diferenciar interculturalidad funcional de interculturalidad crítica, Bastos y Cumes (2007) consideran que para construir un proyecto de nación guatemalteca, basado en la interculturalidad, se requiere primero pensar en un nuevo pacto social que sea incluyente y realista. Desde esa perspectiva, también en Guatemala, se cuestiona el Estado-nación desde su conformación y actual funcionamiento y control, perspectiva desde la cual se demanda una reforma constitucional o incluso una carta magna totalmente nueva, a partir de un nuevo contrato social que lleve a refundar el Estado, y reconocer y adoptar la plurinacionalidad o la existencia de una Guatemala multinacional.

En este caso se trata de planteamientos esbozados tanto por académicos mayas (Cojtí Cuxil, 2016; Velásquez, 2008; Cojtí Cuxil, Son y Rodríguez, 2007; entre otros) como por colectivos y organizaciones sociales, como Convergencia Maya *Waqib' Kej*, el Comité de Desarrollo Campesino (Codeca) y el CPO o Consejo de Pueblos Mayas de Occidente. Entre las demandas se incluyen la reconformación del Estado, a partir de las 25 comunidades lingüísticas legalmente reconocidas, la autodeterminación de los pueblos, así como el mantenimiento y desarrollo de cada cultura como particular y distinta (Cojtí Cuxil, 2016). Se demanda, además, la construcción de una democracia multicultural y participativa, en la cual puedan desarrollarse el pluralismo jurídico, una economía plural para el Buen Vivir o Vida Plena,

la comunicación intercultural, una educación intercultural, la salud intercultural, la soberanía tecnológica, la migración y la ciudadanía plurinacional, la protección y cuidado del agua, y un nuevo sistema político con mecanismos de participación y redistribución de la tierra (Chiquitó, 2022).

Al respecto, la connotada lideresa maya y excandidata presidencial, Thelma Cabrera señala que:

Nosotros empezamos a ver el resultado de cada gobierno que asume, no atiende las demandas de nosotros los campesinos, indígenas, no se atiende la demanda del pueblo. Entonces [...] empezamos a hablar de transformación social, no le dijimos plurinacional, sino que ya en el camino fuimos construyendo esa propuesta, sobre lo que es el proceso de Asamblea Constituyente Popular y Plurinacional. Para Codeca significa que como pueblos Maya, Garífuna, Xinca, Mestizos y otros sectores podamos escribir un nuevo contrato social, que pueda escribir una nueva constitución política, que sea de los pueblos, respetando los derechos, asumiendo responsabilidades y derechos. Para nosotros como Codeca significa la participación de todos los pueblos, porque hoy estamos ausentes en la Constitución Política y en este Estado. El camino para llegar a este Estado Plurinacional es organizarse, llegar a toda la población, es de que los pueblos desde sus luchas de resistencia se organicen para poder profundizar y fortalecer la propuesta del proceso de Asamblea Constituyente. [...] Desde el 2012 salimos públicamente con la propuesta, dijimos nosotros queremos reformar la constitución y salimos a las calles a proponer un proceso de Asamblea Constituyente porque *no estamos de acuerdo de que se haga parche a algo que ya no sirve* (Cabrera, en Chiquitó, 2022, cursivas mías).

Como se colige, Codeca considera que Guatemala no ha pasado por las transformaciones esperadas y que las concesiones del Estado y los sectores hegemónicos son insuficientes. De ahí que se califique a los avances en clave de multiculturalismo solo como “parches”, y se anhele una verdadera refundación del Estado. También se destaca que pese al cuarto de siglo transcurrido, los Acuerdos de Paz que

debieron constituirse en el nuevo contrato social guatemalteco, no han sido cumplidos. De ahí que el procurador de Derechos Humanos, desde una posición igualmente crítica, enfatice que:

Es [...] impostergable tratar de reducir las desigualdades abismales en el nivel de vida existentes entre por un lado los sectores que tradicionalmente han establecido las normas para mantener y/o aumentar sus privilegios, y por el otro lado la mayoría de la población que no ha tenido los espacios suficientes para ser partícipes y beneficiarios de una verdadera democracia.

En definitiva, si bien es necesario garantizar un Estado plenamente intercultural, no podemos cifrar todas las esperanzas de solucionar la compleja situación guatemalteca, sin abordar con seriedad de forma simultánea e integral aspectos igual de importantes como: transformar la desproporcional e injusta distribución de la riqueza, y en ese sentido también invertir la estructura fiscal que a la fecha en un 80% depende del pago de impuestos indirectos, en contra del apenas 20% de impuestos directos, descentralizar el país fortaleciendo los gobiernos municipales, repenzando (*sic*) a la vez, estructuras regionales [...] democráticas que respondan a una lógica de criterios para su conformación, ya sean estos lingüísticos, culturales, geográficos e históricos, fortalecer el Estado de Derecho, democratizar el sistema político y priorizar el gasto público en ámbitos como la educación y la salud (Rodas, 2000).

En ese contexto, es frecuente, por ejemplo, observar cómo simbólicamente se opta por referirse al país como *Iximulew* (Tierra del maíz) o también como *Guatemala* y se crea institucionalidad maya sin la aquiescencia del Estado o del sector empresarial que en gran medida controla el funcionamiento del país. En ese marco, contrastan la visión de Codeca y de la Procuraduría de Derechos Humanos. Si bien desde el órgano de derechos humanos se reclama avanzar hacia una sociedad más igualitaria, y en el texto citado se hace alusión al racismo y a la discriminación que impiden un mayor avance, no se

avizora la refundación del Estado por la que el liderazgo maya y xinca apuestan.

No cabe duda alguna de que la universidad guatemalteca en general, y la USAC en particular, debe asumir desde su institucionalidad una postura abiertamente crítica de la realidad y la historia nacionales, alinearse con los Acuerdos de Paz y particularmente con el Acuerdo de Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas, reconocer las demandas actuales de los líderes, intelectuales y organizaciones indígenas y avanzar camino a su interculturalización. De no hacerlo, estará dando la espalda al clamor de las mayorías indígenas minorizadas por refundar el país. Además, y como por el carácter especial que le reconoce la constitución vigente, esta universidad tiene potestad para presentar iniciativas de ley, bien podría plantear una propuesta de reforma constitucional que haga posible la creación de la anhelada Universidad Maya o incluso de una Universidad Autónoma de los Pueblos Indígenas de Guatemala.

Frente a los dos tipos de interculturalidad ya definidos, desde hace algún tiempo vengo proponiendo la necesidad de avanzar hacia la concreción de una interculturalidad transformativa, entendiendo por ello a aquella que se construye en el día a día y a través de la acción comunicativa desde abajo, del seno familiar, comunitario y hacia arriba, hasta impactar todas las demás instituciones sociales y, por ende, también al Estado y sus instituciones. Se trata de un tipo de interculturalidad que hace suyos los aprendizajes de esa interculturalidad vivida, construida por las sociedades indígenas como mecanismo de sobrevivencia en un mundo racista y negador de la diversidad étnica, así como también desde el ámbito académico por personas que si bien no son indígenas, se identifican con las luchas contrahegemónicas de estos Pueblos y las acompañan por diversas vías, incluyendo la formación de nuevas y nuevos profesionales.

Con base en tales aprendizajes y ante cinco décadas de cambios gubernamentales insuficientes en materia de interculturalización de la sociedad latinoamericana, y habida cuenta de las trabas que en ese proceso se derivan de las ideologías y actitudes, producto de

la pervivencia del racismo y la discriminación atávicos en contra de las personas indígenas, se plantea la necesidad de un cambio desde dentro y desde la subjetividad de todos y todas los miembros de una sociedad múltietnica, pluricultural y multilingüe. En otras palabras, se trata de una interculturalidad construida desde lo que piensan, sienten y experimentan los miembros de toda sociedad multiétnica.

En el caso guatemalteco, en particular, ello exigiría partir de las subjetividades de los distintos sectores sociales, de lo que sienten y viven en la actualidad, desde sus autobiografías como personas, familias y comunidades, para desde ahí trazar caminos de sanación y de fortalecimiento de su autoestima, identidad y capacidad de agencia. Por ello, la interculturalidad, como horizonte de transformación y propuesta de acción, debería ser analizada desde “su realidad conflictiva, desde sus dificultades y problemas, desde las diferentes estructuras y recelos históricos” (Bastos, 2005, p. 23) que marcan el relacionamiento cotidiano entre criollos, ladinos e indígenas, así como el funcionamiento de la vida institucional en general.

Por sobre todo, la interculturalidad transformativa, sin renunciar a la adopción de una postura crítico-reflexiva, busca incidir en los comportamientos de los sujetos, para desde la acción influir en sus maneras de pensar, sentir y actuar respecto de la diversidad estructural y de las diferencias individuales. Convoca y compromete tanto a quienes se autoidentifican como indígenas como a los que se ven a sí mismos como mestizos, criollos y ladinos. Adopta una postura interseccional y entreteje sentidos e identidades étnicos, con los de género, capacidad e incluso orientación sexual.

Una interculturalidad transformativa supone que todas y todos reflexionemos sobre las situaciones y circunstancias que inciden en la construcción de la hegemonía cultural y en la subalternización de determinadas comunidades sociohistóricas. Paralelamente implica la participación activa y comprometida con la transformación de esta realidad.

De este modo, a partir de la comprensión racional y afectiva, de las situaciones y circunstancias conducentes a la minorización y subalternización de unos grupos sociales por otros, la praxis social y política comprometida con la lucha por la emancipación social de los sectores subalternos genera progresivamente nuevas formas de convivencia y de relacionamiento social y, por ende, la transformación de la sociedad en su conjunto (López, 2019, p. 71).

Concretar este tipo de interculturalidad pasa por procesos de acción-reflexión-acción y de co-creación de espacios no jerarquizados y horizontales de escucha activa y de diálogo, en los cuales los involucrados reconocen la posición en la cual cada uno se encuentra y desde ese lugar cohabitan y comparten espacios comunicativos de pensamiento y acción y aprenden a vivir juntos entre diferentes; es decir, a convivir y no únicamente a coexistir. De este modo se aprovechan las ventanas de posibilidad que ofrece la interacción cotidiana entre diferentes, aun cuando se trate de microsituaciones y eventos focalizados que inciden en que los sujetos adquieran a través de su comportamiento sentires interculturales días tras día.

Situaciones como las que se dan en los centros educativos desde el nivel inicial hasta el secundario, en las universidades, en los lugares de trabajo, las asociaciones civiles y sindicatos, entre otras instituciones, constituyen escenarios privilegiados para la performatividad intercultural. Así, imbuidos de una nueva ética y posicionamiento político, la actuación reiterada y concreta de los individuos genera progresivamente una disposición intercultural igualmente insistente y terca hasta hacerse habitual y permanente (López, 2022, p. 42).

Desde este marco, la Universidad de San Carlos de Guatemala, en tanto universidad pública, en la cual pasan parte de sus vidas estudiantes de distinta filiación étnico-cultural y de diferentes clases sociales, tiene ante sí el desafío de constituirse en un espacio privilegiado para la construcción de una interculturalidad transformativa. De esa forma y durante al menos cuatro años de interacción cotidiana, sus estudiantes y docentes podrán adquirir y/o

desarrollar competencias interculturales en la medida que las ejercen cotidianamente.

## **Pistas para avanzar hacia la interculturalización y desracialización de la universidad**

En un estudio reciente que intenta dar cuenta de los avances en materia de interculturalización de la educación superior en ocho países latinoamericanos, entre los cuales está Guatemala (López, Argüelles e Ipia, en prensa),<sup>10</sup> concluimos que había al menos diez estrategias complementarias entre sí que podrían abrir el camino a la interculturalización de la universidad.

1. La generación y adopción de sistemas de información que den cuenta de la filiación étnica y lingüística del estudiantado universitario, como en cierta medida lo hace ya parcialmente la USAC. Urge visibilizar la presencia de estudiantes indígenas y afrodescendientes en todas las IES, para a partir de allí establecer sus necesidades y expectativas en cuanto a la educación superior. Estos sistemas deberían ser dinámicos, trascender la dicotomía indígena/ladino en el registro, para identificar la pertenencia de las y los estudiantes a cada una de las comunidades sociolingüísticas, al recurrir a variables como idioma hablado, género, facultad e incluso carrera.
2. La adopción de políticas de acceso libre o modalidades especiales de ingreso, para lo cual se asignen cupos o cuotas por carreras; becas y apoyos varios al bienestar de los ingresantes, por lo general acordadas con las organizaciones indígenas, campesinas o sociales, considerando todas las carreras sin excepción. Estas políticas regirían para todas las extensiones

<sup>10</sup> La investigación en cuestión fue realizada a lo largo del 2021 por encargo del Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe (FILAC).

o centros universitarios que las IES pueden tener en el país, comenzando por sus campus o sedes centrales. Del mismo modo, deberían trascender el ámbito de las ciencias sociales, las humanidades y la educación.

3. La implementación de estrategias para asegurar la permanencia y graduación de los estudiantes indígenas, tanto en pregrado como en posgrado, a través de estrategias especiales, como tutorías y acompañamiento pedagógico, becas focalizadas para el trabajo de campo y/o la tesis, movilidad académica, transporte, vivienda, manutención, entre otras.
4. La inclusión curricular de temas vinculados con la interculturalidad, la multiculturalidad, el Buen Vivir o Vida Plena, la descolonización y con la diversidad étnica, lingüística, cultural y también epistémica en seminarios, talleres, conversatorios, asignaturas, diplomados, especializaciones, menciones y hasta en carreras de pre y posgrado dirigidos a todas y todos los estudiantes. El abordaje de estas temáticas no debería circunscribirse únicamente a aquellos programas especiales para indígenas o afrodescendientes que ya existen, sino más bien impregnar la lógica y el sentido de todo el quehacer universitario, desde la perspectiva de interculturalidad para todos y todos que los Acuerdos de Paz avizoraban.
5. La formación de los docentes universitarios para el diálogo interepistémico e intercultural en las distintas facultades, carreras y especialidades de pregrado y posgrado, de manera de hacer evidente y poner en cuestión el eurocentrismo predominante en la educación así como la propia ontología del actual conocimiento académico. En esta formación se debe hacer evidente que el eurocentrismo y la consecuente invisibilización de los conocimientos y sabidurías mayas, xincas y garífunas se vinculan con el racismo y las diferentes formas de discriminación en contra de los Pueblos Indígenas y las

Comunidades Afrodescendientes, lo que conlleva a un gradual epistemicidio y lingüicidio.

6. La interlocución de las IES con las organizaciones indígenas respecto a sus expectativas y demandas en relación con la educación superior. Tal interlocución debería trascender el ámbito de la gestión universitaria para indagar también sobre aspectos vinculados con la oferta académica e incluso con la docencia universitaria. En América Latina, en aquellos casos en los que una universidad o al menos parte de su cuerpo académico se ha relacionado con el movimiento indígena y acompañado sus luchas, se ha observado mayores avances en cuanto a la interculturalización progresiva de la educación superior.
7. La apertura desde el ámbito de la investigación universitaria para responder a las demandas de comunidades y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes, y convertirlas en temas de indagación y a veces de co-construcción intercultural e interétnica, para romper con la clásica reducción de lo indígena a la condición de objeto de conocimiento. Democratizar la investigación y las formas de entender la construcción de nuevos conocimientos contribuye a enriquecer las perspectivas epistémicas de la formación universitaria.
8. La reconceptualización de la extensión universitaria, para responder a demandas y necesidades sociales específicas, a través de nuevas modalidades que obligatoriamente saquen a los estudiantes universitarios de las aulas y las ciudades para que, a través de la Investigación-Acción-Participativa (IAP), tomen contacto con las situaciones que confrontan las comunidades subalternas.
9. La creación de programas especiales, licenciaturas, maestrías e incluso doctorados, por lo general interdisciplinarios, dirigidos, sobre todo aunque no exclusivamente, a estudiantes

indígenas y afrodescendientes sobre temas vinculados con las agendas políticas y Planes de Vida de sus pueblos. Mientras lo indígena y afrodescendiente no permee todo el quehacer universitario parece conveniente continuar con ofertas de esta índole para empoderar a los estudiantes de sectores subalternos. No obstante, debería estimularse el acceso a tales programas también a estudiantes de los sectores criollo-ladinos y mestizos, y establecer cupos para ellos.

10. El acompañamiento a las organizaciones de estudiantes indígenas que buscan recrear en la universidad las prácticas ancestrales de organización y gobernanza, así como sus usos y costumbres, para velar por sus derechos y ejercerlos en el ámbito universitario.

Estas medidas permitirían a la universidad guatemalteca emprender el camino hacia su interculturalización, desracialización y consecuente descolonización. Algunas de ellas están aún ancladas en la lógica de la acción afirmativa, pues las ideologías predominantes en Guatemala así lo exigen. Otras en cambio suponen iniciar procesos graduales de descolonización, sobre todo por las vías de la inclusión politizada de los estudiantes indígenas a la universidad y de la transformación del quehacer universitario en el ámbito pedagógico-curricular, al resituar el papel de la investigación y de la extensión, así como también en la igualmente importante dimensión de la gestión universitaria al dar visibilidad a la presencia indígena y a sus formas de organización en la universidad. En tales transformaciones resulta también indispensable establecer vínculos de comunicación y colaboración de ida y vuelta con las universidades indígenas comunitarias que comienzan a surgir en el país, como son los casos de la Universidad Ixil y la Universidad Kaqchikel y de aquellas otras iniciativas que podrían sumárseles en el futuro.

Al interculturalizarse, las universidades convencionales guatemaltecas podrán contribuir de mejor forma a la construcción del nuevo pacto social que los Pueblos Indígenas reivindican. La paz

firme y duradera por la que apostó la sociedad guatemalteca para acabar la guerra interna requiere de transformaciones educativas profundas, particularmente en la educación superior y en el nivel educativo que la precede, pues en rigor se trata de espacios en los que se fortalece y consolida el sentido y quehacer ciudadanos.

La descolonización de la educación superior guatemalteca se quedará corta si las IES guatemaltecas, y particularmente la USAC, no asumen el papel histórico que les toca en la refundación de un Estado que nació y se desarrolló solo para atender al sector criollo-ladino, en desmedro de los Pueblos Indígenas. De ahí que descolonizar la educación superior en Guatemala suponga también preparar a los nuevos cuadros político-intelectuales para avanzar hacia la refundación del país. La nueva ciudadanía intercultural guatemalteca debe necesariamente construirse en la lucha por superar el racismo atávico, el cual, como hemos visto no es solo societal, sino también estructural y, por ende, impregna al país y su funcionamiento.

## **Bibliografía**

Bastos, Santiago (2005). *Análisis conceptual de la diversidad étnico-cultural en Guatemala (Reflexiones en torno a lo aparentemente evidente)*. Texto preparado para el Informe de Desarrollo Humano. <https://justiciaypluralidad.files.wordpress.com/2013/08/bastos-conceptual.pdf>.

Bastos, Santiago y Cumes, Aura (coords.). (2007). *Mayanización y vida cotidiana. La ideología multicultural en la sociedad guatemalteca. Vol. 1: Introducción y análisis generales*. Ciudad de Guatemala: Flacso, CIRMA, Cholsamaj.

Barrios, Lina (2021). Estudiantes indígenas en la Universidad de San Carlos de Guatemala. *Qatzij*, 13(14), 1-8. <https://ideipi.usac.edu.gt/wp-content/uploads/2021/10/Boletin-Qatzij-No-14.pdf>

Casaús Arzú, Marta Elena (1992). *Linaje y racismo en Guatemala*. San José de Costa Rica: Flacso.

Casaús Arzú, Marta Elena (2003). *La metamorfosis del racismo en Guatemala*. Ciudad de Guatemala: Cholsamaj.

CEH (1999). *Guatemala nunca más. Memoria del silencio*. Ciudad de Guatemala: PNUD.

Chiquitó, Elsa Amanda (2022). Un Estado plurinacional, una respuesta a la carencia de este Estado. <https://www.no-fiction.com/project/transcripcion-estado-plurinacional-podcast#:~:text=En%20este%20sentido%2C%20dentro%20de,pol%C3%ADticamente%20a%20la%20poblaci%C3%B3n%20ind%C3%ADgena.>

Chojj Mux, Juan (2011). Políticas de educación superior y pueblos indígenas (maya, garífuna y xinca). En Daniel Mato (coord.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas* (pp. 241-270). Caracas: IESALC-UNESCO.

Cojtí Cuxil, Demetrio (1995). *Ub'aniik Ri Unaa'ooj Uchomab'aal Ri Maya' Tinamit. Configuración del conocimiento político del pueblo maya. Segunda parte*. Ciudad de Guatemala: Cholsamaj.

Cojtí Cuxil, Demetrio (2009). La educación superior indígena y el movimiento indígena en Guatemala. En Luis Enrique López (ed.), *Interculturalidad, ciudadanía y educación* (pp. 291-324). La Paz: Plural Editores, Funproeib Andes.

Cojtí Cuxil, Demetrio (2016). *Ri k'ak'a'a runuk'ik ri Iximulew. Modelo guatemalteco de Estado multinacional*. Ciudad de Guatemala: AGAAI, Maya' Wuj, Fondo de Cultura Económica.

Cojtí Cuxil, Demetrio; Son, Elsa; Raxche' Demetrio Rodríguez; Convergencia Maya Wakib' Kej y Centro Educativo y Cultural Maya (2007). *Ri k'ak'a'a runuk'ik ri saqamaq' = Nuevas perspectivas para la construcción del estado multinacional: propuestas para superar el incumplimiento del Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas*. Ciudad de Guatemala: Wakib' Kej y Cholsamaj.

Cumes, Aura (2019). Lo “indígena” como circo en el regreso de la interculturalidad. <https://tujaal.org/lo-indigena-como-circo-en-el-regreso-de-la-interculturalidad/>

Esquit, Edgar (2020). *La re-producción colonial de la Universidad de San Carlos de Guatemala*. En Tujaal. org. <https://tujaal.org/la-re-produccion-colonial-de-la-universidad-de-san-carlos-de-guatemala/>

Giménez, Carlos (1997). *Guía sobre interculturalidad. Primera parte. Fundamentos*. Ciudad de Guatemala: PNUD (Colección Cuadernos Q'anil).

Giménez, Carlos (2000). *Guía sobre interculturalidad. Segunda parte. El enfoque interculturalidad en las políticas públicas para el desarrollo humano sostenible*. Guatemala: PNUD (Colección Cuadernos Q'anil).

Giracca, Anabella (2008). Edumaya: una experiencia de educación superior intercultural desde la Universidad Rafael Landívar. En Daniel Mato, (coord.) *Diversidad cultural en interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina* (pp. 307-316). Caracas: IIESALC-UNESCO.

Hale, Charles R. (2006). Rethinking Indigenous Politics in the Era of the “Indio Permitido”. En Teo Ballvé y Vijay Prashad (eds.), *Dispatches from Latin America. Experiments Against Neoliberalism* (pp. 266-280). Nueva Delhi: LeftWord Books.

IDEIPI (s. f.). Nosotros. Consulta del 10/07/2022. <https://ideipi.usac.edu.gt/index.php/objetivos/>

INE (2019). *Proyección departamentales 2010-2050 y Censo de población 2018*. <https://www.censopoblacion.gt/proyecciones>

López, Edin; López-Hurtado, Luis Enrique y Sichra, Inge (2020). *Semillas de una nueva educación media en Guatemala. El caso de EDUVIDA*. Ciudad de Guatemala: Mineduc-GIZ. Consulta del 05/04/2022. [https://www.researchgate.net/publication/343994899\\_Semillas\\_de\\_una\\_nueva\\_educacion\\_media\\_en\\_Guatemala](https://www.researchgate.net/publication/343994899_Semillas_de_una_nueva_educacion_media_en_Guatemala)

López, Luis Enrique (1989). El bilingüismo de los unos y de los otros: diglosia y conflicto lingüístico en el Perú. En Enrique Ballón y Rodolfo Cerrón-Palomino (eds.), *Diglosia lingüística y educación en el Perú* (pp. 91-128). Lima: Concytec.

López, Luis Enrique (1990). *La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana*. Santiago de Chile: UNESCO.

López, Luis Enrique (2005). *De resquicios a boquerones. La educación intercultural bilingüe*. La Paz: Plural Editores-Proeib Andes.

López, Luis Enrique (2019). Interculturalidad y políticas públicas en América Latina y el Caribe. En Jorge Enrique González (ed.), *Multiculturalismo e interculturalidad en las Américas, Canadá, México, Guatemala, Colombia, Bolivia, Brasil y Uruguay* (pp. 46-101). Bogotá: Universidad Nacional-Cátedra UNESCO Diálogo Intercultural.

López, Luis Enrique (2022). ¡Kachqaniraqmi! Lenguas, territorios e interculturalidades en los Andes. En Stefano Claudio Sartorello, Ana Carolina Hecht, José Luis García y Erik Said Lara (comps.), *Tejiendo diálogos y tramas desde el Sur-Sur. Territorio, participación e interculturalidad* (pp. 23-50). Ciudad de México: Universidad Iberoamericana-Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-Universidad Autónoma de Guerrero.

López, L. E., Arguelles, N. e Ipia, R. (en prensa). *Luces y sombras de la interculturalización de la educación superior en América Latina*.

López, Luis Enrique; Guarayo, Ariel Carlos y Condori, Isabel (2021). Interculturalidad, ciudadanía y multilingüismo. Cochabamba: Funproeibandes, SAIH.

Maldonado-Torres, Nelson (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-167). Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores.

Moya, Ruth (1998). Interculturalidad y reforma educativa en Guatemala. *Revista Iberoamericana de Educación* (13), 129-156.

Quijano, Aníbal (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*, 13(29), 11-20.

Quijano, Aníbal (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Edgardo Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). Buenos Aires: Clacso.

Rodas, Jordán (2000). Interculturalidad y política en Guatemala. En Alertanet en Derecho y Sociedad. Consulta del 05/09/2022. <http://www.alertanet.org/dc-jrodas-gua.htm>

Rubio, Fernando (2006). La educación bilingüe en Guatemala. En Luis Enrique López y Carlos Rojas (eds.), *La EIB en América Latina bajo examen* (pp. 185-252). La Paz: Banco Mundial-GTZ-Plural editores.

Universidad del Valle de Guatemala (s. f.). Campus Altiplano. Consulta del 05/09/2022. <https://altiplano.uvg.edu.gt/>

Universidad Mariano Gálvez (s. f.). Escuela de Lingüística. Consulta del 20/08/2022. <https://umg.edu.gt/linguistica>

Universidad Mariano Gálvez (s. f.). Facultad de Humanidades. Consulta del 20/08/2022. <https://umg.edu.gt/humanidades>

Sacayón, Eduardo (2013). El patrimonio cultural, un tesoro pedagógico. *Revista de estudios interétnicos* (24), 7-31.

Segato, Rita (2013). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos, y una antropología por demanda*. Buenos Aires: Prometeo libros.

Us, Hugo; Mendoza, Carlos y Guzmán, Vivian (2021). *Pueblos indígenas en Guatemala: desafíos demográficos, lingüísticos y socioeconómicos: análisis comparativo de los censos 2002 vs 2018*. Nota Técnica No. IDB-TN-02396. Washington, D. C.: BID.

UVG y PACE-GTZ (2011). *De la sierra a la escuela y de la escuela a la universidad*. Ciudad de Guatemala: UVG. <https://cupdf.com/document/de-la-sierra-a-la-escuela-y-de-la-escuela-a-la-universidad.html?page=8>

Valenzuela, Esteban y Yévenes, Paolo (2015). Aproximación al concepto de cooptación política: la maquinaria presocrática y sus formas. *Polis*, 14(40). <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682015000100022>

Velásquez, Irma Alicia (2008). El multiculturalismo neoliberal y los Pueblos Indígenas en Guatemala. El futuro de Guatemala

como una sociedad multiétnica. En Santiago Bastos (comp.), *Multiculturalismo y futuro en Guatemala* (pp. 123-148). Ciudad de Guatemala: Flacso, Oxfam.

Yrigoyen, Raquel (2012). Pluralismo jurídico y jurisdicción indígena en el horizonte del constitucionalismo pluralista. En Helen Ahrens (comp.), *El Estado de derecho hoy en América Latina. Homenaje a Horst Schönbohm* (pp.171-193). Ciudad de México: GIZ y Fundación Konrad Adenauer.



## Capítulo 3

# Racismo y formación docente para la educación primaria

*Cecilia Navia y Mitzi Gómez*

■ Doi:10.54871/upn23r1c

### Introducción

Este capítulo, se desarrolla en el marco del proyecto Erradicación del Racismo en la Educación Superior,<sup>1</sup> y del proyecto Racismo y Minorización en la Educación Primaria. Análisis de la Racialización en la Asignación de Derechos.<sup>2</sup> Ambos trabajos incorporan una preocupación común por comprender la presencia del racismo en la formación y el ejercicio profesional de docentes de educación básica en la Ciudad de México. Nos interesa indagar sobre algunos rasgos de la formación que docentes de educación básica, en ejercicio

<sup>1</sup> Tiene como antecedente el desarrollo del Laboratorio para la Erradicación del Racismo en Educación Superior (LERES), vinculado a la Cátedra UNESCO, Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina, de la Universidad Tres de Febrero (UNTREF), y se plantea visibilizar y reconocer diversas expresiones de racismo en las prácticas y discursos en la educación superior en la UPN, desde la voz de diversos actores, así como avanzar en la formulación de algunas propuestas antirracistas en la educación superior.

<sup>2</sup> El proyecto lo desarrolla Mitzi Gomez Neri en el Doctorado en Educación y Diversidad, UPN, Ajusco. Tiene por objetivo comprender la imbricación del racismo y la minorización en las concepciones y prácticas de educación primaria, en el marco de un proyecto educativo de diferenciación de derechos.

profesional, tienen en torno al tema del racismo; considerando particularmente las preocupaciones, experiencias y problemáticas a las que los<sup>3</sup> docentes se han enfrentado en situaciones donde se racializa a estudiantes y a profesores en sus escuelas. A partir de ello, nos interesa recuperar algunos elementos que contribuyan a promover procesos que orienten la formación de profesionales capaces de visualizar, atender y en su caso guiar acciones que contribuyan a erradicar el racismo en sus instituciones.

El tema del racismo y la discriminación se ha ido incorporando poco a poco en el desarrollo de políticas públicas orientadas a enfrentar el trato discriminatorio hacia sus ciudadanos y hacia el reconocimiento de la diversidad. Dicha incorporación, ha sido paulatina en el discurso educativo desde las políticas educativas y propuestas curriculares. Del mismo modo, el tema de la diversidad, respecto a los pueblos indígenas, afromexicanos y otras comunidades minorizadas, se considera como parte de las políticas de inclusión en el campo educativo, particularmente desde los últimos planes de estudio de educación básica: “Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y programas de estudio para la educación básica” (SEP, 2017) y “Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria (SEP, 2022).

Es sabido que diversos sectores de la población en el país han sido expuestos a situaciones de discriminación, racismo y xenofobia en las que se hacen presentes múltiples formas de jerarquización a partir del uso de diversas categorías y elementos clasificatorios, desde los cuales se intenta excluir a los pueblos, personas y colectivos. Se emplea para ello las diferencias de las personas o grupos, por el hecho de ser hablantes de una lengua indígena, pertenecer a una cultura, comunidad rural, indígena o campesina, o por tener un color determinado de piel, por su apariencia o razones de género, entre

<sup>3</sup> En este capítulo valoramos la importancia de referirnos al género masculino y femenino para facilitar la lectura, en algunos casos ponemos los/las u otras formas de diferenciación, pero en otros lo dejamos con un género para evitar una repetición que dificulte la lectura.

otras. Como hemos mencionado, desde el Estado se impulsa una política de inclusión, principalmente desde el campo educativo, que abarca de manera general a la población que por diversas razones ha sido excluida. Sin embargo, al hacerlo se desdibujan las peculiaridades de cada una de estas y, sobre todo, las condiciones sociohistóricas donde se produce esa exclusión, desigualdad y racismo al que han sido sometidas.

Empecemos por distinguir la referencia al racismo dentro del ámbito normativo. En el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2018) y en la Ley General de Educación ([LGE] 2019), el racismo se incorpora bajo la idea de que para mejorar la convivencia humana se debe evitar cualquier tipo de privilegio de raza, en el marco de otros privilegios como la de religión, grupo y sexo, presentes en el ámbito educativo. Por su parte, la Ley Federal para Prevenir y Erradicar la Discriminación ([LFPED] 2022) se refiere al racismo desde la discriminación racial, la discriminación, la xenofobia, el antisemitismo, así como la segregación.

Respecto a la población indígena, se exponen derechos específicos en torno a la lengua, la educación y la promoción de su participación, o para implementar en la educación superior acciones afirmativas que compensen las desigualdades en razón del origen étnico (LGE, 2019). A su vez, se considera la discriminación por diferentes factores, tales como origen étnico o nacional, color de piel, cultura, religión, apariencia física, características genéticas, situación migratoria, lengua e idioma (LFPED, 2022). En este mismo sentido, en la Ley General de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes ([LGDNNA] 2021) se habla de vulnerabilidad vinculada a las condiciones socioeconómicas, identidad cultural, origen étnico o nacional, situación migratoria o apatridia, creencias religiosas o prácticas culturales. Sin embargo, como ocurre en otros documentos, no se menciona al racismo.

El tema de la población afrodescendiente es igualmente poco abordado, a excepción de la LGE y la LFPED. La primera está considerando realizar una consulta “a los pueblos y comunidades indígenas

y afromexicanas, así como a las personas con discapacidad” en torno a la derogación de artículos. La segunda, como grupos prioritarios sobre los cuales deben ir dirigidas las acciones afirmativas.

En esta revisión normativa, se destaca la poca o nula presencia del tema del racismo, y cuando se intenta abordarlo suele referirse a aspectos culturales, de pertenencia étnica e incluso a aspectos fenotípicos, como el color de la piel. Sin embargo, no se aborda la presencia del racismo ni en su dimensión estructural, ni institucional; esta última es relevante si desde el sistema educativo se intenta impulsar políticas que contribuyan a su erradicación, o al menos a su visibilización en las prácticas cotidianas de la vida escolar desde los diversos niveles educativos.

De ahí nos preguntamos: en qué medida se reconoce y comprende la presencia del fenómeno del racismo en el quehacer de docentes de educación básica, de qué forma lo han incorporado e interiorizado en una manera de ser, pero también de actuar en el marco de estrategias y acciones que permitan atender esta problemática y en su caso promover el antirracismo en las escuelas. Desde esta reflexión intentamos distinguir algunos elementos que contribuyan a la formación de profesores reflexivos, que les permita pensar y transitar hacia una práctica docente libre de racismo en la educación básica y, en consecuencia, un actuar comprometido con el respeto a la diversidad de sus estudiantes.

## **Metodología**

La perspectiva de investigación en la que se sustenta este trabajo es la investigación cualitativa (Goetz y Lecompte, 1988; Bertely Busquets, 2000), y el enfoque es el análisis del discurso (Foucault, 1999 y 2005). Reconocemos que desde la investigación no se puede asumir una postura de neutralidad frente al objeto de estudio, lo que adquiere gran importancia ante el tema de la formación y experiencia docente en torno al racismo en educación básica. De ahí que intentamos

comprender el fenómeno, así como aportar algunos elementos que contribuyan a la formación docente a objeto de aumentar su capacidad de acción (Wieviorka, 2009).

En este texto se da cuenta de tres entrevistas en profundidad realizadas a docentes de educación primaria de la Ciudad de México y se recuperan diferentes diálogos y reflexiones que las autoras han sostenido con personal docente y directivo a partir del lugar que ocupan, una como profesora de una institución de educación superior (UPN) y otra como docente de educación básica.

Las entrevistas a profundidad se aplicaron de junio a noviembre de 2021. Se llevaron a cabo a distancia, una por medio de la plataforma Zoom, otra por Meet y la tercera por vía telefónica, debido a las restricciones de sana distancia planteadas en el contexto de la pandemia del virus SARS CoV-2. La primera docente labora en una escuela regular ubicada en la alcaldía Cuauhtémoc. Ella estudió la Licenciatura en Educación Primaria en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros de la Ciudad de México y la Maestría en Educación Básica. Pedagogía de la Diferencia y la Interculturalidad en la UPN. Atiende el tercer grado, tiene 34 años de edad y 11 años de laborar en la escuela.

La segunda entrevistada es docente de una escuela primaria regular ubicada al sur de la Ciudad de México, en la alcaldía Tlalpan. Tiene como formación la Licenciatura en Educación de la UPN. Atiende a un grupo especial denominado 9-14, donde se incorporan estudiantes extraedad, para que realicen lo que se denomina primaria acelerada, pues la desarrollan en solo tres años. Tiene 52 años de edad y 30 años de servicio en la docencia. La tercera labora en una escuela primaria ubicada al sur-poniente de la Ciudad de México, en la alcaldía Magdalena Contreras. Estudió la Licenciatura en Educación Primaria en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros de la Ciudad de México. Atiende a un grupo de quinto grado y tiene 11 años de servicio y 33 años de edad.

Las entrevistas se analizaron a partir de la recuperación de los enunciados que abordaban tanto la formación como la experiencia

docente en torno al tema del racismo, identificando temas recurrentes y significativos que permitieran una mayor comprensión del fenómeno, para lo cual se retomaron estrategias analíticas de Foucault (1999 y 2005).

## **Referentes conceptuales y teóricos en torno al racismo, discriminación y violencia en la escuela**

Sobre el racismo se han formulado diversas conceptualizaciones articuladas en torno a la diferencia y la pretensión de superioridad de culturas, su presencia a lo largo de la historia, o las formas de cómo se manifiesta en las vidas cotidianas de las personas, comunidades, instituciones y sociedad en general; analizando su presencia tanto en el contexto mexicano como de otros países en organismos de gobierno, o desde algunas instituciones y organizaciones civiles, podemos encontrar un esfuerzo por definirlo, acompañado de una preocupación a objeto de concretar acciones que permitan visibilizarlo y atenderlo. Lo cierto es que este tema ha venido ocupando mayor relevancia, tanto en el campo académico, institucional, como en la sociedad civil. Sin embargo, se reconoce que el racismo, como proceso sociohistórico, se va reconfigurando y, en algunos contextos, recuperando fuerza. Esto ocurre, de igual forma, en contextos como Estados Unidos o países europeos (Menéndez, 2017) e incluso en naciones donde se supone que se ha cuestionado o superado el racismo (Wieviorka, 2009).

El racismo es un fenómeno estructural de nuestras sociedades y contribuye a la inferiorización y desigualdad social de amplios sectores. Además de ser constitutivo de nuestras sociedades, también lo es del mundo en que vivimos y continúa reproduciéndose a través de diversas instituciones, prácticas y discursos (Mato, 2021).

En su capacidad de producir violencia física y simbólica, discriminación e indiferencia, en detrimento de las oportunidades de vida de las poblaciones racializadas a las que se considera como inferiores,

el racismo genera efectos de exclusión hacia quienes por motivos de aspecto físico, manera de hablar, forma de vestir, cultura y forma de pensar, se les ha considerado pertenecientes a una supuesta “raza” inferior (Navarrete, 2016). En ese sentido, un elemento fundamental que permite apreciar la especificidad del racismo es la exclusión que genera carencia, precariedad, en aquellos grupos racializados a quienes se les ha “conquistado” y se les ha asignado la inferioridad como marca de existencia (Fanon, 1977).

El racismo se sustenta y a su vez se extiende por una ideología y un discurso inmerso en un sistema de dominio étnico-racial, en cuyo interior las personas pueden ser “agentes, colaboradores o víctimas según el contexto” (Van Dijk, 2009, p. 20). En este caso, el prejuicio ocupa un lugar potente y permite, entre otros aspectos, un posicionamiento de ciertos grupos en la cúspide o en la base, según la mayor apariencia europea o blanqueada. Al posicionarse de esta forma, provoca que las personas y las comunidades sufran procesos de blanqueamiento o se vean obligados o incentivados a ello, según el acercamiento a ese imaginario de lo blanco, al modelo de lo blanco (Navarrete, 2016) o al mestizaje (Moreno, 2016), más allá de su parecido físico o de vida producida.

De este modo, el racismo no puede reducirse a una forma de discriminación en tanto que es parte de una ideología que se traduce en prácticas racistas dentro de diversos ámbitos como el político, social y educativo, y pasa por una gama de relaciones humanas construidas histórica y espacialmente.

Así, desde de una ideología racista cargada de prejuicios, se hace posible la emergencia de actos discriminatorios en la sociedad y en sus instituciones. Estos últimos no pueden entenderse únicamente como actos de violencia individuales, pues poseen particularidades que evidencian la aceptabilidad de una violencia que es capaz de “dar muerte en una sociedad de normalización” (Foucault, 2014, p. 231, así como también los componentes colectivos y sociales que la hacen posible. Igualmente, el racismo se presenta como una forma naturalizada de relacionarse, donde los actos cotidianos sustentados

por hábitos y concepciones racistas suelen considerarse como no violentos. Estos se toleran y en ocasiones se festejan (a través de conmemoraciones, chistes, insultos) en la vida cotidiana de las personas, atravesando múltiples espacios de la sociedad, entre los que se incluyen instituciones como universidades y escuelas de educación básica, por ejemplo.

## **Racismo en la educación básica**

Si bien en los últimos años se han incrementado los estudios sobre racismo, en educación básica estos se suman lentamente. A diferencia de otros países latinoamericanos como Colombia y Brasil, en México el fenómeno ha sido poco abordado en las investigaciones. Entre los trabajos que destacan se encuentra el de Verónica Escalante Tovar (2018), titulado “Segregación de espacios educativos y su efecto en la percepción de la otredad en Mérida, Yucatán”. La autora investiga sobre la segregación en espacios escolares de primaria y secundaria, por la pertenencia a diferentes regiones de la ciudad de Mérida, Yucatán. El segundo trabajo, “Homogeneidad, diversidad y diferencia. Aproximaciones desde el estudio de las discriminaciones en la escuela secundaria pública de la Ciudad de México”, de Lizeth Borrás Escorza (2018), estudia la discriminación en secundaria, basada en la falta de reconocimiento de la diversidad y la diferencia, desde un proyecto homogeneizador.

El tema también ha sido abordado sobre población afrodescendiente. En el texto “Diferentes racismos. Encuentros con niñas y niños afrobrasileños y afromexicanos. Acercamientos conceptuales descolonizadores”, Patricia Medina Melgarejo y Mathusalam Pantevis Suárez (2018) analizan el racismo haciendo un comparativo de las diferencias en las experiencias entre infancias afromexicanas y afrobrasileñas, de las cuales consideran que está presente en las primeras el no reconocimiento y el silenciamiento, mientras que en las segundas toma lugar un reconocimiento que pasa por la segregación.

En el trabajo “Yo no me siento contigo. Educación y racismo en pueblos afromexicanos”, Cristina Masferrer León (2016), desde una investigación etnográfica, explora el racismo entre pares en la Costa Chica de Guerrero y Oaxaca. Resalta que si bien los agentes escolares reproducen prácticas racistas, también hay casos en que se impulsan prácticas antirracistas que suponen la revaloración de las identidades y los valores de la comunidad. En otro trabajo, “Racismo y afrodescendencia en la educación básica en México. Libros de texto nacionales y prácticas docentes locales”, la misma autora (Masferrer León, 2019) muestra los hallazgos de una investigación realizada en la misma región, y los articula con el análisis de la representación de las poblaciones afrodescendientes en México a partir de los libros de texto distribuidos a nivel nacional para su uso obligatorio.

Otro trabajo donde se analizan los libros de texto, “La subjetivación racista de los mexicanos a través de la enseñanza de la Historia Patria”, fue realizado por Jorge Gómez Izquierdo (2021), quien da cuenta de las representaciones y concepciones racistas presentes en estos materiales educativos.

Acerca de los efectos del racismo, podemos ubicar el trabajo “Diversidad y discursos de odio en la escuela de educación básica”, de Israel Haro Solís (2021). Para el autor, los discursos de odio tienen la intencionalidad de provocar violencia, discriminación y hostilidad contra personas o grupos, y pone en discusión el tema de la sanción de los mismos, por las consecuencias, tal como la creación de un clima de discriminación y violencia. Se trata, señala el autor, de promover una contranarrativa a través de la educación intercultural, que incluya tanto a los discriminados como a los que discriminan. Otro autor que da cuenta del racismo en la educación es Saúl Velasco Cruz (2021). En el trabajo “Racismo y educación en México” analiza la influencia del racismo en la educación formal, que si bien no toca específicamente la educación básica, aborda temas que incumben a ella como el mestizaje, los contenidos, las representaciones, las relaciones coloniales y la historia.

Por otra parte, en el artículo “Racismo y currículum de educación indígena”, Bruno Baronnet y Martha Morales González (2018) abordan la educación en la población indígena en México desde la política educativa, el currículum y su contraparte, las resistencias y estrategias de los pueblos originarios sobre su propia educación. Este estudio se centra en la capacidad de construcción y determinación de la educación básica, vista desde un lugar distinto al tradicionalmente impulsado por la política educativa y sus carencias de perspectivas autonómicas, siempre respetuosas de las particularidades de la comunidad.

En la tesis de doctorado “Racismo y discriminación en el sistema educativo mexicano: claves desde las reformas a la educación básica nacional en el Siglo XXI (2006 y 2011)”, de Ana Gallardo (2014), se señala que en la política educativa, a la par de que se ha desarrollado un reconocimiento cultural y lingüístico, este no ha estado desligado de la idea del mestizaje.

Es relevante señalar que en el último Congreso Mexicano de Investigación Educativa (2021), solo se presentaron dos trabajos vinculados con el tema del racismo: en el primero, “Racismo y anti-racismo en el Sistema Educativo Nacional”, Charabati (2021) expone los resultados de una investigación sobre los contenidos de la materia Español de la educación primaria, en una revisión histórica de los libros de texto gratuitos con el objetivo de interpretar la construcción de “los otros” en las narrativas de discriminación y exclusión expresadas en los libros. El segundo trabajo, “Un acercamiento al estudio del racismo y la minorización en la educación, para analizar los derechos que tienen como fundamento la seguridad”, de Mitzi Gómez (2021), da cuenta de que los mecanismos de minorización y racismo construyen la diferencia en la práctica y en los documentos de política educativa, que no han logrado evitar la selección de poblaciones para su atención en las escuelas de educación básica.

Si bien se han realizado investigaciones sobre el racismo en el campo educativo, observamos que han sido escasas, pero sobre todo que existe un vacío importante para conocer el tema desde las

percepciones y experiencias de docentes de educación básica y, más particularmente, de la formación docente en el tema del racismo.

## **La emergencia del racismo y su atención en la escuela**

El tema del racismo aparece en uno de los documentos más recientes en el marco de las políticas educativas impulsadas en los últimos años. En el Plan de Estudio de la educación preescolar, primaria y secundaria (SEP, 2022), el racismo es visto como mecanismo estructural junto con la desigualdad, el clasismo, la injusticia y la discriminación. A su vez, se le menciona como una de las formas de violencia que se vive en las aulas y fuera de ellas, y se vincula con modelos como el patriarcal, homofóbico, eurocéntrico, entre otras formas de enunciarlo en este documento. Sin embargo, no hay una discusión detenida sobre el tema del racismo, y corresponderá, en las subsiguientes fases, concretar el currículum con el propósito de lograr un desarrollo más preciso sobre el mismo, así como también promover la formación de los docentes para poder definir una comprensión amplia sobre el fenómeno y las posibilidades de actuar en las aulas y escuelas.

El racismo también aparece en diversos discursos y eventos, como en la pasada conmemoración de la Independencia de México, nombrada “Grito de la Independencia”, realizada el 15 de septiembre. El presidente de la República, Andrés Manuel López Obrador, concluyó su intervención con las siguientes palabras: “muera la corrupción, muera el clasismo, muera el racismo, vivan los pueblos indígenas, viva la grandeza cultural de México” (López Obrador, 16 de septiembre de 2022). Este es un hecho sin precedentes en el país, puesto que en el tipo de conmemoración al que corresponde, se ubicó en un lugar relevante de la agenda política del país tanto el tema de la diversidad, en particular de los pueblos indígenas, como el del racismo. Aun cuando queda claro que el tema se plantea desde el discurso, y por el lugar donde se ubica el mensaje de este evento, se esperaría el

impulso de políticas y acciones que tiendan a su erradicación. Este es un ejemplo que muestra cómo el tema del racismo se ha ido incorporando en diversos discursos, sin embargo se hace necesario que seprofundice en las implicaciones estructurales de su existencia, todo ello vinculado a las desigualdades sociales, económicas y políticas presentes entre los diferentes pueblos, comunidades y colectivos del país. De igual forma nos planteamos la importancia de que no solo se aborde el racismo en una dimensión aislada, sino que esté acompañada de acciones que contribuyan a su erradicación. Esta es una apuesta muy importante y compleja en un contexto en el que el racismo, a la vez que está ampliamente instalado en las prácticas socioculturales de las personas, colectividades e instituciones, está invisibilizado y en muchos casos negado.

Nos interesa en este trabajo subrayar la idea de que el racismo está presente en las escuelas de múltiples formas, tanto en actos de violencia escolar, en el aula, como en las interacciones entre diferentes actores. Sin embargo, se reconoce más en una dimensión individual, como actos aislados, vinculados a problemas psicológicos o familiares. Ello ocurre porque parece estar presente una dificultad para problematizarlo, tanto en su dimensión estructural como institucional, es decir, que es parte de un engranaje mayor: una ideología que sostiene que unos grupos pueden ser considerados inferiores y, por consiguiente, estar sujetos a relaciones de subordinación, tanto en la sociedad como dentro y fuera de las escuelas.

Para comprender esta dimensión estructural, recuperamos el caso que recientemente se divulgó en medios de comunicación, nacionales e internacionales, sobre un estudiante indígena que padeció las consecuencias del racismo en una escuela telesecundaria en Querétaro, México. Se trata de un joven otomí que sufrió graves quemaduras provocadas por sus compañeros de escuela. En este momento, se podría señalar que se trató de un acto de corte individual, atribuible a la conducta de sus pares. Sin embargo, también incidieron en este hecho, aunque por ausencia de intervención, su maestra, la escuela y el sistema educativo, pues ante el reclamo de atención que

tanto el estudiante como su familia planteaban para detener los actos racistas que se perpetraban contra el joven, no hicieron nada (*La Jornada*, 24 de junio de 2022), lo que da cuenta de un acto de racismo institucional (Wieviorka, 2009) que se realiza en el marco de una cultura racista y de la negación de su existencia (Menéndez, 2017).

Toda la atención que se dio en los medios de comunicación sobre este acto de violencia escolar, provocado por un racismo ampliamente distribuido en todos los actores de la escuela, no abordó el tema desde las relaciones de poder que se producen y reproducen en la sociedad, y que por supuesto atraviesa las fronteras de la escuela, así como del lugar que ocupan los medios de comunicación como vectores del racismo (Wieviorka, 2009). La atención, en la búsqueda de culpables, se centró en acusar a los compañeros y a la maestra de la escuela.

Si en Querétaro, como en muchos estados del país, el racismo está presente estructuralmente y se violan de manera constante los derechos de la población indígena; en la escuela también se hace presente, pero el sistema educativo no parece estar preocupado ni por comprenderlo ni por atenderlo. Esto, en parte, porque el racismo puede ser comprendido como un sistema totalizante y estructural (Moreno Figueroa, 2016), vinculado a formas de desigualdad en nuestras sociedades.

Este acto racista, se manifiesta como una forma de violencia escolar y se hace presente en la medida en que circula un discurso de odio (Haro Solís, 2021) inscrito en la violencia estructural, porque no es ajeno al entorno. Si bien los factores psíquicos, económicos y culturales están ligados entre sí de manera relacional, estos responden a “los modos de socialización que cada sociedad privilegia y legitima” (Kaplan, 2009, p. 5). Así que, señalar un acto de violencia ocurrido en la escuela como producto de una patología o un problema individual, aislado de los factores que lo sostienen, implica invisibilizar la violencia relacional que envuelve esos actos ya sean individuales o grupales.

## **Percepción sobre el racismo en tres escuelas de la Ciudad de México**

En entrevistas realizadas a docentes de la Ciudad de México, pudimos apreciar que tienen conocimientos incipientes sobre el racismo. En general, lo perciben asociado a formas de interacción personal, al maltrato, e incluso tienen una valoración sobre el carácter negativo del mismo. Sin embargo, parece haber poca comprensión sobre el vínculo que este tiene con factores estructurales, derivados del contexto sociohistórico en el que se produce y reproduce discursivamente.

La percepción sobre el racismo como forma de interacción personal, parece estar presente de muchas maneras, en parte porque este tema y el de la diversidad ha sido poco abordado en los procesos de formación docente o escasamente tratado en la escuela. Este silencio, que nos parece hay que cuestionar, produce una carencia en el reconocimiento del fenómeno y la forma en que se visibiliza y enfrenta.

Los maestros han incorporado una noción de racismo en diferentes momentos de su formación, lo que incluye su paso por la educación básica, obturando la posibilidad de distinguir el racismo introyectado por la experiencia, respecto al que entra en juego en las escuelas una vez que se hacen responsables como docentes en sus instituciones.

Cuando se preguntó a las docentes si existe el racismo en sus escuelas, llama la atención sus distintas formas de responder. Una de ellas reconoció de inmediato su presencia, mostrando cierta claridad respecto a lo que en general los autores comprenden por racismo, concebido este como una forma de marcar las diferencias por parte de los profesores de unos grupos que se suponen superiores o mejores respecto a otros a partir de racializarlos, como se presenta en el siguiente testimonio:

Bueno, primero creo que hay muchísima discriminación y en especial de los maestros a los alumnos, creo que obviamente los maestros solo quieren a los bonitos, a los bien vestidos, a los que cumplen con todo el material, a los que siempre van muy aseaditos y muy pocos aceptan o no hacen esa distinción entre los alumnos que a lo mejor no tienen esos recursos (PG1-MC, 16:22).

Estas personas sí como que se creen superiores, que no sé, te hacen menos por tu forma quizá de vestir, porque no eres como ellas creen que las cosas son correctas (PG1-MC, 79:82).

En una postura intermedia, una docente señaló que sí existía racismo en su escuela, pero al explicarlo lo centraba en aspectos económicos, sociales y psicológicos, aparentemente desligados de las marcas corporales, que de algún modo identificaba, en diferentes momentos de la entrevista, con la reiterada frase de “se nota”, haciendo referencia a la apariencia del color de la piel, a la forma de vestirse o a la condición de pobreza, entre otras.

Sí, sí [existe racismo en la escuela] Pues te decía, aunque usan uniforme, pues los niños se dan cuenta que el nivel económico es más limitante. Por el físico, por zapatos. Nos ha tocado chicas que venían de Veracruz y traían zapatos de plástico, ¿no?, este, chanclitas de plástico, entonces sí se nota. Entonces, los demás chicos sí, pues sí nos ven así como marginados (SPM, 327:332).

Coincidiendo con lo que en diferentes trabajos se ha señalado sobre la invisibilización del racismo en los espacios educativos, la tercera maestra, quizá de manera evasiva para no exponer una noción equivocada sobre racismo, muestra dificultad para hablar del tema desde su punto de vista. Por ejemplo, al preguntar si existía el racismo en su escuela su primera respuesta fue “¿a qué te refieres con eso?”. Esta pregunta, sea que la maestra sepa o no lo que es el racismo, evidencia una reacción que podría ser comprendida como una incomodidad o dificultad de hablar sobre el tema, lo que hemos observado en otros docentes, que desde un primer momento señalan de inmediato que

no existe el racismo en la escuela. Como hemos señalado más arriba, se han denominado estas respuestas como formas de evasión. Sin embargo, lo que más nos interesa destacar de este tipo de respuestas, es la necesidad de formación de los profesores sobre el tema del racismo.

### **Algunos elementos para abordar la formación docente en torno al racismo**

El tema del racismo es poco abordado en la formación docente, pues al igual que en otras instituciones y espacios sociales, es un fenómeno naturalizado. Se comparte la creencia de que nuestra sociedad no es racista (Navarrete, 2016), y si ocurren actos racistas se considera que se trata de hechos aislados y que responden a factores individuales más que a sociales, económicos o políticos.

Respecto al primer aspecto, llama la atención la forma tan básica o, podría decirse precaria, sobre cómo los docentes y directivos suelen comprender el problema. Esto podemos apreciarlo cuando se refieren al conocimiento de la existencia de pueblos indígenas o afroamericanos en el país, sus lenguas, prácticas socioculturales, entre otras. Al respecto una maestra nos habla sobre su conocimiento de las lenguas indígenas:

Yo ya lo conocí muy grande, quizá como en la prepa empecé a tener más conocimiento. Y mira que yo soy como de pueblito y no, ¿sabes qué?, como que de pronto la gente te inculca que debes de aprender o conocer más pues, el inglés que cualquier otro tipo de lengua o idioma (PG1-MC, 240:251).

Este testimonio parece dar cuenta de que la escolarización no le permitió a esta maestra acercarse al conocimiento de las lenguas indígenas y, posiblemente tampoco, como se ha mencionado en diferentes trabajos, de los pueblos indígenas y de los afrodescendientes del país. Nos va mostrando que es, hasta sus estudios en educación media

superior, cuando empieza a abrir las posibilidades de ampliar su conocimiento sobre las lenguas. En este relato, la maestra da cuenta de un proceso que ocurre generalmente en los docentes acerca de reconocer la presencia de las lenguas indígenas en las escuelas, tanto en relación con los estudiantes como también con sus pares maestros. Como señala otra entrevistada refiriéndose a la dificultad de los niños de hablar su lengua en la escuela, para el caso de los niños indígenas:

Ellos esconden su lengua materna, eso fue como que una barrera inicial que nosotros encontramos en esta población específica. Ellos no querían expresarse como lo hacen en sus casas cuando salen de la escuela, aunque sepan hacerlo, se preocupaban por el español, pero pues ya poco a poco no todos, pero pues la mayoría ahí va como que sintiéndose bien de lo que es, este, sus raíces, su forma de vida (PG1-ZC, 292-299).

Lo que se puede apreciar en este relato, es que la escuela no se configura como un lugar donde se puede hacer un uso social de las lenguas indígenas para los niños. Parece ser un espacio en el que las lenguas indígenas se consideran como una marca que induce a la racialización, por lo que se señala, se intenta ocultar, y con ello evitar sus desventajas y consecuencias. Esto se vincula a lo que Navarrete señala como “la identificación implícita entre hablar español ‘correcto’ y ser ‘verdaderamente mexicano’” (2016, p. 13), derivado de la imposición del mestizaje, presente en el país desde hace más de un siglo, según el cual la única lengua correcta es el español.

De ahí que, aparece como una práctica normalizada la negación y en su caso la racialización de estudiantes y profesores, como ocurre en esta situación, por hablar “mal el español”, lo que nos advierte sobre la dificultad de cambiar esta experiencia. Aunque se reconoce que para los niños es algo positivo, en el sentido de que se sienten bien en relación a su forma de vida, no parece otorgarse importancia a la lengua por sí misma. Si nos detenemos en esta maestra, en otro momento de la entrevista reflexiona sobre los prejuicios presentes

entre los mismos docentes en torno a las pocas posibilidades que tienen los estudiantes indígenas en la escuela. Nos señala que es un tema sobre el cual han discutido e intentado atenderlo. Retomemos el relato de la misma maestra en torno a sus compañeros:

...también entre los mismos maestros por las formas de hablar de los compañeros había ese tipo de segregación, desde ahí se empezaba a hacer [la idea de] la buena maestra o la que *no sabe ni hablar* [...] Hubo una maestra que sí estuvo, así como que practicando, literal casi todo un curso de expresión para hablar bien, pero, pues lo tuyo es lo tuyo. Y está difícil o sea se [...] no, al final, aunque por más que se esfuerza, no lo logra (PG1-ZC, 319:332).

Varios aspectos destacan acerca de este mecanismo de racialización, en este caso derivado de la forma de hablar de una maestra. Se observa su presencia como un mecanismo que se va imponiendo sobre los docentes acerca de las maneras de hablar como forma de clasificación, lo que tiene como consecuencia valorar si es buena o mala maestra. Destaca a su vez la presencia de una severa forma de descalificación, que invade la subjetividad del sujeto, en tanto se hace presente una manera de anular al otro. Se distingue esto cuando se señala: “la que no sabe ni hablar”. Hablar bien, aparece en este caso como una marca de estatus o un instrumento para evaluar la capacidad del sujeto profesional, e incluso personal, pero, sobre todo, como la misma entrevistada señala, como una forma de segregación, un ejercicio presente entre los mismos docentes de una escuela.

Se devela aquí, una práctica desde la escuela que consiste en incidir en que una persona hable correctamente, que, consideramos, se asemeja a un blanqueamiento del sujeto, en este caso a partir de la lengua. Se intenta ubicar al sujeto en la condición de negación de su forma particular de expresarse, con las marcas de su lengua, y en este acto pareciera que se intenta someter a una ortopedia en las maneras de actuar (Foucault, 1976), de la forma de expresarse en el sentido de corregir el habla y, con ello, a la persona, a su subjetividad. Esto aparece como un castigo moral, profesional, como condición

para poder ser reconocido como docente, ante la escuela y los padres de familia, como se revela en el relato.

Si esto ocurre con los docentes, que los ubica en una situación de racismo respecto a su forma de hablar, y de estar presentes y expresarse en la escuela, nos preguntamos qué ocurriría o cómo se pudiera presentar esta situación con los estudiantes.

Aunque hay diferentes formas en que las docentes entrevistadas comprenden el racismo, como se vio anteriormente, algo que parece común es que en general se conciben a sí mismos como no racistas. Se ha considerado como un tema superado, o muy poco presente en las prácticas sociales e incluso en la escuela, pues un fuerte discurso nacionalista, que propugna la idea de mestizaje como elemento que nos articula, invisibiliza la presencia de este fenómeno, tanto en la escuela como en la sociedad, lo cual conduce a su reproducción constante en las prácticas docentes y en la vida cotidiana de la escuela.

De ahí que es importante comprender cómo se reproduce el racismo en el discurso de los docentes y sobre todo cómo logra incorporarse la idea de que no hay racismo en la escuela. Creemos que en parte se debe al hecho de que muchos docentes no reconocen la existencia de la diversidad de pueblos indígenas o afroamericanos que existen en el país y, por lo tanto, en sus escuelas. Este hecho les impide reconocer la existencia del racismo y así distinguir si ellos mismos se creen o han perpetrado actos racistas o, en su caso, distinguir si han sido testigos de un acto racista. De ahí que el discurso que circula en las escuelas y en los espacios de formación docente, se coloca como un velo que impide la posibilidad de mirar críticamente y tal vez de reconocer que estamos profundamente imbuidos de este racismo estructural que nos ha constituido y acompañado históricamente.

En una visita que realizamos a una escuela primaria de la Ciudad de México, al preguntar a su director si existía alguna forma de racismo en la institución, nos sorprendió la respuesta inmediata y tajante: no. Inmediatamente intentó justificar su respuesta, señalando que no existía racismo por el hecho de que en esa escuela no

atendían población indígena, e incluso refirió, ni extranjera: “en este lugar no hay niños que hablan otra lengua u otro idioma” (Observación en una Escuela Ciudad de México).

Qué posibilidades tiene un docente o una autoridad escolar de reconocer la existencia de racismo en su institución, si la orientación de su formación y la comprensión de la realidad escolar y de su contexto está marcada por una concepción que tiende a evadir el reconocimiento de la diferencia, paradójicamente, a la vez que el discurso nacional tiende a ensalzar que estamos hechos del pasado indígena.

En este testimonio podemos observar que desde la voz del director no existe el racismo en la escuela bajo la idea de que este solo se da cuando están presentes indígenas o extranjeros. Bajo este supuesto, la negación indubitada, que no admite duda de la inexistencia de racismo, puede deberse a un desconocimiento sobre las condiciones del origen sociocultural de la población estudiantil que atiende, de una concepción folclórica (folclorizada) de lo indígena, o de la dificultad para mirarlo, y para el caso de la administración educativa, de realizar registros que permitan conocer, por ejemplo, al momento de inscribir a los estudiantes, su procedencia o pertenencia a pueblos indígenas o afromexicanos, incluso migrantes.

Se observó que el director respondió con un tono defensivo y al hacerlo se hizo presente la necesidad de evadir, rápidamente, la existencia de racismo en la escuela. Su respuesta fue de sorpresa e incomodidad y de manera reiterada negó su existencia. Tal vez su respuesta, por su posición como autoridad, intentaba evadir la percepción de que tuviera una mala gestión de los problemas de su escuela, y el racismo podría constituir un problema potencial para el director y/o el cuerpo docente.

Cuando docentes o autoridades, como en el caso de este directivo, niegan de este modo la presencia del racismo en sus escuelas, significa que han incorporado el discurso dominante, no solamente en el país sino también en otros países, de que el racismo es un tema del pasado o que está prácticamente superado (Wieviorka, 2009). De ahí

la enorme dificultad para reconocer o atenderlo, y en su caso intentar visibilizarlo y promover acciones antirracistas.

Más aún, al mantener en silencio este fenómeno, se controla, no la práctica racista, sino la práctica de denuncia y de señalamiento que posee la fuerza para desestabilizar una gestión de la vida cotidiana. Es decir, reconocer que hay violencia en la escuela no es igual a decir que la escuela es violenta. De la misma forma podríamos reconocer que hay actos racistas en la escuela sin catalogarla de racista. Posiblemente en la negación de la presencia de racismo en la escuela por parte de los docentes y autoridades, pueda estar presente una evasión de una forma de culpa, en tanto este es un fenómeno que permea a toda la sociedad, por su dimensión estructural, lo que conduce a reconocer que en cierto modo todos participamos de una u otra forma, pero se impone una connotación censurable del racismo, que a la vez impide su reconocimiento.

Adquiere mayor complejidad el hecho de que nos encontramos en un contexto en el que cada vez se demanda a las escuelas la atención de los derechos humanos, y se evalúa y regula la actuación de docentes y directivos de manera constante, desde varias instancias. En cierto modo podemos señalar que cada vez más se hace presente una sobrevigilancia de la práctica docente, de la cual los docentes han sido testigos, incluso en algunos casos de sanciones administrativas, morales y penales. En cierto modo se puede señalar que el personal escolar se encuentra ante una situación de constante vigilancia, a la manera de un panóptico (Foucault, 1976), por lo cual se hace muy difícil poder reconocerlo en tanto los docentes se puedan sentir atemorizados de reconocer la presencia de prácticas interpretadas como violentas, transgresoras develando con ello su incompetencia y la posibilidad de ser sujetos a faltas administrativas o legales.

Bueno, yo sí creo que es necesario erradicarlo, pues no está *chido* para nadie y no creo que pueda existir una forma porque también no puedes unificar el pensamiento de todas las personas. Lamentablemente esta es una cuestión personal, quien es racista o quien es

clasista, lo va a ser siempre y por más que tú lo quieras hacer cambiar de opinión, pues no, no va a ser posible. Yo sí veo complicado lo que tenemos qué hacer (PG1-MC, 70:710).

La comprensión del racismo en la escuela desde esta perspectiva interpersonal, como si se tratara de una decisión individual, tiende a naturalizarlo, al separar la relación que este tiene con formas de poder estructurantes, desresponsabilizando al docente y a la escuela en la necesidad de reconocer y atender el problema. Distinguimos, como señala Velasco Cruz (2021), la presencia de un sistema de clasificación jerárquico, validado y reconocido por la docente, que da cuenta del carácter institucional que está engarzado en el sistema educativo. Lo que parece estar presente es que la invisibilización del racismo en educación básica, está vinculado con un modelo de escuela que “ha recelado y desconfiado de lo indígena, porque en sus referencias lo indígena es sinónimo de lo arcaico” (Velasco Cruz, 2021, p. 117).

La tarea para el docente es compleja en tanto exige su capacidad de agencia en un proceso de comprensión acerca de cómo el racismo ha perdurado, con diversas mutaciones, en nuestros países. De ahí su presencia como un dispositivo que logra incorporarse en docentes y estudiantes, como “fórmulas generales de la dominación” (Foucault, 1976, p. 41), de la cual surgen técnicas que definen un modo de adscripción política del cuerpo (microfísica del poder) y crean formas de encauzamiento de la conducta, lo que podemos apreciar en el siguiente testimonio:

Y por ejemplo a mí sí me gusta preguntar [a estudiantes indígenas] ustedes cómo celebran o en tu casa hablan tu lengua o hablan no sé, español, normal, ¿no?, o a qué edad te la enseñan. Yo creo que por ejemplo también depende mucho tu actitud como maestro para que ellos se sientan como cómodos. De pronto el decir como “ah, guau, qué padre, enséñanos o a ver cuéntanos esto”, pues obviamente te da pena, pero ya no se sienten como raros. Pero sí me ha tocado en especial los más grandes, porque he conocido el año pasado y

antepasado que tuve TIC y lectura, pues trabajé con todos los grupos y entonces, por ejemplo, con los grandes de pronto como que ese tipo de cosas sí les da pena, como: “no me exhiba, maestra, no les diga” (PG1-MC, 216:228).

Podemos distinguir de qué manera se hace presente en la profesora el reconocimiento de que hay marcas de diferenciación en la escuela para quienes son indígenas o no. En su interés por tratar de comprender a sus estudiantes, hablantes de lenguas indígenas, se muestran diversas formas en las que los atiende según su disposición individual, “depende de tu actitud”, con lo que se desresponsabiliza al colectivo docente o a la escuela para abordar la problemática. En este sentido, Czarny señala:

El tratamiento de la “diferencia” en los alumnos por su condición cultural, étnica y lingüística, es tema que se reduce en los docentes a la invisibilidad o, cuando se ven, son entendidas como situaciones consideradas como “problemáticas” para el aprendizaje. El énfasis se pone en el “problema” de, por ejemplo, la lengua materna que tienen los niños, así como en su cultura, la que en ocasiones es considerada un obstáculo para avanzar en la escuela (Czarny, 2010, pp. 209-210).

Pareciera que se atiende un problema difícil de reconocer, de abordar, de distinguir, como un tema curioso e incluso exótico. Más allá de esto, podemos distinguir la presencia de mecanismos de racialización en la escuela, fuertemente estructurados, en tanto se reconoce la estigmatización de los estudiantes, a los que se los mira como “raros” o ellos mismos se sienten así, porque esa es la idea que han incorporado a lo largo de su trayectoria escolar, pues está presente en el modelo hegemónico que ubica de forma diferenciada a unos estudiantes respecto a otros, según formas de diferenciación que se les imponen.

Esta referencia muestra cómo en la escuela los estudiantes indígenas no parecen tener un lugar similar al de todos los estudiantes, y ha generado en ellos formas de actuar y de responder complejas, como es esconder su pertenencia a pueblos indígenas. Cuando los

estudiantes más grandes, según señala la docente, solicitan que no se les exhiba, esto devela no solamente la dimensión emocional que la docente refiere como que les da pena (que en este contexto se refiere a que sienten vergüenza), sino en un orden de verdad y de poder, pareciera que, en la interacción con la docente, se logra manifestar como estrategia de protección no revelar su adscripción indígena en la escuela. ¿Qué significa que un estudiante solicite no ser exhibido en la escuela? Muestra la estructura de una institución en la cual no todos tienen cabida o se clasifica a los estudiantes, y, por tanto, actúa de modo distinto, lo que en este caso sin duda podemos identificar como formas de racialización.

### **Algunas conclusiones para abordar el racismo en la formación profesional de docentes**

Cabría preguntarse si durante su formación profesional existen elementos que condicionan o favorecen una visión esquivada o una dificultad para mirar la existencia de racismo en la vida escolar. Nos referimos a la dificultad que en nuestra experiencia hemos podido observar en estudiantes universitarios, en particular del caso de la UPN. Al igual que las docentes de escuelas primarias a las que anteriormente nos referimos, la percepción que tienen del racismo es ambigua u oscila entre los polos de reconocer rápidamente su existencia o negarla de inmediato. Esto puede indicarnos que una condición para que un profesional pueda distinguir o mirar el racismo con un enfoque más amplio, es pasar por un proceso de formación profesional en el que el tema tiene que ser abordado, caracterizado, reflexionado, desde diferentes ángulos, para que puedan operar otras maneras de actuación profesional frente a esta problemática.

En el esfuerzo que intentamos realizar con un conjunto de colegas en la UPN, en diálogo con diferentes universidades latinoamericanas, nos hemos planteado la interrogante de si existe racismo en la educación superior. Necesariamente, poner en la mesa el debate de

su existencia, las formas en que se manifiesta y sus efectos cuando se trata de la formación de profesionales que atienden la educación básica o la formación docente, es un imperativo si se quiere proponer nuevas formas de pensar la escuela, al docente e incluso a la sociedad. Este es un tema relevante para las instituciones de educación superior, así como para las instituciones formadoras de docentes, como las escuelas normales, centros de actualización del magisterio, entre otras, responsables de orientar procesos formativos que incidan en una capacidad crítica de los futuros profesores frente a las problemáticas de la diversidad, de la discriminación y del racismo.

Las instituciones de educación superior y las instituciones formadoras de docentes tendrían que habilitar a los futuros profesionales a ampliar la lectura de la realidad más allá de un discurso que niega las diferencias y que se casa con la noción de un mestizaje como una meta a alcanzar, en consonancia con la idea de un nacionalismo que postula la percepción de un país monocultural, y, por tanto, apuesta a la invisibilización de la diferencias presentes en este. Sería importante que tanto docentes como autoridades, asesores y demás personal que atiende la educación básica, puedan reflexionar sobre la percepción construida de que los pueblos indígenas y afroamericanos son pueblos del pasado a los que hay que mirar románticamente u otorgarles un conjunto de atributos que se les impone como manera de identificarse, como hemos señalado, con la imposición de que deben asumir el rostro del blanco (Fanon, 1977). Este tipo de posiciones esencialistas sobre los pueblos tiene como efecto su minorización y racialización.

Para abordar la formación docente sería preciso desenmascarar cómo en las políticas públicas, incluso en aquellas orientadas al campo educativo, prevalece una visión multiculturalista, que conduce a los grupos y comunidades indígenas y afroamericanos a ser objeto de uso político. Es decir, se trata de hacer visible que en muchos discursos en los que se pretende reconocerlos, admirarlos, en el fondo lo que se impone son formas de poner de relieve solamente aquellos aspectos que se quieren destacar por ser folclóricos, llamativos,

exóticos, entre otros. Del mismo modo, como ya Bauman (2008) lo advirtió, puede conducir a políticas y acciones según las cuales basta el reconocimiento o la tolerancia de otras culturas o comunidades para justificar y evadir las responsabilidades de trascender a una acción sustentada en valores democráticos y de justicia social. Con ello se intenta despolitizar o hacer a un lado las condiciones sociohistóricas que nos constituyen, marcadas por profundos procesos de desigualdad y de injusticia, en las que aún siguen presentes formas de subordinación en el marco de un proceso de colonización que parece seguirse reinventando y actualizando.

Se trata pues de romper estos imaginarios que tienden a configurar concepciones culturalistas, esencialistas y románticas en la atención de la diversidad en nuestras escuelas, e ir en dirección de un conjunto de prácticas que permitan contrarrestar las desigualdades, la exclusión y el racismo contra algunos estudiantes, a los que se puede considerar como inferiores o al menos que requieren una menor atención educativa en relación con otros, imaginados con mejores atributos y condiciones para ser sujetos de atención educativa por parte de docentes y del sistema educativo.

De lo anterior podemos señalar que la formación docente sobre el tema del racismo implica profundizar en la dimensión histórica de la configuración del país, con sus formas coloniales que han pervivido, y que, sin duda, se han transformado cada vez en formas más sutiles. También involucra repensar la propia configuración de las instituciones escolares, tanto de las escuelas de educación básica como de las instituciones de formación docente o de educación superior, en las que los docentes han habitado e incorporado un discurso en el que el mestizaje prevalece como orientador de los procesos formativos, o, aún más, su reconocimiento permite justificar u ocultar la presencia del racismo en nuestras instituciones. Las docentes entrevistadas parecen reconocer una carencia formativa en la atención de las problemáticas de discriminación, racismo y desigualdades en la escuela, queda mucho por trabajar.

## Bibliografía

Baronnet, Bruno y Morales González, Martha (2018). Racismo y currículum de educación indígena. *Ra-Ximhai* 14(2), 19-32.

Bauman, Zygmunt (2008). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Ciudad de México: Siglo XXI.

Bertely Busquets, María (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Ciudad de México: Paidós.

Borrás Escorza, Lizeth (2018). Homogeneidad, diversidad y diferencia. Aproximaciones desde el estudio de las discriminaciones en la Escuela Secundaria Pública de la Ciudad de México. En Bruno Baronnet, Gisela Carlos Fregoso y Fortino Domínguez Rueda (coords.), *Racismo, interculturalidad y educación en México* (pp. 87-102). Xalapa: Universidad Veracruzana.

Charabati, Ester (2021). Construyendo la identidad: racismo en los libros de texto de Español y Español. Lecturas de primaria. En *Memoria Electrónica del XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Puebla, México: COMIE.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2018). 27 de agosto de 2018. *Diario Oficial de la Federación*. Ciudad de México: Secretaría de Gobernación.

Czarny, Gabriela (2010). Indígenas en la educación primaria general (regular). La persistencia de la exclusión en las políticas interculturales. En Saúl Velasco (coord.), *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas y desafíos* (pp. 187-221). Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional.

Escalante Tovar, Verónica. (2018). Segregación de espacios educativos y su efecto en la percepción de la otredad en Mérida, Yucatán. En Bruno Baronnet, Gisela Carlos Fregoso y Fortino Domínguez Rueda, *Racismo, Interculturalidad y Educación en México* (pp. 39-62). Xalapa: Universidad Veracruzana.

Fanon, Frantz (1977). *Los condenados de la tierra*. Ciudad de México: FCE.

Foucault, Michel. (1976). *Vigilar y castigar* (2a. ed.). Ciudad de México: Siglo XXI.

Foucault, Michel (1999). *Arqueología del saber*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.

Foucault, Michel (2005). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets editores.

Foucault, Michel (2014). *Defender la sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.

Gallardo, Ana (2014). *Racismo y discriminación en el sistema educativo mexicano: claves desde las reformas a la educación básica nacional en el Siglo XXI (2006 y 2011)* [Tesis de Doctorado]. UNAM. <https://repositorio.unam.mx/contenidos/73424>

Goetz, Judith P. y LeCompte, Margaret D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Gómez Izquierdo, Jorge (2021). La subjetivación racista de los mexicanos a través de la enseñanza de la Historia Patria. En Saúl Velasco Cruz, María de los Ángeles Gómez Gallegos y Diego Francisco Morales Esquivel (coords.), *Educaciones y racismos: reflexiones y casos* (pp. 32-48). Ciudad de México: Centro Universitario del Norte-Universidad Pedagógica Nacional.

Gómez, Mitzi (2021). Un acercamiento al estudio del racismo y la minorización en la educación, para analizar los derechos que tienen como fundamento la seguridad. En *Memoria Electrónica del XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Ciudad de México: COMIE.

Haro Solís, Israel (2021). Diversidad y discursos de odio en la escuela de educación básica. En Saúl Velasco Cruz, María de los Ángeles Gómez Gallegos y Diego Francisco Morales Esquivel (coords.), *Educaciones y racismos: reflexiones y casos* (pp. 50-76). Ciudad de México: Centro Universitario del Norte-Universidad Pedagógica Nacional.

Kaplan, Carina (2009). Introducción. Las violencias en la escuela desde adentro. En Carina Kaplan (dir.), *Violencia escolar bajo sospecha* (pp. 1-57). Buenos Aires: Miño y Dávila.

*La Jornada* (24 junio de 2022). Joven otomí es quemado en telesecundaria de Querétaro. <https://lajornadaestadodemexico.com/joven-otomi-es-quemado-en-telesecundaria-de-queretaro/>

Ley General de Educación (2019). 30 de septiembre de 2019. Diario Oficial de la Federación Ciudad de México: Secretaría de Gobernación.

Ley General de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (2022). 28 de abril de 2022. Diario Oficial de la Federación Ciudad de México: Secretaría de Gobernación.

Ley Federal para Prevenir y Erradicar la Discriminación (2022). 17 de mayo de 2022. Diario Oficial de la Federación. Ciudad de México: Secretaría de Gobernación.

Masferrer León, Cristina V. (2016). Yo no me siento contigo. Educación y racismo en pueblos afromexicanos. *Diálogos sobre*

*educación. Temas actuales en investigación educativa*, 7(13), 1-17. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=553458105005>

López Obrador, Andrés Manuel (16 de septiembre de 2022). Discurso del Presidente Andrés Manuel López Obrador durante el desfile cívico militar: 212 aniversario de la independencia. <https://presidente.gob.mx/discurso-del-presidente-andres-manuel-lopez-obrador-durante-el-desfile-civico-militar-212-aniversario-de-la-independencia/>

Masferrer León, Cristina V. (2019). Racismo y afrodescendencia en la educación primaria de México: libros de texto nacionales y prácticas docentes locales. En María Elisa Velázquez, *Estudiar el racismo: afrodescendientes en México* (pp. 373-424). Ciudad de México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Mato, Daniel (2021). El caso George Floyd y el racismo en los sistemas e instituciones de educación superior. En María Sol Villagómez, Gisela Salinas, Sebastián Granda, Gabriela Czarny y Cecilia Navia (coords.), *Repensando pedagogías y prácticas interculturales en las Américas*. Quito: Universidad Politécnica Salesiana.

Medina Melgarejo, Patricia y Pantevis Suárez, Mathusalam (2018). Diferentes racismos. Encuentros con niñas y niños afrobrasileños y afromexicanos. Acercamientos conceptuales descolonizadores. *Ra-Ximhai*, 14(2), 87-108.

Menéndez, Eduardo L. (2017). *Los racismos son eternos, pero los racistas no*. Ciudad de México: UNAM.

Moreno Figueroa, Mónica G. (2016). El archivo del estudio del racismo en México. *Desacatos* (51), 92-107. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-050X2016000200092](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-050X2016000200092)

Navarrete, Federico (2016). *México racista. Una denuncia*. Ciudad de México: Grijalbo.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. México: Secretaría de Educación Pública

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2022). *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. México. Secretaría de Educación Pública.

Van Dijk, Teun (2009). *Dominación étnica y racismo discursivo en España y América Latina*. Barcelona: Gedisa.

Velasco Cruz, Saúl (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 Saúl Velasco Cruz, María de los Ángeles Gómez Gallegos y Diego Francisco Morales Esquivel (coords.), *Educaciones y racismos. Reflexiones y casos* (pp. 109-148). Ciudad de México: Centro Universitario del Norte-Universidad Pedagógica Nacional.

Wiewiorka, Michel (2009). *El racismo: una introducción*. Barcelona: Gedisa.



## Capítulo 4

# A presença indígena e os diálogos para superar o racismo na educação superior

*Wagner Roberto do Amaral*

*y Gilza Ferreira de Souza Felipe Pereira Kaingang*

■ Doi: 10.54871/upn23r1d

### Introdução

O desafio de ingressar numa universidade pública no Brasil, conquista recente na história das políticas educacionais nesse país, tem sido uma constante para muitos e muitas jovens e adultos, dentre eles e elas, com pertencimentos indígenas. Recente para os povos indígenas, assim como para as próprias instituições de educação superior públicas que, nos últimos vinte anos, passaram a receber essas e esses que constituem-se novos sujeitos na arena política, social e cultural – estudantes indígenas universitários!

Tal presença, inédita enquanto expressão das políticas afirmativas forjadas e conquistadas no Brasil, tem evidenciado o protagonismo das e dos indígenas enquanto acadêmicas/os, pesquisadoras/es e profissionais em várias áreas do conhecimento. Protagonismo que passa a interrogar a estrutura da universidade, a dar visibilidade às lutas históricas dos povos indígenas e a problematizar e superar o racismo estrutural e epistêmico ainda presente na educação superior (Amaral, 2019b; Amaral, 2020).

Esse texto evidencia aspectos das nossas narrativas –de um pesquisador não indígena em diálogo com uma pesquisadora Kaingang– ambos vivenciando os desafios que envolvem o ingresso e a permanência de indígenas numa universidade pública. Tais (des)encontros por nós vivenciados inspiram a problematização e a reflexão sobre os dilemas e as possibilidades de interculturalidade que presença indígena provoca no ambiente acadêmico, nas relações na aldeia/terra indígena e como os sujeitos implicados nesse processo –as/os pesquisadores/as não indígenas e as/os indígenas pesquisadoras/es– se entrecruzam na universidade e buscam olhar para si, se refletindo e sendo refletido pelo/a outro/a.

Mais do que um aprofundamento sobre teses sociológicas ou antropológicas, esse texto se apresenta enquanto um ensaio que se permite e se desafia dialógico no que se refere às trajetórias desses dois sujeitos. Carrega ainda um modo de escrita que também se desafia tendo em vista os ranços e as marcas formalistas e impessoais da academia e as possibilidades dos próprios sujeitos escritores se apresentarem de forma mais autêntica e informal na autoria do trabalho

O nosso encontro, efetivamente, se inicia a partir da Universidade Estadual de Londrina quando ..... encontrava-se graduanda em Serviço Social e ..... na condição de docente membro da Comissão Universidade para os índios (CUIA), da qual trataremos mais adiante, e na condição de seu orientador de trabalho de conclusão de curso, de dissertação de mestrado e tese de doutorado. Desta forma, parte do conteúdo deste nosso texto se remete também às conversas informais que realizamos ao longo dos últimos nove anos de contato nesse percurso. Fundamental ainda explicitar as reflexões trocadas por nós nas reuniões e atividades dos projetos de extensão e de pesquisa em que estamos vinculados, assim como nas disciplinas de pós-graduação, momentos em que são expostas as narrativas e vivências de ..... enquanto acadêmica e profissional indígena e passamos a refletir acerca delas.

Nesta reflexão, nos inspiramos nas instigações conceituais de Albert (1995, p. 4) ao analisar a emergência do discurso político

indígena e os desafios presentes na intertextualidade cultural do contato, a partir de sua relação com David Kopenawa, liderança do povo Yanomami, afirmando que:

a auto-definição de cada protagonista alimenta-se não só da representação que constrói do outro, mas também da representação que esse outro faz dele: a autorepresentação dos atores interétnicos constrói-se na encruzilhada da imagem que eles têm do outro e da sua própria imagem espelhada no outro.

Ao entrecruzarmos nossos percursos e ao nos percebermos nas encruzilhadas da universidade, nos propusemos a expor e seguir “refletindo”, a partir desse “outro-pesquisador” que passamos a construir sobre nós mesmos e a partir da relação intensa entre esses dois sujeitos: uma pesquisadora indígena e um pesquisador não indígena, mediados pelo ambiente acadêmico e seu lastro ainda colonialista e produtivista.<sup>1</sup> A partir dessa relação e da experiência enquanto indígena estudante e pesquisadora, que observamos a apropriação, pelas/os indígenas acadêmicas/os, das ferramentas e dos contornos do discurso acadêmico politizado voltado para a defesa das suas comunidades e dos seus povos, mediados pelo modo próprio de ser indígena e dos prestígios próprios do lugar de onde pronunciam.

Este nosso texto, portanto, se apresenta enquanto um ensaio das re-flexões e das intertextualidades presentes nesses percursos. Texto elaborado num contexto de intensa violência contra os povos

<sup>1</sup> Importante destacar o contexto produtivista em que se encontram os programas de pós-graduação no Brasil a partir das métricas impostas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e seu sistema de avaliação e qualificação da produção acadêmica e científica no país. Destaca-se, contudo, a necessidade de se problematizar e refletir acerca dos dilemas e desafios colocados pela referência impositiva de tais parâmetros acadêmicos e produtivistas ainda orientado de forma homogeneizada pelas lógicas epistêmicas eurocênicas em contraposição e desconsiderando as diferentes epistemologias indígenas e os modos de socializar conhecimentos dos grupos étnicos indígenas, fundamentalmente ocultando a diversidade linguística indígena no país. Gersen José dos Santos Luciano, pesquisador pertencente ao povo Baniwa (Luciano, 2013; Baniwa, 2019) vem refletindo sobre essa questão e apresentando aspectos fundamentais para esses diálogos.

indígenas considerando a violenta e predatória ofensiva do grande capital, conforme afirma Elizangela C. A. Silva, pesquisadora pertencente ao povo Pankararu (2022, p. 174), “materializada através do agronegócio, investidas do patronato rural, do latifúndio e dos megaprojetos promovendo grandes impactos ambientais destrutivos de ecossistemas e de grupos étnicos”. Tal ofensiva se associa à postura conservadora do atual governo federal contrária à garantia dos direitos dos povos indígenas e à demarcação de seus território.

Neste contexto, nosso encontro de reflexões e vivências afirma ainda mais nosso compromisso de luta contra o racismo. Assim, nas partes seguintes refletiremos, de forma pessoal e ainda mais afetuosamente, os nossos manifestos como autores implicados nas trajetórias comuns que vimos trilhando. Iniciaremos com a narrativa da ..... pelo sentido e centralidade da sua presença na universidade.

## **A chegada e a permanência na universidade**

Início meu relato afirmando que, ao longo de décadas, nós indígenas que, na maioria das vezes, fomos e ainda somos considerados como “objetos” de pesquisa, agora, aos poucos, estamos nos tornando pesquisadores/as-sujeitos da nossa própria história.

Temos escrito, à partir das nossas próprias vivências, relatando a nossa realidade por meio do nosso modo de ser e de viver, de educar, de comunicar, de se organizar, de acreditar em forças superiores e no poder da natureza, na forma de relacionar, de amar, de lutar, etc.

Desse modo, é possível que, daqui há algum tempo, observemos grandes mudanças dentro dos mais diversos espaços onde nós, indígenas, começamos a atuar; quem sabe, até dentro das instituições de ensino superior públicas ou privadas; quem sabe, talvez mais adiante, estas instituições não nos reprimam tanto quanto agora e nos respeitem como povo que sabe o que quer e onde quer estar.

Minha trajetória na universidade se inicia no final de 2005, ano em que prestei o Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná. Ao ser

classificada pelo vestibular indígena e ingressar na Universidade Estadual de Londrina no início de 2006, no curso de Direito, eu tinha 18 anos. Até esta idade eu tinha como local de moradia a Terra Indígena São Jerônimo<sup>2</sup>. Eu havia acabado de concluir o ensino médio numa escola estadual não indígena na cidade de São Jerônimo da Serra, pois na terra indígena só havia oferta dos anos iniciais do ensino fundamental, chamado por nós como ensino primário. Hoje, importa dizer que aquela realidade das escolas indígenas não existe mais, nem na minha terra indígena e nem na maioria das terras indígenas do Estado do Paraná.

Esses anos de universidade tem sido para mim anos de descobertas, lutas e resistências. Eu não tinha noção de como seria minha vida na cidade; vim morar em Londrina e, logo de início, já comecei a ter dificuldades com minha “nova vida”. O modo de vida na cidade é o que mais me impacta, muito diferente do modo de vida que eu tinha até então na aldeia; aqui tudo é vendido, tudo é muito caro, não fazem trocas como as que fazemos na terra indígena.

O tempo é outro, tudo cronometrado, tudo agendado, com hora marcada. Na terra indígena somos acostumamos a nos encontrar de maneira mais espontânea, temos o hábito de nos visitar, desse modo, nos tornamos mais próximos, mais íntimos, mesmo que não tenhamos vínculo familiar.

Passado algum tempo na universidade, as primeiras dificuldades financeiras começaram a aparecer, muitas vezes, não conseguindo suprir as necessidades cotidianas como alimentação, transporte e moradia.<sup>3</sup> Junto delas, também vieram as questões pedagógicas, os

<sup>2</sup> A Terra indígena São Jerônimo está localizada no município de São Jerônimo da Serra, tem uma população de aproximadamente 600 pessoas sendo 310 com pertencimento Kaingang, 230 com pertencimento Guarani e 60 com pertencimento Xetá.

<sup>3</sup> Foram várias as alterações e adequações legais do Auxílio Permanência para estudantes indígenas pelo Governo do Estado do Paraná ao longo dos 20 anos da política de ingresso e permanência, principalmente pela luta e mobilização dos coletivos estudantis para isso (Luciano e Amaral, 2021). Destaco que, no período em que estudei o valor deste benefício era insuficiente para suprir as necessidades básicas para me manter na cidade. No ano de 2021, os valores do Auxílio Permanência foram

problemas em conseguir dar conta dos conteúdos das disciplinas e acompanhar o curso, pois sempre estudei em escola pública e a defasagem na minha escolarização se escancarava dentro das universidades estaduais.

Na universidade nos deparamos com estudantes vindos de diferentes realidades, sendo parte deles oriundos de escolas particulares e com ótimo nível de desempenho escolar, filhos de profissionais também graduados e com elevados níveis de renda. Me deparei ainda com a presença de professores que dispunham de elevada titulação acadêmica sendo mestres, doutores, e pós-doutores – essa realidade se diferenciava dos ambientes em que estava acostumada a conviver.

As exigências para um bom desempenho acadêmico nos cursos universitários são notórias e não estão fora da lógica mercadológica do sistema de ensino do país, que teve sua expansão nas últimas duas décadas, cujo modelo de gestão adotado, padroniza a competitividade e exige dos envolvidos um alto nível de desempenho e produtividade intelectual. O que se destaca na universidade é a meritocracia o que é muito diferente do ambiente da minha comunidade.

Fui percebendo que o modo de funcionamento da universidade, marcado pelos rituais da meritocracia, pelo prestígio na ocupação de determinados espaços, pelo individualismo, pela competitividade e pela invisibilidade da questão étnico-racial, principalmente indígena, nos currículos dos cursos de graduação e pós-graduação, provocam ainda mais as manifestações do racismo. Existir e re-existir nesse modelo de universidade é muito desafiador!

---

reajustados para o valor mensal de R\$ 1.125,00 com acréscimo de 50% para acadêmicos que comprovem a guarda de filhos, totalizando, para estes, o valor de R\$ 1.687,50 para sendo esses valores praticados até a presente data.

## **O duplo pertencimento e os desafios no enfrentamento ao racismo**

Nos diferentes espaços de lutas em que tenho participado, se constata a existência de expressões preconceituosas e racistas, no que se refere às vagas indígenas e às cotas raciais, revelando o desconhecimento da dívida social histórica desse país ao povo negro e indígena. Esses relatos questionam que o nosso ingresso pode acarretar a queda no nível de qualidade dos cursos nas universidades.

Quero aqui destacar que neste processo de vivência na universidade tive dificuldades de relacionamento com muitas pessoas e isso me entristecia ainda mais, principalmente as dificuldades de interagir e conviver com os colegas de sala, principalmente no curso de Direito, sendo este o primeiro em que ingressei na UEL. Às vezes se tornava uma angústia, havia um enorme distanciamento entre mim e as outras pessoas da turma, eu não conseguia fazer uma leitura dos reais motivos que tornavam essas relações difíceis e angustiantes. A minha dificuldade em fazer uma reflexão crítica sobre esse distanciamento, essa minha invisibilidade naquele espaço e a distância existente entre nós, parecia fazer parte de toda aquela mudança na minha vida.

Com o passar do tempo, as coisas começaram a piorar ainda mais e aquela vivência começou a ficar insuportável em todos os sentidos. Dali em diante, foi possível sentir toda a discriminação e o preconceito daquelas pessoas; sentia que, em diversas vezes, os preconceitos aconteciam motivados pela ignorância em não conhecer a realidade dos povos indígenas pela grande maioria daqueles estudantes e professores.

Em vários momentos, manifestavam palavras que muitas vezes ofendiam a mim e ao meu povo, isso dentro do espaço acadêmico. Depois de algum tempo, consegui fazer uma reflexão sobre os principais aspectos de mudança a partir do ingresso na universidade; percebi que havia me despertado e sentimentos jamais vivenciados foram por mim sentidos.

Foi nesse momento que algumas respostas começaram a aparecer e muitas indagações também surgiram. Sempre soube quem eu era e quais minhas origens, pois saber disso faz parte da minha educação Kaingang. Passei a entender que podia aprender com as vivências na universidade e, a partir disso, me fortaleci enquanto mulher Kaingang e acadêmica indígena.

Nas reflexões ao longo do meu percurso, principalmente a partir dos diálogos com o ....., meu orientador pela CUIA e nos projetos e trabalhos acadêmicos, percebi que era possível me re-conhecer no meu duplo pertencimento acadêmico e étnico-comunitário (Amaral, 2010a). Que eu podia ser a ....., Kaingang da Terra Indígena de S. Jerônimo e, ao mesmo tempo, a acadêmica da graduação e da pós-graduação, convivendo em mundos totalmente distintos mas que podem afirmar e fortalecer o que sou e o quanto guerreira pretendo ser para a minha família, para o meu povo e minha comunidade. Ao me afirmar como ..... – Kaingang, acadêmica e profissional – me sinto mais fortalecida para enfrentar as expressões perversas do racismo na universidade e na nossa sociedade.

## **A questão identitária e os avanços dos meus percursos na universidade**

Devo relatar que foram alguns anos de idas e vindas, de choros e risos. Voltei várias vezes para a terra indígena, era lá e continua sendo lá o meu primeiro refúgio, o lugar onde sempre quero estar, porque ainda é lá onde os meus ancestrais estão. É de lá também que trago toda minha força, minha vivência e a minha história. É lá onde estão as memórias da Mãe Velha, minha avó falecida, que me deixou as marcas da identidade Kaingang<sup>4</sup>. No entanto, a universidade é o

<sup>4</sup> Os Kaingang constituem um povo que secularmente habita a região Sul do país e algumas regiões de São Paulo, sendo que, no passado, esse meu grupo étnico também habitou a região de Misiones, atual província Argentina. Importante ressaltar que o meu povo habita milenarmente esse território muito antes do contato com os

lugar onde ultimamente mais permaneço, conseqüentemente, onde também pertencço e onde quero continuar pertencendo, pois, durante os longos anos de vida acadêmica, tenho aprendido que este também pode ser o nosso lugar.

As dificuldades ainda hoje estão presentes na minha trajetória enquanto sujeita dessa realidade histórica e cultural. Após dois longos e difíceis anos vinculada ao curso de Direito, peço transferência para o curso de Serviço Social, onde fui me encontrando a partir da leitura crítica orientada por essa graduação e conhecendo estudantes e professores que passaram a apoiar esse meu desafiador percurso. Um dos reconhecimentos que recebi da minha turma de graduação foi a homenagem que fizeram à minha primeira filha indicando-a como nome de turma na nossa cerimônia de colação de grau. Minha primeira filha me acompanhou nas aulas, por muitas noites, sendo acolhida e embalada por muitas colegas de turma. Depois de ter conseguido concluir a graduação em Serviço Social, tive a oportunidade de trabalhar, no período de um ano, como profissional recém-formada tendo vínculo como bolsista num projeto de extensão que desenvolveu processos de formação de gestores e professores das escolas indígenas na região norte do Paraná, sob coordenação do .....<sup>5</sup>. Nesse projeto, atuei diretamente com diretores e professores indígenas, dentro das escolas estaduais indígenas e nas comunidades indígenas. Essa experiência foi única, contribuiu para a minha formação profissional, mas, principalmente, para a minha formação pessoal uma vez que retornava para minha comunidade e para a escola onde estudei, agora como uma profissional que atuava na e pela universidade. Também nesse tempo, chegara minha segunda filha, fazendo com que a vida e os estudos ficassem ainda mais desafiadores.

---

colonizadores europeus e das divisões político-administrativas criadas entre portugueses e espanhóis e pelo governo brasileiro (Tommasino e Fernandes, 2001)".

<sup>5</sup> Refiro-me ao projeto de extensão denominado "A Formação de Gestores e Professores da Escola Indígena Bilíngue, Diferenciada e Intercultural e suas narrativas curriculares de resistência", desenvolvido no período de março de 2017 a julho de 2018, contando com financiamento pelo Programa Universidade Sem Fronteiras da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná.

Na luta e na resistência de todos esses momentos e percursos, me deparei com a possibilidade de ingressar no mestrado. Penso que seja importante afirmar que a pós-graduação somente agora começa a ser algo pensado como direito por nós indígenas.

A pós-graduação para os povos indígenas é um tema muito contemporâneo pois, no Paraná e no Brasil são somente 20 anos de experiências de ingresso e permanência de estudantes indígenas nas universidades, enquanto política pública (Luciano e Amaral, 2021). Desta forma, me incorporo do direito em ser a primeira acadêmica indígena, pertencente a etnia Kaingang a ingressar num curso de mestrado e de doutorado num Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Londrina, sendo a única dos 24 profissionais indígenas formados por esta universidade nos mais diferentes cursos até o ano de 2021.

Como relatei anteriormente, também não pensei muito no ingresso para o mestrado e no doutorado; as portas foram se abrindo, com certeza, os longos anos de graduação, além da importante experiência do projeto de extensão, possibilitaram essa inclusão. Sei também que ingressar num programa de pós-graduação (*stricto sensu*) é um desafio maior! Segundo dados sistematizados, no Paraná, até o ano de 2021, dos 15 indígenas que alcançaram ingresso no mestrado, 10 são mulheres, sendo eu, contudo, a única doutoranda indígena matriculada (no universo de quatro doutorandos indígenas). Percebo que a presença e os percursos na pós-graduação revelam a necessidade de cotas neste nível formativo sendo algo que se impõe para todas as universidades no país,<sup>6</sup> para impedir a exclusão étnica e racial e propiciar o diálogo intercultural e intercientífico.

Outro fator essencial nesse processo foram os projetos de pesquisa e de extensão voltados à temática indígena. Me tornei mestranda contemplada por uma bolsa vinculada a um projeto de pesquisa

<sup>6</sup> Destacamos que, a partir do ano de 2021, todos os 80 cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado) da UEL garantem cotas para pessoas negras, indígenas e com deficiência.

interinstitucional e interestadual financiado pela Coordenação de Pessoal de Ensino Superior (CAPES). Esse projeto<sup>7</sup> teve por objetivo investigar e sistematizar as históricas situações de conflito e as expressões de resistência política, cultural, linguística e territorial da população Avá-Guarani, fundamentalmente, na região da fronteira oeste paranaense, evidenciando a emergência e os percursos das lideranças desse grupo étnico diante das violências praticadas pelo Estado brasileiro e por agentes privados que vivem na região. Ao focar na análise das trajetórias de mulheres lideranças Avá-Guarani – foco da minha pesquisa – me senti ainda mais indígena com a tarefa de produzir conhecimentos que contribuam para a visibilidade afirmativa dos povos indígenas no Paraná e no Brasil, bem como para o fortalecimento de nossas lutas e da nossa resistência (Pereira, 2021; Pereira e Amaral, 2022).

Ingressei no doutorado no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social na UEL no ano de 2021 buscando compreender a utilização do Auxílio Permanência pelos estudantes indígenas das Universidades Estaduais do Paraná, por suas famílias e por suas comunidades de pertencimento, entendendo a existência de uma significativa dimensão étnico-comunitária na relação destes sujeitos com esse benefício. Como pessoa Kaingang, percebo que nosso modo de nos relacionarmos com os recursos financeiros, com os benefícios sociais, com os bens adquiridos acabam por terem um sentido comunitário, principalmente para nossas famílias extensas.

A universidade se tornou para mim, um instrumento de diálogo, de reflexão crítica, intercultural e de impulsionamento das lutas de nossas comunidades e dos povos indígenas. Contudo, meu percurso

<sup>7</sup> Projeto de pesquisa intitulado “Conflitos e resistências para a conquista e demarcação de Terras Indígenas no Oeste do Paraná: os caminhos e as expressões do fortalecimento das lideranças e da cultura Guarani”, desenvolvido conjuntamente pela Universidade Estadual de Maringá, Universidade Estadual de Londrina, Universidade Estadual do Centro-Oeste e Universidade de São Paulo - Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz” USP/ESALQ, no período de 2017 a 2019, contando como financiamento da CAPES. Ver mais em: Amaral e Ichikawa (2019), Pereira e Amaral (2019) e Pereira e Amaral (2022).

tem se realizado através dos diálogos constantes com companheiras/os indígenas e não indígenas, dentre eles com o ....., dividindo a autoria dialógica neste texto.

## **O percurso de um professor-pesquisador-gestor na questão indígena**

Meu envolvimento com a questão indígena ocorreu a partir do mês de fevereiro de 1997, após um convite recebido de uma professora da UEL para que assumisse a implantação e coordenação de um projeto de educação de jovens e adultos indígenas nas terras indígenas do Paraná. Para além de sermos docentes na UEL, ambos atuávamos numa organização não governamental chamada Associação Projeto Educação do Assalariado Rural Temporário (APEART) que desenvolveu, no período de 1993 a 2004, projetos de alfabetização de jovens e adultos com assalariados rurais temporários (chamados como bóias-frias) cortadores de cana, trabalhadores sem terra, dentre outros grupos sociais, principalmente na região norte do Paraná (Amaral, 2003). Ao receber o convite, tampouco tinha ciência da existência de povos indígenas no Paraná e no Brasil.<sup>8</sup> De fato, meu aceite e inserção junto a esta temática mudou meu percurso pessoal e profissional.

Passei a coordenar o Projeto Educação Reviver Indígena (PERI)<sup>9</sup> no ano de 1997 por meio da APEART e, em paralelo, a coordenação

<sup>8</sup> As surpresas pelo próprio desconhecimento acerca da existência e resistência dos povos indígenas no Paraná foi sucedida prontamente pela busca de dados estatísticos sobre essa realidade. Deste fato, é importante destacar que, de acordo com o ultimo Censo oficial do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realizado no ano de 2010, existem no estado do Paraná cerca de 25.915 indígenas, deste total, 12.509 vivem em aldeias e os demais estariam localizados, sobretudo, nos grandes centros urbanos. Os povos indígenas que habitam o território paranaense estão divididos em quatro etnias sendo: Kaingang, Guarani, Xetá e Xockleng, sendo o povo Kaingang demograficamente majoritário no estado.

<sup>9</sup> O PERI desenvolveu ações de alfabetização em todas as terras indígenas do Paraná por meio da mobilização e organização de turmas e de alfabetizadores Kaingang e Guarani nestas localidades. Organizou e desenvolveu também turmas de educação de

de um projeto de extensão na UEL que apoiava as ações do PERI nas terras indígenas. Foi por essa experiência que conheci uma das educandas que participava desse projeto e que retornava para os estudos por meio da educação de jovens e adultos. Ela se chamava Edinéia Aparecida de Jesus Ferreira, sendo negra, da etnia Kaingang e pertencente à Terra Indígena de São Jerônimo, e sua filha que, por vezes, a acompanhava e se chamava ....., tendo esta 10 anos de idade na época.

Reencontraria ..... no ano de 2011, ao retornar para a UEL, após uma licença para participar da implantação e coordenação de um programa estadual de alfabetização de jovens, adultos e idosos<sup>10</sup> e coordenar o Departamento da Diversidade,<sup>11</sup> ambos vinculados à Secretaria de Estado de Educação do Paraná (SEED-PR), no período de 2004 a 2010, em Curitiba. Foi ainda no ano de 2010 que defendi minha tese doutoral investigando as trajetórias dos estudantes indígenas nas Universidades Estaduais do Paraná, sendo instigado a pensar, de forma mais aprofundada, os percursos desses sujeitos na educação superior pública e as estratégias das instituições nesse processo (Amaral, 2010a).

A experiência na APEART associada à extensão universitária na UEL no período de 1997 a 2003, possibilitou a indicação do meu nome no ano de 2001, para participar como representante desta Universidade no processo de normatização da Lei Estadual n. 13.134/2001, aprovada no mês de julho daquele ano e que previa a implantação de três vagas para indígenas em cada uma das cinco Universidades

---

jovens e adultos (2º segmento de ensino fundamental - 5ª a 8ª séries) em quatro terras indígenas localizadas na região norte do Paraná.

<sup>10</sup> O Programa Paraná Alfabetizado, vinculado à SEED-PR, foi implantado em Agosto de 2004 e funcionou até dezembro de 2010, sendo o maior programa estadual de alfabetização de jovens, adultos e idosos do Paraná, alfabetizando cerca de 422 mil pessoas nesse período.

<sup>11</sup> O Departamento da Diversidade (DEDI) na SEED-PR foi criado no ano de 2008 sendo responsável pela coordenação das políticas de Educação Escolar Indígena, Educação do Campo, Educação das Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola, Gênero e Diversidade Sexual e Alfabetização de Jovens Adultos na rede estadual de educação do Paraná. Ver mais em: Amaral, 2010b.

Estaduais.<sup>12</sup> Descrito na minha tese de doutorado e em outras obras, esse processo e as ações decorrentes na organização do primeiro Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná<sup>13</sup> e o ingresso dos primeiros estudantes indígenas no ano de 2002, geraram e têm gerado uma série de reflexões e inquietações pessoais e profissionais, assim como de estratégias institucionais, sendo esse texto uma das expressões desses percursos.

Reencontrar ..... e reconhece-la enquanto acadêmica matriculada no curso de Serviço Social da UEL, passou a compor uma possibilidade de diálogo entre nós. Ao encontra-la pela primeira vez nos corredores do prédio onde funciona o curso de Serviço Social e ao cumprimenta-la e indagar sobre seu pertencimento e sobre suas relações familiares e comunitárias, sua resposta foi fundamental para que pudesse reconhece-la: “sou ....., Kaingang, da Terra Indígena São Jerônimo e filha da Edinéia”, pois sabia que eu conhecia a sua mãe. O vínculo se constituiu porque os nossos percursos se reencontravam naquele momento.

<sup>12</sup> Em 18 de Abril de 2001 foi sancionada a lei estadual nº 13.134/2001, que garante aos povos indígenas residentes no território paranaense o direito de ingressar numa Instituição de Ensino Superior (IES) Estadual, por meio de vagas suplementares. A referida lei foi suprimida após a aprovação da lei estadual nº 14.995/2006, ampliando de três para seis o número das vagas suplementares para os indígenas em cada IES Estadual do Paraná. As vagas não são consideradas cotas, ou seja, não são “retiradas” percentualmente de um total preexistente de vagas. Frequentemente chamadas de excedentes ou suplementares, têm caráter de acesso exclusivo aos indígenas.

<sup>13</sup> O Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná, atualmente na sua vigésima é organizado de forma interinstitucional, desde o ano de 2002, sendo coordenado pela Comissão Universidade para os Índios (CUIA) e pela atual Superintendência Geral da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná (SETI-PR). Este vestibular específico conta com a participação das sete universidades estaduais paranaenses e da Universidade Federal do Paraná (UFPR), a saber: Universidade Estadual de Londrina(UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO), Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) e Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). O referido vestibular é sediado e coordenado anualmente através de rodízio itinerante entre tais IES, sendo sua realização centralizada até o ano de 2018 e no ano de 2019, organizado de forma regionalizada a aplicação das provas (Amaral, 2010b; Amaral e Silvério, 2016; Boscaroli, Guirado e Biancon, 2016; Amaral, 2019a).

As experiências como gestor, docente, pesquisador e membro da CUIA/UEL, sendo, portanto, responsável pelo acompanhamento pedagógico da ....., possibilitou reflexões sobre a importância histórica de sua presença no curso de Serviço Social na UEL, tendo em vista o ineditismo e o reduzido número de indígenas estudantes e assistentes sociais no Paraná e no Brasil naquele momento.<sup>14</sup> Importante pelos diálogos interculturais que se apresentaram a partir daquele momento e que se seguiram na orientação do seu trabalho de conclusão de curso na graduação<sup>15</sup> e no acompanhamento de sua atuação enquanto profissional recém-formada bolsista no projeto de extensão sob minha coordenação. Na sequência, ..... ingressou no mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social da UEL sendo que sua Dissertação foi resultado de sua participação como bolsista em projeto de pesquisa interinstitucional envolvendo uma equipe ampla de docentes e estudantes indígenas e não indígenas, junto aos tekohás Avá-Guarani (Pereira, 2021), já citado nesse nosso texto. Nossos diálogos se intensificaram, mais recentemente, como orientador de sua pesquisa de doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social na UEL.

As expressões de interculturalidade se apresentaram pelas indagações que a própria ..... manifestava em diversos momentos do seu percurso acadêmico a partir de aspectos como: a forma como ela e os demais estudantes indígenas geriam os recursos do auxílio permanência de forma diferenciada dos estudantes não indígenas tendo em vista a dimensão étnico-comunitária no uso de tais recursos; o

<sup>14</sup> Não há dados sistematizados sobre o número de indígenas graduados em Serviço Social no Brasil até a presente data, contudo, nas Universidades Estaduais do Paraná haviam cinco estudantes indígenas matriculados no ano de 2019, e até esse período, graduaram-se sete indígenas assistentes sociais por tais instituições (Bilar, 2020). Importante destacar os esforços realizados pela Articulação Brasileira Serviço Social e Povos Indígenas, coletivos constituído em 2021, do qual participam ativamente os autores deste texto.

<sup>15</sup> Seu TCC teve como título: “A Educação Superior Indígena na Universidade Estadual de Londrina (2005-2009): os dilemas para o ingresso e permanência na concepção dos estudantes indígenas”.

sentido da presença dos estudantes indígenas residindo na cidade sendo suas casas um ponto de apoio e parada para as demais famílias de suas comunidades quando precisam vir para a cidade; os cuidados dos filhos e a forma diferenciada de cuidar da gestação, do parto e da relação com as crianças; as dificuldades com a relação com a escrita tendo em vista que pertencem à grupos étnicos de forte tradição oral não sendo grafocêntricos; dentre outros aspectos que foram se apresentando na nossa relação e possibilitando profundos diálogos e aprendizagens entre nós.

...se adentra à educação superior e se apresenta como Kaingang e acadêmica num momento da história dos povos indígenas no Brasil de intenso crescimento demográfico destas populações. Seu nascimento antecede um ano da Constituição Federal Brasileira de 1988, contexto em que passa a se evidenciar um fenômeno de aumento da população indígena no país, contrariando as teses da extinção destes povos evidenciada por organismos governamentais até metade do século XX<sup>16</sup> (Pacheco de Oliveira e Freire, 2006).

Deste modo, sua existência já esta associada às formas de resistência dos povos indígenas em seguir aumentando sua população e alcançar a cidadania, a autonomia e a retomada de seus territórios como lhe são de direito, bem como assumindo as lutas contra as diversas expressões de racismo dentro e fora da universidade.

Seu ingresso na UEL no ano de 2006 (quatro anos após o ingresso dos primeiros indígenas em universidades públicas convencionais brasileiras) e os percursos por ela realizados no ambiente acadêmico estão associados, de algum modo, ao fenômeno de conclusão do ensino médio em escolas indígenas e não indígenas públicas, e posterior ingresso e permanência de milhares de jovens e adultos indígenas no

<sup>16</sup> Entre o período de 1991 a 2000, a população autodeclarada indígena no Brasil quase triplicou, passando de 294 para 734 mil indivíduos. Em 2010, o IBGE apontou que a população indígena ultrapassava 896 mil pessoas no Brasil. Tais dados revelam ainda uma significativa diversidade étnica no Brasil constituída por 305 povos indígenas falantes de 274 línguas diferentes no território nacional.

Brasil. .... soma-se, assim, aos cerca de 56.750 indígenas matriculados na educação superior no Brasil, totalizados no ano de 2017.<sup>17</sup>

Sua presença Kaingang e seus percursos, por si, já manifestam re-existências e interrogam a estrutura da universidade, provocando possibilidades de interculturalidade. Enquanto um espaço dialógico, a narrativa da ..... torna-se fundamental e com centralidade neste texto sendo dele também sua autora. Com centralidade, sua narrativa evidencia os desafios que marcaram suas trajetórias na universidade, numa possibilidade de que ela própria se expresse e, a seu modo, manifeste suas indagações e nos provoque a realizar as reflexões interculturais necessárias sobre a sua presença indígena e acadêmica.

Tal experiência de análise se inspira em análises realizadas por Luciano (2013), Kopenawa e Albert (2015) e Taddei (2018), assim como de vários pesquisadores indígenas que vem refletindo acerca de suas próprias experiências enquanto investigadores e indígenas simultaneamente.

## **Os diálogos interculturais possíveis nos nossos percursos**

As nossas trajetórias (des/re)encontradas enquanto pesquisador/a educador/a-educando/a refletem e estão intimamente associadas a um fenômeno intenso e histórico que é o do recente e pioneiro ingresso e permanência de indígenas na educação superior no Brasil. Estão, de certa forma, associados à forma como esse fenômeno passa a se constituir numa política educacional nesse país e na América Latina.

<sup>17</sup> Segundo dados do Censo da Educação Superior de 2017, realizado e divulgado pelo Ministério da Educação (MEC), houve um crescimento de matrículas na educação superior de 52,5% de 2015 para 2016, passando de 32.147 para 49.026 estudantes indígenas. No ano de 2017 encontravam-se matriculados 56.750 indígenas na educação superior sendo apenas 24,5% em universidades públicas, sendo tal presença majoritariamente feminina (Brasil, 2018).

Tal fenômeno revela, sobretudo, como a universidade pode se apresentar enquanto um espaço e uma estratégia de luta dos povos indígenas, inclusive por melhores condições de vida para os profissionais indígenas egressos, suas famílias e suas comunidades de pertencimento. É possível perceber que, progressivamente, as/os indígenas passaram a se apropriar do espaço acadêmico, tendo em vista as demandas historicamente existentes em suas comunidades de pertencimento e em diversas áreas como educação, saúde, assistência social, gestão territorial, dentre outras. Tais demandas passaram a ser atendidas, nas duas últimas décadas, por diferentes políticas sociais públicas, conquistadas pelos movimentos indígenas no país. Destacam-se as políticas de educação escolar indígena e de saúde indígena as quais se caracterizam por arcabouços legais e conceituais específicos, ainda que frágeis e ameaçadas na sua efetivação e implementação (Amaral, Rodrigues e Araujo, 2014; Amaral, 2015).

Contudo, as narrativas dos estudantes indígenas revelam os imensos desafios enfrentados nos seus percursos acadêmicos nas universidades estaduais paranaenses e a dificuldade de efetivação de políticas consistentes para a sua permanência (Amaral, 2010a). Talvez, uma forma de perceber tal realidade seja analisando os dados de ingresso e de permanência de indígenas nas IES Estaduais do Paraná, evidenciando que, segundo dados sistematizados pela CUIA Paraná, das 693 vagas ofertadas ao longo das dezenove edições do vestibular indígena (até início de 2020), apenas 221 estudantes se encontravam matriculados, considerando que, destes, 101 concluíram seus estudos e cinco faleceram ao longo do seu percurso acadêmico.<sup>18</sup>

<sup>18</sup> Apesar das imensas fragilidades e dificuldades para a formação acadêmica dos estudantes indígenas manifestados pelos preconceitos vivenciados, as tensões identitárias e os desafios presentes na interculturalidade, destaca-se que até o final do ano letivo de 2019, o número de indígenas graduados pelas IES estaduais do Paraná alcançava 101 profissionais que concluíam seus estudos em diferentes carreiras, sendo a educação a área que atingia o maior número de egressos, cerca de 63% do universo de diplomados, segundo dados da CUIA do Paraná (CUIA, 2019). Dados atuais sistematizados indicam 121 formados até o ano letivo de 2020.

Apesar dos esforços dos estudantes indígenas em permanecer na universidade, a evasão ainda se apresenta um enorme desafio nos diferentes percursos. Os dados de evasão de estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná até o ano de 2018 explicitavam um processo sistêmico de inclusão perversa. Segundo dados sistematizados pela Comissão Universidade para os Índios (CUIA), no período de 2002 a início de 2019, totalizavam 353 estudantes indígenas evadidos o que representava 54% dos ingressantes nas 651 vagas disponibilizadas pelas IES estaduais.

Neste sentido, nossos relatos evidenciam que a permanência na universidade se apresenta um desafio muito maior do que o ingresso uma vez que se constitui como um universo novo para os jovens e adultos indígenas. Assim, o duplo pertencimento –pertencimento acadêmico e pertencimento étnico-comunitário– se apresenta como um importante conceito para compreensão dos percursos e trajetórias dos estudantes indígenas, uma vez que explicita as tensões, desafios, limites e potencialidades acerca da simultânea pertença dos acadêmicos indígenas nos trânsitos e nas fronteiras entre a universidade, seu grupo étnico e suas comunidades. Ao apresentarmos e refletirmos o conceito de duplo pertencimento, compreendemos ser fundamental que os acadêmicos indígenas se apropriem da universidade, sem perder de vista os vínculos identitários e de pertencimento com seu grupo étnico e suas comunidades indígenas, estabelecendo relações de intercâmbio e interculturalidade com estes espaços tão distintos. Compreendemos que:

O duplo pertencimento carrega conceitualmente a lógica das possibilidades de permanência do e pelo estudante indígena na universidade, diante da permanente tensão e diálogo entre universos e sujeitos distintos e ao mesmo tempo relacionais. Estes passam a definir um novo campo de fronteira entre os diferentes grupos étnicos presentes (e alguns, sobreviventes) na universidade e entre esses e os diferentes sujeitos não indígenas que participam e constituem o ambiente universitário (Amaral, 2010a, p. 278).

Apesar da universidade se localizar em espaços urbanos, percebida como univer-cidade (Amaral, 2010a), é possível compreender que a vinda para a cidade não significa o rompimento da pertença dos estudantes indígenas com suas comunidades de pertencimento, uma vez que, muitas delas e deles, mesmo residindo na cidade, mantem vínculos com esses territórios, inclusive socializando com a família parte dos valores recebidos pelo auxílio-permanência, sendo suas residências pontos de referência para os parentes quando vem para a cidade.

Nos diálogos que temos cotidianamente com elas e eles e também por meio da pesquisa, ressaltam sua percepção em estar na universidade entendendo-a como um lugar diferente, um “outro mundo”, ainda que essencialmente escolar. Percebemos que os estudantes indígenas são provocados, muitas vezes, a se exporem, exigindo a sua autoidentificação como indígenas (para eles, não necessariamente como Kaingang ou Guarani), destacando-se as suas diferenças e também se instigando para tal. É na relação com o outro (índigena ou não indígena) que as especificidades e diferenças identitárias se manifestam e passam a se revelar a esses sujeitos. Tais manifestações revelam o conceito de identidade étnica associado à noção de reconhecimento (auto-reconhecimento e o reconhecimento pelo outro), a partir do contraste com o outro (índigena e/ou não indígena), o que Cardoso de Oliveira (2006) conceituaria por identidade contrastiva.

Ao revisitar suas análises acerca do conceito de identidade étnica, Cardoso de Oliveira (2006) afirma a sua associação ao campo da etnicidade e aos estudos sobre a moral do reconhecimento. Situa desta forma, a questão da identidade étnica, do auto-reconhecimento indígena e do respeitoso reconhecimento indígena pelos não indígenas no campo que denominou como etnoética, ou seja, da existência da “dimensão ética ou moral no trato das relações interétnicas no âmbito da formulação e execução de políticas públicas dirigidas às etnias indígenas” (Cardoso de Oliveira, 2006, p. 46).

Essa perspectiva contribui para a compreensão de como as identidades étnicas indígenas, em diferentes contextos sociais, políticos

e culturais, passam a ser invisibilizadas, evidenciadas, assimiladas, manipuladas e assumidas pelas políticas públicas afetas aos povos indígenas e pelos próprios e diferentes grupos étnicos. Para o autor, a assunção da identidade étnica pelos sujeitos e povos indígenas está associada à conquista e ao reconhecimento de sua condição cidadã e, por consequência, da possibilidade de uma vida ética de direitos de cidadania.

A afirmativa assunção de sua identidade étnica pelos acadêmicos indígenas pode revelar e indicar aspectos de efetividade do direito conquistado ao acessar, permanecer e concluir a educação superior pública. O crescente respeito e afirmação identitária indígena assumida e influenciada a partir da elevação dos níveis de escolarização, principalmente para os mais jovens, passa a denotar a constituição de uma moderna situação interétnica, conforme contextualiza Cardoso de Oliveira (2006, pp. 52-53), sendo um dos reflexos do movimento pan-indígena difundido nas Américas a partir da década de 1970.

Seja no México, seja no Brasil –países nos quais pude realizar observações etnográficas–, observa-se um claro processo de “modernização”, a começar pela presença das novas gerações, que, em algumas comunidades, alcança níveis elevados de alfabetização, fato que entendendo ser um bom indicador do que é ser um índio moderno. Através dessa alfabetização surge uma elite indígena [...] quando se observa nessas populações uma luta não apenas por ganhos materiais, mas também pela cidadania, que bem poderia ser traduzida por busca de respeitabilidade a si mesmos, de seus valores e de suas formas de ver o mundo. [...] Claro que não se pode generalizar esse efeito virtuoso do movimento indígena em todas as etnias e, nem mesmo, em todas as pessoas membros desses povos originais. Todavia, as observações que têm sido feitas por etnólogos e indigenistas permitem afirmar que os setores mais modernos desses povos – que em termos de gerações seriam as classes etárias mais jovens – vêm assumindo aquilo que se poderia chamar uma ideologia de crescente auto-respeito.

A afirmação da identidade dos estudantes universitários como sujeitos indígenas, desta forma, pode estar intimamente associada ao acesso e à socialização dos conhecimentos acadêmicos aprendidos na universidade. A aprendizagem desses conhecimentos também é compreendida como um dos significativos aspectos que caracterizam esse novo e diferente mundo acadêmico. Referem-se aos conhecimentos técnicos, científicos e acadêmicos buscados, socializados e aprendidos na educação superior, constituindo o cerne da existência da universidade e da escola.

A presença e atuação dos estudantes indígenas nas universidades revelam a superação da ideia de cultura originária ou autóctone, isenta ou neutra de mácula da presença de instituições coloniais, buscando retirar as coletividades indígenas de um amplo esquema dos estágios evolutivos da humanidade, e possibilita situá-las na contemporaneidade e em um tempo histórico múltiplo e diferenciado, marcadas por fronteiras étnicas (Barth, 1998) e carregadas de conflitos, contradições, inclusões, exclusões, protagonismos e de lutas (Luciano, 2006; Cardoso de Oliveira, 2006). Esses fundamentos possibilitam a compreensão do acadêmico indígena não como representante de uma cultura que resiste e é refratária às históricas transformações sociais e culturais, mas, ao contrário, como sujeito pertencente a um grupo étnico que já sofreu modificações históricas atravessadas pelos constantes e intensos contatos com as sociedades não indígenas, principalmente no contexto do desenvolvimento capitalista, mas tanto evidencia quanto oculta marcas de sua identidade étnica características do seu grupo de pertença.

A universidade, portanto, se apresenta como mais um espaço de fronteira social e étnica onde esses sujeitos –pertencentes a distintos grupos étnicos– protagonizam sua permanência na universidade num trânsito in-tenso com suas comunidades de pertencimento e seus grupos familiares. É também neste espaço que passam a se apropriar de conhecimentos acadêmicos e, dependendo do contexto, das mediações institucionais e acadêmicas, do apoio pedagógico e da

mediação dos sábios de suas comunidades, passam a interpretá-los à serviço das necessidades do seu povo.

Assim, a formação universitária, apresenta-se como potencial para possíveis mudanças na realidade dos povos indígenas, podendo alterar inclusive os circuitos de trabalho indígenas que passam a se constituir a partir da presença e atuação dos profissionais indígenas, seja nos espaços ocupacionais existentes nas terras indígenas e/ou em outros espaços existentes no entorno desses territórios e/ou em outras áreas de atuação afetas aos povos indígenas (Amaral, 2010a; Amaral, Rodrigues e Araujo, 2014; Amaral, 2016). São novos circuitos de trabalho que lhe possibilitam algum tipo de renda e de prestígio diante de sua comunidade de pertencimento e dos próprios colegas indígenas e não indígenas que passaram pela graduação, além de serem, neste momento da história, os primeiros indígenas de suas famílias, de suas comunidades e muitas vezes do seu povo a ingressarem em programas de pós-graduação.

Entendemos que, a partir da formação acadêmica, os povos indígenas podem conquistar novos espaços e circuitos de trabalho, ocupando-os, vivenciando os dilemas próprios do ineditismo destes percursos como estudantes, pesquisadores e profissionais, partindo de uma perspectiva étnica e comunitária, sendo sujeitos e protagonistas de suas histórias e da história do seu povo, potencializando a luta contra as diversas expressões do racismo. Fundamental que sua presença e permanência sejam constantes e provocadoras no ambiente acadêmico para que possam sistematicamente interrogar esse espaço e provocar nele novos e inéditos contornos (Amaral, 2019b).

Tais provocações são o cerne das possibilidades de interculturalidade na universidade, tão difíceis de serem pautadas e debatidas, ainda tímida nos processos formativos que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão, na graduação e na pós-graduação, bem como nos mais diversos setores que constituem as IES. Procurou-se refletir e evidenciar que a tarefa de encharcar de interculturalidade a universidade pública, gratuita e de qualidade não seja somente de

responsabilidade dos estudantes indígenas, mas sim, desafio institucional dos gestores das políticas de ensino superior.

Contudo, a afirmativa presença e re-existência indígena na universidade pode provocar possibilidades de interculturalizar os espaços acadêmicos e institucionais (Mato, 2018). Ao refletir e associar o conceito de interculturalidade crítica com a perspectiva da decolonialidade, Walsh (2017) o compreende não somente enquanto um princípio político mas, sobretudo, como um princípio epistêmico que permite construir outras formas de conhecimento que não somente juntar as bases dos conhecimentos indígenas com os conhecimentos das populações não indígenas de influência ocidental. Problematisa a autora: “cómo conceptualizamos otra sociedad y otro Estado; es posible conceptualizar de otra manera? Ese fue el proyecto político de la interculturalidad que tenía el movimiento indígena; interés también mío de cómo descolonizarnos desde abajo” (Walsh, 2017, p. 49).

A universidade, ainda que histórica e estruturalmente constituída por marcas eurocêntricas, ocidentais e colonialistas se apresenta, desta forma, como espaço potencial de diálogos interculturais que podem e devem ser ocupados pelos sujeitos indígenas na perspectiva da construção de novos saberes e da formação de uma “nova inteligência indígena”, tal como afirmam Mateos Cortés, Dietz e Mendoza Zuany (2016) ao refletirem sobre os saberes-fazeres interculturais a partir da experiência da Universidad Veracruzana Intercultural, no México. Segundo os autores, “este tipo de institución genera potencialmente nuevos saberes, haceres y poderes, contextualizados, pertinentes y colaborativos, además de contribuir a la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con su realidad” (Mateos Cortés, Dietz e Mendoza Zuany, 2016, p. 831).

Entendemos fundamental a constituição de espaços acadêmicos polifônicos e de difusão e visibilidade das vozes destes novos sujeitos e sujeitas, seja no Brasil como no restante da América Latina (Czarny, Navia, Salinas, 2020) criando novas trilhas na defesa dos seus direitos

## Considerações finais

Ainda na atualidade, convivemos com o profundo desconhecimento sobre a realidade dos povos indígenas, bem como dos aspectos essenciais dos seus diferentes modos de vida e de organização social, fato este ainda gerador de visões preconceituosas sobre essas populações. Tais desconhecimentos aprofundam visões estereotipadas sobre os povos indígenas (assim como sobre as populações negras) potencializando atitudes racistas e violentas que se expressam no nosso cotidiano, principalmente na universidade.

Nas duas últimas décadas, observamos que tem sido possível verificar os impactos das mudanças ocorridas após o ingresso de indígenas na educação superior, principalmente, em universidades públicas. Tal fato, constitui um novo sujeito denominado como “profissional indígena” –sendo médicos, dentistas, advogados, assistentes sociais, administradores, pedagogos, professores indígenas, dentre outras categorias– atuando dentro e/ou fora de suas comunidades de pertença, ocupando cargos e funções historicamente ocupadas por profissionais não indígenas. A presença de acadêmicos indígenas nas universidades e de profissionais indígenas atuando em diversos espaços e constituindo inéditos circuitos de trabalho indígena, se revela significativa para as populações indígenas, nunca ocorrido ao longo dos 520 anos da história de contato entre povos indígenas e sociedades não indígenas no Brasil.

Por séculos, os povos indígenas não tiveram o respeito e tampouco seus direitos nem mesmo pautados pelas agendas governamentais, que os viam, por vezes, como pagãos, não civilizados, atrasados e atravancadores do desenvolvimento nacional, sendo impedidos do acesso ao conhecimento em detrimento da dominação de grupos empresariais e latifundiários.

A Constituição Federal Brasileira de 1988 foi um marco importante para o reconhecimento dos povos indígenas enquanto culturas diferenciadas e em sua autonomia. A referida legislação preconiza

em seus artigos 231 e 232 o direito às especificidades culturais indígenas, decorrentes das suas formas de organização social, costumes, línguas, crenças, tradições, e o direito originário sobre as terras que tradicionalmente ocupam. Reconhece ainda os indígenas como cidadãos de direitos, considerados em suas realidades culturais diferenciadas.

O ingresso na universidade pública, por meio de vagas suplementares, cotas, vestibulares específicos, em licenciaturas interculturais ou convencionais, inaugura um novo momento da história dos povos indígenas no Brasil em que os próprios indígenas se tornam pesquisadores, intelectuais, protagonistas, sujeitos e autores dos conhecimentos por eles produzidos, em diálogo com pesquisadores e intelectuais não indígenas envolvidos com suas temáticas. Tal protagonismo gera ainda percursos marcados por sofrimentos, saudades, choros, distanciamentos de suas comunidades e familiares, contudo, também por redes de solidariedades, interculturalidades e ampliação e fortalecimento das lutas indígenas.

É possível que, tal como os relatos ora apresentados e contextualizados evidenciando perspectivas distintas mas reencontradas na universidade, os novos percursos trilhados e a serem percorridos pelos acadêmicos e profissionais indígenas provoquem implicações diretas na (re)construção da nova história brasileira e latino-americana que passa a ser contada não somente pelos olhos e pelas narrativas daqueles que nos colonizaram, mais sim, pelos sujeitos que são teimosamente protagonistas dessa história. Percursos e narrativas que entrelaçam e co-implicam parcerias com sujeitos não indígenas sejam estes na condição de estudantes, docentes, gestores, dentre outros. Percursos que potencializam a interculturalização da universidade e da aldeia, ampliando suas fronteiras, borrando e redesenhando-as a partir de diferentes dimensões étnicas, institucionais, acadêmicos, etc.

Um dos desafios significativos nesses percursos é o da constituição, compreensão e assunção afirmativa dessa nova identidade enquanto acadêmico e profissional indígena, estando esta categoria

identitária associada e demandada diretamente ao duplo pertencimento desses novos sujeitos. As escutas, as observações mútuas e os diálogos estabelecidos afetuosamente entre nós dois, autores deste texto, ao longo desses anos, possibilitou perceber a busca, a valorização e o re-conhecimento do pertencimento Kaingang marcado pelos traços da tradição e dos saberes tradicionais, assim como das relações faccionais de tensão, dos conflitos e alianças existentes, próprias deste pertencimento étnico-comunitário. Possibilitou também perceber, por parte de quem vivencia os desafios de ser indígena e acadêmico ao mesmo tempo, as inquietações, as compreensões do seu pertencimento acadêmico e profissional ainda marcado pelos ritos, pela burocracia, pela meritocracia, pelas relações verticais e hierárquicas das instituições, assim como do re-conhecimento das contradições nelas existentes e das possibilidades que a apropriação dos conhecimentos acadêmicos cria para a luta dos povos indígenas nesse país.

É justamente na compreensão das contradições existentes, na aldeia e na universidade –lá e cá– como parceiros nesse percurso, vamos nos re-fazendo e re-existindo!

## **Bibliografia**

Albert, Bruce (1995). O ouro canibal e a queda do céu: uma crítica xamânica da economia política da natureza. *Série Antropologia* (174). Brasília. Unb. [https://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins\\_textes/divers20-06/010044879.pdf](https://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/divers20-06/010044879.pdf)

Amaral, Wagner Roberto do (2003). *A Política de educação de jovens e adultos desenvolvida pela APEART no Paraná: recontando sua história e seus princípios, seus passos e (des)compassos*. Dissertação

(Mestrado em Educação)-Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília.

Amaral, Wagner Roberto do (2010a). *As trajetórias dos estudantes indígenas nas Universidades Estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos*. Tese (Doutorado em Educação). Curitiba: Universidade Federal do Paraná,

Amaral, Wagner Roberto do (2010b). A política pública de educação e diversidade da rede estadual de educação do Paraná: trajetórias e perspectivas. Em Paraná. Secretaria de Estado da Educação. *As Políticas Públicas de Educação e Diversidade do Paraná* (pp. 15-38=. Curitiba: SEED-Pr.

Amaral, Wagner Roberto do (appris, 2015). A educação escolar indígena como direito na agenda educacional paranaense. Em Paulo Vinicius Baptista da Silva; Lucimar Rosa Dias e Rosa Amália Espejo Trigo (eds.), *Educação e diversidade: justiça social, inclusão e direitos humanos*: livro 2: E24. CONAE Paraná: reflexões e provocações. Curitiba.

Amaral, Wagner Roberto do (2016). Indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos, trajetórias e pertencimentos. Em Wagner Roberto do Amaral; Leticia Fraga e Isabel Cristina Rodrigues (eds.), *Universidade para indígenas: a experiência do Paraná*. Rio de Janeiro: FLACSO-GEA-UERJ- LPP. [http://flacso.org.br/files/2016/09/Universidade-para-Indigenas-GEA-Estudos\\_8-web.pdf](http://flacso.org.br/files/2016/09/Universidade-para-Indigenas-GEA-Estudos_8-web.pdf)

Amaral, Wagner Roberto do (2019a). A Comissão Universidade para os Índios (CUIA) do Paraná: uma experiência inédita de ação interinstitucional de política pública de educação superior indígena no Brasil. Em Daniel Mato (ed.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: colaboración intercultural: experiencias y aprendizajes*. Buenos Aires: Universidad

Nacional Tres de Febrero. <https://untref.edu.ar/uploads/Documentos/2-pdf.pdf>

Amaral, Wagner Roberto do (2019b). A presença indígena e afrodescendente interroga a educação superior e possibilita o enfrentamento ao racismo! *Colección Apuntes* (4). Cátedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina-UNTREF. <https://drive.google.com/file/d/1gadDP4PrO5BTtBoqDIKLQNoRhtAZirG8/view>

Amaral, Wagner Roberto do (2020). O enfrentamento do racismo pelo combate à evasão e pelo fortalecimento da presença indígena nas universidades. Em Daniel Mato (ed.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: las múltiples formas de racismo*. Buenos Aires: Sáenz Peña: Universidad Nacional Tres de Febrero. <http://untref.edu.ar/sitios/ciea/wp-content/uploads/sites/6/2021/04/Mato-Coord-2020-Libro-UNTREF-6-Multiples-formas-Racismo-en-Educ-Superior.pdf>

Amaral, Wagner Roberto do e Ichikawa, Elisa Yoshie (eds.). (2019). *Conflitos e resistências para a conquista e demarcação de terras indígenas no oeste do Paraná: os caminhos e as expressões do fortalecimento das lideranças e da cultura Guarani*. Ponta Grossa: Atena Editora. <https://www.atenaeditora.com.br/wp-content/uploads/2019/11/E-book-Conflitos-e-Resistencias-para-a-Conquista-e-Demarcacao-de-Terras-Indigenas-no-Oeste-do-Parana.pdf>

Amaral, Wagner Roberto do e Silvério, Déa Maria Ferreira (2016). A Comissão Universidade para os Índios: desafios na política de educação superior indígena. Em Wagner Roberto do Amaral; Leticia Fraga e Isabel Cristina Rodrigues (eds.), *Universidade para indígenas: a experiência do Paraná*. Rio de Janeiro: FLACSO-GEA-UERJ-LPP. [http://flacso.org.br/files/2016/09/Universidade-para-Indigenas-GEA-Estudos\\_8-web.pdf](http://flacso.org.br/files/2016/09/Universidade-para-Indigenas-GEA-Estudos_8-web.pdf)

Amaral, Wagner Roberto do; Rodrigues, Michelle Aparecida e Araujo Barroso Bilar, Jenifer (2014). Os circuitos de trabalho indígena: possibilidades e desafios para acadêmicos e profissionais Kaingang na gestão das políticas públicas. *Revista Mediações*, 19(2), 129-145. <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/issue/view/1065>

Baniwa, Gersem (2019). *Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos*. Rio de Janeiro: Mórula-Laced.

Barth, Fredrik (1998). Grupos étnicos e suas fronteiras. Em Philippe Poutignat e Jocelyne Streiff-Fenart (eds.), *Teorias da etnicidade*. Seguindo de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. São Paulo: Fundação Editora da UNESP.

Bilar, Jenifer Araújo Barroso (2020). *As trajetórias dos indígenas assistentes sociais no Paraná ou assistentes sociais indígenas? Desafios e perspectivas para o exercício profissional*. 2020. 201 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social)-Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

Boscarioli, Clódis; Guirado, Joao César e Biancon, Mateus Luiz (2016). Formação dos Vestibulares dos Povos Indígenas no Paraná: avanços de 2002 a 2013. Em Wagner Roberto do Amaral; Leticia Fraga e Isabel Cristina Rodrigues (eds.), *Universidade para indígenas: a experiência do Paraná*. Rio de Janeiro: FLACSO-GEA-UERJ-LPP. [http://flacso.org.br/files/2016/09/Universidade-para-Indigenas-GEA-Estudos\\_8-web.pdf](http://flacso.org.br/files/2016/09/Universidade-para-Indigenas-GEA-Estudos_8-web.pdf)

Brasil (2018). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo do Ensino Superior*. Brasília.

Cardoso de Oliveira, Roberto (2006). *Caminhos da identidade: ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo*. São Paulo: Editora Unesp. Brasília: Paralelo 15.

CUIA (2019). *Relatório de Estudantes Indígenas e CUIA Estadual: matriculados e formados até 2019*. Curitiba. [http://www.seti.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2020-03/re-latorio\\_vestibular\\_indigena.pdf](http://www.seti.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-03/re-latorio_vestibular_indigena.pdf)

Czarny, Gabriela; Navia, Cecilia e Salinas, Gisela (eds.). (2020). *Lecturas críticas sobre formación de profesionales indígenas en México y América Latina*. Ciudad de México: UPN (*Horizontes educativos*).

Kopenawa, Davi e Albert, Bruce (2015). *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. São Paulo: Companhia das Letras.

Luciano, Gersem dos Santos (2006). *O Índio Brasileiro: o que você precisa sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: MEC-UNESCO- SECAD (*Coleção Educação para Todos*).

Luciano, Gersem dos Santos (2013). *Educação para o manejo do mundo: entre a escola ideal e a escola real no Alto do Rio Negro*. Rio de Janeiro: Contra Capa-LACED.

Luciano, Gersem dos Santos e Amaral, Wagner Roberto do (2021). Povos indígenas e educação superior no Brasil e no Paraná: desafios e perspectivas. *Integración y Conocimiento*, 2(10) 13-37. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/34069>

Mateos Cortés, Laura Selene; Dietz, Gunther e Mendoza Zuany, R. Guadalupe (2016). ¿Saberes-haceres interculturales? Experiencias profesionales y comunitarias de egresados de la educación superior intercultural veracruzana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70).

Mato, Daniel (ed.). (2018). *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina*, Caracas: UNESCO-IESALC, Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Pacheco de Oliveira, Joao e Freire, Carlos Augusto da Rocha (2006). *A presença indígena na formação do Brasil*. Brasília: MEC-SECAD-LACED-Museu Nacional.

Pankararu, Elizângela Cardoso de Araújo Silva (jan./jun., 2022). Trabalho, expropriação, povos indígenas no Brasil e a lógica do capital. *Temporalis*, 22(43), 174-190. <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/38228>

Pereira, Gilza Ferreira de Souza Felipe (2021). *Mulheres Avá-Guarani no Oeste do Paraná: a educação superior indígena enquanto espaço de resistência*. Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Política Social)-Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

Pereira, Gilza Ferreira de Souza Felipe e Amaral, Wagner Roberto do (2019). Relatando uma experiência de pesquisa e de luta no movimento social indígena, vivenciada por uma estudante indígena na pós-graduação. Em Wagner Roberto do Amaral e E. Y. Ichikawa (eds.), *Conflitos e resistências para a conquista e demarcação de terras indígenas no oeste do Paraná: os caminhos e as expressões do fortalecimento das lideranças e da cultura Guarani*. Ponta Grossa: Atena Editora. <https://www.atenaeditora.com.br/wp-content/uploads/2019/11/E-book-Conflitos-e-Resistencia-para-a-Conquista-e-Demarcacao-de-Terras-Indigenas-no-Oeste-do-Parana.pdf>

Pereira, Gilza Ferreira de Souza Felipe e Amaral, Wagner Roberto do (jan./jun., 2022). Mulheres Avá-Guarani na universidade: percursos de resistência na educação superior. *Temporalis*, 22(43), 239-256. <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/38261>

Taddei, Renzo (2018). O dia em que virei índio – a identificação ontológica com o outro como metamorfose descolonizadora. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros* (69), 289-306. <http://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/145653/139595>

Tommasino, Kimiye e Fernandes, Ricardo Cid (2001). *Povos Kaingang*. <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/kaingang/287>

Walsh, Catherine (julio, 2017). Aprender, desaprender y reaprender, junto a los movimientos sociales. *Pluralidades. Revista para el debate intercultural*. (5-6). Puno: Ministério de Cultura.



## Capítulo 5

# Racismo en la educación superior

Notas desde la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, México

*Gabriela Czarny, Saúl Velasco y Gisela Salinas*

■ Doi: 10.54871/upn23r1e

### **Desarrollar investigación sobre racismo en una universidad que tiene estudiantes indígenas**

En este trabajo presentamos una reflexión sobre algunos resultados de un proyecto de investigación que como docentes, venimos impulsando en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Ajusco, en la Ciudad de México, referido a la erradicación del racismo en la educación superior.

La UPN ha sido de las primeras instituciones del nivel superior en México que, desde principios de la década del ochenta, impulsó y aún mantiene programas dirigidos para la formación y profesionalización indígena en el ámbito educativo.<sup>1</sup> La universidad alberga un alto porcentaje de estudiantes y de docentes provenientes de diversas comunidades y pueblos denominados indígenas.<sup>2</sup> Sin embargo, ello

<sup>1</sup> Según los datos disponibles de UNESCO-INEE (2017), solo 3% de la población identificada como indígena ingresa a la educación superior en México.

<sup>2</sup> La noción “indígena”, categoría impuesta desde afuera hacia los pueblos nativos presentes en lo que se ha denominado como América desde Europa (Bonfil, 1987),

no la ha liberado de lo que podemos señalar como una experiencia mimética vinculada al tema racismo: por una parte, abrió espacios de formación para integrantes de pueblos y comunidades indígenas, mucho antes de las acciones afirmativas iniciadas en México hacia principios del siglo XXI; por otra parte, ha mantenido la visibilidad del componente étnico en lo indígena en programas que desde su definición así lo muestran como la Licenciatura en Educación Indígena (LEI) en la Unidad Ajusco, Ciudad de México, y las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI) en las Unidades de los distintos estados (provincias), programas de la Universidad Pedagógica Nacional, México (Salinas, 2021).

La presencia de estos programas educativos no ha sido suficiente –en tanto que abrieron espacios con mayor visibilidad– para reconocer la existencia de esta diversidad cultural, lingüística y epistémica, bajo la denominación de indígena, en sus otras y variadas propuestas formativas en licenciatura y posgrado en la misma universidad (Czarny, 2010). Esos procesos de negación e invisibilización de los pueblos indígenas no resultan efectos de circunstancias locales y/o específicas, más bien responden a un ejercicio de racialización en el que, y recuperando a Quijano (2000), conforman la historia constitutiva de lo que denominamos América, y la del capitalismo colonial/moderno y eurocentrado como patrón del poder mundial.<sup>3</sup> Quijano señala 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

---

presenta un debate epistémico amplio que pone al centro la crítica sobre todas las denominaciones y marcaciones como estrategia de la colonialidad del poder y desde entonces conforman una estructura social en donde la desigualdad y el racismo caminaron juntos.

<sup>3</sup> Retomamos la noción de racialización en el marco de un debate más amplio en la región latinoamericana, entendido como proceso que desde un poder marca a sujetos/comunidades a partir de atributos como el color de la piel, la clase social, el género, la condición lingüística, entre otros, para producir exclusiones-inclusiones y avanzar en las desigualdades y afectaciones estructurales en distintos niveles de la conformación subjetiva y societal (ver Segato, 2007; Cumes, 2007; Rivera Cusicanqui, 2010; Castellanos y Landázuri, 2012; López Hurtado, 2019).

experiencia básica de la dominación colonial y que desde entonces permea las dimensiones más importantes desde los ejercicios del poder.

Con todo, contar con un programa como la LEI, en la UPN Ajusco, Ciudad de México que desde entonces visibiliza a pueblos indígenas diversos, no necesariamente ha abierto el tema del racismo y su presencia en la institución, y relacionado con lo que señaló Ahamed (2012) para debatir la inclusión y el racismo en políticas universitarias del Reino Unido, da cuenta que construir programas y acciones específicas en las instituciones no garantizan la eliminación de los muros que marcan y separan como efecto contrario, a lo que agregamos también que racializan, a diversos sectores en las universidades.<sup>4</sup>

En cualquier caso, partimos de la idea que el problema del racismo no es algo que solo 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, representan una afectación no solo sobre el que ocupa el lugar de víctima sino también en el de victimario (Castillo, 2021). El tema sobre el racismo, como fenómeno explícito u oculto en el sistema educativo en México, se puede identificar en algunos y recientes trabajos que lo documentan en diversos niveles (Gall, 1998; Velasco Cruz, 2007; Gómez Rivera, 2015; Baronet, Carlos y Domínguez, 2018). En la educación superior, otros han visibilizado y nombrado las diferentes formas en que el racismo recorre la vida institucional y se encarna particularmente

<sup>4</sup> Las acciones afirmativas en educación superior –en tanto políticas para dar lugar a sectores excluidos y minorizados– existen desde últimas décadas del siglo pasado en países como Estados Unidos de Norteamérica y el Reino Unido, entre otros, en los que la misma noción de raza ha sido –a diferencia del debate en América Latina– una categoría presente en algunas de esas academias para visibilizar exclusiones por color de piel, clase social, género. La conformación de los países mencionados ha tenido una configuración distinta en tanto países imperiales y sus procesos nacionales-nacionalistas, a diferencia de los países de Centro y Sur América –con algunas variaciones– en los que la noción/categoría de *mestizaje* jugó un papel central para construir una nación imaginada y negar a la diferencia en este debate, centrada en el componente étnico-indígena.

sobre la población indígena y afrodescendiente en México (Gómez Gallegos, 2018; Carlos, 2021; Granada, 2021). Así también, el trabajo del Colectivo para Eliminar el Racismo en México (Copera) que ha explorado el tema en instituciones universitarias, desarrolla la temática a través de un esquema de registro: en forma de observación y de atestigüamiento; en forma de catastro o de inventario de haberlo identificado como algo que se acomete en contra de los propios observadores y; como aceptación a veces dolorosa de haberlo perpetrado contra los demás en los campus universitarios.

La Cátedra Unesco, en la Universidad de Tres de Febrero (UNTREF), Argentina, a través del proyecto que coordina Daniel Mato “Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina”, ha documentado desde el año 2018, con las sucesivas campañas para la erradicación del racismo en la educación superior, esas experiencias junto a equipos de diversas instituciones de educación superior de la región (<http://unesco.untref.edu.ar/>). En esta línea, el trabajo que impulsamos a través del Laboratorio para la Erradicación del Racismo en la UPN (LERES), también documentó testimonios de estudiantes indígenas y afrodescendientes, así como de docentes sobre la presencia del racismo. (<https://www.youtube.com/c/LERESUPNLaboratorioerradicacióndelracismo>).

Si bien la Ley General de Educación (Decreto..., 30 de septiembre de 2019) y la Ley General de Educación Superior (Decreto..., 20 de abril de 2021) en sus recientes cambios en México hacen referencia a políticas educativas que rechazan la discriminación, al tiempo que proponen una perspectiva de equidad, interculturalidad e inclusión para todo el sistema educativo, la estructura profunda del racismo resultará tema central por atender. Con varias décadas de políticas educativas con un enfoque intercultural bilingüe en la educación básica orientada para las comunidades indígenas, no han eliminado las prácticas de racismo instaladas y naturalizadas desde el Estado y la sociedad, por lo que será necesario revisar las concepciones y acciones que desde una visión intercultural podrían contribuir a erradicarlo.

Otras instancias como el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (Conapred) han abierto, en cierta medida, el espacio público para la denuncia sobre temas que afectan a los derechos humanos a través de prácticas de discriminación y violencia física y simbólica; no obstante, esta instancia tiene su orientación hacia la prevención y denuncia de discriminaciones diversas y no tanto en estrategias formativas a gran escala.

Las investigaciones al respecto nos advierten que aún es escasa la discusión y atención del tema, así como su incorporación en las políticas públicas, incluidas las de educación superior. Y es bajo este reconocimiento que nos planteamos incursionar, de manera exploratoria, en el fenómeno dentro de una institución como lo es la UPN Ajusco. Entre los puntos de partida que nos convocan en este proyecto se encuentran las experiencias que tenemos como docentes en la Licenciatura en Educación Indígena (LEI) y en otros programas de grado y posgrado de la UPN, a través de los que hemos presenciado diversas prácticas visibles e invisibles de racismo sobre las y los estudiantes indígenas. Lo anterior se manifiesta en las relaciones interpersonales entre las y los diversos actores que conforman la vida universitaria y esto nutre, al mismo tiempo, el engranaje del racismo estructural naturalizado y enraizado en las instituciones y la sociedad.

En el año 2021 colaboramos con la 2º Campaña para la Erradicación del Racismo (acciones en internet) en la educación superior, de la Cátedra UNESCO, UNTREF, y en continuidad con ello, planteamos en el año 2022 el proyecto Erradicación del Racismo en la educación superior como partes de trabajos que la misma institución impulsa,<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Integramos ambos proyectos: Gabriela Czarny, Cecilia Navia, Saúl Velasco, Gisela Salinas y Mitzi Gómez. Así mismo, han colaborado estudiantes de diversas carreras –indígenas y no indígenas– en la elaboración de microvideos dando testimonio sobre el racismo en la educación y la universidad, y especialistas y actores diversos vinculados al tema en conversatorios (ver YouTube LERES UPN <https://www.youtube.com/c/LERESUPNLaboratorioerradicacióndelracismo>). El proyecto, Erradicación del racismo en la educación superior, se desarrolló en el marco de la convocatoria de proyectos de investigación del año 2022, de la UPN.

para indagar e identificar su presencia en discursos y prácticas con el afán de generar propuesta para su erradicación en la universidad. Entre las reflexiones que orientan estos proyectos se encuentran si el discurso de la interculturalidad en el campo educativo, con más de cuatro décadas en Centro y Sur América, ha contribuido, entre otros aspectos, a la visibilización y eliminación del racismo, en este debate, en el nivel superior, así como a un ejercicio profesional antirracista. En esta perspectiva y, en este texto nos interesa, particularmente identificar algunos elementos que visibilizan discursos y prácticas naturalizadas con inscripciones de racismos en diversos sectores y niveles de la institución, para repensar escenarios educativos antirracistas, a partir de una reflexión compartida que recupera el impacto del racismo en la vida personal y en los procesos formativos.

La perspectiva metodológica que orienta este trabajo de investigación es de corte cualitativo e interpretativo (Vasilachis, 2007), y contempla una estrategia de intervención. Nos planteamos el diálogo con diversos actores y actoras de la UPN, un ejercicio de reflexión sobre un “nosotros/nosotras” institucional. Ello contempló el trabajo en grupos focales (GF) con estudiantes de diversas carreras de la universidad y entrevistas con docentes, personal técnico y de apoyo en diversas áreas. En este capítulo recuperamos una parte del material de investigación que se orienta por la identificación de racismos en la universidad, y sobre los sectores que se advierten racializados. Una parte del material fue recogido en 3 grupos focales (GF) con estudiantes de la UPN: un GF con estudiantes de posgrado de dos Maestrías; otro con estudiantes de la Licenciatura en Educación Indígena y, un tercer grupo con estudiantes de otras licenciaturas. Estos tres GF se integraron por jóvenes, mujeres y hombres, que oscilan entre los 20 y 32 años de edad para los casos de licenciatura y entre los 28 y 39 años para el grupo de maestría. La opinión dada por las/los participantes contó con el consentimiento informado. La presencia de estudiantes indígenas en estos tres grupos focales es mayoritaria en la Licenciatura en Educación Indígena; en menor medida en el grupo de estudiantes de posgrado y ninguno de los participantes se

auto definió como indígena o afrodescendiente, en el grupo de otras licenciaturas de la UPN.

El guion de preguntas cuenta con tres ejes que organizan el diálogo respecto de la identificación del racismo en las relaciones interpersonales, en las formas en que se presenta en la vida institucional, y en las propuestas para una pedagogía antirracista que atraviese la vida universitaria y los diversos procesos que allí se producen. A partir del trabajo en los GF, la incursión en el tema, creemos, requiere algunas notas básicas relacionadas con el debate sobre y su incorporación en el análisis social, así como algunas referencias sobre la institución en la que nos encontramos. Lo anterior ha de servir como contextualización en nuestra exposición de los resultados sobre las indagaciones en el tema.

## **El racismo en el campo de las ciencias sociales**

El racismo ha estado presente en las ciencias sociales de una forma que hasta podríamos decir que ha sido constitutivo de estas. La antropología, por ejemplo, tuvo sus marcas desde los comienzos. La sociología, no escapó nunca de haber experimentado sus influencias. La ciencia política, igual. La historia no es la excepción. Solo que, por mucho tiempo, no sería objeto de estudio y de tratamiento de dichas disciplinas, hasta que las cosas comenzaron a cambiar. De pronto el racismo se iría convirtiendo en un fenómeno de observación y de exploración de casi todas estas disciplinas y ubicarán al racismo como un asunto de la edad moderna (Gall, 2007; Wieviorka, 2009). Así mismo, fue que algunas ramas de ellas le intentarían otorgar certificado de cientificidad, y cuando no se pudo demostrar y sostener tal cosa, de todas formas algunos de sus expertos buscaron ubicarlo como tal, aunque sin mucho éxito (Gobineau, 1853-1855). Con el tiempo ganó la idea de que se trataba fundamentalmente de un fenómeno ideológico (Arendt, 1998). En su *genealogía del racismo*, por ejemplo, Foucault (2011) diría que en Europa el fenómeno se encarnó con motivo de

una aparente “guerra de razas” en la constitución de los estados de aquella región. El llamado “holocausto judío” en Alemania ha sido definido por historiadores, antropólogos, sociólogos y politólogos como la exacerbación del carácter ideológico del racismo, y así en otros fenómenos de genocidio y de exterminio de pueblos enteros. Reconociéndolo como una ideología, el profesor Juan Comas (1952) haría escuchar su voz, a mediados del siglo XX, desde la UNESCO, para declarar que al racismo se le podía prevenir y combatir informando sobre el fenómeno, y en su opinión el racismo se cebaba en la ignorancia. Pensando en el racismo latinoamericano como ideología, Teun Van Dijk (1997) diría que se aprende a ser racista. Si Comas recomendaba informar, Van Dijk sugeriría hacer lo mismo de manera sistemática en la educación escolarizada para contra-restarlo, de otro modo no habría posibilidad efectiva de neutralizarlo y a la postre de eliminarlo. Y aunque parece que el interés por demostrarlo científico persistía, aún con la prevalencia de declararlo un asunto del terreno de la ideología, fue la genómica la que más recientemente habría de constatar lo contrario. El 99.99% de la configuración genética de los humanos del mundo es la misma, salvo por el 0.01% que hace la excepción, dato que, por cierto, según los expertos, no hace el menor efecto diferenciador como deseaban los estudios que intentaban sostener la existencia científica de las razas humanas (Cavalli Sforza, 1999).

Por lo tanto, el racismo, en todo caso, debía ser considerado una idea, y todo intento explicativo a partir del mismo no debía ser entendido más que como una mera ideología, una ideología parasitaria, que bien podría desbaratarse estudiando las diferencias sociales, no las genéticas humanas que carecían a todas luces de fundamento científico. Pero el caso es que si esta perspectiva en las ciencias sociales parecía atinada y resolutive, lo cierto es que no logró nunca incidir para la eliminación del racismo. Estudios recientes habrían de señalar que el racismo habría que verlo como un fenómeno anterior a toda explicación de las diferencias sociales.

Los trabajos de Frantz Fanon (2010) y los de Aníbal Quijano (2000), entre otros, refieren, en casos específicos como en el de los países de conquista y colonización, que el racismo fue la referencia primaria para clasificar a los humanos al comienzo de la fundación de las nuevas sociedades. Los llamados indios y los africanos traídos a América (para convertirlos esclavos), antes que todo fueron primero definidos y puestos nominalmente en la escala más baja de la sociedad en función de que se les tipificaba en condición infrahumana (Hanke, 1985). Y solo enseguida se les consideró parte de las capas sociales más bajas de la sociedad, y para ello fue esencial cuidar a toda costa que no tuvieran derechos a ninguna posesión que no fuera más que la de su fuerza bruta de trabajo. De ahí que derivar las diferencias racializadas de las diferencias sociales no funciona, pues parece que hay que hacerlo de manera inversa. Es decir, existen diferencias sociales porque en la base, estas solo fueron posibles gracias a la acción que primero ejerció el racismo mediante la fuerza del poder que creó la estructura básica de las sociedades. Luego entonces el racismo merece un tratamiento singular, como elemento primigenio y fundante de las clasificaciones sociales, que solo recientemente ha comenzado a tener. De Fanon (2010), por ejemplo, se ha rescatado en una amplia literatura en la teoría social contemporánea, que el racismo funciona como un sistema primario de clasificación. Para este autor, el racismo es explicable a partir de la existencia de una imaginaria *línea del ser*, establecida con toda anterioridad a cualquier orden social, que coloca por encima de ella, en una escala ascendente, a los supuestos humanos más humanos, y por debajo, en una escala descendente, a los humanos que lo son gradualmente menos hasta llegar a un nivel extremo que se caracteriza por la humanidad mínima, muy próxima a la condición bárbara y salvaje de los primates.

En el llamado “nuevo mundo”, esta imaginaria línea del ser, aparentemente fue la referencia, la base que medió en las primeras relaciones e intercambios entre los europeos bajados de los barcos y los habitantes originarios del continente. Los europeos debieron usarla seguramente tan pronto como “tocaron tierra” y se encontraron con

los nativos americanos. Enseguida se servirían de ella para establecer el orden que a la postre crearía sociedad, instituciones y gobierno; primero los de conquista y luego los de la llamada colonización. Con el tiempo estas instituciones traspasaron sus improntas clasificatorias racializantes a las subsecuentes, con lo cual la *línea del ser* se haría totalmente perdurable. El largo proceso de estructuración que aúna la conquista con nuestros tiempos habría de garantizar la pervivencia de la *línea del ser*. De modo que no es aventurado decir que, como lo ha sostenido Philomena Essed (1991), en el racismo cotidiano, con el que las sociedades lidian en el día a día, existe una conexión directa con el racismo de las estructuras sociales fundacionales, de la conquista y de la colonia; una conexión tal que hace posible la acción clasificatoria de la línea del ser, profunda en sentido histórico, con las formas esenciales más recientes y actuales del racismo de nuestra época.

Ahora bien, el racismo no es solo reproducción de las formas históricas incubadas y ancladas en las estructuras sociales. Como lo advirtió Bourdieu (1980), las interacciones de cada época han demostrado que este fenómeno puede ampararse de manera versátil tanto en sus formas institucionales como en otros tantos recursos creativos espontáneos, para ejecutar sus objetivos. En tanto tal, nuestro autor sugiere que no hay un solo racismo sino tantos como lo requiera la necesidad de garantizar la dominación de unos humanos sobre otros. Pero aún hay más. Se ha visto que el racismo es capaz de galvanizar otras formas clasificatorias para realizar sus propósitos. Es así que se le puede ver actuando en intersección con otras clasificaciones como las de género, de clase social, de capacidades diferentes, de condiciones etáreas, etcétera. De modo que a lo ya sugerido por Essed, al racismo de la cotidianidad hay que agregar todas esas otras caracterizaciones performativas que va asumiendo según se presenten la necesidad de distinción, de clasificación de quienes lo utilizan para fines específicos de control, de dominación o simplemente para humillar, herir, lastimar el decoro, la autoestimas,

denostar y generar escarnio público en contra de los sujetos a los que se convierte en su población objetivo.

En las instituciones de educación superior, el racismo se recrea y se desdobra lo mismo en sus dimensiones estructurales que en cualquier otra de las formas emergentes que los actores pueden utilizar en sus interacciones y sus intercambios espontáneos. Recientemente esto ha comenzado a ser percibido con mayor claridad en tales instituciones por sus propias comunidades. Gracias a ello, nos hemos ido enterando que los estudiantes admiten haber atestiguado racismo en sus instituciones, también que más a menudo de lo esperado han sufrido en carne propia el racismo dirigido en su contra, y también, para nuestra sorpresa, que no pocas veces diversos actores lo han perpetrado con toda intención dentro y fuera de los espacios universitarios (Velasco, 2016).

Así, hablar del racismo o de los racismos que se verifican en el nivel superior de la educación se ha ido convirtiendo en un tema de interés creciente de las comunidades educativas. De esta suerte estamos pasando de una época en donde las/los universitarios, predominantemente abordaban, cuando lo hacían, el estudio del racismo en la sociedad, es decir, del racismo exterior a sus instituciones, a otra en la que están volviendo la mirada al interior de sus casas de estudio; se están atreviendo a juzgar sus relaciones con las prácticas racializadas y se someten a los rigurosos juicios que ellos mismos se dirigen para observar sus comportamientos y desempeños en la materia. En lo que sigue, este capítulo exhibe parte esencial de lo que aquí estamos sosteniendo.

### **La LEI, un antecedente singular para la atención del racismo en la UPN Ajusco**

La Licenciatura en Educación Indígena (LEI) inició su operación, en la Universidad Pedagógica Nacional, en su Unidad Ajusco, en la Ciudad de México, en 1982. Inicialmente esta carrera estaba destinada para

formar a docentes y directivos indígenas, del interior del país, quienes se trasladaban a realizar sus estudios a la Ciudad de México con una beca comisión -su salario-, otorgada por la Dirección General de Educación Indígena y las autoridades estatales. Trabajar con docentes indígenas implicó fuertes desafíos operativos y académicos para concretar el programa, así como en la construcción de estrategias de trabajo colegiado para organizar las actividades y apoyar a las y los estudiantes en su estancia en la Ciudad de México. En los hechos, se trataba de aprender y valorar la diversidad étnica, cultural y lingüística cuestionando las perspectivas que daban por sentada la homogeneidad y la integración aún en el denominado indigenismo de transformación. Con el paso de los años, la educación –en el nivel de educación básica– se orientó al reconocimiento de la diversidad y en los años noventa del siglo pasado, también en ese nivel, poco a poco, empezó a incorporarse el tema de la educación intercultural bilingüe para pueblos y comunidades indígenas.

La LEI ofrece profesionalización en el campo educativo para trabajar en diversos contextos con pueblos y comunidades indígenas como docente, educador/a y en la intervención en proyectos variados, es en donde se puede encontrar el antecedente de un programa para el trabajo con las lenguas indígenas y su relación con el español, el impulso de propuestas para un trabajo denominado bilingüe, las estrategias para generar procesos de enseñanza y aprendizajes socialmente relevantes, así como lo que se denominó el trabajo curricular con contenidos que recuperan las prácticas socioculturales de las comunidades, todo bajo un propósito no declarado en forma explícita y directa pero dirigido a contrarrestar el racismo de una manera práctica en los salones de clase de la educación indígena.<sup>6</sup> Más aún,

<sup>6</sup> Un programa que inició algunos pocos años antes a la LEI fue en el Centro de Investigaciones Sociales del Instituto Nacional de Antropología e Historia (CIS-INAH, hoy CIESAS), creó en 1979 la Licenciatura en Etnolingüística y el Centro de Integración Social, la licenciatura en Ciencias Sociales en 1980; ambos programas surgieron en acuerdo con la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) como área dentro de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y con un fuerte impulso de profesionales indígenas. La licenciatura en Etnolingüística solo tuvo dos generaciones y la de Ciencias

la LEI es una propuesta educativa de la UPN Ajusco que se ha orientado por demandas de las organizaciones de profesionales indígenas, mayoritariamente docentes, que desde finales de los años setentas del pasado siglo postulaban la necesidad de la descolonización.

Las y los alumnos de la LEI no pasaban –ni pasan– desapercibidos en la Universidad, principalmente por el uso de sus lenguas en algunos espacios como el comedor o la biblioteca, así como por su participación en eventos culturales entre ellos, presentaciones variadas con las lenguas originarias y también el día de muertos. Es frecuente en el diálogo con las y los estudiantes de la LEI el que comenten que han ido objeto de discriminación por su lengua, por su vestimenta, por su edad (la mayoría de las primeras generaciones ya tenía varios años de servicio en la docencia indígena y eran más grandes en edad que las y los estudiantes de las otras licenciaturas), o por el color de su piel. Esto también ha sido tema para su reconocimiento en una institución en la que confluyen jóvenes egresadas/os de la educación media superior y docentes en servicio. Estos hechos discriminatorios, en realidad, demostraban la aplicación del racismo, no siempre identificado con toda claridad, como elemento de diferenciación del “otro” y a su vez, como señala Alicia Castellanos, “como vía para la ejecución de un poderoso signo de distinción y jerarquización” (2012, p. 111).

A partir del tratamiento de diversos contenidos académicos –con perspectivas históricas, socioculturales, pedagógicas y lingüísticas–, la LEI posibilitó que muchos estudiantes, a lo largo de las diferentes generaciones, reivindicaran su identidad étnica y valoraran sus lenguas y culturas. Para las/los formadoras/es, en su gran mayoría no indígenas, el programa también implicó desafíos en cuanto a los contenidos –y las diversas posiciones políticas y epistémicas–, sobre lo que se debe enseñar y las estrategias de enseñanza, así como en las interacciones con las y los estudiantes procedentes de diversos pueblos y hablantes o no, de lenguas originarias. Fundamentalmente,

---

Sociales, una. Después de 40 años de iniciar sus actividades, solo la LEI continúa, a la fecha de este texto, en operación.

participar en la docencia en este programa educativo representó y representa la necesidad de revisar el ejercicio de la academia, las prácticas docentes y las institucionales, proceder que requiere de un largo tránsito que es controversial e interpelador en muchos sentidos (Czarny, Navia y Salinas, 2020).

La LEI ha tenido tres programas de estudios: el 1979, diseñado en el marco de las demandas de los profesionales indígenas y la descolonización vinculado con la educación bilingüe-bicultural que se proponía en la región para la educación básica; el plan 1990, en el que se incorporaron las discusiones acerca de la educación intercultural bilingüe, y finalmente el Plan 2011 (vigente aún), en el cual se fortaleció esta perspectiva y otras como los planteos sobre comunalidad, impulsados por el magisterio indígena de Oaxaca, así como el tema de los derechos de los pueblos indígenas y nuevas formas de mirar y revisar la historia social y cultural de México. Sin embargo, el programa mantuvo su denominación como Licenciatura en Educación Indígena y, a diferencia de las licenciaturas orientadas a la formación de docentes indígenas en algunas escuelas normales que iniciaron a principios de este siglo, nunca se nombró como intercultural bilingüe. La denominación de “educación indígena” ha sido polémica: para algunos estudiantes, sobre todo las/las jóvenes que ingresan de la educación media superior y de las últimas generaciones que no están frente a grupo en educación escolar indígena, ha resultado estigmatizante y limita su incorporación a ámbitos laborales no indígenas; para otros, como ya se señaló, ha generado la posibilidad de reivindicar sus orígenes y empoderarse como profesionales indígenas en sus escuelas, comunidades y otros espacios.

El programa al que referimos es uno más en un conjunto más amplio de opciones formativas profesionales dentro de la UPN Ajusco, conjunto que comparado con la LEI no destaca por hacer eco de la atención sobre temáticas como el racismo, y tampoco por propiciar la formación para identificarlo como fenómeno que debe erradicarse. Aún así, los datos –que a continuación se presentan– revelan que tanto estudiantes indígenas y no indígenas de la LEI y de otros

programas de licenciatura y maestría de la UPN parecen compartir percepciones y problemáticas en materia de racismo que tiene lugar en el espacio universitario.

## **El racismo identificado y vivido en la Universidad Pedagógica Nacional Ajusco**

En el conjunto de los participantes en los tres grupos focales, se puede advertir que más de la mitad reconocieron que sí hay racismo en la universidad aunque no siempre nombrado como tal sino como una situación y/o acto de discriminación por diversas causas. Es decir, existen discriminaciones identificadas, que sufren y sufrimos las personas en este caso en la universidad, pero no todas ellas se nombran como racismo al que nos referimos en este trabajo constitutivo desde la situación colonial.

Entre la reflexión gestada en estos grupos se identificó que la noción de racismo articulada con la de discriminación se vincula con poseer alguna característica atribuida al lugar de origen o algún rasgo físico, principalmente por el color de piel. Cuando se señala que sí hay discriminación y racismo en la universidad, los sectores que aparecen racializados, en orden de prioridad son: a) indígenas, b) los que vienen de provincia, principalmente de lugares del Estado de México como: Ecatepec, Valle de Chalco, Texcoco, etcétera, y c) personas de otros países (extranjeros). De los tres grupos focales, solo en uno fue en el que menos se identificó la existencia de racismo en la universidad. En las participaciones de los otros dos GF –de la LEI y del Posgrado con estudiantes indígenas o no– identificaron la existencia del racismo ligada en primer lugar a ser parte de un pueblo o comunidad indígena. Lo anterior, se explica no solamente porque las y los que lo identifican lo hayan vivido como experiencia personal o sobre sus pares, sino también porque han tenido posibilidad de revisar y analizar parte de estos proceso, ya sea como una experiencia que se comparte, y también como tema que en algunos casos

se aborda en los programas educativos que cursan. En este ejercicio, pudimos observar que el juego dinámico entre la autopercepción y la heteropercepción da cuenta de la presencia de prácticas racistas en la UPN. A continuación, presentamos los resultados en torno de tres ejes de análisis: el reconocimiento y la identificación de prácticas racistas; expresiones del racismo interpersonal que es a la vez institucional y estructural y, algunos efectos de la acción afirmativa como ejercicio que aviva el racismo.

### ***Identificando prácticas racistas en la universidad***

La identificación de la existencia de racismo en la universidad forma parte de un claro reconocimiento por parte de quienes son estudiantes indígenas y, en menor medida de quienes no lo son. Poco a poco, la verbalización y el nombrar estas prácticas va cobrando rasgos hacia su denuncia. Hablar de racismo no resulta fácil, tanto entre docentes, estudiantes y diversos actores que ya han/hemos naturalizado ese dolor y temor a ser señalada/o y, en este sentido más que ubicarse en el lugar de víctima se corre hacia zonas de aparente neutralidad.

La presencia de este racismo se sostiene en sujetos/cuerpos marcados por alguna diferencia construida social y culturalmente, diferencia que descalifica a quien se le atribuye en este contexto universitario pero que es reflejo de una ideología racista estructural, de fuerte raigambre colonial, ejercicio situado principalmente sobre los sujetos y comunidades nombradas desde afuera como indígenas y también hacia los afrodescendientes.

De forma particular, la identificación y verbalización de la presencia de racismo en la universidad y desde la lente de estudiantes indígenas fue expresada de la siguiente manera:

Sí existe el racismo en la universidad y en los grupos, son (sobre) los de la Licenciatura en Educación Indígena (L., abril, 2022).

Si se te llega a distinguir, te identifican de que eres descendiente indígena y siempre cómo te ven, cómo te formas (en las filas para

diversas cosas dentro de la universidad), cómo te vistes, muchas veces te [ven] cómo comías, te sientes cohibida y dices, mejor ya me paro y me voy (P., abril, 2022).

Te ven de manera rara, y tú sientes el peso de esa mirada, te sientes incómodo cuando caminas, cuando vas por los pasillos, porque sientes que te quedan viendo y de alguna manera es como de, no pues, sabes que ya no me voy a vestir así, porque pues me quedan viendo como raro (O., abril, 2022).

Tienes una manera de vestirte, una manera de hablar, tienes conocimientos diferenciados que acá de una u otra manera te, te lo señalan, y de esta manera te hacen cambiarlo o te da miedo decir una palabra errónea o equivocada que tú estás acostumbrado a decir, o te dicen “qué es eso”, o se empiezan a reír, o es como una burla (I., abril, 2022).

Los testimonios anteriores expresan que perciben y experimentan en sus cuerpos el racismo a través de las miradas de las/los otros, en interacciones diversas que forman parte del estar cotidiano en la universidad.

Entre los testimonios de estudiantes del GF de la maestría y de otras licenciaturas, se mencionó la presencia de racismo en la universidad referido a: las/los estudiantes indígenas que se ubican en la licenciatura en educación indígena, hacia estudiantes que vienen de otros estados (provincia) y sectores del país, y hacia profesoras/es de origen extranjero que laboran en la institución. Por ejemplo, una estudiante de maestría, no indígena comentó:

Existen mitos entre algunos de los compañeros [por ejemplo, de la licenciatura en pedagogía de UPN], entre nosotros hablábamos que si están becados totalmente [los indígenas] o no están becados, qué tipos de grupos indígenas existían y de qué pueblos originarios están estudiando la licenciatura (de educación indígena). Yo creo que son una de las grandes cosas [que tiene la universidad]. En otras convivencias yo me acuerdo que sí, en las convivencias que se hacían en las canchas, recuerdo mucho a una compañera en Pedagogía que la invita a bailar un chico de educación indígena con una playera

blanca de manta bordada y no quiso. Le preguntamos por qué no quiso bailar con él, y dijo: “es que está demasiado morenito y los tan morenitos no me gustan”, entonces esas son unas cosas que recuerdo (L., abril, 2022).

Otra estudiante no indígena señaló:

¿Si existe racismo en la universidad? Yo no lo he presenciado y bueno he escuchado que quizás el sector que más se ve afectado en algunos momentos llegan a ser los profesores de otros países, ¿No? [...], no lo he presenciado, no lo he vivido. (J., licenciatura, abril, 2022).

De acuerdo con los testimonios anteriores cuando se percibe el racismo, los más afectados son los indígenas, quienes son identificados por su color de piel, o la lengua que hablan (en referencia a las lenguas originarias), o la forma de vestir. Otros señalan que el racismo está en ocasiones presente hacia las y los profesores extranjeros. Sin embargo, dentro de estas identificaciones no hay referencias contundentes a la existencia del racismo. En el diálogo generado en el GF y frente a la pregunta de si han presenciado actos de racismo en la universidad, entonces en un ejercicio de buscar en la memoria, una estudiante relató la situación en la que un joven de color de piel morena y con playera (camiseta) de manta bordada (vestimenta que suele tener relación con las ropas que usan en pueblos y comunidades) invita a bailar a una joven quien no acepta y esta última argumenta que es porque es “morenito” –haciendo referencia al color oscuro de piel–. Esa expresión habilitada naturalmente bajo un criterio de “gusto” (no quiere bailar porque no le gustan los demasiado morenos) muestra la circulación del racismo como acto normal.

Todo lo anterior hace referencia a una forma de identificar sobre sí mismos y sobre las otras prácticas de racismo que se expresa en miradas y gestos, así como también en expresiones directas de rechazo que conforman al racismo cotidiano en la universidad. Retomando la noción de *racismo cotidiano* Essed (1991) ya mencionada, es un fenómeno naturalizado desde tiempos inmemoriales,

particularmente en este debate, desde la colonia, prácticas que sig-  
nan nuestras convivencias aparentemente espontáneas y libres.

Siguiendo la argumentación anterior, también y como parte de  
otros modos que el racismo se filtra en las interacciones que sin que-  
rer serlo, resultan expresiones de racismo, se presenta en el siguiente  
ejemplo que compartió una estudiante indígena en el GF.

Una compañera nos contó que ella venía entrando [a la Universidad]  
y que unos chicos le empezaron a hablar y que le preguntaron, que  
de qué carrera era, y ella dijo que de educación indígena, y le dijeron  
“no pero cómo puedes estudiar ahí, si tú eres blanca, alta, flaquita,  
no, o sea, no, no eres indígena, no deberías estudiar ahí” (O., abril,  
2022).

Este testimonio, frecuente en varios ámbitos, da cuenta de la pre-  
sencia de un racismo naturalizado que mantiene el estereotipo por  
el color de la piel, los rasgos y/o apariencia física tipificada, y ante  
una expresión que parecería adular a la estudiante bajo determi-  
nados valores de “ser persona normal” y en la *línea de lo humano*,  
como el ser blanca y flaquita, modelo de una sociedad que ha sido  
proyectada desde las narrativas diversas del estado colonial/euro-  
céntrico/moderno que también constituye a nuestras sociedades  
latinoamericanas.

### ***Expresiones del racismo interpersonal que es a la vez institucional y estructural***

Además de la identificación y existencia de racismo hacia determi-  
nados sujetos/cuerpos en la UPN –la que no resulta tan evidente  
para todas y todos los estudiantes con quienes compartimos esta re-  
flexión–, lo que tratamos de visibilizar también es cómo la identifica-  
ción del racismo ocurre en las interacciones en la vida institucional  
conformada por relaciones interpersonales entre actores diversas/os  
que han sido señaladas como prácticas racistas. Entre una de las ex-  
periencias cotidianas ya mencionadas, en la asistencia al comedor

con el que cuenta la universidad, una estudiante indígena reflexionó sobre la existencia de racismo en la interacción con personal de atención en ese ámbito.

En la fila para ingresar al comedor, una trabajadora administrativa se molestó con dos estudiantes indígenas a quienes casi siempre, al igual que a estudiantes de otras licenciaturas, se les permite pasar con sus compañeras/os que se forman primero, para poder alcanzar a desayunar entre dos clases por un costo muy bajo y regresar a clases y les dijo enfocándose solo a ellas, alumnas de la LEI: “es que ustedes no tienen educación, ¿por qué vienen aquí, en una formación como profesionales de la educación?”. La trabajadora argumentó: “si, ustedes [los indígenas] no tienen educación y no la tienen”. Y les dijo que eran “personas irrespetuosas” [...] “Nos ven de una manera despectiva [...] con la simple mirada te incomodan” (P, abril, 2022).

El testimonio resalta que, la misma trabajadora no dice nada a otros estudiantes, sino que se dirige a las/los indígenas y ello es porque de algún modo está “permitido social e institucionalmente”, lo que puede representar la ausencia de éticas y protocolos por la no discriminación en el funcionamiento institucional. Esto último resulta una verdad confusa ya que en las universidades públicas existen instancias que bajo un discurso de ética y servicios a la comunidad, en nuestro caso en tanto servidores públicos,<sup>7</sup> difunden permanente códigos de ética que tocan a la importancia de la no discriminación, la igualdad de género, entre otros. En este sentido, la mirada discriminatoria que las/los estudiantes indígenas reportan en los testimonios, existe más allá de códigos de comportamiento “políticamente correctos” que se imponen en la institución desde instancias externas diseñadas para diversas estrategias y formas de control.

<sup>7</sup> El servidor público en México, en general, es toda persona que desempeña un empleo, cargo o comisión de cualquier naturaleza dentro de la administración pública, sea Federal, del Distrito Federal, de otros estados o de los otros órganos de gobierno; ello implica que en instituciones que dependen de la Secretaría de Educación Pública, como es el caso de la UPN, rigen códigos de conducta y ética que buscan controlar diversos aspectos.

Otros sectores, que en la visión de una parte de las/los estudiantes de los GF que también son racializados, refieren a las/los que vienen de otras entidades (provincias) de México. Como parte de esta identificación de racismo, un joven no autodefinido como indígena señaló la experiencia propia en la interacción con pares en la universidad:

Algo que también he escuchado durante este transcurso que hemos estado en la universidad es el hecho de que también para nosotros, que vivimos en el Estado de México se nos señala como pues, vienes del rancho, ¿a poco no hay electricidad allá?, eres del *establo* de México, ¿no?, uno lo toma también de broma, pero, también existe la otra cara de la moneda que es esa grosería del lugar de donde tú resides ¿no? [...] Entonces, incluso existen ya memes de los que vivimos en el Estado de México, hablemos de Ecatepec, hablemos de Texcoco, de Valle de Chalco que es dónde yo vivo, y así en el caso de otras localidades de otros estados de la federación (J., 27 de abril, 2022).

Lo anterior nos hace reconocer que –y aún cuando el comentario parece realizarse en tono de “broma”, en una interacción cotidiana entre estudiantes– hay un imaginario naturalizado de que la universidad es para determinados sujetos y no para todos/todas. En esta referencia resalta una imagen en la que la clase social y su geolocalización en zonas urbanas específicas, marcan identidades enrarecidas, procesos en los que se conjugan marcas raciales y condiciones de clase al mismo tiempo. La literatura especializada denomina a estas conjugaciones como muestras de interseccionalidad, o de acción combinada entre racismo, origen geográfico y condición de clase social. Ser de la periferia, del entorno rural, de los guetos urbanos de las grandes metrópolis, en este caso, es ya un elemento clasificatorio que otorga posibilidades a los señalamientos racistas y clasistas que a menudo se endilga a los que proceden de tales lugares. El imaginario que de ahí se desprende y se compone no precisa de datos mayores, basta con que se lo invoque para propiciar juicios definitivos y concluyentes. Y es así porque, como señala Bourdieu (1980), lo

importante no es la explicación científica sino el ejercicio del poder y la dominación de unos sobre otros.

Otro testimonio, dio cuenta de la vivencia de racismo en una clase durante la pandemia, vía plataforma, en la Licenciatura en Educación Indígena en relación a la expresión de una docente:

Un caso que me comentó mi hermano que va en segundo semestre es un ejemplo discriminatorio, siento yo, acerca de una maestra de la licenciatura, que una ocasión estaban en pues en las redes virtuales, [...] que quería participar en virtual, pero alzó su manita, y ya ves que luego ahí manitas que son como amarillitas, unas blanquitas, y unas morenitas, y él puso una, alzó la manita morenita y que esa maestra le dijo, “a ver, ese que alzó la manita, dice cámbiale de color, dice porque no se ve nada, dice está bien que quieras ser color tierra, dice pero cámbiale” (C. LEI, abril, 2022).

Aun en las dinámicas del trabajo académico durante la pandemia del año 2020, sentirse marcado y señalado por el color de piel en la imagen de la “manita virtual” es correlato de haber experimentado probablemente en algún nivel, esa experiencia en la presencialidad, no necesariamente en clases sino en diversos ámbitos. Es común, que esta y otrxs docentes pidan el cambio de color de la manita porque no se alcanzaba a ver en la pantalla cuando esta era “del color de la tierra”.<sup>8</sup> Sin embargo, también estas interacciones denotan un ejercicio de poca atención a través del cual nuevamente la homogeneización por el uso cromático de una manita “blanca”, como una praxis naturalizada sobre lo que se utiliza en clase, en este caso, vía plataforma virtual.

Escapar a la reproducción del racismo en sociedades que mantienen profundas inequidades y desigualdades sobre sectores racializados históricamente parece un callejón de pocas salidas. La sensible

<sup>8</sup> La expresión “el color de la tierra” en México ha tenido un foco icónico a partir del movimiento zapatista iniciado en 1994, a través de la que se ha conformado parte de un modo de autodenominación de las/los diversos pueblos que, bajo la palabra indígena u originario, se acuerpan en las demandas por justicia, dignidad y autonomía.

y dolorosa experiencia de las y los jóvenes indígenas quienes han vivido el racismo –experiencia no siempre reflexionada para ser nombrada y denunciada, misma que deja huellas profundas en las constituciones de la subjetividad y las identidades–, forma parte de muchos temas silenciados en el marco de los procesos formativos en las universidades. Como han señalado diversos estudiantes indígenas, no se requiere que nos traten como niños –lo que hace que muchos estudiantes critiquen la acción paternalista de un sector de las y los docentes– sino más bien que reconozcan que los pueblos y comunidades existimos y tenemos otros modos de interaccionar, de hablar, de proponer estrategias, así como concepciones otras sobre la vida, el desarrollo y el sentido de la formación.

Los señalamientos y opiniones mostrados dan idea que existe un racismo socialmente interiorizado que se expresa en relaciones interpersonales pero que existen bajo una naturalización de su reproducción estructural en la universidad. En la UPN, un mayoritario sector de estudiantes, docentes y personal administrativo, tenemos diferentes tonalidades de piel en la que lo que se define como color moreno es parte de un amplio abanico cromático. Sin embargo, las distinciones que acentúan el color de la piel son, entre otras, las fronteras para ubicar a las personas, y retomando el testimonio de una de las estudiantes indígenas antes referida, “los que somos descendientes de indígenas, y en el otro sector, los que no lo son”.

Recuperando a Tubino (2007, p. 92), “es necesario combatir la discriminación y el racismo como problemas relacionales, y que tienen una dimensión interpersonal y una institucional”. La primera se expresa en actitudes estereotipadas que conducen a desprecios y mal trato hacia las personas que portan alguna marca devaluada y socioculturalmente construida. La dimensión institucional suele expresarse en la ausencia de políticas antidiscriminatorias de reconocimiento de las diversidades, y de la ubicación del derecho de todas y todos al acceso a la educación superior en espacios libres de discriminación. Los protocolos –en tanto reglas y normas definidas institucionalmente– pueden ayudar pero, la reformulación y revisión de la

existencia del racismo afecta a los sectores que son ubicados en ello y también a los que racializan, situación que requiere de un tratamiento que circule desde y hacia múltiples puntos de las estructuras.

### ***Algunos efectos de la acción afirmativa: avivar el racismo***

La LEI en la UPN surgió, como se describió anteriormente, en los años ochenta del siglo XX como parte de las demandas de organizaciones de docentes indígenas que se pronunciaban por una descolonización en la educación y que exigían la formación de docentes que considerase las realidades e historias de y para las comunidades. Este programa tenía y aún mantiene, entre sus requisitos para el ingreso, pertenecer a una comunidad o pueblo indígena, y hablar una lengua originaria y/o estar dispuesta/o a aprender una; es decir, la creación de la LEI resultó ser un espacio visible para la gente de las comunidades en la educación superior. Tuvo su signo no como parte de las acciones afirmativas dirigidas a población indígena –aunque pueda leerse de ese modo en las últimas décadas–, sin embargo tiene el rasgo de haber resultado ser producto de las demandas y de la negociación como parte de las relaciones y reclamos por sus derechos –en permanente tensión– entre los pueblos originarios y el Estado.

Que la UPN tenga un programa que lleva el adjetivo de “indígena” ha generado impactos diversos hacia la población a quienes se dirige, es decir, hacia los/las jóvenes indígenas que pasan por la LEI.<sup>9</sup> Sin embargo, la presencia de este programa que ya alcanza más de 40 años de existencia ininterrumpida, no ha traspasado las aulas como espacios de un nosotros –entre docentes y estudiantes del mismo– hacia las otras licenciaturas de la institución. Lo anterior refiere a que tanto estudiantes como docentes percibimos una mirada desde estudiantes, docente y diversos sectores de la universidad que se

<sup>9</sup> Entre los impactos que esta formación ha tenido se encuentran la revaloración de los conocimientos comunitarios y de las lenguas originarias, así como un proceso de fortalecimiento de las identidades colectivas/comunitarias (ver Czarny, 2012; Santana, 2017; Navia, Czarny y Salinas, 2020).

expresa en “¡ah, son de la licenciatura de indígenas!”, formulación que mantiene una tensión en la evocación y en la interpretación. Esto es, ya sea porque estar en este programa nos pone en situación de “raro o algo especial” sentido que lleva implícita una valoración en negativo o, por el contrario, una valoración que folkloriza la diferencia, situación que ha sido frecuente en las políticas del multiculturalismo y también en ciertas versiones de la interculturalidad.

Una de las interlocutoras de un GF de maestría, perteneciente a una comunidad originaria y que también ha egresado hace ya unos años de la LEI, al respecto señaló:

Se ha etiquetado mucho de que si eres indígena tienes que estudiar la carrera de educación indígena, sí o sí, no tienes el derecho a estudiar [la carrera de] pedagogía [que existe en la UPN]. Más bien, tal parece que la carrera de educación indígena se diseñó para los indígenas y no es así, está abierto para otros estudiantes que claro ha tenido sus modificaciones, porque antes solo se aceptaba a maestros [indígenas frente a grupo], ahora se acepta a [egresados de] bachilleratos; esas son de las cosas que yo tengo presentes, tal parece que por ejemplo el programa del PAAEI<sup>10</sup> solo está dirigido para la carrera de educación indígena, como si no hubiesen indígenas en pedagogía (es otra licenciatura), como si no hubiese indígenas en administración (es otra licenciatura) cuando sí los hay, entonces, esta parte de reducir el indígena a estar en educación indígena y no estar en las otras carreras (estudiante de maestría, abril, 2022).

El testimonio anterior permite visibilizar algunos de los efectos negativos de lo que para sectores de la universidad representa la LEI al ubicarla como acción afirmativa, al resaltar la marcación étnica y profundizar la ya existente segregación, en este caso, en “un programa para indígenas”. La crítica a las acciones afirmativas señala que pueden disminuir las inequidades en ciertos sectores pero, al mismo

<sup>10</sup> Programa de Apoyo Académico a estuđinates indígenas (PAAEI), creado en el marco de las acciones afirmativas a partir del año 2002, en México para la educación superior.

tiempo, generan otras desventajas las que se expresan en la vivificación de racismos ocultos y naturalizados para continuar perpetuando desigualdades (Tubino, 2007). Las acciones afirmativas iniciadas en la educación superior a principios del siglo XXI en México, y dirigidas en un inicio hacia las y los estudiantes de origen indígena –preferentemente que hablaran alguna de las lenguas originarias como criterio para definir, por ejemplo, quiénes tendrían apoyos económicos– es un complejo ejercicio que hace frontera entre la equidad y la discriminación en negativo. Estudiantes que no se reconocen como indígenas –y como se deja ver en algunos de los testimonios de los GF ya mencionados– también se encuentran en condiciones de desventaja económica y, sin embargo, no reciben tales apoyos por parte de las acciones afirmativas o específicas en educación superior. Han existido, en las últimas décadas desde el nivel central del gobierno federal, apoyos económicos diversos para las y los jóvenes que quieren estudiar en las universidades. Sin embargo, la visibilidad de los apoyos “para” las y los estudiantes indígenas genera el avivamiento de ciertos racismos que en el ejercicio de su naturalización mantiene la tensión entre pares (entre estudiantes) sin cuestionar más bien, a las estructuras de racimos sobre amplios sectores de la población como la indígena y también afrodescendiente.

### **Ideas de un cierre que no cierra**

El diálogo con estudiantes de diversos programas de la Universidad Pedagógica Nacional, así como la reflexión que como equipo de docentes venimos punteando en nuestras actividades académicas cotidianas nos muestra la identificación del racismo como fenómeno existente en las relaciones interpersonales las que resultan, al mismo tiempo, una práctica de reproducción de las estructura profundas en las instituciones educativas.

Abordar este tema en universidades que por décadas han construido y mantenido un espacio de formación dirigido a estudiantado

de origen indígena –con importantes procesos de empoderamiento profesional e identitario en la formación y en lo que ello repercute en el trabajo en sus comunidades y espacios sociales diversos– resulta un posible espejo que puede anticipar aprendizajes para contribuir al debilitamiento y la posible erradicación de racismo a partir del campo educativo. Pero, al mismo tiempo, y bajo la entrada de las acciones afirmativas de inicios del siglo XXI en la educación superior en México y varios países de la región latinoamericana, también se requiere reconocer la necesidad de trascender esas acciones porque en sí mismas no resuelven los racismos reales y posibles en las instituciones, ni apoyan a su erradicación afuera de estas.

Hemos identificado también que, el racismo cotidiano en la universidad y fuera de ella, se desdobra en categorías muy diversas, lo mismo se refiere al color de la piel, es decir, la pigmentocracia, que a la condición étnica, pero también como en diversas postulaciones del debate refiere a la desvalorización del género femenino, a la bestialización de los homosexuales, a la hipersexualización de las mujeres y hombres de origen africano, así como hacia una diversidad de detalles fenotípicos y a características de desempeño académico propias de lo que Bourdieu (1980) denominó como formas de una modalidad de acción del racismo tipificada como racismo de la inteligencia.

Como se ha referido en las páginas anteriores, existen instituciones como la UNESCO, en sus campañas internacionales y el CONAPRED en México que trabajan hacia la búsqueda por la eliminación de prácticas racistas. Sin embargo, son los mismos sectores racializados y sus organizaciones políticas, a través de sus liderazgos y academias los que han visibilizado y nombrado el tema. Todo ello ha generado un giro, llamando la atención en la necesidad de abordar el tema con el fin de plantear su erradicación, e incluso para conjurar a las comunidades universitarias a discutir las mejores formas para encararlo y comenzar a establecer estrategias y recursos que pudieran avanzar en la posibilidad de restarle fuerza, neutralizarlo y eventualmente desaparecerlo. La tarea no ha resultado sencilla y parece que no se pueden agotar fácilmente las etapas y, mucho menos saltarlas; parece necesario

comenzar por nombrar al fenómeno, hablar de él e identificarlo. Es este un primer paso, sin duda. Quizás debamos reconocer que para ello ha resultado fundamental que nuestra época sea heredera de fuertes discusiones sobre las posibilidades de lograr interacciones paritarias, y bajo los derechos a la diversidad como condición constitutiva de nuestras sociedades que antes no se habían señalado como fundamentales para poder imaginar escenario de no racismo.

La interculturalidad como enfoque y como propuesta en el campo educativo merece ser reconocida como un catalizador destacado en esta batalla, al propiciar que hoy estemos claros que hay que hablar del racismo, que hay que darle tiempo a esta fase para tratarlo con el propósito de plantear su erradicación en la educación y en las universidades. Al respecto, Tubino (2007) ya señalaba que no era suficiente la educación intercultural para erradicar el racismo a través de propuestas curriculares específicas dirigidas por ejemplo, a pueblos indígenas, ni tampoco es suficiente la denominada acción afirmativa impulsada en la educación superior para ampliar el acceso y permanencia de estudiantes indígenas y afrodescendientes. En este sentido, también asentimos con estas ideas y apuntamos que se requiere abrir esta temática, la que no puede resultar un asunto confinado en los círculos cerrados de algunas academias sin los efectos necesarios para que las comunidades universitarias tengan los elementos para poder sacudirse de su nefasta existencia, misma que impide mirarnos y relacionarnos como iguales. También identificamos que, y retomando el análisis de Tubino (2007, p. 102), es necesario resaltar la distinción entre pensar y avanzar en una educación antidiscriminatoria que parte por reconocer, en principio dos universos que tienen retos diferentes: desmontar la internalización de las estructuras simbólicas por parte de los sectores discriminados, y por otra, hacerlo con los sectores discriminadores. En cada caso las implicaciones pueden ser diferentes para su abordaje.

Entendemos así que, tratar el tema del racismo en la universidad y en las instituciones de educación superior ha llevado al inicio del reconocimiento y a la problematización del racismo cotidiano, es

decir, el que resulta en y desde la convivencia, los intercambios, las interacciones, en el día a día. Nombrarlo, reconocerlo –reiteramos– no es una cosa menor ni sencilla. Toma tiempo. Es verdad que por ahora domina la idea de que basta con develar las formas que asume este fenómeno en nuestras relaciones, con el propósito de inhibir nuestras conductas racistas sin entrar en el fondo estructural, pero hay buenas razones para asumir que, aunque inicial y de modo incipiente, se trata de un paso relevante que no hay que desdeñar.

Este ejercicio de indagación en la universidad de la que somos parte nos ha permitido reforzar el postulado que señala que, al racismo no hay que verlo nada más en sus efectos discriminatorios. Al racismo hay que identificarlo en sus causas profundas para no batallar tan solo con las conductas que lo introducen en la convivencia cotidiana, de modo visible e invisible al mismo tiempo. El racismo es un fenómeno integral; es decir que es a su vez envolvente, profundo tanto como superficial, y siendo de este modo no es ni será suficiente con problematizar solo en sus efectos discriminatorios. La tarea es, entonces, prometedora.

## **Bibliografía**

Ahmed, Sara (2012). *On being included: racism and diversity in institutional life*. Durham: Duke University Press.

Arendt, Hannah (1998). *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid: Taurus.

Baronnet, Bruno; Carlos, Gisela y Domínguez, Fortino (coords.). (2018). *Racismo, interculturalidad y educación en México*. Xalapa: Universidad Veracruzana/Biblioteca digital de investigación

educativa. <https://www.uv.mx/bdie/files/2018/10/Libro-Racismo-interculturalidad-educacion-Mexico.pdf>

Bonfil, Guillermo (1987). *México profundo. Una civilización negada*. Ciudad de México: SEP-INI.

Bourdieu, Pierre (1980). Le racisme de l'intelligence. En *Questions de sociologie* (pp. 264-268). París: Editions de Minuit.

Carlos, Gisela (2021). *Racismo anti-indígena y privilegio en una universidad convencional*. México: Universidad de Guadalajara.

Castellanos, Alicia (2012). La construcción del Otro en ciudades mexicanas. Del pensamiento liberal y la exclusión neoliberal. En Alicia Castellanos y Gisela Landázuri (coords.), *Racismos y otras formas de intolerancia de Norte a Sur en América Latina* (pp. 99-124). México: UAM-Juan Pablo Editor.

Castellanos, Alicia y Landázuri, Gisela (coords.). (2012). *Racismos y otras formas de intolerancia de Norte a Sur en América Latina*. México: UAM-Juan Pablo Editor.

Castillo, Elizabeth (2021). Hacia una educación antirracista en América Latina. *Nodos y Nudos*, 7(50), 8-12. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/15790/10411>

Cátedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina de UNTREF. <http://unesco.untref.edu.ar/>

Cavalli Sforza, Luigi Luca (1999). *¿Quiénes somos? Historia de la diversidad humana*. Barcelona: Crítica.

Comas, Juan (1952). *Mitos raciales. La cuestión racial ante la ciencia moderna*. París: UNESCO.

Cumes, Aura (2007). Mayanización y el sueño de la emancipación indígena en Guatemala. En Santiago Bastos y Aura Cumes (coords.), *Mayanización y vida cotidiana. La ideología multicultural en la sociedad guatemalteca. Volumen 1* (pp. 81-209). Ciudad de Guatemala: FLACSO.

Czarny, Gabriela (2010). Jóvenes indígenas en la Universidad Pedagógica Nacional. México: relatos de experiencias en educación superior. *Revista ISEES. Inclusión Social y Equidad en Educación Superior*, 7, 8-19.

Czarny, Gabriela (coord.). (2012). *Jóvenes indígenas en la UPN. Relatos escolares desde la educación superior*. Ciudad de México: UPN (Polvo de Gis).

Czarny, Gabriela; Navia, Cecilia y Salinas, Gisela (coords.). (2020). *Lecturas críticas sobre formación de profesionales indígenas en México*. Ciudad de México: UPN (Horizontes Educativos).

Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa. 30 de septiembre de 2019. Ciudad de México: *Diario Oficial de la Federación*.

Decreto por el que se expide la Ley General de Educación Superior y se abroga la Ley para la Coordinación de la Educación Superior. 20 de abril de 2021. Ciudad de México: *Diario Oficial de la Federación*.

Essed, Philomena (1991). *Understanding Everyday Racism. An Interdisciplinary Theory*. Newbury Park: SAGE Publications.

Fanon, Frantz (2010). *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: Akal.

Foucault, Michel (2011). *Genealogía del racismo*. Buenos Aires: Altamira.

Gall, Olivia (1998). Los elementos histórico-estructurales del racismo en Chiapas. En Alicia Castellanos y Juan Manuel Sandoval (coords.), *Nación, racismo e identidad* (pp. 143-190). Nuestro Tiempo.

Gall, Olivia (2007). Relaciones entre racismo y modernidad: preguntas y planteamientos. En Olivia Gall, *Racismo, mestizaje y modernidad: visiones desde latitudes diversas*. Ciudad de México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, Coordinación de Humanidades, UNAM.

Gobineau, Arthur (1853-1855). Volúmenes I y II, libros 1 a 4, dedicatoria a Georges V, rey de Hannover, Didot, París, 1853. Volúmenes III y IV, libros 5 y 6, conclusión general, Didot, París.

Gómez Gallegos, Ma. de los Ángeles (2018). El racismo de la inteligencia en las interacciones en el aula entre docentes y estudiantes universitarios. En Bruno Baronnet; Gisela Carlos y Fortino Domínguez (coords.) (2018), *Racismo, interculturalidad y educación en México (199-227)*. Xalapa: Universidad Veracruzana/Biblioteca digital de investigación educativa. <https://www.uv.mx/bdie/files/2018/10/Libro-Racismo-interculturalidad-educacion-Mexico.pdf>

Gómez Rivera, Magdalena (2015). ¿Hacia una ciudadanía pluricultural?: desafío educativo. En Ernesto Díaz Couder, Elba Gigante y Gloria Ornelas (coords.), *Diversidad, ciudadanía y educación. Sujetos y contextos*. México: UPN.

Granada, Lubi Jehins (2021). Las tres caras del racismo epistémico en educación superior. *INTEREDU*, 1(4), 129-160.

Hanke, Lewis (1985). *La humanidad es una. Estudio acerca de la querrela que sobre la capacidad intelectual y religiosa de los indígenas americanos sostuvieron en 1550 Bartolomé de las Casas y Juan Ginés*

*de Sepúlveda*. Traducción [del original inglés] por Jorge Avendaño-Inestrilla y Margarita Sepúlveda de Baranda. Ciudad de México: FCE.

INEE (2017). *Breve panorama educativo de la población indígena*. Ciudad de México: INEE.

LERES-UPN Laboratorio para la erradicación del racismo en educación superior. <https://www.youtube.com/c/LERESUPNLaboratorioerradicacióndelracismo>

López-Hurtado, Luis Enrique (2019). Interculturalidad y políticas públicas en América Latina. En Jorge Enrique González (ed.), *Multiculturalismo e interculturalidad en las Américas. Canadá, México, Guatemala, Colombia, Bolivia, Brasil, Uruguay* (pp. 46-101). Bogotá: Cátedra UNESCO-Diálogo intercultural, Universidad Nacional de Colombia.

Navia, Cecilia; Czarny, Gabriela y Salinas, Gisela (2020). Marcas étnicas y autorreconocimiento de estudiantes indígenas en educación superior. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(166), 1-22.

Quijano, Aníbal (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Edgardo Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO-UNESCO.

Rivera Cusicanqui, Silvia (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón.

Salinas, Gisela (2021). *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.

Santana, Yasmani (2017). Experiencias de jóvenes indígenas en la Licenciatura en Educación Indígena, México: identidad y profesionalización. *Antropológica*, XXXV(39), 171-188.

Segato, Rita Laura (2007). *La nación y sus otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de Políticas de la Identidad*. Buenos Aires: Prometeo.

Tubino, Fidel (2007). Las ambivalencias de las acciones afirmativas. En Juan Ansion y Fidel Tubino (eds.), *Educación en ciudadanía intercultural. Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas* (pp. 91-110). Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica de Perú.

Van Dijk, Teun A. (2007). *Racismo y discurso en América Latina*. Barcelona: Gedisa.

Vasilachis, Irene (2007). La investigación cualitativa. En Irene Vasilachis (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-64). Buenos Aires: Gedisa.

Velasco Cruz, Saúl (2007). El racismo y las tres formas básicas de combatirlo. *Cultura y representaciones sociales. Un espacio para el diálogo transdisciplinario*, 2(3), 131-150. Ciudad de México: IIS-UNAM y CRIM-UNAM. <http://www.culturayrs.unam.mx/index.php/CRS/article/view/514/521>

Velasco Cruz, Saúl (2016). Racismo y educación en México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 61(226), 379-407. Ciudad de México: UNAM. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rmcpys/article/view/53667Web>

Velasco Cruz, Saúl (2016). El racismo cotidiano en la percepción de los universitarios de la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco. En Bruno Baronnet, Gisela Carlos Fregoso y Fortino Domínguez Rueda (coords.), *Racismo, interculturalidad y educación en México*

(pp. 227-244). Xalapa: Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana.

Velasco, Cruz, Saúl (29 agosto, 2019). Clasificar y marcar los cuerpos desde la escuela. Retos para la descolonización académica [conferencia]. *11 sesión del Seminario Docencia universitaria y formación de profesionales indígenas. Retos para una descolonización académica*. FPEI. <http://fpei.upnvirtual.edu.mx/index.php/29ago19>

Villagómez, María Sol; Salinas, Gisela; Granda, Sebastián; Czarny, Gabriela y Navia, Cecilia (coords.). (2021), *Repensando pedagogías y prácticas interculturales en las Américas*. Quito: Abya Yala.

Wieviorka, Michel (2009). *El racismo: una introducción*. Barcelona: Gedisa.



## Capítulo 6

### Cara y cruz

#### Racismos y experiencias para erradicarlos en una universidad argentina

*Laura Liliana Rosso y Mirian Graciela Soto*

■ Doi: 10.54871/upn23r1f

### Introducción

Coincidimos con quienes organizan este libro en que el racismo, además de tener escasa presencia en el debate de las ciencias sociales, goza de buena salud al estar naturalizado en nuestra vida cotidiana y en las instituciones que habitamos. Sin embargo, para quienes investigamos sobre Pueblos Indígenas y Educación Superior, o participamos en iniciativas que se proponen atender a las demandas de las organizaciones étnicas, la temática se cruza cada vez que nos proponemos estudiar las desigualdades estructurales que afectan estos Pueblos, la discriminación generada por los estereotipos que los grupos dominantes reproducen, y/o cuando somos parte de propuestas que busquen revertir las exclusiones materiales y simbólicas.

En este capítulo compartimos lecturas y problematizaciones iniciales sobre racismo y Pueblos Indígenas en universidades argentinas. Lecturas surgidas a partir del desarrollo de una política institucional, el Programa Pueblos Indígenas (PPI) de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE); el mismo se propone aportar al

cumplimiento del derecho a la educación superior, a la educación intercultural y a la participación indígena, con una implementación continua desde 2011 hasta el presente.

La UNNE es una institución de educación superior de carácter regional, ubicada en las provincias de Chaco y Corrientes en el nordeste argentino; la primera de estas provincias cuenta con un importante número de habitantes pertenecientes a los Pueblos Qom, Wichí y Moqoit.

Este capítulo contiene una caracterización sucinta de las formas en que se gestó y se expresa en el presente, el racismo estructural hacia los Pueblos Indígenas (PI) del Chaco; una descripción de las respuestas del sistema universitario estatal argentino a la escasa presencia de estudiantes indígenas en las aulas. Luego, nos focalizamos en narrar las formas en que se expresa el racismo en la institución estudiada, tanto en las interacciones cotidianas entre indígenas y no indígenas, como en las ausencias en el curriculum de las diversas carreras de los modos de conocer, concebir el mundo y producir conocimientos desde las cosmovisiones indígenas. La reconstrucción de dichos racismos se realiza a partir de intercambios con estudiantes indígenas (EI) de las carreras de grado de la UNNE, becarios del PPI. Intercambios en los cuales se visualiza la responsabilidad que le cabe a la institución respecto de estas ausencias.

Finalmente, compartimos un análisis de la Diplomatura Pueblos Indígenas e interculturalidad, propuesta formativa desarrollada en la UNNE, surgida a partir de demandas de la región por educación intercultural, en la que se identificaron los intersticios de la institución por los que pudieron ingresar tanto conocimientos, experiencias y sentires de las culturas qom, wichí y moqoit; como sus sabios y sabias. Esta Diplomatura se propuso aportar al proyecto decolonial, cuestionando las prácticas y concepciones coloniales que produce y reproduce la universidad, así como contrarrestar al racismo. El análisis lo hacemos desde las voces de los y las cursantes indígenas y no indígenas, a quienes concebimos como actores activos y actoras activas en el desarrollo de la propuesta.

## Racismo y Pueblos Indígenas del Chaco

El Chaco es una provincia del nordeste argentino en la que habitan los Pueblos Qom, Moqoit y Wichí, el 3,9% del total de su población se reconoce como perteneciente o a alguno de estos Pueblos.<sup>1</sup> Esta se destaca del conjunto de provincias argentinas como la más avanzada en derechos indígenas y leyes que los establecen. A pesar de esta condición jurídica no podemos sostener que Qom, Wichí y Moqoit estén libres del racismo expresado en violencia y representaciones que los descalifican; así como tampoco podemos soslayar que la población indígena de Chaco es la que sobrelleva los índices más bajos de ocupación y los más altos de analfabetismo. La tasa de ocupación indígena alcanzó un 46,2% (en la población general de la provincia es de 57,5%), y la tasa de analfabetismo llegó al 14,3% (casi el triple del porcentaje de la población total en la provincia que es de 5,5%), por mencionar algunos de los indicadores socio-económicos.<sup>2</sup>

La actual situación de exclusión padecida, así como las expresiones y actitudes descalificadoras provenientes de la sociedad no indígena tienen arraigo en la historia de conformación del Estado-nación argentino y de la provincia. El Estado nacional, durante las últimas décadas del siglo XIX y las dos primeras del siglo XX, a través de campañas militares logró apropiarse de las tierras en la que se asentaban los actuales Pueblos Qom, Wichí y Moqoit, tierras que fueron incorporadas a la economía nacional e internacional. Este proceso se dio en paralelo con los de conformación del Estado-nación y del sistema educativo nacional.

<sup>1</sup> En Chaco 41.304 personas se reconocen como indígenas, o descendientes de pueblos indígenas u originarios, sobre una población provincial de 1.055.259. El 74,5% de la población indígena pertenece al Pueblo Qom, el 11,2% al Pueblo Wichí y el 9,4% al Pueblo Moqoit. Corrientes, la otra provincia donde se ubica la UNNE, posee un total de 5.129 personas se reconocen como indígenas, el que representa el 0,5% de la población provincial (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, 2010).

<sup>2</sup> Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2010).

En continuidad con las ideas y políticas coloniales, el Estado independiente proyectó la formación de una nación blanca negando el aporte que a la misma podrían hacer los grupos mestizos e indígenas. Se trató de ideas “que fueron permeando la acción estatal en nuestra región y que impactaron en el devenir de las formaciones nacionales, identidades, negaciones y prácticas sociales de racismo y discriminación” (Miranda, 2021, p. 54).

En el Chaco los indígenas que sobrevivieron a las campañas militares para abatirlos, fueron compelidos a aceptar su “integración” a la sociedad regional como mano de obra estacional de la producción azucarera, forestal y algodonera; actividades económicas que integraron a este territorio a la economía capitalista. El escenario descrito refiere a las condiciones materiales vinculadas a las condiciones ideológicas que forjan el racismo estructural sufrido por la población indígena del Chaco; esto porque entendemos al racismo “no solo como una ideología u orientación política sino también como un sistema de relaciones materiales con un conjunto de ideas vinculadas a esas relaciones materiales y enclavadas en ellas” (Barfield, 2007, p. 429).

La violencia hacia estos Pueblos es sistemática desde hace poco más de un siglo; los procesos de expoliación material e invisibilización desplegados por los grupos hegemónicos, conforman sustratos que operan de manera determinante generando las actuales desigualdades socio-económicas; la exclusión en el acceso al trabajo, la salud, la vivienda, la educación; y la vigencia de representaciones y actitudes racistas. Podemos dar cuenta de su descarnada continuidad en la sociedad chaqueña, si nos referimos al período más intenso de la pandemia por covid-19 y el aislamiento oficial, en el que un populoso barrio indígena de la ciudad de Resistencia, capital de la Provincia del Chaco, sufrió un alto número de contagios.<sup>3</sup> En ese mo-

<sup>3</sup> El 14 de mayo de 2020, un total de 90 casos positivos en el Gran Barrio Toba representaba el 17% de los contagiados por covid-19 en la provincia (Mastrangelo, et al., 2020).

mento se produjeron persecuciones a indígenas que habían contraído el virus; opiniones denigrantes hacia vecinos Qom en las redes sociales, racismo institucional expresado en la atención inadecuada en hospitales estatales a la población indígena, y violencia física ejercida por agentes de la policía contra una familia Qom.<sup>4</sup> Miguel Maza, Qom y docente de EBI, se refirió a la continuidad histórica de estas violencias publicando en su muro de Facebook lo siguiente,

Vi, veo que nos están matando con la enfermedad que nunca tuvo remedio, la discriminación, además del covid-19.

## **Educación superior y racismo**

En Argentina el proceso de homogeneización e invisibilización de las diversas identidades étnicas quedó en manos del sistema educativo, dispositivo a través del cual se buscó alcanzar el sometimiento simbólico, aportando de este modo a un imaginario social que auto-representaba a la población argentina como blanca y descendiente de inmigrantes europeos (Rosso, Artieda y Soto, 2020). Los efectos de ese imaginario llegan hasta nuestros días, porque los Pueblos Indígenas son objeto de una triple exclusión, a saber, se los sitúa fuera del tiempo contemporáneo (ubicándolos en el pasado), fuera del espacio ciudadano (ubicándolos exclusivamente en áreas rurales), y por lo tanto fuera de las universidades (puesto que, si están ubicadas principalmente en las ciudades, no sería un ámbito elegido por los/as indígenas) (Paladino, Ossola, De Castro Freitas y Rosso, 2016). Lo dicho permite explicar las estadísticas sobre acceso de Qom, Wichí y Moqoit del Chaco al nivel superior, ya que es el nivel en el que se dan los índices más bajos, solo el 2,47% de esta población ha culminado este nivel y el 1,86% accedió, pero no culminó.<sup>5</sup>

<sup>4</sup> Para ampliar véase Martínez (19 de mayo de 2020).

<sup>5</sup> Datos oficiales de 2010 muestran que son 15.181 son personas auto reconocidas como indígenas en el Chaco, de 20 años o más, de ese número 375 habían culminado

La falta de conocimiento y con ella la negación de la existencia de las múltiples exclusiones que genera el racismo estructural llevan a que las autoridades responsables de definir políticas universitarias soslayan, u omitan la necesidad de aprobar programas y proyectos que se comprometan con la inclusión de personas indígenas a la Educación Superior (ES), y específicamente en las universidades. Sin esos avances es difícil revertir, desde el sistema educativo, las condiciones materiales y simbólicas que actúan produciendo exclusión sobre esta población.

En este país la educación superior incluye a Instituciones de Educación Superior (IES) universitarias y no universitarias, estas últimas están reguladas por la Ley de Educación Nacional 26.206 de 2006, las universitarias solo se rigen por la Ley de Educación Superior (LES) 24.521/1995. Sobre Pueblos Indígenas las definiciones resultan escasas, la LES aprobada hace más de 25 años define en su artículo 2 que al Estado le cabe responsabilidad indelegable en la prestación del servicio de educación superior de carácter público, al tiempo que reconoce y garantiza el derecho a cumplir con ese nivel de la enseñanza a todos aquellos que quieran hacerlo y cuenten con la formación y capacidad requeridas. El texto modificado en 2015, asigna al Estado la responsabilidad de garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso, la permanencia y la graduación de estudiantes a tales instituciones, además de promover políticas de inclusión educativa que reconozcan igualitariamente las diferentes identidades de género y de los procesos multiculturales e interculturales (Art. 2., inc. C) (Autora, Artieda y Autora, 2020). ¿Cómo ha respondido el Estado ante estas obligaciones? Actualmente,

---

el nivel superior en 2010 y 282 de ellas ingresaron, pero no lo culminaron. Fuente: <https://www.indec.gov.ar/indec/web/Nivel4-Tema-2-21-99>. La brecha de participación en el nivel entre población general y población indígena es grande, datos de 2009 informaban que en Argentina solo el 15% de la población indígena, de 20 a 29 años, asistía al nivel superior, frente a un 46% de la población del mismo grupo etario en el país (Paladino, 2009).

alrededor de 25 universidades nacionales, 1 universidad provincial y al menos cinco provincias: Chaco, Formosa, Jujuy, Salta y Santiago del Estero, a través de sus Direcciones de Educación Superior, han puesto en marcha iniciativas con participación de pueblos indígenas, afrodescendientes y migrantes, en pos de atender sus demandas históricas y ofrecer una formación profesional... [pero] solo algunas de ellas lograron sostener en el tiempo su incidencia en las políticas institucionales... (Guaymás y Cachambi Patzi, 2021, pp. 101-102).

Los datos expuestos dan cuenta de las limitadas respuestas dadas por el Estado a las demandas por educación superior de los Pueblos Indígenas, en un país en el que en la totalidad de sus provincias habita población indígena, y cuyo sistema universitario estatal está compuesto por 55 universidades.

Ahora bien, si realizamos una mirada a las tramas cotidianas donde se dan los encuentros entre actores y actrices de la UNNE, esta nos permite encontrarnos con la persistencia de prejuicios racistas. En una ocasión fueron claramente expresados en la siguiente frase dicha por un estudiante no indígena, y escuchada por una estudiante Qom en clases, *“¿No sé para que vienen las indígenas a la universidad y no se quedan en la calle vendiendo canastos?”*. La expresión ilustró sintéticamente una creencia sostenida por la sociedad local no indígena, a saber, el papel y lugar de las mujeres indígenas es el trabajo de artesanías y su venta callejera, no la universidad. Dando cuenta de la incomodidad que les genera a algunos miembros de los grupos históricamente privilegiados, el acceso al derecho a la educación superior de estos Pueblos, y por ende el carácter elitista atribuido aun a esta institución.

Esto se debe a que la estratificación de nuestras sociedades tiene su justificación en los prejuicios racistas sobre grupos que se piensa, poseen características biológicas o sociales que los distinguen y diferencian. En este sentido, el racismo opera también a través de “acciones, deliberadas o no, que perpetúan y refuerzan una estructura opresora de relaciones desiguales de poder” (Barfield, 2007, p. 429).

Ubicadas en una universidad de tipo convencional<sup>6</sup> como es el caso de la UNNE, advertimos que las relaciones de poder se dan en el marco de relaciones interétnicas que asumen dinámicas particulares dentro de este contexto institucional, el que resulta reflejo del contexto social. Las condiciones en las que se da este tipo de contacto asimétrico (Bonfil Batalla, 1988), se caracterizan por ser desiguales, y en las que un grupo impone elementos culturales como así también niega o limita la cultura del otro.

Por lo tanto, es urgente y necesario asumir el racismo que sostenemos para ponerlo en cuestión, tal será un proceso que permitirá se remuevan formas de relaciones desiguales e injustas que producen sufrimiento y exclusión.

## **Estudiantes indígenas y manifestaciones del racismo institucional**

Con la intención de aportar al cumplimiento del derecho a la educación superior, el PPI de la UNNE, otorga becas integrales<sup>7</sup> para apoyar el ingreso, permanencia y egreso de estudiantes pertenecientes a los Pueblos Indígenas. En la actualidad existen estudiantes indígenas (EI) cursando carreras de grado tanto en las sedes centrales de Chaco y Corrientes, como en las sedes regionales de J.J. Castelli y Gral. Pinedo<sup>8</sup> en Chaco y la extensión áulica en Clorinda en la provincia de Formosa.

Como mencionamos en el apartado anterior, la inclusión de EI a carreras de grado de una universidad convencional nos pone ante el fenómeno de las relaciones interétnicas al interior de las carreras,

<sup>6</sup> Se llama “convencionales” a aquellas universidades u otros tipos de Institución de Educación Superior (IES) que no han sido explícitamente creadas y diseñadas para responder a necesidades y demandas de comunidades y pueblos indígenas o afrodescendientes (Mato, agosto de 2014, p. 41).

<sup>7</sup> Consistentes en apoyo tanto económico como tutorial para el desenvolvimiento de sus trayectorias académicas.

<sup>8</sup> Localidades de la provincia del Chaco-Argentina.

en las que las tramas cotidianas de vinculación con la alteridad dejan expuestos ciertos racismos, por un lado de tipo explícito, en las concepciones sostenidas y expresadas abiertamente por algunos y algunas no indígenas acerca de los miembros de las comunidades y su lugar en la institución universitaria. Por otro lado, un racismo menos explícito, pero que es posible analizar teniendo en cuenta tanto las vivencias de los EI, nos referimos al conocimiento específico de las carreras que estudian.

Respecto al primer tipo de racismo, en estudios anteriores nos hemos referido a estas concepciones como “imágenes homogeneizantes” (Soto, 2018) que, materializadas en comentarios expresados por estudiantes y docentes no indígenas, se encuentran en íntima relación con los procesos de discriminación y exclusión simbólica de la institución universitaria. Tales visiones, imágenes, prejuicios o preconceptos, caracterizan a los estudiantes indígenas como “tímidos, retraídos, no civilizados, pobrecitos, etc.” (Soto, 2018).

El segundo tipo de racismo, no tan explícito como el primero, tiene que ver con una desvalorización de la diversidad epistémica y cultural, expresado en el patrón monocultural presente en la mayoría de los planes de estudio de las carreras que son parte de la oferta universitaria de grado.

Esta ausencia es percibida y expuesta por EI de esta universidad, quienes expresan, en función a cada especialidad, la alusión a “una sola verdad” como hegemónica, obviando la perspectiva de las comunidades, o dejando su integración a criterio exclusivo de cada profesor o profesora.

Si retomamos la idea sobre cómo se expresan las relaciones de poder al interior de las relaciones interétnicas dadas en este espacio, la universidad es vista por los y las EI como una institución, altamente excluyente de los saberes propios de las culturas indígenas, con un mandato fundacional que responde a una estructura occidentalizada. Lo cual se puede identificar en los contenidos de los planes de estudios y en las visiones que estudiantes y docentes no indígenas tienen en relación a las comunidades (Soto, 2022).

La presencia de un marcado racismo epistémico en la institución, expresado en las ausencias mencionadas dentro de los planes de estudio, da lugar a una subvalorización de los saberes y tradiciones de conocimiento indígena, u otro que se encuentre fuera de lo establecido como hegemónico. Se considera que este tipo de racismo es también una forma de sometimiento ante los saberes socialmente valiosos, sensibles a los efectos del poder dominante (Teriggi, 1999). Podemos ver esto expresado en palabras de un EI:

Es una institución de poder la universidad, llega a un punto que te somete, y no es tan perceptible, uno se da cuenta cuando avanza en la carrera [...] nosotros tenemos materias que trabajan la historia y tenemos problemas con esa “otra verdad” que no muchas veces se cuenta y no está plasmada en el diseño curricular y a veces cuando tenemos naturalizadas esas formas de discriminación no nos damos cuenta, pero en este caso, la universidad está formando parte de ese mecanismo de discriminación que es el diseño curricular.<sup>9</sup>

Si bien, después de once años de implementación del PPI se han llevado a cabo diversas acciones en pos de la inclusión de individuos, el ejercicio de la participación indígena y el desarrollo de propuestas de educación intercultural; tales como, la incorporación de indígenas de otras provincias como sujetos destinatarios de la política institucional; el funcionamiento de una Comisión Asesora en el marco del programa integrada por referentes de los 3 Pueblos Indígenas del Chaco; el desarrollo de un Taller de Alfabetización Académica para EI;<sup>10</sup> la incorporación de tutores pares indígenas (TPI) como actores fundamentales en el acompañamiento de los trayectos académicos de EI ingresantes; entre otras actividades organizadas por los y las TPI´s vinculadas a la revalorización de la propia cultura y visibilización de sus identidades étnicas; propuestas que se han materializado

<sup>9</sup> EI Qom de una carrera de grado de la UNNE.

<sup>10</sup> Cuyo propósito es facilitar la inserción de los estudiantes en la comunidad académica a través del abordaje de las prácticas de lectura y escritura que esta implica, partiendo de su condición de bilingüismo.

en talleres, jornadas de cine-debate y conversatorios que buscan una revalorización de lo indígena al interior de la universidad. Estas acciones no han logrado, por el momento, poner en jaque, o en cuestión la estructura curricular monocultural de la institución y sus planes de estudios, dado que se trata de propuestas optativas para la totalidad de actores institucionales, o en ocasiones destinadas solo a los y las indígenas.

En este sentido, pensar en procesos de descolonización de los planes de estudios es imperante, acordando con Sousa Santos (2021) en que la justicia social no estaría completa sin una justicia cognitiva que pueda dar batalla al monopolio del conocimiento válido.

Los y las EI del caso estudiado, se posicionan como actores institucionales críticos/as, señalando el camino de modificación necesario para que procesos de aprendizaje y apropiación del conocimiento más simétricos tengan lugar. Solo de este modo podremos avanzar hacia la construcción de una interculturalidad estructural (Albó, 2003), que implique la transformación de las instituciones y el mantenimiento y fortalecimiento de la propia identidad cultural para una verdadera democratización de la educación superior.

## **Una propuesta formativa que aporta al proyecto decolonial**

Recapitulando, el programa aquí tratado se plantea cooperar con el proyecto étnico político de los PI del Chaco en su búsqueda por la concreción de derechos en el ámbito educativo entendidos como propósitos que aportan a otro mayor, el de mejorar las condiciones de vida de las comunidades y personas indígenas de esta provincia, ampliar derechos y fortalecer sus identidades étnicas. En este sentido el PPI encuentra puntos de contacto con el proyecto decolonial, en el sentido que lo definen Restrepo y Ramallo (2016), esto es, como un proyecto político que está en la academia, pero que pretende no ser solo un asunto de la academia planteando diálogos con los movimientos sociales indígenas, campesinos, feministas; buscando trazar

genealogías intelectuales alternativas que cuestionen el eurocentrismo, construir proyectos que sustituyan a la modernidad.

Proyecto que se compromete en la producción del pensamiento decolonial, definido por Mignolo (2007, p. 27) como el que permite desprenderse y abrirse de la herencia eurooccidental; se trata del pensamiento antes encubierto por la racionalidad moderna, encerrado en las categorías de la cultura greco-latina. El mismo autor amplía,

Ya no se trata de las puertas que conducen a la “verdad” sino a otros lugares: a los lugares de la memoria colonial; a las huellas de la herida colonial desde donde se teje el pensamiento decolonial [...] es la apertura y la libertad del pensamiento y de formas de vida-otras (economías-otras, teorías políticas-otras) (Mignolo, 2007, p. 29).

En la UNNE el funcionamiento de la comisión asesora compuesta por referentes de los Pueblos Qom, Wichí y Moqoit, genera sinergia y en el discurrir emergen demandas, una de ellas es la formación intercultural para y desde la universidad. El núcleo más duro es el del conocimiento hegemónico, el que se enseña en los planes de estudio como hemos puesto de manifiesto en el apartado anterior. Allí las pugnas son más difíciles dada la relación colonial establecida por la universidad con conocimientos a los que define como locales, no científicos, aquellos a los que considera no alcanzan el estatuto de verdaderos, objetivos. Generando así una exclusión que no asume el sesgo eurocéntrico reproducido y fortalecido por estas instituciones.

La búsqueda constante de quienes somos parte del PPI radica en identificar los “huecos o intersticios” que puedan socavar esa hegemonía. El primer paso fue valorar los años de implementación del mismo y las experiencias de cátedras, equipos de investigación y de vinculación social de la UNNE que vienen trabajando y trabajan actualmente con estos Pueblos, tales antecedentes nos permitían pensar en una propuesta formativa. La que se gestó con la participación de indígenas y no indígenas de la institución.

De esta manera surgió la Diplomatura Pueblos Indígenas e Interculturalidad, la misma aportaría tanto al propósito del PPI de

promover procesos de interculturalidad, como a un principio institucional de la Facultad de Humanidades –facultad que tuvo a su cargo el desarrollo–, el de trabajar en todas las áreas para asegurar los beneficios de la Educación Superior, tanto para su comunidad interna, como para la comunidad regional.<sup>11</sup>

Las diplomaturas de extensión permiten en esta universidad, que idóneos sean parte de equipos docentes por eso pudimos sumar indígenas al cuerpo docente. Fueron parte sabios y sabias, maestros y referentes indígenas reconocidos y reconocidas en sus comunidades por sus saberes y trayectorias de lucha en la defensa de sus derechos. Los no indígenas, profesores de reconocida trayectoria en las disciplinas que aportaron fundamentos teóricos; así como docentes y profesionales con experiencia en el desarrollo de políticas y proyectos indígenas.

La propuesta estuvo destinada a un “público” usualmente no considerado por las universidades, nos referimos a agentes de instituciones públicas y de organizaciones de la sociedad civil (OSC) involucrados en la temática; líderes indígenas y representantes de organizaciones étnicas; profesionales de diversas disciplinas comprometidos con esta temática. El grupo de cursantes provino de tres provincias del nordeste argentino (Chaco, Formosa, y Corrientes), con diversos niveles educativos (universitario, terciario, secundario completo e incompleto). Sumaron 47 en total, 17 fueron indígenas de los Pueblos Qom, Wichí, Guaraní y Moqoit.

Se acordó, a partir de los aportes de quienes participaron en su diseño, que el plan de estudios contenga tanto disciplinas que aporten el conocimiento profundo de la situación de estos Pueblos, como aquellas que formen para la investigación y la acción desde marcos respetuosos de los proyectos y necesidades de la población, comunidades organizaciones indígenas, es por ello que en el trayecto curricular se propusieran cursos y seminarios con contenidos sobre la situación latinoamericana, nacional y regional de estos Pueblos en

<sup>11</sup> UNNE (2014, p. 3).

sus aspectos socio-demográficos, lingüísticos, políticos, educacionales y económicos; al tiempo que se brindaron herramientas teórico-metodológicas para el estudio e intervención en proyectos que interpreten sus necesidades y demandas.<sup>12</sup>

## **La Diplomatura Pueblos Indígenas e Interculturalidad, desde las voces de sus cursantes**

En el presente apartado exponemos y analizamos las valoraciones de cursantes indígenas y no indígenas sobre el trayecto realizado. Nos hemos propuesto recuperar sus palabras para reconocer los procesos que experimentaron, antes que una evaluación cuantitativa en términos de número de inscriptos e inscriptas, egresos, o porcentaje de aprobación de los cursos y seminarios. Al tiempo que, buscamos sea un texto polifónico en él que el lector y la lectora probablemente se topen con algunas reiteraciones; es un riesgo que hemos decidido correr a fin de dar lugar a las voces de estas y estos actores, pensados como dos grupos distintos, el primero históricamente subalternizado. Pretendemos dar cuenta de los aspectos que desde sus respectivas identidades étnicas y trayectorias educativas pueden aportar; antes que homogeneizar ocultando estas diferencias.

### ***Los y las cursantes indígenas***

La universidad conserva actualmente algunos rasgos del periodo colonial; se ha instituido como el lugar donde se transmite el conocimiento producido por la ciencia; conocimiento de carácter racional, el que además es definido como único válido, dejando fuera del currículum los saberes locales, populares e indígenas. Se valora el aprendizaje de este conocimiento científico sobre los demás. El lugar del que enseña lo alcanza aquel, o aquella, que accede a titulaciones

<sup>12</sup> Facultad de Humanidades, UNNE. Resolución No. 135/18.

en una institución que se caracteriza por rendir culto al mérito individual a través de las calificaciones. El aula es el espacio cerrado, históricamente diseñado para lograr el control y la disciplina; clausura en la que se cierra a la sociedad, a la naturaleza, al hábitat, a lo cotidiano.

Los elementos descritos presentan continuidad en las instituciones convencionales, y observamos algunos han sido trocados en la experiencia formativa analizada, los cursantes indígenas valoraron los siguientes aspectos; la presencia como enseñantes de referentes, maestros, sabios y sabias indígenas no académicos, junto a profesores y profesoras universitarios; el ambiente de fraternidad, de intercambio, discusiones y diálogos, el aprender y también aportar al aprendizaje de los otros y las otras.

He podido trabajar en grupo aportando y también adquiriendo conocimientos.<sup>13</sup>

Las instancias participativas, el poder conformar un grupo; la presencia, circulación y valoración no solo de conocimientos, sino también de vivencias y experiencias, de conocimiento de las ciencias sociales junto a los de culturas indígenas. La siguiente es una de las opiniones que se reitera en este grupo,

[...] valoro los saberes, vivencias y experiencias, las instancias participativas.<sup>14</sup>

Estas apreciaciones resultan indicios de la vinculación que se ha dado, en la propuesta analizada, entre el proyecto decolonial y la pedagogía, o mejor en plural, pedagogías. Tomamos aquí el término con él que Walsh se refiere a aquellas que permiten cuestionar, deconstruir y animarse a transitar los territorios negados por la institución escolar moderna. Emerge entonces un tipo de pedagogía más adecuada al proyecto político cultural al que busca aportar; esto porque

<sup>13</sup> Cursante Moqoit.

<sup>14</sup> Cursante Wichí.

la autora propone “retomar la pedagogía en su aspecto praxístico” (Walsh, 2013, p. 31), y en ese marco pueden emerger “pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo” (Walsh, 2013, p. 28).

### ***Las y los cursantes no indígenas***

Este fue el grupo de mayor número de personas, proporción que nos permite leer la experiencia en clave de propuesta que sostiene a la interculturalidad como enfoque, al decir de Corbetta, Bonetti, Bustamante y Vergara Parra (2018). Se trata de “una educación para todos destinada a desactivar las relaciones y las posiciones asimétricas en nuestra sociedad” (Corbetta, Bonetti, Bustamante y Vergara Parra, 2018, p. 17), una educación que incluye también a los grupos étnicamente desmarcados.

El conjunto de cursantes no indígenas destaca de manera positiva los mismos rasgos que los cursantes indígenas, al tiempo que valora otros. Señalan que la experiencia constituye un paso hacia el cambio en las relaciones históricamente desiguales entre Pueblos Indígenas y universidad. Sobre este punto una cursante planteó,

[los indígenas] no necesitan que hablen por ellos, sino que necesitan habitar los espacios de los que fueron excluidos por mucho tiempo.<sup>15</sup>

En esa misma línea la experiencia les ha permitido visualizar el fuerte componente eurocéntrico de la ciencia, y por ende entenderla como uno de los modos de conocer que existe junto y frente a otros modos, en este caso los de los Pueblos Indígenas; quienes sostienen otras concepciones de mundo y valoran antes que la razón y la deducción lógica, la intuición, los sentires, los saberes y consejos de los mayores;

<sup>15</sup> Cursante no indígena 5.

[He logrado] valorar a la investigación académica como una forma de conocer, junto a otras.<sup>16</sup>

Aprendizajes que les han permitido replantearse críticamente el papel que la ciencia ha venido cumpliendo en beneficio de los grupos social y culturalmente hegemónicos, y en cambio enlazarla con proyectos comprometidos en la realización de la justicia y la igualdad en nuestras sociedades.

Identificar el carácter político de la investigación, y reflexionar sobre la necesidad de estar al servicio de los excluidos.<sup>17</sup>

La presencia de indígenas en el lugar del/la que enseña fue destacado como un rasgo valioso. No se trató solo de blancos investidos del poder/saber que otorga la institución hablando/enseñando sobre los PI, sino también de sabios, sabias; maestras y maestros indígenas. De manera concomitante se produjo la presencia y circulación de conocimientos sobre sus culturas, historias y lenguas.

¿Circularon contenidos al modo en que tradicionalmente se los define y entiende en la universidad; esto es, conceptuales, procedimentales y/o actitudinales? Estos y estas cursantes valoraron se trabajen y analicen tanto conceptos como saberes, experiencias, y testimonios indígenas. Otro componente sustancial fue la tarea de desaprender, concepciones sobre el racismo, sus privilegios como no indígenas, el origen y razón de los relatos de la ciencia; en síntesis, revisar ideas que derivan en sentires y hacereres, para habilitar nuevos aprendizajes. Compartimos algunas de sus expresiones,

[Pude] revisar mis privilegios de mujer blanca.<sup>18</sup>

El cursado en general transformó mi modo de sentir y pensar.<sup>19</sup>

<sup>16</sup> Cursante no indígena 2.

<sup>17</sup> Cursante no indígena 4.

<sup>18</sup> Cursante no indígena 3.

<sup>19</sup> “[Me permitió] revisar lo que pienso, poner en duda mis certezas”. Cursante no indígena 1.

En esa línea se desarrollaron experiencias en las que las personas no indígenas pudieron reconocerse en una identidad mestiza que asume la presencia en esta región del país, de culturas y lenguas tanto indígenas como europeas, fruto de procesos de conquista y colonización. Los y las estudiantes valoraron haber podido reflexionar sobre su identidad y comprender que su identidad lingüística y la de su familia, están vinculadas con la historia de la región y el país; “poder indagarlo fue catártico, sanador”,<sup>20</sup> expresó una cursante.

Un apartado particular merecen las referencias al modo en que se llevó a cabo esta propuesta formativa, la presencialidad que privilegió el encuentro con el otro y la otra. La oportunidad de escuchar testimonios sobre “sus formas de estar en el mundo, sus luchas”.<sup>21</sup> Estas experiencias de escucha fueron valoradas de manera enfática por los y las no indígenas no solo porque les permitió conocer situaciones, o hechos injustos, sino también por el lugar ocupado por los y las indígenas en los encuentros, ya que a través del testimonio se presentaban como actores y actoras con autoridad para narrar.<sup>22</sup>

Otras situaciones referidas fueron las diferencias en las formas de entender un tema, y el relato de situaciones dolorosas. Lo que nos lleva a una reflexión, reconocer la historia de desigualdades e injusticias, hace que se den en este tipo de experiencias interculturales instancias de conflicto y diferencias, antes que diálogo armonioso entre grupos cultural y socialmente distintos. Una de las cursantes mencionó como aprendizaje el siguiente proceso

[pude] reconciliarme con el conflicto, entenderlo como potencialmente transformador.<sup>23</sup>

<sup>20</sup> Cursante no indígena No. 5.

<sup>21</sup> Cursante no indígena 1.

<sup>22</sup> Beverly señala que, en el testimonio los indígenas no son quienes hablan a través de la autoridad sancionada institucionalmente del etnógrafo, o la etnógrafa, que es quien tiene el poder de decidir lo que es importante, sino que lo hacen con autoridad narrativa propia (Beverley, marzo-abril de 2012, p. 110).

<sup>23</sup> Cursante no indígena 3.

Su reflexión habla de un tipo de práctica pedagógica en la que, propiciando situaciones de paridad, las historias de racismo y exclusión pudieron manifestarse y ser narradas. Se trata de una emergencia necesaria para la transformación. En la misma línea otra cursante plantea que pudo realizar procesos de “reconocimiento del racismo para luego pensar en erradicarlo”.<sup>24</sup>

Finalmente, tanto cursantes indígenas y no indígenas coinciden en proponer que se amplie el espacio dado a las voces indígenas de maestros, maestras, sabios, sabias y cursantes. Y que las clases se desarrollen en otros ambientes que no sean el aula, donde los indígenas puedan incorporar sus prácticas; esta última es una propuesta que nos interpela a estar presentes en los territorios habitados por estos Pueblos, donde se desarrolla la vida, y no en el espacio cerrado del aula. En este sentido proponen avanzar hacia experiencias interculturales de retorno a la educación de cada cultura ya que al decir de Mosonyi (2015),

[...] por esta vía se transmiten los innúmeros saberes, conocimientos y valores que por milenios han caracterizado a los pueblos amerindios [...] Sin esa antiquísima educación propia no existirían los idiomas indígenas ni se configurarían sus organizaciones [y] su rico mundo simbólico y mítico-religioso (Mosonyi, 2015, p. 307).

## **A modo de cierre**

Cara y cruz es el título de este capítulo, lo elegimos para dar cuenta de la coexistencia de situaciones de racismo en las universidades convencionales de Argentina, junto a procesos gestados por actores y actrices institucionales que se proponen cuestionarlo para erradicarlo.

Señalamos la falta de conocimiento general respecto de las múltiples exclusiones a las que da origen el racismo hacia los Pueblos

<sup>24</sup> Cursante no indígena No. 7.

Indígenas en Argentina; falta que lleva a las autoridades responsables de definir políticas universitarias a que soslayen, u omitan la necesidad de aprobar programas y proyectos que se comprometan con la inclusión de integrantes de estos Pueblos a las instituciones de educación superior. Reclamamos como imperiosa la aprobación de políticas que apunten a revertir, desde el sistema educativo, las condiciones materiales y simbólicas que coadyuvan a la discriminación de esta población.

Por otra parte, en un análisis rápido podríamos sostener que en nuestras universidades se da la hegemonía del currículum colonial; sin embargo, en el caso estudiado el desarrollo de un programa institucional que se propone la inclusión de individuos, la participación indígena y la promoción de procesos de educación intercultural, se viene trabajando férreamente para revertir esa hegemonía.

La presencia de los y las EI en las aulas interpela necesariamente a esta universidad permitiendo nuevos cuestionamientos y debates en los cuales ellas y ellos actúan con importante protagonismo. El, con y desde sus subjetividades ponen bajo la lupa a los procesos de discriminación y colonización del saber productores de racismo, y colaboran para que todos y todas pensemos posibles vías de modificación.

Entre esas vías posibles la Diplomatura se propuso actuar como un espacio y experiencia que contribuyó al proyecto decolonial, dado que tanto en el plan como en su puesta en acto los conocimientos de las ciencias sociales se cruzaron en intercambios y debates con los conocimientos indígenas, promoviendo el ejercicio de la memoria, creando ámbitos para escuchar y hablar las lenguas indígenas.

Se trató de una propuesta intercultural en la que se habilitó el encuentro de grupos étnicamente diversos, los contenidos que circularon y las actividades realizadas permitieron el desarrollo de desaprendizajes y revisiones; así como aprendizajes de conocimientos, de escucha respetuosa, de experimentación de la conflictividad que generan las relaciones interétnicas desiguales. En síntesis, una

oportunidad para desandar caminos heredados y emprender otros nuevos, decoloniales, antirracistas e interculturales.

Finalmente, consideramos que los procesos de colaboración dados en estas experiencias, nos hablan de una universidad que habilita al desarrollo de procesos y propuestas interculturales. Con actores y actoras consientes de la potencia que contiene generar no solo nuevas formas de circulación y difusión del conocimiento, sino también de la posibilidad de crear maneras de agrietar la colonialidad establecida, creando intersticios por los cuales puedan continuar ingresando nuevos sujetos, prácticas y saberes.

## **Bibliografía**

Albó, Xavier (2003). Cultura, interculturalidad, inculturación. Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría.

Barfield, Thomas (ed.). (2007). *Diccionario de Antropología*. Siglo XXI.

Beverley, John (marzo-abril de 2012). Subalternidad y testimonio. En diálogo con *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia*, de Elizabeth Burgos (con Rigoberta Menchú). *Nueva Sociedad* (238), 102. <https://biblat.unam.mx/hevila/Nuevasociedad/2012/no238/9.pdf>

Bonfil Batalla, Guillermo (1988). La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos. En *Anuario Antropológico/86* (pp. 13-56). Universidad Nacional de Brasilia-Tempo Brasileiro.

Corbetta, Silvina; Bonetti, Carlos; Bustamante, Fernando y Vergara Parra, Albano (2018). *Educación intercultural bilingüe y enfoque*

*de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos. Avances y desafíos.* Santiago de Chile: CEPAL-UNESCO.

Guaymás, Álvaro y Cachambi Patzi, Nayra Eva (2021). Construyendo caminos para erradicar el racismo en la Educación Superior en Argentina. *Integración y Conocimiento: Revista del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior de Mercosur*, 10(2), 90-112. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/34090/34549>

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2010) Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas. <https://www.indec.gov.ar/indec/web/Nivel4-CensoNacional-3-9-Censo-2010>

Martínez, Bruno (19 de mayo de 2020). Pandemia en Chaco. La discriminación racial contagiosa. *Revista Crisis*. <http://revistacrisis.com.ar/notas/pandemia-en-chaco-la-discriminacion-racial-contagiosa>

Mastrangelo, A. V. et al. (2020). Monitoreo de la infección por covid-19 y el Aislamiento Social Preventivo Obligatorio –ASPO– en Área Metropolitana de Buenos Aires y Área Metropolitana de Resistencia, Chaco. Argentina. Informe 60 días. Ms. <http://saludidaes.com.ar/barrio-toba-amgr/>

Mato, Daniel (agosto de 2014). Educación Superior y Pueblos Indígenas. Contextos, experiencias y desafíos. *Novedades Educativas* (284), 11-16. Buenos Aires.

Mato, Daniel (2008). No hay saber “universal”, la colaboración intercultural es imprescindible. *Alteridades*, 18(35), 101-116. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0188-70172008000100008&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-70172008000100008&lng=es&tlng=es).

Mignolo, Walter (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. En Santiago Castro Gómez y

Ramón Grosfoguel (comps.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 25-46). Bogotá: Siglo del Hombre Editores-Universidad Central-Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana-Instituto Pensar.

Miranda, María Verónica (2021). Educación, racismo y transformación social: territorios en disputa. Contribuciones para el debate educativo en Argentina. *Kwanissa: Revista de Estudios Africanos e Afro-Brasileiros*, 4(9). <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/kwanissa/article/view/15549/9059>

Mosonyi, Esteban Emilio (2015). Una mirada múltiple sobre la diversidad y la interculturalidad. En Alba Carosio; Anais López y Leonardo Bracamonte (comp.), *Antología del pensamiento crítico venezolano contemporáneo* (pp. 297-314). CLACSO.

Paladino, Mariana; Ossola, María Macarena; De Castro Freitas, Ana Elisa y Rosso, Liliana (2016). Pueblos indígenas y Educación Superior: indagaciones y experiencias en Argentina y Brasil. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación Facultad de Humanidades-UNNE*. <https://hum.unne.edu.ar/revistas/educa/archivos/cont8/presentacion8.pdf>

Paladino, Mariana (2009). Pueblos indígenas y educación superior en la Argentina. Datos para el debate. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior* (6), 81-122.

Restrepo, Eduardo y Ramallo, Francisco (2016). El “giro decolonial” y la educación en América Latina: conversaciones con Eduardo Restrepo. *Revista de Educación* (9), 371-379. [https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/1918/1856](https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/1918/1856)

Rivas, José Ignacio; Márquez, María Jesús; Leite, Analía Elizabeth y Cortés, Pablo (2020). Narrativa y educación con perspectiva decolonial. *Márgenes. Revista de educación de la universidad*

*de Málaga*, 1(3), 46-62. <https://revistas.uma.es/index.php/mgn/article/view/9495/10355>

Rosso, Liliana; Artieda, Teresa Laura y Soto, Mirian Graciela (2020). Ingreso universitario indígena y experiencias de participación. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 8(2), 1-20.

Soto, Mirian Graciela (21 y 22 de junio de 2018). Estudiantes indígenas en la UNNE. Un estudio sobre la permanencia en carreras de grado. *XXIV Reunión de Comunicaciones Científicas y Tecnológicas. Corrientes*. <http://sistema.cyt.unne.edu.ar/sap/1.0/aplicacion.php?ah=st5b4706b3a3ce24.12956019&ai=sap||3528>

Soto, Mirian (2022). Estudiantes Indígenas en la UNNE. Visiones de actores institucionales y expectativas de cambio. *XXVII Reunión de Comunicaciones Científicas y Tecnológicas. Corrientes*. Universidad Nacional del Nordeste.

UNNE (2014). Propuestas Básicas de Gestión (2014-2018). Facultad de Humanidades.

Walsh, Catherine (2013). *Pedagogías decoloniales Tomo I: Prácticas insurgentes de resistir (re) existir y (re) vivir* (Vol. 1). Quito: Editorial Abya-Yala.

## Capítulo 7

# Cuando la discriminación se disfraza de interculturalidad en instituciones de educación superior en México

*Regina Martínez Casas y Diana Bermeo Escalona*

■ Doi: 10.54871/upn23r1g

### Introducción

El presente trabajo busca mostrar algunos de los factores que reproducen la discriminación en la educación superior en jóvenes históricamente excluidos de este nivel educativo. A partir de una breve discusión conceptual y de algunos antecedentes sobre el tema se analizan un conjunto de entrevistas realizadas a funcionarios, docentes y estudiantes del sistema universitario público en México. También se recuperan algunas de las experiencias especialmente dirigidas a disminuir las brechas educativas en nuestro país y se cuestiona su eficacia para transformar a nuestra sociedad en una más incluyente y equitativa.

Históricamente en México se le ha apostado a la educación como un mecanismo de movilidad social, no obstante, es una falsa promesa a la que se le ha otorgado un valor mayor que el que realmente tiene. Rockwell y González (2016) analizaron 362 trabajos de investigación que abordaron este tipo de temas desde la antropología educativa y

dan cuenta de la discriminación y las asimetrías que existen en el sistema educativo mexicano. La tendencia nacional –que se alinea con la internacional– muestra una educación diversificada, fragmentada y con propensión a la privatización, que mantiene y reproduce desigualdades, mientras estratifica a la sociedad (Solís, 2019). Este fenómeno había sido planteado por Bourdieu en la década de 1970 (Bourdieu, 1979 [1998]), pero parecía algo remoto en el caso de países como México en donde los cambios generacionales parecían perfilar un incremento en los años de permanencia en la escuela, sumados a mejores oportunidades en el mercado laboral.

En esa misma línea, investigaciones recientes sostienen que la educación sí es un instrumento de movilización social, siempre y cuando esté libre de los condicionamientos impuestos por origen social, para evitar que las personas con menos recursos presenten desventajas frente a los más privilegiados (Blanco, 2020). El llamado académico es que “el Estado mexicano reconozca y honre las deudas históricas de la educación pública, y responda equitativamente a las necesidades que se desprenden de contextos, actores y realidades diversificadas” (Rockwell y González, 2016, p. 18).

Sin embargo, ese llamado difícilmente puede ser atendido por el Estado, ya que el sistema educativo que hoy prevalece en el país mantiene y propaga un paradigma jerárquico que proporciona mayor valor a ciertas profesiones (como medicina y derecho); así como a las personas que poseen mayores niveles educativos. En este sentido, Bourdieu (1979 [1998]) es un referente a partir del cual es posible suponer que entre mayor nivel educativo tiene una persona crece la probabilidad de auto-percibirse como superior a la otredad (discriminación interpersonal), sentimiento constituido por la *cultura legítima*<sup>1</sup> que fomenta la institución escolar (discriminación institucional) y la estructura social, la cual data de una larga historia de pensamiento, actitudes y políticas racistas (discriminación estructural).

<sup>1</sup> Ver Bourdieu (1979 [1998], p. 20).

Por otro lado, investigaciones sobre racismo en México muestran que en 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 Casas, Saldívar, Flores y Sue, 2019).

Con el arranque del siglo XXI México implementó una serie de programas educativos dirigidos a sectores de la población históricamente excluidos de la educación superior (Torres, 2016). Sin embargo, muchos de estos esfuerzos carecieron de la fortaleza institucional de las universidades con mayor prestigio en el país y contribuyeron a generar prejuicios en contra de quienes se profesionalizaban en ellas. Esto resultó especialmente evidente para las Universidades Interculturales (Bermeo, 2022). Muchos de estos esfuerzos contribuyen a la percepción de que la escolarización es una vía para la unificación nacional y con ellos para la incorporación de las personas racializadas al desarrollo (Martínez Casas, Saldívar, Flores y Sue, 2019). Esto ha permeado con tanto éxito en la sociedad –especialmente entre algunas comunidades indígenas– que es frecuente que la educación se perciba como un *sacrificio* para *desindianizar* a la persona en aras de su éxito (Calixto, 2016; Guarneros, 2016). 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. Este fenómeno también se reproduce en las instituciones reconocidas como interculturales (Bermeo, 2022).

De acuerdo con Galtung (1990) la educación entendida como socialización, es decir, como la interiorización de la cultura, puede ser violenta en dos casos: uno cuando se es *desocializado* mediante el alejamiento de la propia cultura y otro, cuando es *resocializado* en otra cultura. La una no supone la otra, pero muchas veces se funden en la categoría de ciudadanía de segunda clase, en la cual el grupo

sometido (no necesariamente una minoría) se ve forzado a manifestar la cultura dominante y no la suya propia, al menos no en espacios públicos (Martínez Casas, 2011).

En el contexto actual la idea de que la escuela iguala está lejos de ser cierta, no solo porque la estructura social e institucional promueve la discriminación, sino porque la persona escolarizada reproduce actitudes que deslegitiman y desvalorizan al *otro* (Touraine, 2000). En palabras de Bourdieu (1979 [1998]) los estudiantes universitarios se convierten en víctimas de su propio privilegio, al ser los más apegados al antiguo estado del sistema son los menos facultados para aceptar cambios estructurales en el sistema educativo.

A pesar de lo anterior en México, la mayor parte de las familias están dispuestas a escolarizar a sus hijos el mayor tiempo posible. De acuerdo con datos del INEGI (2020) en 2010 el 11% de los jóvenes en edad para estudiar una carrera universitaria estaban matriculados en alguna institución de educación superior, esta cifra se incrementó a 13% en 2020 en relación con el total de la población.<sup>2</sup> El paradigma persistente en la sociedad es que la escuela es una inversión que otorga estatus, así aumenta el interés de los jóvenes para continuar con los estudios superiores y favorece la aspiración de incorporarse a un sistema que parece privilegiar a las personas más escolarizadas.

En contraste más del 85% de la población en edad para estudiar una carrera universitaria no continúan con sus estudios, esto debido a distintos factores. Blanco (2020) encontró que los jóvenes se ven desalentados por razones de origen socioeconómico especialmente asociados al tipo de localidad en la que viven, la condición lingüística y el color de piel. Los que tienen mayor probabilidad de transitar a los niveles superiores son los estratos altos, los nacidos en localidades urbanas, los no indígenas y los de piel clara. También los hombres tienen una ventaja significativa en sus probabilidades de

<sup>2</sup> Este porcentaje se obtuvo a partir de un cálculo que se hizo con base en los datos de INEGI (2020). Se tomó el rango de edad de 20-34 años con la finalidad de descartar edades que no corresponden a la educación superior para evitar sesgar los datos.

movilidad, en contraste con las mujeres. En resumen, la educación como está establecida actualmente, genera un modelo elitista de sociedad que promueve la discriminación en al menos tres dimensiones: interpersonal, institucional y estructural. Lo anterior mantiene y reproduce la desigualdad entre personas.

## Metodología

Durante la contingencia por covid-19 que implicó la suspensión de actividades académicas de manera presencial y la imposibilidad de realizar trabajo de campo en los planteles universitarios se realizaron 29 entrevistas semiestructuradas para comprender los significados que dan las personas a la escolarización, y en qué medida estos significados esconden formas de discriminación. Estas entrevistas se realizaron vía electrónica (zoom) durante los meses de febrero, marzo y abril de 2021 y se planearon conforme a dos criterios. Primero se buscó que las personas entrevistadas fueran: 1) funcionarios o ex funcionarios encargados del diseño o gestión de las políticas interculturales en la Secretaría de Educación Pública; 2) autoridades o ex autoridades de las Instituciones de Educación Superior interculturales; 3) docentes o ex docentes en estos planteles; y 4) estudiantes o egresados.<sup>3</sup> Segundo, se procuró que las personas tuvieran perfiles diversos en cuanto a su edad, género y trayectoria laboral.

<sup>3</sup> Las instituciones en las que estudiaron, laboran o trabajaron nuestros colaboradores se enlistan a continuación:

CGEIB: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.

CIASAS: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

ENAH: Escuela Nacional de Antropología e Historia.

IBERO: Universidad Iberoamericana.

INEGI: Instituto Nacional de Estadística y Geografía.

ISIA: Instituto Superior Intercultural Ayuuk.

SINE-COMUNAR: Servicios Integrales Émuri A. C.- Construcción de Mundos Alternativos Ronco Robles.

UAQR: Universidad Autónoma de Quintana Roo.

UIEM: Universidad Intercultural del Estado de México.

El análisis de las entrevistas se hizo segmentando por ejes temáticos las experiencias documentadas, de tal modo que se seleccionaron los fragmentos más representativos de cada entrevista para transcribir en este trabajo. Cabe señalar que, al tratarse de transcripciones de entrevistas orales, el registro discursivo corresponde a esta modalidad lingüística y no a las formas propias de las entrevistas realizadas por escrito. Posteriormente se realizó una codificación para encontrar las categorías al interior de los ejes temáticos, es decir, las formas en las que se manifestaban los tipos de discriminación previamente señalados. Ese análisis arrojó los resultados que se presentan a continuación.

## **Discriminación interpersonal en espacios de educación superior**

La primera dimensión de la que se encontró evidencia en las entrevistas la denominamos interpersonal, ya que afecta las interacciones cotidianas cara a cara. Nos inspiramos en la propuesta de Galtung (1990) para definir este tipo de discriminación como un acontecimiento caracterizado por la agresión al *ser*. En las entrevistas se encontró evidencia de cinco formas en las que se manifiesta la discriminación interpersonal. Primero como *sentimiento de superioridad*, este conlleva a constituir estructuras jerárquicas que legitiman al más estudiado para violentar a los demás (similar a lo que narra Calixto [2016]), se imponen roles al *otro* o se designa una forma de vida como superior a *otra*. En los siguientes fragmentos se visibilizan

---

UIEP: Universidad Intercultural del Estado de Puebla.

UIIM: Universidad Intercultural Indígena de Michoacán.

UIMQRoo: Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo.

UNACH: Universidad Autónoma de Chiapas.

UNAM: Universidad Nacional Autónoma de México.

UNICH: Universidad Intercultural de Chiapas.

UNISUR: Universidad del Sur.

UVI: Universidad Veracruzana Intercultural.

actitudes de superioridad que legitiman la agresión que ejerce la persona más escolarizada, sobre quien posee menos estudios.

En una ocasión un profesor les dijo a unos muchachos “bueno, ustedes que me pueden decir a mí si ustedes son indígenas” [...] Entonces cuando uno escucha ese tipo de expresiones uno dice “híjole ahí hay algo muy grave”, ¿qué está pasando? Y eso lo podemos ver no solo en el ámbito educativo, también en otros ámbitos [...] Un doctor, el otro día comentó “yo a mis estudiantes no les permito que me digan compañero, no, ¿cómo vamos a ser iguales?, ni siquiera a mis estudiantes de maestría o doctorado, no, no, no” (Egresada y docente náhuatl de trabajo social en la UNAM).

Hay médicos que te hacen sentir muy bien y médicos que te tiran al suelo, física y mentalmente. Te dicen “¿por qué estás en la carrera si no sabes?, ¿por qué estás en la carrera si tú no eres apto para esto?” (Estudiante de medicina en la UNICH).

En una institución donde se dan los racismos, las discriminaciones, las exclusiones, pues ni entre mismos colegas hay tratos iguales y relaciones iguales. Porque te ven joven, te ven mujer, te ven indígena y pues menos. Es difícil tener relaciones inter-colegas porque tienen diferentes visiones, intereses, algunos ya fueron directores, directoras, entonces ya son inalcanzables (Egresada y docente de trabajo social en la UNAM).

Con la que en ese momento era la secretaria académica, mal, mal, mal, mal, déspota completamente. Nosotros íbamos a trabajar igual con una comunidad, íbamos a hacer un proyecto. Entonces llegó la persona de la comunidad, hizo el viaje y no lo recibió. Fue como de que estaba platicando con otra persona, ella sentada platicando y nosotros con la gente de la comunidad. Estábamos como “trágame Tierra, trágame ahorita”. Entonces es más con los directivos ¿no? que no hay como es diálogo, esa cercanía ¿no? (Estudiante de desarrollo sustentable en la UNICH).

Otra forma de discriminación interpersonal implica la reproducción de estereotipos que corresponden a formas de vestimenta, formas de hablar y roles sociales:

En una sede me dijeron “queremos que todas las chicas usen el vestido tradicional”. Yo les dije “¿y las que no son indígenas? ¿Ustedes les van a imponer a las que no son indígenas que se pongan el traje tradicional, ustedes usan el traje todos los días?... Yo les decía “compañeras no va por ahí la jugada”. Alguna vez en una sede hicieron una danza y a un chico se le ocurrió ponerse tenis. ¡Uy no! la crítica que se le hizo. Le decían “eso lo tienes que bailar descalzo o con huachucos” y él les dijo “a ver pónganse ustedes a bailar descalzos en la cancha” ¿qué les quita o que les pone?, pero bueno [...] son anécdotas (Exdirector de la UVI).

Al interior de las universidades interculturales se reproducen muchos de estos estereotipos que afectan a los estudiantes y docentes:

Una vez invite a [un] antropólogo, un gran escritor, ya murió... Lo invité a la Universidad Intercultural a que diera una charla, y dio una excelente charla sobre la literatura, obviamente habló de la literatura mestiza. Y al final, en las preguntas, fue muy interesante porque los jóvenes indígenas le dijeron “usted ha dicho que el que no lee está perdido”, y entonces le dijeron “yo tengo un padre que nunca ha leído un libro y no está perdido”. Y entonces [el antropólogo] se quedó sorprendido y le dije “te están dando una lección, te están diciendo que la tradición oral pesa y que, así como nosotros transmitimos el pensamiento a través de la escritura, estas culturas lo hacen a través de la tradición oral”. Ese es otro ámbito que todavía en las Universidades Interculturales no se entiende bien y las están convirtiendo cada vez más en universidades *tradicionales*. Y otra, se llaman interculturales porque así les ponen, pero lo siento mucho, de interculturales están perdiendo (Exrector de la UNICH).

Entonces ¿qué haces tú como director o rector de esta institución?, dejas que discutan y haces congresos, te obligas a hacer congresos donde invitas a los de la ENAH, a El Colegio de México, etcétera. Y también invitas a estos *otros* [sabios de la comunidad] y les das el mismo trato. A veces los científicos no querían ir a la [universidad] intercultural por que iban a discutir con gente que no tenía, para ellos, nivel (Exrector de la UIEM).

Así mismo, quienes poseen mayores credenciales académicas muestran resistencia para aceptar la diversidad, ya que los títulos universitarios predisponen y legitiman una esencia que jerarquiza a los seres humanos y los diferencia de los *otros*, los *plebeyos de la cultura* (Bourdieu (1979 [1998])).

El nivel superior está hecho estructuralmente para no favorecer la interculturalidad, por muchas razones. En primer lugar, es como la cúspide de un sistema educativo que es muy desigual y que es muy discriminatorio, digamos que al nivel superior accede la élite de este país (Exautoridad de la CGEIB).

[Las universidades interculturales] están generando a profesionistas de comunidades. Creo que eso es muy importante ¡claro que lo es!, porque necesitamos que haya debate entre los hablantes ¿no? Pero sucede que ese debate se da cuando existen instituciones que validan la ciencia ¿no? Y entonces, estos [los científicos] los siguen viendo como *objeto* y estos siguen debatiendo entre sí, como si [los] estuvieran *descubriendo*. Yo me acuerdo que yo los veía discutiendo esta idea de hacer a su objeto de estudio un colega, un profesional, que discutamos de tú a tú. Y ellos [los académicos] se molestaban. O sea, había una como especie de crisis en la ciencia en la medida que el objeto de estudio se profesionalizara (Exrector de la UIEM).

Al profesor, al doctor, lo forman para mirar la ciencia de manera muy diferente y le construyen un paradigma de estatus social superior al maestro, superior al licenciado y muy superior al asistente, y súper alto del que hace la limpieza. Es un problema de formación. Estamos formando científicos que se creen superiores a *otros* (Docente maya de UIMQRoo y UAQR).

Cualquier persona puede ser víctima de esta forma de discriminación, principalmente cuando se reconoce como externo a su contexto. Esto resulta paradójico para las universidades interculturales, pues se ubican en regiones indígenas, sin embargo, la autoridad sobre los contenidos que se deben enseñar o las herramientas pedagógicas no dependen de la población local. De acuerdo con Galtung

(1990) lo anterior es violencia directa, que con el tiempo sedimenta como violencia estructural. Pasando un tiempo, se olvida la violencia directa y solo se ven, en el discurso político, dos conceptos: discriminación por violencia estructural y prejuicio por violencia cultural. Los siguientes fragmentos evidencian el proceso violento de *desocialización* y *resocialización* de dos personas:

Quando yo llegué vi a las mujeres vestidas con sus trajes de totonacas y fue como un shock. Ese golpe intercultural. Pese a que yo ya había estado trabajando en comunidades rurales, no lo imaginaba, no lo esperaba [...] Cuando yo les di la materia que tenía que ver con género dije “bueno, no tengo que ser feminista radical solo debo hablarles de la equidad de género y esa parte más de esa complementariedad”... y hubo un momento en la clase, venían las marchas del 8 de marzo y me dijeron “no maestra, es que usted es de las que les gusta marchar” y yo les dije “no, yo no voy a las marchas” [...] y les dije “bueno aquí estamos viendo la cuestión de género desde otro punto”. Porque yo ya había visto varias cuestiones de violencia de los niños a las chicas (Docente de la UIEP).

Yo no sabía que era maya, solo sabía que era una persona que vivía en un pueblo [...] hablaba solamente maya y al llegar a la escuela me di cuenta que se hablaba español. Tuve que dejar mi ropita que traía, porque en la ciudad éramos vistos como de pueblo, pueblerinos [...] Tuve que aprender a vestirme como la gente de la ciudad, empecé a ponerme tenis, tenis como los de Michael Jordan y tenis Nike, era una cosa de transculturación [...] Era tanto el bombardeo imperialista, no lo digo como algo malo, sino que te lo van metiendo como una cuestión tan dura, tan efectiva (Docente de UIMQRoo y UAQR).

La segunda forma en la que se manifiesta la discriminación interpersonal es con *actitudes especiales hacia el otro*. Por ejemplo, cuando se le percibe como sujeto de dádivas y de prácticas paternalistas:

Solamente hemos tenido dos alumnas provenientes de pueblos originarios y una de ellas tenía muchos problemas para mantenerse en la escuela, o sea, vivía con dinero muy justo [...] Los alumnos que

vienen de pueblos originarios tienen una beca especial, que ella no logró aplicar en su momento. Luego los profesores nos organizábamos para que tuviera comida en la cafetería ¿no? pero, es muy difícil que lleguen y cuando llegan pasa que tienen tantas dificultades y de saños que optan por irse (Docente de la UNAM).

Cuando se descubren como indígenas lo que pasa es que los identifican como los objetos de programas especiales. Cuando nosotros hicimos este estudio existía un programa que llevaba la ANUIES, que era un programa de acción afirmativa de apoyo a estudiantes indígenas en las universidades. Era un apoyo de naturaleza económica, era una bequita, pero también académica, pero también les ofrecían un centro de cómputo, les ofrecían tutorías, ese tipo de cosas. Pero los indígenas se sentían como objeto de caridad (Exautoridad de la CGEIB).

Otra forma de expresarla la encontramos cuando se identifica a las y los estudiantes como objeto de estudio que necesita ser *rescatado*:

O le decía “hay que rescatar, no me acuerdo que le dije, era algún conocimiento” y me dijo “¿rescatarlos de qué?” y yo “pues si ¿no?”, y me dijo “no, es que no nos tienen que rescatar de nada, es nuestro modo de vida”. Y entonces, es cuando entendí, que si estamos haciendo eso ¿sabes? Damos a entender que sí estamos rescatando desde la parte científica, pero no es cierto (Docente de la UIEP).

La *burla* es la tercera forma en la que se manifiesta este tipo de discriminación, esta suele estar presente entre pares (entre estudiantes o entre docentes). Los siguientes fragmentos dan cuenta de distintas experiencias de discriminación interpersonal entre estudiantes:

Entonces dije “bueno en lugar de gastar dinero queriendo hacer otra Universidad, por qué no abrimos los espacios interculturales en las dos universidades”. Y entonces la respuesta [del funcionario de la SEP] fue que se había intentado hacer y había sido muy difícil porque existía, la verdad, una actitud discriminatoria de los propios jóvenes no indígenas, y a veces incluso inconsciente, hacia los jóvenes indígenas, y qué la Secretaria de Educación Pública había hecho estudios. Incluso me dieron uno que demostraba la incomodidad

cultural de los jóvenes indígenas en las universidades públicas, pues eran sujetos de discriminación. Por ejemplo, no podían hablar su lengua porque los jóvenes, compañeros de ellos, se burlaban. Tampoco las mujeres podían llegar con sus trajes porque eran sujetas a la burla (Exrector de la UNICH).

Nosotros como interculturales, había veces que [nos decían], pues no discriminación, pero si nos hacían chiquitos. Teníamos mucha competencia con la normal o con el tecnológico de San Felipe. Se daba más en fiestas o reuniones. Llegábamos y decían “ah ya llegaron los indios” o “los que danzan” eran como muy despectivos. Ellos nos hacían preguntas, nos decían “¿qué vas a hacer, te la vas a pasar danzando toda la vida o te la vas a pasar platicando con un indio toda la vida”. Entonces son como muy cerrados, muy cuadrados de mente, no saben que vienen de una comunidad y que todos, queriendo o no, pertenecemos a un grupo originario (Egresada de lengua y cultura en la UIEM).

También, como ya señalamos, encontramos este tipo de prácticas entre académicos:

Porque creo que las élites de poder están muy repartidas en la parte científica, o sea, tenemos... yo apenas soy parte del SNI, pero tenemos y he conocido personas que son como elitistas, a pesar de estar en este enfoque intercultural. No aceptan, por ejemplo, que una mujer, mi compañera, este [...] pues si tiene su vestimenta tradicional ¿no? y le han puesto *n* cantidad de apodos, de burlas. Y es como te digo, nada más el discurso intercultural pero no está apropiado (Docente de la UIEP).

La cuarta forma de manifestación de la discriminación interpersonal es el *rechazo*, que también se expresa como *resistencia al cambio*. Mientras más estudios tenga una persona más apegada esta al modelo económico, cultural y social que promueve el Estado, de tal forma que los más privilegiados son los más lentos en comprender la necesidad de cambiar la estrategia o la estructura (Bourdieu, 1979 [1998]). En otra investigación coordinada por una de nosotras encontramos

que los mexicanos con niveles de estudio más altos están menos dispuestos a apoyar la instrucción de las leguas originarias del país que aquellos sin educación superior, debido a que estuvieron más expuestos a aspectos normativos de la *ideología mestiza*, en la cual se ha insistido en que las diferencias culturales son la clave del retraso indígena y la pobreza (Martínez, Saldívar, Flores y Sue, 2019, p. 96). Aquí algunos entrevistados hablan del rechazo que experimentaron al cambiar de contexto:

Al principio sentí ese rechazo, tal vez porque me veían pues [...] no como muy común, todo mundo me preguntaba constantemente ¿maestra de que país viene? Y yo les decía pues del país que se llama ciudad de México (Docente de la UIEP).<sup>4</sup>

Aunque también los entrevistados evidenciaron formas en las que ellos mismos rechazaron al *otro*, normalmente esto se debe al desconocimiento que se tiene sobre otros contextos o por prejuicios previamente adquiridos, especialmente cuando existe un contraste de experiencias en instituciones de educación superior de tipo convencional y las llamadas interculturales:

Y entonces me fui a una universidad convencional, y yo decía “que va a aprender esa gente” y me llevé una sorpresa, realmente es un ambiente diferente, donde la gente no conoce nada, que no llegan con una carga ni piensan que la lengua no sirve. Es otro ambiente, donde todo lo que enseñas es nuevo (Docente de UIMQRoo y UAQR).

Este rechazo se manifiesta también hacia el tipo de curriculum que se diseñó para las Universidades Interculturales dependientes de la SEP:

Teníamos conflictos con ciertos profes, más de medicina convencional, porque era así de “con una plantita no van a curar esto”. Y

<sup>4</sup> Es frecuente que las personas que hablan una lengua indígena y se han escolarizado en contextos urbanos vivan este tipo de experiencia de manera más compleja (ver Czarny, 2010; Martínez Casas, 2007).

nosotros sí, pero los otros profesores nos han dicho “ustedes tienen sus limitaciones, tienen ciertos alcances, así como cualquier otra carrera, y debemos de conocer hasta donde podemos llegar y en donde ya no podemos intervenir” (Estudiante de salud intercultural en la UIEM).

Cuando los docentes, o el propio modelo educativo, proponen formas distintas de aprendizaje, algunos estudiantes se resisten a adoptar estas nuevas prácticas:

Un día tuve un conflicto, una alumna se fue a quejar y me mandaron a llamar y me pidieron toda mi programación [...] me dieron a entender que yo hago una cosa *hippie* sin bases teóricas. Entonces, al otro día les entregue mi planeación y ya vieron a todos los autores y todo [...] y esos momentos de ceremonia y todo pues son técnicas de cohesión grupal. Lo puse en el lenguaje que ellos lo entendieran y pues, ya no me hicieron nada [...] Pero me decían “lo vamos a llevar a consejo técnico”, consejo técnico yo lo siento como la santa inquisición [...] en fin, ni paso nada, esa fue la única experiencia que me fastidió un poco (docente de trabajo social en la UNAM).

Finalmente, el *miedo* es la quinta forma en la que se manifiesta la discriminación interpersonal.

Cuando fui, la gente que iba en autobús, iba hablando su lengua nativa y yo decía ¿qué? Si están diciendo algo de mí pues ni en cuenta ¿no? Y la gente, por ejemplo, los hombres todavía usan su calzón de manta, las señoras sus vestimentas típicas, no sé cómo se llama su estilo. Yo veía a la gente descalza y decía [...] o sea, no me causaba impacto, pero decía “cómo voy a congeniar tan rápido, cómo voy a entenderme sin ser grosero con ellos ¿sabes?” sin hacerlos sentir como mal o hacerles una grosería sin darme cuenta y... que, pues no sé me quisieran linchar y cosas así. Porque hay muchas cosas que si pueden ser como ofensivas. Entonces si como que me daba temor eso (Docente de la UIEP).

A mí me daba miedo ir a la ciudad porque decían “allá comen gente”. Creo que era una forma de control social para mantenernos en la

comunidad y evitar que migráramos. Decían que nos agarraban y nos cortaban las piernas y nos engordaban para comernos, que éramos el *tulip* de la ciudad (Docente mde UIMQRoo y UAQR).

Ese miedo también se expresa con poca participación en el aula y con timidez hacia los compañeros:

Hay profesores que son, no cuadrados, pero, por ejemplo, antes de la cuarentena llegó un profesor y me dijo “solo me voy a comunicar contigo [jefa de grupo] no le puedes pasar mi correo, ni teléfono a nadie”. Con esos docentes que eran estrictos, pues llegaba el docente al grupo y todos callados, llegaba y daba instrucciones y todos como espantados... nos metía como una vibra muy diferente, con ellos solamente era la clase. El docente habla y el alumno, si sabe, contesta, porque si contestas y no sabes, te lo dice y entonces como que te vas poniendo una barrera y no te dan esa libertad de decirlo (Egresada de lengua y cultura en la UIEM).

En síntesis, la discriminación interpersonal está presente siempre que existen actitudes asimétricas, acciones especiales hacia el *otro*, burla, rechazo o miedo. Es en el nivel personal (micro) en el que el sujeto muestra aspectos violentos hacia quienes perciben como diferentes, por la tendencia a individualizar y establecer categorías de seres humanos que rompen con la unidad de la humanidad (Galtung, 1990).

## **Discriminación institucional en espacios de educación superior**

La discriminación institucional legitima la discriminación interpersonal y la estructural. Se encontró evidencia en las entrevistas realizadas sobre cuatro formas en las que se expresa. La primera tiene que ver con la *asignación de criterios para constituir modelos educativos de acuerdo al origen de la persona*. Así la interculturalidad se impone como un modelo educativo propio de contextos indígenas, de esta

forma la institución educativa reproduce y/o agudiza las mismas estructuras de desigualdad que se buscaban eliminar (Adelantado, Noguera, Rambla y Sáez, 1999).

Bueno el propósito es entender la diversidad y educar en la diversidad para todos y es probablemente una de las cosas menos entendidas... Hoy en día, en discusiones con las autoridades, todavía hoy, hay quien dice “bueno, si, si, si, la interculturalidad está muy bien, pero es para los indígenas” y pues no. Los indígenas no necesitan eso, los indígenas necesitan que su educación esté en su lengua y que sus conocimientos entren al currículo nacional. Los que necesitan la interculturalidad son los que piensan “pobres inditos que no han podido aprender español”, esos son los que hay que educar (Exautoridad de la CGEIB).

Cuando yo trabajé en la Universidad Autónoma de Puebla pues la política de la universidad era muy vertical, entonces desde las posiciones más arriba ya vienen las líneas. Por ejemplo: en ese entonces, aunque yo daba precisamente náhuatl [...] de alguna manera ya la universidad tenía su propia visión de modelo educativo y ya te decían “o sea, sí puedes hablar en la lengua, sí puedes dar cátedra sobre esa lengua, pero tú solamente vas a hablar de cuestiones meramente lingüísticas”. No podías tocar muchos asuntos, por ejemplo de multiculturalidad, de pluriculturalidad, de interculturalidad, porque no se te permitía. Puedes enseñar gramática, puedes enseñar morfología, pero no puede decir más allá porque va contra la visión de la universidad o “no es el espacio”, era normalmente lo que te decían (Docente de la UNAM).

A partir de esta asignación de criterios se determinan cuáles son los conocimientos que deben ser adquiridos por las personas, de acuerdo a su origen. De esta forma se disminuye la autodeterminación del *otro* al considerarlo incapaz de decidir por sí mismo (Galtung, 1990) como podemos apreciar en los siguientes fragmentos:

Muchas veces ser indígenas tiene sus ventajas en este mundo, pero muchas veces tiene sus limitaciones, porque muchas veces a nosotros

como indígenas no nos preparan para el mundo en el que estamos viviendo, porque muchas veces piensan que debemos aprender lo indígena, pero no lo otro y eso es muy complicado (Docente de la UNAM).

Son currículos muy limitados [los de las universidades interculturales], es decir si un joven quiere estudiar arquitectura o biología no va a poder, están muy enraizado a que los jóvenes se queden en la comunidad [...] si lo eligen [los estudiantes] de manera consciente está bien, pero si lo eligen porque es la única opción, pues ahí está el problema. Está bien cuando tú puedes decidir (Docente de UNISUR e ISIA).

La segunda forma en la que se manifiesta la discriminación institucional es cuando se establece un *trato desigual* a las personas, lo que limita la interculturalidad (Walsh, 2010; Gutiérrez-Martínez y Mocellin, 2018; Aguado, 2010; Hirmas, 2008) ya que fragmenta a la comunidad estudiantil.

Está muy presente esa división. Para algunas actividades pues... se requieren estudiantes que sean originarios, de un pueblo originario o que hablen una lengua. Entonces sí, a veces hay como esa división... Porque inclusive hay personas que vienen y quieren que los estudiantes que participen en esas actividades sean exclusivamente indígenas ¿no? y que hablen la lengua y todo eso. Si es un poquito dividido en esa parte, pero no es ni siquiera una división de compañerismo, yo creo que es más institucional (Estudiante de lengua y cultura en la UIEP).

Hay, a veces, alguna especie de becas o convocatorias para hacer intercambio, que se basan nada más en hablantes de la lengua o personas que comprueben con documentos que son indígenas y, sí, dejan fuera un poquito a los que no estamos en esa parte. Creo que solicitan la carta de procedencia indígena que dan los ayuntamientos (Estudiante náhuatl de lengua y cultura en la UIEP).

Además, la institución establece cuáles son los criterios positivos (*ennoblecimiento*) y cuáles son los negativos (*estigmatización*), por medio de los que se clasifica a las personas para determinar a qué

programas, beneficios o apoyos deberían tener acceso (Bourdieu, 1979 [1998]).

Hay desigualdad, racismo y clasismo en las estructuras que se van blanqueando. No te permiten acceder a ciertos lugares, solo ponen a personas pertenecientes a los grupos dominantes (Docente de la UIIM).

Que la institución no sea intercultural es una cuestión histórica y estructural de la UNAM. Desde rectoría no hay un compromiso serio. Hay diferencias, no van a tratar igual al rector blanco que a ti, no a todos se les trata igual. Todo esto es político, tiene que ver con intereses económicos, con colonialidad y con que el Estado mexicano no tiene esta perspectiva (Docente de trabajo social en la UNAM).

Uno de los grandes problemitas que pasa en el ámbito mexicano es que se sigue creyendo precisamente eso, que la educación intercultural va para los indígenas. Entonces por eso se cree que las universidades interculturales son para indígenas, que centros de investigación, como el mismo CIESAS, es para formar indígenas y pues no vemos estudiantes no indígenas. Incluso eso muchas veces nosotros lo platicábamos, cuando éramos estudiantes de CIESAS. Por ejemplo, cuando tú entras a CIESAS te hacen un examen y tienes que mostrar que eres hablante de una lengua indígena, que eres eficiente en la lengua indígena, que tienes conocimientos en la lengua indígena, etcétera ¿no? pero pues hasta donde yo recuerdo nosotros nunca llamamos a un profesor del CIESAS y le hicimos eso mismo, nunca le dijimos “a ver, vamos a evaluarte para ver si tú sabes lengua indígena, te vamos a evaluar para ver si tú conoces mi lengua indígena, te vamos a evaluar para ver si tu conoces cultura indígena”. Y claro tú no podías decir eso dentro de CIESAS como alumno, porque ibas a armar un verdadero problema, ibas a crear un conflicto grande, pero eso no quiere decir que nunca lo pensamos. Yo honestamente, debo decir que muchas veces lo pensé y muchas veces lo platique con mis compañeros, incluso con mis propios maestros, con los profesores a los que les tengo confianza. Yo veía y pensaba “aquí hay una desigualdad institucional, educativa, lo que sea, pero hay una desigualdad”. Pero ¿cómo podemos resolver esa desigualdad? pues justamente

metiéndonos la idea de que tanto los indígenas necesitamos la educación intercultural, como los no indígenas ¿verdad? (Docente de la UNAM).

Así la institución escolar tiene una autoridad legítima que supone la adquisición de una “cultura general”, que se hace más rígida a medida que se va subiendo en la jerarquía escolar (Bourdieu, 1979 [1998], p. 21).

Si por nosotros fuera el personal de medicina tendría que estar ocupado por puros médicos, porque son los que te van a guiar. Nuestro director no es del área médica, y si no está en esta área no va a entender nuestras necesidades. Entonces en esa parte sí hemos tenido un poco de conflicto, también en cuanto a las plazas. Tuvimos a un director del área médica y con él sí avanzamos mucho. Estamos en una escuela intercultural y no es como discriminar a otras carreras [ríe] pero medicina necesita una buena atención. Si buscan la escuela en realidad es por medicina (Estudiante de medicina en la UNICH).

La sociedad acepta estas exigencias porque la educación otorga al menos en el imaginario un estatus mayor al que se tiene, de esta forma se legitima la discriminación interpersonal y estructural. El universitario acepta los arreglos inscritos en el sistema escolar porque confía en los beneficios de las titulaciones académicas en la búsqueda del ascenso social (Bourdieu, 1979 [1998]).

La tercera forma en la que se expresa este tipo de discriminación es la obstaculización para que el estudiante desarrolle su “*pensamiento verdadero*” (Freire 1970). El efecto de asignación de estatus está condicionado a que la persona internalice las prácticas culturales de la institución, las cuales forman parte de los atributos estatutariamente ligados al rol que le asigna la universidad al estudiante (Bourdieu, 1979 [1998]). Dichas prácticas casi siempre son producto de aprendizajes que establecen un pensamiento al universitario, y su la vez lo instruye para que no los cuestione:

En la maestría [Educación y gestión del conocimiento] nos pasó algo muy interesante, la gente que más había estudiado fue la primera en abandonar la maestría. Teníamos a personas con maestría y una que hizo un doctorado. Y ¿sabes cuál era la razón para no poder con la maestría? que fueron totalmente incapaces de desnudarse describiendo su práctica. Te voy a poner un ejemplo “a ver Víctor cuéntame ¿qué hiciste ayer?, pues yo ayer trabajé mucho, con unas mujeres abandonadas... a ver Víctor, luego me explicas con qué mujeres trabajaste, descríbeme lo que hiciste ayer”. Había una incapacidad de describir lo que se hace, sin justificarlo, sin moralizarlo, sin ideologizarlo, no podían. Ahí me di cuenta del alto riesgo de estudiar. Y luego que llegue una maestría chafa que te diga que cuestiones todos tus estudios, pues no me voy a dejar (Coordinador de SINE-COMUNAR).

Son currículos potencializadores de la identidad [...] En estos modelos se tiende a esencializar. Los jóvenes tienden a pensar que las culturas son estáticas, no hay un pensamiento crítico [...] solo vamos a hablar de la cosmovisión de nuestros pueblos, de la comunidad, estos son los más esencialistas, difícilmente vas a encontrar a un matemático o a un ingeniero (Docente de UNISUR e ISIA).

Se fijan los valores que debe seguir el estudiantado y se tiende a excluir *otros* conocimientos:

Se estudia una semana y la mayor parte del tiempo [los estudiantes] están en campo. Se ensañan valores comunitarios... el objetivo es poner en alto la sabiduría de los pueblos y los valores comunitarios, se enseña a revalorar la cultura. Por eso se habla Ayuuk solamente (Docente del ISIA).

Los programas no incluyen conocimientos de autores internacionales, victimizan a los pueblos originarios [...] dibujan a los pueblos como los que están siempre abajo y a los *otros* como los malos (Docente de la UIIM).

Lo anterior da pie para observar la cuarta forma en la que se expresa la discriminación institucional, es decir, cuando la institución *desvaloriza ciertos conocimientos*. En palabras de Bourdieu (1979 [1998])

se trata de aquellos conocimientos que la institución denigra y sanciona su adquisición. Este tipo de discriminación se observó en las experiencias de exautoridades de la CGEIB, cuando describieron la desvalorización que hizo la Dirección de Normales al modelo intercultural:

Yo creo que ese fue uno de los fracasos más grandes de la Coordinación. Se creo una carrera de formación para los docentes, se llamaba licenciatura en primaria intercultural bilingüe, justo con el propósito de formar a los profesionales de la educación para todo el sistema educativo. Para que todos los profesores fueran interculturales ¿Qué fue lo que paso? que llegó la Dirección de Normales y dijo “ah se llama intercultural y bilingüe, pues entonces es para los profesores indígenas” y se acabó el experimento. Luego llegaron y dijeron “es que no sirve, no ayuda, tiene muy malas calificaciones y la cerraron”. No solo no avanzó a donde debería de ir, donde fue no les pareció que valiera la pena (Exautoridad de la CGEIB).

Otro docente dio cuenta de la desvalorización que hace la población a conocimientos tradicionales:

Se crítica [el uso de conocimientos tradicionales] y la misma población impide que se enseñen distintas materias con prácticas locales, como la elaboración del petate [...] Hay bilingüismo de prestigio y de no prestigio (Docente de la UIIM).

También algunas instituciones de educación superior desvalorizan los conocimientos occidentales y vigilan a los docentes para que se ajusten al modelo que proponen:

El interés era principalmente la descolonización, había discusiones sobre que los docentes que eran de afuera. Había espacios restringidos para los que éramos de afuera y donde solo participaban los hablantes de Ayuuk y los que pertenecían a la comunidad. Había asuntos que se discutían solo con los docentes que eran comuneros y los demás quedábamos fuera. Uno tiene esa vigilancia de los Ayuuk para que los docentes externos se alineen y aporten al proyecto [...]

Había un orgullo muy fuerte identitario. Tienen este discurso de revalorización del pueblo Ayuuk, ellos le llaman la reconstrucción del pueblo Ayuuk, luchan por derechos de autonomía [...] Desde aquellos momentos organizaban las semanas de cultura y lengua mixe que son eventos culturales y formativos de las nuevas generaciones (Docente en la región Ayuuk).

Finalmente, el relato de una estudiante manifiesta la internalización que hacen los universitarios sobre la desvalorización de los conocimientos:

A veces eran muchas materias de cultura y bien poquitas de medicina, cuando se supone que medicina debe ser lo fuerte. Cosa que es rara porque uno viene a medicina a ver el cuerpo y todo eso, no a aprender una lengua [...]. Nosotros llevamos una lengua de primero a sexto semestre [...]. Al principio nosotros lo vemos como algo aburrido o fuera de lugar, no estábamos tan conformes con esto (Estudiante de medicina en la UNICH).

En resumen, la discriminación institucional se manifiesta como asignar criterios para constituir modelos educativos de acuerdo al origen de la persona, trato desigual, impedimento de desarrollar el pensamiento verdadero o como la desvalorización de conocimientos. Estas manifestaciones reflejan una percepción dualística de la sociedad, *nosotros* y *ellos*. Si es dualístico, ese *otro* es percibido como una periferia que debe ser dominada (Galtung, 1990). Lo anterior justifica los actos de discriminación interpersonal y legitima la discriminación estructural.

## **Discriminación estructural en espacios de educación superior**

La discriminación estructural<sup>5</sup> requiere de una organización violenta que se visibiliza con el hecho de que algunos obtienen, de la

<sup>5</sup> *Violencia estructural* (Galtung, 1990).

interacción –en este caso– con el sistema educativo, más beneficios que otros. Hay intercambio desigual, hay una desventaja evidente, pero el actor que discrimina es imperceptible, es decir, es una discriminación indirecta que afecta a todo el sistema, desde sus autoridades hasta los beneficiarios (Galtung, 1990). En nuestras entrevistas las autoridades expresaron la inexistencia de una estructura que permita la interculturalidad educativa, en otras palabras, hay discriminación estructural porque el intercambio que admite el sistema educativo (la política educativa) es desigual desde su diseño:

En las universidades les hablabas de interculturalidad y no sabían que era eso ¿no? Te decían ¿qué es eso? ¿quieren que ponga clases de danza folclórica o quieren que ponga traductores en las clases? O sea, no sabían que era esta cosa de la interculturalidad. El diálogo epistemológico era una cosa que apenas se mencionaba. Este asunto de la relación dialógica tampoco se entendía y no había espacios o estructuras que lo facilitaran, ni que lo permitieran (Exautoridad de la CGEIB).

En este trabajo encontramos que la discriminación estructural se manifiesta de cuatro formas. La primera es la *dominación*, esta expresión se hace evidente a partir de la imposición de un modelo educativo, desde su diseño, hasta su implementación:

Nosotros yo la vivimos (la interculturalidad), te la imponen a fuerzas desde que naces (Docente de la UIIM).

Había autoridades estatales que querían que se hiciera lo que ellos consideraban importante, que era la atención a la población indígena que no siempre estaba de acuerdo con lo que buscaba la Universidad Intercultural (Exautoridad de la CGEIB).

Había autoridades que nos decían “no mira, eso a nosotros no nos interesa. Yo entiendo que eso que hacen ustedes es sobre todo para poblaciones indígenas y aquí ya no hay indígenas”. Por ejemplo, el de Morelos un día me dijo eso (Exautoridad de la CGEIB).

La relación de las comunidades, de sus asociaciones y sus líderes con la Universidad, era una relación totalmente asimétrica. O sea totalmente vertical, y más, una relación en términos políticos, en realidad. En los órganos principales de la Universidad las comunidades no tienen cabida... A nivel institucional no hay ningún tipo de relación clara y horizontal menos (Exdocente de la UNICH y docente en la IBERO).

Además se excluye de la toma de decisiones a la comunidad que se busca atender:

El problema con los modelos [educativos] es que normalmente no se toma en cuenta a los propios indígenas, o se les tome en cuenta de manera periférica y pues ese es el gran problema. O sea ¿se puede aplicar un modelo cuando los miembros, para los que va destinado ese modelo no son actores, no son agentes? meramente se vuelven pacientes, o como hasta hace poco nos decían, éramos objeto, los indígenas éramos objetos de las políticas públicas, objetos de las políticas educativas. Entonces, ese es el problemita (Docente de la UNAM).

Esto no solo repercute en si se adopta o no la interculturalidad, también determina el tipo de licenciaturas que son *adecuadas* para los contextos que se atienden:

Echamos a andar dos grupos de teatro, uno ganó premios, eran muy buenos... hay artistas innatos, ahí están. Tanto que, en un momento, hablamos con la coordinadora de artes y le dijimos “pues abramos una licenciatura en teatro o en artes escénicas, una en producción audiovisual, fotografía, cine, video, ¡hagámoslo, tenemos todo para hacerlo!”. Nos dijo “el programa no es compatible que el estatus de la intercultural, es diferente” y bueno... (Exdirector de la UVI).

También determina los medios que se usan para impartir las clases;<sup>6</sup> medios que frecuentemente no son los idóneos para las comunidades, porque no responden a su realidad:

<sup>6</sup> Esto se observó en el contexto de la pandemia por covid-19.

Son clases por zoom, meet... Trabajamos por plataformas, Moodle, Schoology, ahí subimos las actividades, pero si es un poco difícil, más para los que somos de comunidades, de pueblos originarios. En algunas comunidades no hay señal de teléfono celular para los datos y todo eso y sí es difícil trabajar así (Estudiante de derecho intercultural en la UIEP).

La segunda forma en la que se manifiesta la discriminación estructural es la *segregación*. La política de las universidades interculturales delimita el espacio geográfico al que puede servir y mantiene un sesgo que ha sido duramente cuestionado en muchas de las políticas indigenistas (Martínez Casas, 2011):

En la Universidad pasa algo similar, pasa lo mismo. En los documentos dice que hay que llevar a la universidad a lugares alejados, fundamentalmente indígenas. Ahí hay un sesgo, no se habla de negros, afroamericanos, de árabes, de migrantes centroamericanos... hay un sesgo indigenista, pero bueno, bien intencionado (Exdirector de la UVI).

Así mismo, el modelo intercultural limita las oportunidades de los estudiantes para interactuar con modelos universitarios distintos, por medio de intercambios académicos.

Medicina no está en ninguna otra escuela intercultural y como no hay medicina en ninguna otra escuela intercultural, pues no puedes hacer intercambios. O, por ejemplo, entre la UNICH y la UNACH que son las públicas en el Estado, no puede haber intercambios porque no te validan las materias... y dentro de la escuela, con las demás carreras, pues ya no sé qué será, pero como médicos a veces te das tu paquete. Yo no comparto esa idea, pero pues hace que no nos llevemos con las otras carreras (Estudiante de medicina en la UNICH).

Y cuando se permiten los intercambios académicos los propios estatutos internos (formales y, a veces, informales) instituyen una segregación disciplinar. Esto no solo impide que se conozcan entre pares, sino que limita el diálogo epistemológico.

Luego también venían de Canadá o Malasia, pero si iban a salud pues solamente con ellos era ese diálogo, no nos contemplaban a las demás carreras. Era poco el contacto con gente externa. Eran grupos seleccionados los que podían participar en ciertas actividades, como para aprender de la gente que venía del extranjero (Egresada de lengua y cultura en la UIEM).

Esa segregación disciplinar es visible desde la organización arquitectónica de la institución educativa, así como con la falta de proyectos multidisciplinarios.

En un edificio ves solo a los de medicina, no ves a las otras carreras, no tenemos ese contacto como tal. Además, la mayoría de alumnos son los de medicina. No sé si sea cosa de medicina, que a pesar de que estamos en una escuela intercultural no tenemos ese contacto con los otros. Todavía estamos en ese proceso. Entonces aun no realizamos ese tipo de proyectos [multidisciplinarios] (Estudiante de medicina en la UNICH).

La tercera forma en la que se presenta la discriminación estructural es la *represión*, es decir, hay un freno instituido política, social o económicamente para que la persona (el estudiante) mantenga el funcionamiento del sistema y adopte el rol *que le toca*.

Entonces, pues obviamente las preguntas o los resultados daban que la gente quería estudiar contabilidad, administración de empresas, derecho y todas estas carreras que son convencionales ¿no? Pero, este... había un problema que, no obstante, estuvieran titulados en dichas carreras iba a ser muy difícil que consiguieran trabajo, porque la gente prefería, decían las encuestas, egresados de la UNAM o del Tec o hasta de la UAEM ¿no? Entonces, en esa medida iba a ser muy difícil. Entonces, esa pregunta nos llevó a reorientar la idea y proponerles, en el propio estudio de factibilidad, la creación de nuevas carreras (Exrector de la UIEM).

Esta represión es internalizada por la comunidad tanto que, la propia sociedad, promueve un diálogo de saberes limitado e impide que se *contaminen* los conocimientos tradicionales:

En la academia hay un idealismo de no querer “contaminar nuestros conocimientos” [...] Hay un diálogo de saberes limitado, porque a veces en estos modelos se tiende a hacer lo mismo que hacen las universidades convencionales, pero al revés, es decir, se habla solo de conocimientos comunitarios, no se habla de lo que pasa en occidente (Docente mazahua de UNISUR e ISIA).

Lo anterior conlleva una desventaja para el egresado de las universidades interculturales. Al no haber una estructura política, económica y social incluyente de la diversidad (que acepte a la persona por sus capacidades y no por el origen de sus títulos universitarios) se dificulta el acceso del egresado al ámbito laboral e impide que continúe con sus estudios:

Por otro lado, la UNISUR, que es fundamentalmente una propuesta política de los pueblos, pero al no tener el reconocimiento del Estado ellos [los estudiantes] no pueden seguir estudiando. Si ellos quieren hacer una maestría o un doctorado no pueden, porque el Estado no los reconoce. A veces el discurso es que “no importa, que lo que se quiere es formar jóvenes con un fuerte sentimiento comunitario y que quieran trabajar para la comunidad” (Docente de UNISUR e ISIA).

Por último, la instauración de una *evaluación dual* es la cuarta forma de discriminación estructural. Se define a los estudiantes como buenos o malos de acuerdo a su aprovechamiento académico a partir de criterios externos a las propias instituciones, lo que impide valorar la condición diversa que caracteriza la perspectiva intercultural.

Aunque muchas veces en el modelo educativo se nos ha vendido la idea de que puede ser ineficiente, bueno o malo. Yo creo que a la escuela le hace falta quitarse esa idea de evaluación. Desde la educación básica siempre hemos aprendido que sí es un niño sobresaliente

o que no es un niño no sobresaliente; sí es un niño bueno o no es un niño bueno; si es excelente [...]. Las evaluaciones te dicen si eres bueno o malo, por eso no permiten la interculturalidad (Docente de la UNAM).

Esta forma de evaluación tan arraigada en el sistema educativo promueve la descalificación de propuestas innovadoras de evaluación y/o selección académica. Las personas con mayores grados de estudio tienden a defender más la evaluación dual y están menos dispuesto a apoyar la transformación del sistema de evaluación (ver Bourdieu, 1979 [1998]; Martínez Casas, Saldívar, Flores y Sue, 2019).

Los intelectuales criticaron mucho las universidades interculturales por el hecho de que no proponíamos una selección por medio de un examen. Eso fue sujeto a mucha crítica, porque eran entonces universidades *patito*. Aunque había todo un concepto atrás y era que pues todo el sistema educativo es desigual y a quien desfavorece más es a los indígenas, lo que planteamos es que hubiera un primer semestre de nivelación [...]. Entonces tu aceptas a todos y si no te caben utilizas otros criterios para seleccionar que, es más bien por cuotas, cuotas por género, cuotas por municipio y eso también estaba establecido, pero eso no se entendió. Luego se criticó porque “eran universidades indígenas”, que era una forma de segregar, pero nunca fueron para indígenas. Sí privilegiadamente para indígenas porque estaban en una zona densamente indígena, pero nunca cerradas a otras etnias y nunca cerradas a los mestizos (Exautoridad de la CGEIB).

En síntesis, la discriminación interpersonal se expresa en eventos específicos en la interacción entre personas, la discriminación institucional es un proceso dentro de las propias comunidades educativas y la discriminación estructural es una constante que mantiene la asimetría en el sistema educativo. Esta última legitima y naturaliza las primeras dos.

## Conclusiones

La forma jerárquica de la organización social en un país como México ha sido discutida por diversos autores y se reproduce en el sistema educativo (Blanco, 2020), lo que genera nuevos mecanismos de colonialismo interno, por lo que está lejos de constituirse como una herramienta de movilidad social, porque mantienen las estructuras que reproducen las desigualdades.

La diferencia se sigue percibiendo con miedo, por lo que se proponen formas para homogenizar a la sociedad a través de modelos educativos. Cuando la diferencia se retoma como sinónimo de desigualdad, entonces se adoptan políticas compensatorias, que conservan el sistema inequitativo que se tenía y segregan a la población, racializando a sectores de la población históricamente excluidos (Martínez Casas, Saldivar, Flores y Sue, 2019).

Esta investigación, así como la reflexión que hacen Calixto (2016), Guarneros (2016) y Torres (2016) sobre su experiencia con la escolarización, permiten plantear un supuesto: si bien, la educación en México reproduce una estructura asimétrica que fomenta la discriminación hacia el *otro*; también, en los niveles de posgrado logra desarrollar formas críticas de pensamiento. Es en este nivel que algunos de nuestros entrevistados cuestionan su realidad, sus conocimientos, sus creencias. Sin embargo, el acceso a este nivel educativo está restringido, las personas que tienen acceso suelen pertenecer a estratos sociales altos<sup>7</sup>, lo que mantiene las estructuras desiguales y de discriminación.

Algunos de los hallazgos de este trabajo hacen evidente que el sistema educativo mexicano requiere de otros esquemas para legitimar los conocimientos y evitar que los egresados de las instituciones de nivel superior, especialmente las universidades comunitarias y las

<sup>7</sup> En un trabajo previo (Martínez Casas, 2011), una de las autoras muestra que incluso entre los estudiantes hablantes de alguna lengua indígena, quienes llegan a realizar estudios de posgrado tienden a tener trayectorias familiares más escolarizadas que otros estudiantes de sus mismas comunidades.

interculturales, estén condicionados, y diferenciados, por el “tipo” de escuela de la cual egresaron, a la hora de buscar continuar sus estudios e insertarse en el mundo laboral. El supuesto es que la educación puede ser una forma de movilidad social, sí y solo sí, se posee una estructura que legitime las competencias y conocimientos de las personas, sin que esta se vincule a un modelo educativo particular.

Las tres dimensiones de la discriminación que se describen en este estudio dan cuenta de que mientras las normativas del sistema educativo mexicano fomenten la estructura asimétrica se legitimará la educación como medio de discriminación. Y viceversa, mientras que la sociedad conciba la educación como la única forma para “ser alguien”, las políticas educativas del país tenderán a prescribir un sistema educativo jerárquico, discriminatorio y racista, por lo que se mantiene el ciclo de la discriminación.

## **Bibliografía**

Adelantado, José; Noguera, José A.; Rambla, Javier y Sáez, Lluís (1999). Las relaciones entre política social y estructura social. *Revista Mexicana de Sociología*, 60(3), 123-156. <https://doi.org/10.2307/3541320>

Aguado, T. (2010). El enfoque intercultural como metáfora de la diversidad en educación. En Teresa Aguado y Margarita del Olmo (eds.), *Educación intercultural. Perspectivas y propuestas* (pp. 13-28). Editorial Universitaria Ramón Areces.

Bermeo, Diana (2022). *Modelos de acción intercultural en México: estudio de las políticas educativas de nivel superior (1988-2020)* [Tesis de Maestría]. El Colegio Mexiquense.

Blanco, Emilio (2020). La desigualdad de oportunidades educativas en México (1958-2010). *Perfiles Educativos*, 43(171), 8-26. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.171.59387>

Bourdieu, Pierre (1979 [1998]). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.

Calixto, Aitza Miroslava (2016). La escolarización como sacrificio: una mirada desde la antropología de la educación. *Cuadernos del Sur Revista de Ciencias Sociales*, 41(21), 47-61. <https://cuadernosdel-sur.com/revistas/41-julio-diciembre-2016/>

Czarny, Gabriela (2010). Indígenas en la educación primaria general (regular). La persistencia de la exclusión en las políticas interculturales. En Saúl Velasco y Alejandra Jablonska (coords.), *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos* (pp. 187-222). Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional.

Freire, Paulo (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Galtung, Johan (1990). Cultural violence. *Journal of Peace Research*, 27(3), 291-305. <https://doi.org/10.1177/0022343390027003005>

González, Sara Lua (2016). No hacemos al otro, nos hacemos juntos: miradas desde la antropología a la Red Educativa del CESDER en la Sierra Norte de Puebla. *Cuadernos del Sur Revista de Ciencias Sociales*, 41(21), 62-77. <https://cuadernosdelsur.com/revistas/41-julio-diciembre-2016/>

Guarneros, María del Jazmín (2016). Re-mirando nuestras historias y el hacer investigación educativa. *Cuadernos del Sur. Revista de Ciencias Sociales*, 41(21), 78-89. <https://cuadernosdelsur.com/revistas/41-julio-diciembre-2016/>

Gutiérrez-Martínez, Daniel y Mocellin, Marcia (2018). Diversidad, salud y bioética interculturales. En María de Jesús Medina, Sarah

Chan y Francisco Ibarra (coords.), *Bioética y Bioderecho. Reflexiones clásicas y nuevos desafíos* (pp. 69-100). Ciudad de México: Instituto de Investigaciones Jurídicas-UNAM.

Hirmas, Carolina (2008). *Educación y diversidad cultural: lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Santiago: UNESCO.

INEGI (2020). Tabulados interactivos. INEGI. <https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=ac13059d-e874-4962-93bb-74f2c58a3cb9>

Martínez Casas, Regina (2007). *Vivir invisibles. La resignificación cultural entre los otomíes urbanos de Guadalajara*. Ciudad de México: CIESAS.

Martínez Casas, Regina (2011). La formación de los profesionistas bilingües indígenas en el México contemporáneo. *Perfiles Educativos*, 33(especial), 250-261. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13221258021>

Martínez Casas, Regina; Saldívar, Emiko; Flores, René y Sue, Christina (2019). Las múltiples caras del mestizaje. Etnicidad y raza en México. En Edward Telles y Regina Martínez Casas (eds.), *Pigmentocracias. Color, etnicidad y raza en América Latina* (pp. 56-107). Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Rockwell, Elsie y González, Erica (2016). Antropología de los procesos educativos en México 1995-2009. *Cuadernos del Sur Revista de Ciencias Sociales*, 41(21), 6-30. <https://cuadernosdelsur.com/revistas/41-julio-diciembre-2016/>

Solís, Patricio (2019). Desigualdad social en la finalización de la educación secundaria y la progresión a la educación terciaria. Un análisis multinacional a la luz de los casos del sur de Europa y América Latina. *Papers: revista de sociología*, 104(2), 247-278. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2572>

Torres, Velia (2016). Imágenes en torno a la primaria bilingüe e indígena en el Estado de Puebla: Una propuesta de análisis desde las elecciones escolares. *Cuadernos del Sur Revista de Ciencias Sociales*, 41(21), 90-105. <https://cuadernosdelsur.com/revistas/41-julio-diciembre-2016/>

Touraine, Alain (2000). *Igualdad y diversidad. Las nuevas tareas de la democracia*. FCE.

Walsh, Catherine (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Jorge Viaña; Luis Tapia y Catherine Walsh (coords.), *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.



## Capítulo 8

# Racismo epistémico y propuestas para su erradicación en universidades públicas en Bolivia

*Weimar Giovanni Iño Daza*

■ Doi: 10.54871/upn23r1h

### Introducción

El racismo como lo manifiesta Lévi-Strauss (1996) es un sentimiento de superioridad que va acompañado de la convicción que las otras razas suponen un peligro, o son susceptibles de generar desórdenes sociales. Se convierte a un grupo social en responsable de las crisis económicas y políticas y se le acusa de ser un elemento naturalmente perturbador. Para Mato (2021a; 2021b), es una ideología según la cual los seres humanos son clasificados en razas, algunas de las cuales serían superiores a otras. Esta ideología sirvió de sustento al colonialismo europeo y a los nuevos estados republicanos que se constituyeron a partir de ella y la reprodujeron a través de políticas y prácticas racistas. El racismo en Bolivia deja advertir el quiebre social y cultural entre las elites criolla-mestizas con los indígenas-campesinos, dejando a los últimos como sujetos incapaces de contribuir a la construcción de una nación con la categorización de no ser considerados como ciudadanos dignos del Estado boliviano,

lo que genera una desigualdad social discriminadora no solamente social sino racial (Iño, 2009).<sup>1</sup>

En el caso de la educación superior se evidencia la naturalización de la discriminación racial, a pesar de las medidas y políticas destinadas a garantizar el acceso de indígenas y afrodescendientes. Mato (2020b) menciona que las desventajas son resultado de inequidades y formas de desigualdad y exclusión de carácter económico, político, y sociocultural, que se reproducen y multiplican a través de prejuicios y formas de “sentido común”, como de normas, dispositivos y prácticas institucionales.

El capítulo tiene como propósito describir la presencia del racismo epistémico, así como las políticas, experiencias y propuestas de erradicación en universidades públicas desde el análisis bibliográfico y los sentires de jóvenes indígenas profesionales.<sup>2</sup> La metodología que orientó la recolección de información fue el análisis documental-bibliográfico y la socrionarrativa. El análisis documental y bibliográfico permitió identificar, recopilar, seleccionar, sistematizar y ordenar las fuentes de información (primaria y secundaria).<sup>3</sup> Mientras la socrionarrativa es la experiencia vivida por los sujetos durante su trayectoria en la que narran y cuentan sus historias; para ello se ha recurrido a la autoentrevista<sup>4</sup> para dilucidar desde la vivencia y memoria: su experiencia íntima, esta vez sin la presencia

<sup>1</sup> Por ejemplo, los hechos acontecidos en la historia reciente se tuvo prácticas racistas en las ciudades de Cochabamba (enero de 2007) y Chuquisaca (mayo de 2008), y en la crisis política (noviembre de 2019).

<sup>2</sup> El presente capítulo forma parte de la investigación “Territorios rurales, pueblos indígenas y educación superior en Bolivia”.

<sup>3</sup> Se han revisado y analizado fuentes oficiales: leyes y políticas nacionales y universitarias; bibliografía referente al racismo y discriminación en la educación superior; y las socrionarrativas registradas.

<sup>4</sup> La autoentrevista en el campo de la investigación social posibilita comprender las narrativas de cómo las y los actores construyen sus significados acerca de un determinado fenómeno o situación social desde su experiencia vivida.

de un interlocutor, sino desde la propia autonomía del sujeto que narra.<sup>5</sup>

Se inicia con la descripción de las leyes y políticas antirracistas vinculadas a la educación superior universitarias en Bolivia; la naturalización del racismo que reproduce actitudes de homogeneización de la diversidad cultural mediante prácticas discriminatorias y racistas. A partir de lo mencionado, por un lado, se aborda la inferiorización de los saberes ancestrales y sistemas de conocimientos indígenas desde el racismo epistémico, siendo sus rasgos el saber monocultural y el pensamiento eurocéntrico, la invisibilización curricular y la marginalización académica, a pesar de la existencia de políticas universitarias denominadas interculturales. Por otro, se desarrolla dos iniciativas: el caso de la Facultad de Ciencias Agrícolas, Pecuarias, Forestales y Veterinarias de la Universidad Mayor de San Andrés (Cochabamba) y el programa de Derechos de las Naciones Originarias de la Universidad Mayor de San Andrés (La Paz), ambas iniciativas contribuyen a la erradicación de las formas de discriminación y racismo epistémico en universidades públicas. En la última sección del capítulo se problematiza sobre la descolonización y el dialogo de saberes como los caminos que permiten superar el racismo epistémico.

## **Políticas antirracistas y educación superior en Bolivia**

La Constitución Política del Estado (CPE) del 2009 reconoce la diversidad cultural de las naciones y pueblos originarios, valora y promueve el respeto a los derechos colectivos y sistemas culturales, políticos y jurídicos y supera de esta manera el Estado colonial, monocultural, homogeneizante, racista y discriminador (Iño, 2021).

<sup>5</sup> Uno de los criterios fue contar con informantes clave en este caso son indígenas que se graduaron de universidades públicas. Se recopilaron trece autoentrevistas individuales con tres preguntas motivadoras. Se ha preservado el anonimato de acuerdo con los protocolos de consentimiento informado.

También se ratificaron acuerdos y marcos normativos internacionales: el Convenio 169 y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas de 2007 destinados al reconocimiento de sus derechos, por ejemplo, la educación:

El Estado prohíbe y sanciona toda forma de discriminación relacionada a sexo, color, edad, orientación sexual, identidad de género, origen, cultura, nacionalidad, ciudadanía, idioma, credo religioso ideología, filiación política o filosófica, estado civil, condición económica o social, tipo de ocupación, grado de instrucción, discapacidad, embarazo, u otras que tengan por objetivo anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos de toda persona (CPE, 2009, Artículo 14, parágrafo II).

Se promulgaron leyes antirracistas en el marco de la CPE, los tratados internacionales derechos humanos y por los sucesos racistas en las ciudades de Cochabamba (enero de 2007) y Chuquisaca (mayo de 2008) se pone en marcha la ley 045 (8 de octubre de 2010) destinado a establecer los mecanismos y procedimientos para la prevención y sanción de actos de racismo y toda forma de discriminación.

Promover el diseño e implementación de políticas institucionales de prevención y lucha contra el racismo y la discriminación en las Universidades, Institutos Normales Superiores Nacionales públicos y privados, Sistema Educativo Nacional en los niveles preescolar, primario y secundario [...] Diseñar y poner en marcha políticas educativas, culturales, comunicacionales y de diálogo intercultural, que ataquen las causas estructurales del racismo y toda forma de discriminación; que reconozcan y respeten los beneficios de la diversidad y la plurinacionalidad y que incluyan en sus contenidos la historia y los derechos de las naciones y pueblos indígena originario campesinos y el pueblo afroboliviano (Ley 045, 2010, Artículo 6).

Para desarrollar sus acciones se creó el Comité Nacional Contra el Racismo y toda forma de Discriminación, con el mandato de

elaborar un Diagnóstico y un Plan Nacional de Acción contra el Racismo y toda forma de Discriminación (2012-2015)<sup>6</sup> y se tienen comités departamentales como instancias destinadas a registrar y hacer seguimiento de las denuncias por racismo y discriminación. Así mismo, la ley 139 estableció el 24 de mayo como Día Nacional contra el Racismo y toda forma de Discriminación, en desagravio a las ofensas que recibieron los campesinos en la ciudad de Sucre, en mayo de 2008.

Si bien existe una ley que regula y sanciona toda forma de discriminación y racismo, aún falta por acometer medidas que operativicen las leyes, por ejemplo, en la actualidad las conductas discriminadoras y racistas persisten en la sociedad boliviana y que se replica en la educación superior. Según Mato (2021a) las consecuencias de este problema son graves. Porque graduadas y graduados de educación superior participan en la reproducción y naturalización del racismo en todos los ámbitos sociales. Para Mandepora (2021) a pesar de la existencia de disposiciones jurídicas concretas, existen muy pocas acciones contra el racismo emprendidas por las universidades e instituciones, lo que significa que no basta contar con innumerables leyes y normativas, cuando no existe conciencia de transformar la realidad.

Se comprende que el racismo estructural tiene como característica la exclusión de indígenas y afrodescendientes de la educación, en este caso la formación universitaria, para superar estas inequidades y permitir el acceso como una forma de erradicarla, la CPE de 2009 estableció la educación superior intercultural, intercultural y plurilingüe en el ámbito público, privado y estatal. Esto generó una recomposición en la atención, cobertura y acceso hacia poblaciones rurales a partir de la diversificación de la formación universitaria. La ley de educación 070 “Avelino Siñani y Elizardo Pérez” de 2010 instituye que la formación superior universitaria se lleva a cabo en públicas autónomas, privadas, indígenas y de régimen

<sup>6</sup> Se establecieron diez siete programas plurinacionales para su implementación.

especial (Iño, 2018). Por ello, se implementaron y fortalecieron los programas de acceso a la educación superior.<sup>7</sup>

En el caso de la universidad pública cuenta con programas de accesibilidad que se vienen desarrollando desde el 2006 y que con la CPE de 2009 y la ley 070 se ampliaron los cupos de admisión directa para jóvenes del área rural y la desconcentración universitaria en provincias y municipios.<sup>8</sup> Según Ocoró y Mazabel (2021), la presencia indígena y afrodescendiente es aún minoritaria, ya que existen brechas para que estas poblaciones puedan acceder, a pesar de la implementación de políticas de cupos especiales o de acción afirmativa.

La problemática en este siglo XXI ya no se focaliza en el acceso a la educación, sino en las desigualdades e inequidades que se tejen al interior de las universidades. Si bien existen mecanismos de acceso y cobertura que provienen desde las universidades convencionales, estatales y privadas que han incrementado la matrícula; el problema subyace en cuestiones de fondo, como las brechas generadas por la condición étnica y procedencia que se traduce en formas de discriminación y racismo estructural. Por ejemplo, este segmento poblacional se encuentra subrepresentado en el total de la población estudiantil universitaria (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina, 2012 citado en Ossola, 2018, p. 58). Esto último implica que “cualquier política de educación superior debe pensarse también desde lo indígena” (Weise, 2004, p. 70). De acuerdo con Pinto y Curivil (2019) en el fondo, no se trata solo de contar con estudiantes indígenas, sino de transformar las carreras universitarias, las actitudes de docentes y funcionarios, las metodologías y didácticas de manera tal que sean más pertinentes con la diversidad cultural y lingüística.

<sup>7</sup> En Bolivia el sistema universitario está conformado por universidades públicas autónomas, privadas, indígenas y de régimen especial.

<sup>8</sup> Las públicas autónomas son once y cuatro con régimen especial reconocidas por el Sistema de la Universidad Boliviana, su organismo central es el Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana.

## **Naturalización del racismo: reproducción de actitudes de invisibilización de las identidades**

La ley 045 menciona que el “racismo a toda teoría tendente a la valoración de unas diferencias biológicas y o culturales, reales o imaginarias en provecho de un grupo y en perjuicio del otro, con el fin de justificar una agresión y un sistema de dominación que presume la superioridad de un grupo sobre otro” (2010, Artículo 5). Para Mandepora (2021) el racismo y la discriminación están presentes en diferentes espacios de interacción y se manifiestan como si fueran “normales” y “naturales” en las actuaciones cotidianas de las personas que pueden ser “naturalizadas” y ejercer el poder de dominación, discriminación y humillación sobre las personas de origen principalmente indígena y afrodescendiente. Según Mato (2021b), el racismo es un problema profundo y *naturalizado* en las sociedades latinoamericanas, y los sistemas educativos tienen buena parte de la responsabilidad, muy especialmente las universidades y otras instituciones de educación superior.

El racismo es la discriminación y rechazo a los indígenas considerándolo menos importante o sin derecho a participar en el círculo social. Tiene una característica de desprecio y de marginación, ya sea por el uso de otra lengua, el color de la piel, aspecto físico o facial. Es la negación a la existencia de las personas que son diferentes con un concepto de inferioridad y de poco valor social (Autoentrevista 1, 10, 02, 2022).

Existe una naturalización del racismo que se reproduce de forma consciente e inconsciente en las universidades que refuerzan y recrean en su relación con la población en su conjunto, con un efecto multiplicador negativo en la sociedad que es la intolerancia a la diversidad (Ministerio de Culturas y Viceministerio de Descolonización, 2012). Mato (2021a) menciona que una forma de naturalización es la subestimación de las políticas y programas de acceso que respondan de manera efectiva a las inequidades históricamente construidas

que afectan las posibilidades de ingreso y exitosa trayectoria de estudiantes y docentes.

Yo trabajé en la universidad años atrás y el sector indígena no era admitido para ingresar a una carrera profesional en otras palabras no existían becas, ni casos especiales, pero con las leyes que hoy existen poco a poco todos los espacios e instituciones están abriendo sus puertas para todos los sectores... (Autoentrevista 2, 11, 02, 2022).

Otra forma de naturalización es la homogeneización de la diversidad cultural cuando ingresan a las universidades, principalmente este aspecto se presenta en Bolivia. Por ejemplo, en los registros universitarios están ausentes la pertenencia cultural e idioma originario. Por lo que el rol de universitarios/as se sobrepone a la identidad cultural muchas veces su negación, invisibilización o bien su aculturación. Como sugiere Mandepora (2021), en algunos casos, las universidades contribuyen y profundizan significativamente las relaciones asimétricas sociales y culturales, y por consecuencia: la pérdida de la identidad cultural de estudiantes de origen indígena, constituyéndose en instancias de colonización ideológica y epistémica.

En cuanto a las universidades, se puede aún percibir el racismo hacia los indígenas, porque primeramente se hace una selección de los postulantes a las diferentes carreras, para que puedan ingresar, cuando un indígena quiere ingresar [se] les piden una serie de requerimientos mismos que ni si quiera estaban escritas en las listas que se les había entregado, todo con la finalidad de que desista al ingreso (Autoentrevista 3, 11, 02, 2022).

La naturalización se presenta por las actitudes discriminatorias y racistas que se replican en las aulas universitarias mediante estereotipos negativos: por su forma de hablar, apellidos indígenas, su vestimenta, color de piel, forma de pensar y expresar sus opiniones. Mandepora (2021) menciona que para algunos universitarios de origen indígena reciben insultos, humillación, burla, maltrato, ya sea

de sus compañeros, de sus docentes o de sus autoridades, al parecer es algo natural o habitual dentro de las aulas de clase y fuera de ella.

En las universidades la discriminación y el racismo a diario se ve entre compañeros e inclusive por los mismos docentes, se da hasta por el apellido originario, por mi forma de hablar y vestir, siempre dejaban de último a los estudiantes indígenas en muchas actividades (Autoentrevista 4, 13, 02, 2022).

Yo he sido víctima de racismo recuerdo bien cuando estudiaba en la universidad me decían que era de la provincia, de pueblo, que no teníamos la misma educación que los que estudiaba en la ciudad... (Autoentrevista 2, 11, 02, 2022).

Lo mencionado evidencia un proceso de aculturación forzoso que tiende a invisibilizar la identidad cultural, por lo que existe una homogeneización de la diversidad. Las universidades funcionan como aparato ideológico de la reproducción de prácticas discriminatorias y racistas. “Muchos estudiantes dejan de practicar su cultura, costumbres, hablar su lengua indígena, dejan de comer sus comidas tradicionales, de practicar sus medicinas, niegan sus raíces culturales, las mismas que deberían ser fortalecidas por las universidades” (Mandepora, 2021, p. 8). De acuerdo con Mato (2020b) si no se logra erradicar el racismo en la educación superior, difícilmente se logrará hacerlo en las sociedades en su conjunto.

En tal sentido no se puede decir que en las universidades se vive una interculturalidad y tolerancia. Sino se transforma a la persona para que tenga mayor competencia sobre otra (Autoentrevista 1, 10, 02, 2022).

Más se ve la discriminación en las universidades privadas en todo hasta en aspectos económicos, a diario es el temor de jóvenes, peor a las damas a no seguir los estudios superiores para no ser discriminada de parte de estudiantes y rectores de turno (Autoentrevista 5, 14, 02, 2022).

## **Racismo epistémico: inferiorización de los saberes ancestrales y sistemas de conocimientos indígenas**

Pinto y Curivil (2019) mencionan que existen en algunos países de la región políticas que promueven la interculturalidad en el ingreso de estudiantes indígenas y afrodescendientes a las instituciones de educación superior, aún se está muy lejos de integrar a la gestión académica los saberes y conocimientos indígenas cuyos portadores muchas veces son los estudiantes de diversos pueblos y territorios. Este aspecto es considerado como racismo epistémico que se presenta en la educación superior universitaria, principalmente en contextos donde se tiene la presencia de una diversidad cultural.

El racismo epistémico es “la inferioridad de todos los conocimientos procedentes de seres humanos clasificados como no-occidentales, no-masculinos o no-heterosexuales” (Grosfoguel, 2013, p. 37). Para Mato (2021b) no basta con evitar prácticas discriminatorias hacia personas, también es necesario acabar con la exclusión que en los sistemas e instituciones de educación superior afecta a sus visiones de mundo, historias, lenguas, sistemas de conocimiento y modalidades de aprendizaje. Esta inferiorización de los saberes ancestrales y sistemas de conocimientos indígenas y su consecuente violencia epistémica de extractivismo de conocimientos que se ancla en el capitalismo cognitivo.

En la educación superior se manifiesta mediante el pensamiento eurocéntrico, la invisibilización en el currículo y la marginalización académica (Granada, 2021); sobre este último aspecto se comprende que no solo es la exclusión de intelectuales indígenas y afrodescendientes de los círculos académicos, sino de los propios estudiantes indígenas que se ven desplazados durante su proceso de formación; entendiendo que las universidades forman parte de la academia como espacios de formación y de legitimación de conocimientos.

En esta parte se dialoga con las leyes nacionales y políticas universitarias desplegadas para constituir universidades interculturales e

incluyentes y la presencia del racismo epistémico que sigue vigente a pesar de sus planes y normas establecidas en el sistema universitario público<sup>9</sup>. Por ejemplo, la incorporación nominal de la interculturalidad, diversidad cultural y saberes de las naciones y pueblos indígena originario campesinos en el Estatuto Orgánico del Sistema de Universidades Bolivianas (SUB) (2009), en el Modelo Académico del SUB (2011); en el Estatuto Orgánico (2013-2014) y en el Plan Nacional de Desarrollo Universitario (PNDU) (2014-2018). Como sugiere Maruyama (1996) las políticas de normalización se basan en el supuesto de que la diversidad provoca conflictos y la paz solo puede instaurarse en la uniformidad, cuando, por el contrario, habría que aplicar políticas que fomenten la heterogeneidad y favorezcan la interacción de los individuos.

### ***Lo eurocéntrico: saber monocultural***

Prada manifiesta que el accionar de la universidad boliviana ha seguido un proyecto educativo eminentemente monocultural (2014). La crítica se centra en la percepción de la universidad pública en Bolivia como colonialista y criolla. El SUB incorpora la interculturalidad como eje que “vincula y dignifica en complementariedad los saberes, valores, prácticas, conocimientos y lenguas de todas las culturas que coexisten en el país en igualdad y sin ninguna discriminación” (CEUB, 2011, p. 29). Sin embargo, este aspecto para la Universidad Mayor de San Andrés no ha sido implementado, por lo que aún se puede apreciar el eurocentrismo y el saber monocultural en los procesos de formación universitaria. Según Panchi (2019) hay un notable eurocentrismo en la academia latinoamericana que todavía llena los planes de estudio de las universidades.

<sup>9</sup> Creada el 16, 09, 1978, como la instancia que representa, programa, coordina y ejecuta las resoluciones de los Congresos y Conferencias que realizan en el Sistema de Universidad Boliviana.

Considerando que el eurocentrismo es una forma de “creencia en la superioridad de los valores propios y a la vez, como conjunto de características, formas y modos de validez universales” (Busso, 2014, p. 1). De acuerdo con Mandepora (2021) funciona a través de pensamiento hegemónico de la Filosofía occidental, que excluye las filosofías indígenas o de los pueblos. Se considera al conocimiento occidental como el único con acceso a la universalidad, la racionalidad y la verdad, y el conocimiento de los pueblos indígenas como inferiores. Por lo que se busca eliminar la diversidad epistémica que eminentemente es oral. “En general la educación superior no ha tenido la capacidad de situarse desde los diversos sistemas de conocimientos, por lo mismo, le ha dado predominancia al conocimiento científico moderno” (Pinto y Curivil, 2019, p. 2).

Para Granada (2021), varias de las universidades, a través de sus docentes, repiten a mediana y pequeña escala el racismo epistémico con aquellos estudiantes que poseen otras cosmovisiones y formas de pensamiento. “De esta forma se descalifica a los pueblos su capacidad de producir conocimientos y se excluye toda intervención enraizada en epistemologías y cosmovisiones provenientes de la diversidad de los pueblos” (Mandepora, 2021, p. 91). Mato (2021b) menciona que las exclusiones y descalificaciones en los sistemas e instituciones de educación superior se ejercen respecto de las lenguas, historias, visiones de mundo, saberes y sistemas de conocimiento, valores y formas de espiritualidad de pueblos indígenas y afrodescendientes.

Como sugiere Ocoró y Mazabel (2021) al reafirmar posturas eurocéntricas y racistas que silencian las epistemologías y la historia de estos pueblos, ha sido uno de los principales instrumentos de reproducción del racismo. Las universidades convencionales tampoco han escapado a esto; desafortunadamente, ellas también han contribuido a invisibilizar la historia, los saberes y la cultura de estos pueblos. Existe un “menosprecio por los saberes y sentires de la población” (Ministerio de Culturas y Viceministerio de Descolonización, 2012, p. 71).

En los fundamentos epistemológicos del Modelo Académico del SUB (2011) se plantea la complementariedad de los saberes, conocimientos y valores de las naciones y pueblos originarios, con los universales. “Aceptación de la diversidad y pluralidad de conocimientos de manera universal, sean estos científicos, técnicos, tecnológicos, ancestrales cuyas tendencias, corrientes, enfoques, modelos y otras formas de clasificación del conocimiento sean empleados en los procesos de formación profesional” (CEUB, 2011, p. 34). En el Estatuto Orgánico y Normas de la Universidad Boliviana se establece: “d) Respetar, reconocer y desarrollar los saberes y conocimientos ancestrales del pueblo boliviano” (2014, p. 244). Mientras en el PNDU como meta se plantea que “cada universidad, al menos, mantiene un programa que incorpora contenidos de saberes locales y ancestrales para su incorporación al saber universal” (2014, p. 22). Estas aspiraciones hasta el momento se han ido diluyendo por la priorización del saber monocultural eurocéntrico que se reproduce naturalmente en la formación, investigación e interacción social, y a la vez se legitima conocimientos monoculturales negando e invisibilizando los saberes y conocimientos indígenas.

He tenido la oportunidad de conocer de cerca el menosprecio de los conocimientos de los pueblos indígenas por parte de algunos de los catedráticos de la universidad, porque para ellos los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas no son ciencias con las mismas categorías que las ciencias occidentales (Autoentrevista 1, 10, 02, 2022).

En las universidades si existe el racismo a los indígenas, ya que la nueva generación de hoy en día es menos respetuosa y la educación que reciben en la Universidad es colonizadora (Autoentrevista 6, 14, 02, 2022).

Esta invisibilidad epistemológica tiene un patrón de negación del pluralismo de sistemas de conocimientos. Pinto y Curivil (2019) mencionan que se tiene una producción de conocimientos monocultural y universal, hoy eurocéntrico. Por lo que los saberes indígenas son acallados e invisibilizados estableciéndose asimetrías epistémicas.

“El carácter monocultural de los sistemas de educación superior, que desprecian valiosos conocimientos por no estar académicamente certificados y al hacerlo no solo privan de ellos, sino que reproducen modalidades de racismo que usualmente no resultan visibles” (Mato, 2020b, p. 6).

De Sousa Santos (2010) menciona que la destrucción de otras epistemes es un “epistemicidio”, a través de la invisibilización de las prácticas, formas de conocimiento diversas a las eurocéntricas.

Esta realidad se da también en los ambientes de algunas universidades que conozco en donde a los catedráticos no les interesa entender a los estudiantes que llegan a estudiar de otros contextos, sino más que todo les entiendan a ellos (Autoentrevista 1, 10, 02, 2022).

Este tipo de discriminación es una realidad que aún se percibe en las universidades a nivel nacional a pesar de tener una ley que indica que la educación está libre de toda forma de racismo y discriminación (Autoentrevista 3, 11, 02, 2022).

Las formas diferentes y diversas de conocimiento no cumplen con las características de un pensamiento eurocéntrico, no son consideradas por el mundo moderno como *episteme* o conocimiento experto, que hace parte del mundo de las ideas; más bien son entendidas como *doxa* o conocimientos basados en creencias, opiniones e imaginación (Piñeiro, 2017). Para Mandepora (2021), este hecho no hace otra cosa que fortalecer el carácter excluyente del sistema universitario; con estas incoherencias las universidades están obligados a revisar su postura académica y pedagógica.

### ***Invisibilización curricular***

El racismo epistémico también se hace presente en la oferta de carreras, planes de estudio y actividades de aprendizaje que no dialogan con la diversidad cultural de los territorios y mucho menos con las demandas de los pueblos indígenas. Para Mandepora (2021) las universidades deben adecuar y elaborar programas curriculares con

enfoque intercultural en los cuales se incorporen conocimientos, saberes y prácticas ancestrales de los pueblos indígenas. Mato (2021a) menciona que en las instituciones de educación superior continúan observándose eventos de discriminación racial hacia personas indígenas y afrodescendientes, así como expresiones de desprecio hacia sus pueblos, modos de vida, lenguas y sistemas de conocimiento. Estas comprenden formas de hegemonía que se ha naturalizado, por ejemplo, la omisión en los planes de estudio de esas lenguas, historias, visiones de mundo, sistemas de conocimiento, valores y formas de espiritualidad, así como la del estudio y búsqueda de soluciones a los problemas que les afectan.

De acuerdo con Mandepora (2021), los programas educativos no recogen las formas propias de enseñar de los pueblos desde sus cosmovisiones y filosofía de vida, es más, no están pensadas ni elaboradas para la mayoría de la población con carácter culturalmente diverso. “No solo perjudica de manera directa a las personas y comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes, sino, además, de diversas formas, a cada sociedad en su conjunto, que se priva de sus conocimientos, lenguas y contribuciones a la solución de importantes desafíos ambientales y sociales” (Mato, 2020c, pp. 642-643).

El Modelo Académico del SUB (2011) estableció que la educación superior universitaria debe “responder académicamente con sus planes y programas a la realidad plurilingüe y plurinacional reconocida en la CPE... Vincula y dignifica en complementariedad los saberes, valores, prácticas, conocimiento y lenguas de todas las culturas que coexisten en igualdad de condiciones y sin ninguna discriminación” (CEUB, Modelo Académico del SUB, 2011, p. 30). El PNDU (2014) estableció como objetivo incorporar en los diseños curriculares, siendo su meta: “el 50% de las universidades del SUB han incorporado la intra e interculturalidad en los proyectos curriculares” (2014, p. 10). Pero no está claro cómo serán incorporados y aceptados: “...como ingresan al sistema universitario como política curricular y de enseñanza y aprendizaje” (Yapu, 2016, p. 148). Para Weise (2007) la propuesta de descolonizar la educación superior es

quizás el planteamiento más complejo, menos claro y más difícil de encarar pues tiene en sí mismo contradicciones profundas.

Un ejemplo, de esta complejidad es el caso de la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA), en su Plan Estratégico Institucional (PEI) 2016-2018 en la política N° 1, en varias de sus actividades planteó el Diseño de Modelo Académico institucional innovador integra la demanda social, la intra e interculturalidad, su aplicación y su incorporación en rediseños de programas. Como meta planteó la aprobación del modelo académico, trece informes facultativos de aplicación y 27 programas académicos con diseño curricular innovador. Aún queda evaluar esta meta y establecer cómo la universidad incluirá los “saberes en todos sus estados (tipos de conocimientos), orígenes (de dónde provienen), propiedad (a quiénes corresponden), posiciones (qué posición ocupan en las estructuras y jerarquías de enseñanza) y valores (cómo valoran los conocimientos las personas que enseñan y quiénes aprenden)” (Yapu, 2016, p. 148).

Esto conduce a profundizar que no solamente es la inclusión de la diversidad mediante la implementación de la interculturalidad en los planes curriculares, sino también pasa por la incorporación de la historia, de sus aportes al conocimiento, de sus autores, intelectuales y de sus formas de producciones académicas. Como sugiere Granada (2021) no solo son los pénsum académicos, los currículos; sino también por aquello que se pone en el pénsum, a qué autores se lee. Por lo que al priorizar los conocimientos eurocéntricos se impone una superioridad epistémica mediante los textos académicos que emplean en el desarrollo de los contenidos. De este modo, se presenta una invisibilización en el currículo de los conocimientos, sabidurías y sus problemáticas de los pueblos indígenas.

Desde mi punto de vista si existe bastante discriminación a los indígenas en las universidades, desde que ingresan se le cuarta el derecho a la expresión en su lengua originaria, bajo la excusa de que ellos no entienden lo que le hablan, es una forma de obligarnos a dejar de lado la lengua, la cultura y tradiciones (Autoentrevista 7, 16, 02, 2022).

También pasa por la implementación de espacios de aprendizajes articulados con los territorios que vinculen la teoría con la práctica principalmente en las carreras de humanidades y sociales. Para Mato (2020a) la formación debe ir más allá de la academia, al contacto directo con comunidades indígenas y afrodescendientes, con otros sectores sociales históricamente discriminados. Mandepora (2021) sugiere que las instituciones universitarias establezcan vinculación o conexión con las realidades, territorios y comunidades mediante investigaciones, recuperación y desarrollo de conocimientos y saberes en sus espacios académicos, pero involucrando a los propios actores de las comunidades para superar la visión de que no existen una única forma de enseñar y producir conocimientos. Mato (2020b) recomienda desarrollar programas de vinculación social universitaria orientados a fortalecer a las comunidades afectadas, y junto con ellas a las instituciones educativas de nivel primario y secundario que las atienden. “En las universidades muy poco llevan contenidos de los saberes y conocimientos en su malla curricular” (Autoentrevista 8, 15, 02, 2022).

Entonces, para superar la ideología racista de las universidades públicas pasa por la visibilización y revalorización de los saberes y sistemas de conocimientos indígenas en los planes curriculares. Con el fin de superar la educación superior intercultural nominal hacia universidades antirracistas. Como lo establece la ley 045 promover en el “proceso educativo se difundan las diversas culturas y cosmovisiones, con una visión crítica, tanto en los programas de enseñanza, como en los textos escolares y en el desarrollo de la actividad docente” (Artículo 6). Quintasi (2012) sugiere la inclusión del saber andino local en la formación profesional universitaria en un marco de diálogo intercultural.

### ***Marginalización del mundo académico***

Saavedra (2008) menciona que existe una descontextualización de la educación superior universitaria. Rodríguez (2009) establece que

la universidad pública necesita dialogar con la realidad y el contexto sociocultural. Como sugieren Prada y López se “necesita una reorientación que satisfaga estas nuevas necesidades de aprendizaje que surgen en las sociedades multiétnicas, plurilingües y multiculturales” (2009, p. 434).

En el XII Congreso de Universidades Bolivianas (2013-2014) en el Estatuto se incluye la identidad cultural (inciso y numeral iii); en el inciso k) manifiesta: “El respeto a las diversas manifestaciones culturales, en un permanente diálogo con los agentes sociales para colaborar en el logro de un desarrollo humano sostenible de su medio social” (CEUB, 2014, p. 124). Mientras en el PNDU se plantea la “tolerancia con nuestras diferencias: como elemento de reconocimiento de la multiculturalidad boliviana y la necesidad de procesos educativos interculturales” (2014, p. 5). A pesar de estas medidas se presenta la marginalización del mundo académico que forma parte del racismo epistémico que inferioriza a indígenas y afrodescendientes en la construcción del conocimiento. Granada (2021) menciona que se caracteriza por tres formas de marginalización: la infravaloración de contenidos, de los grupos racializados y la infrarrepresentación de indígenas y afrodescendientes en los espacios de producción de conocimiento.

La infravaloración de los contenidos: consiste en poner en segundo o tercer plano los temas raciales y étnicos; evidentemente en casi todas las universidades públicas no se priorizan líneas de investigación destinadas a abordar la problemática indígena boliviana. Por ejemplo, a raíz de la crisis política de 2019 en varios institutos de investigación de la UMSA se dejaron de priorizar. “El racismo también ha naturalizado la ausencia o insuficiencia de políticas que promuevan y financien experiencias sostenidas de investigación y vinculación *con* comunidades afrodescendientes y de pueblos indígenas, como las hay para desarrollarlas con otros actores sociales y económicos” (Mato, 2021a, p. 7). En la ley 045 se plantea la “realización de investigaciones y estudios cuantitativos y cualitativos sobre el racismo y toda forma de discriminación, así como los efectos de

estos fenómenos sobre sus víctimas, con el fin de definir políticas y programas encaminados a combatirlos” (2010, Artículo 6, inciso b).

A lo mencionado hay que agregar la presencia de un extractivismo epistémico que se atribuye los créditos en mayor medida al investigador y se deja de lado la participación de las personas de las comunidades en calidad de pares (Ocoró y Mazabel, 2021, p. 6). Los cuales están vinculados con los paradigmas que se adoptan en la formación y en la investigación, por ejemplo, en varias carreras de las facultades de humanidades y ciencias sociales de la UMSA, la neutralidad y objetividad del paradigma racionalista sigue vigente, así como la monoepisteme que desconoce el dialogo de saberes. Pinto y Curivil (2019) explican que en gran medida las instituciones de educación superior le dan primacía al conocimiento científico como el único válido y al que todo académico y estudiante debe aspirar. En este sentido, ignoran o apartan los otros sistemas de saberes y conocimientos con los que llegan los estudiantes a las universidades.

Posterior a ello, una vez logrado el ingreso la discriminación es por parte de algunos compañeros y docentes que relegan la participación en diferentes actividades individuales o grupales, por el simple hecho de ser indígena, presuponen que no se tiene el mismo rendimiento. También pasa lo contrario, que te dejan participar en diferentes actividades dándote el doble de la responsabilidad con la única finalidad de poner a prueba y ver si los resultados obtenidos son satisfactorios (Autoentrevista 3, 11, 02, 2022).

La infravaloración de los grupos racializados a través de los contenidos es mediante su folklorización y descontextualización que se presenta al interior de las universidades; por un lado, mediante la afirmación del saber monocultural que tiende a inferiorizar los saberes y sistemas de conocimientos indígenas y afrodescendientes; por otro, no se cuenta con estadísticas de la población estudiantil indígena que accede y estudia en universidades estatales y privadas. Para Pinto y Curivil “en el caso de Bolivia, no se le ha prestado suficiente atención a la formación de la población indígena en la educación

superior puesto que no se tienen ni siquiera esos índices para plantear políticas universitarias que coadyuven a este importante sector” (2019, p. 5).

También se aplican los llamados protocolos de presentación en la que te obligan a dejar de lado tu vestimenta cultural y entrar a la lógica de que lo presentable, lo elegante es el saco y la corbata, el vestido, traje los zapatos, siendo que la ropa originaria es mal presentada, es folclorizada, nada apropiado, también se sufre de racismo cuando no dejan que te incluyas en los grupos de trabajos (Autoentrevista 7, 16, 02, 2022).

Finalmente, la infrarrepresentación de indígenas y afrodescendientes en los espacios de producción de conocimiento se traduce en el poco reconocimiento de los aportes intelectuales y logros educativos que tienden a racializarse como sujetos inferiores: “en el que siempre fueron ubicados históricamente, y es el lugar de la pobreza, la pereza, la hipersexualización, el folclor, el deporte y la ignorancia” (Granada, 2021, p. 5). Según Ocoró y Mazabel (2021) muchas veces se recorre este trayecto con dolor, en medio de estereotipos que de manera frecuente ponen en duda la calidad académica e intelectual de los/as estudiantes indígenas y afrodescendientes.

Incluso se considera de menor intelecto y con problemas de aprendizaje, nos hacen ver como inferiores donde uno se tiene que conformar con una nota de aprobación y no acceder a los puestos de excelencia, así mismo, estas ideas se reproducen en la sociedad (Autoentrevista 7, 16, 02, 2022).

Si se percibe en las universidades, no nos toman, nos ven como la clase social baja económicamente y por eso no puedes estar en las universidades (Autoentrevista 9, 17, 02, 2022).

Claro he sido víctima de la discriminación, los que tiene piel blanca nos discriminan, así también cuando hacemos algunos talleres o diplomados nos hacen sentir como no podríamos saber nada eso es también discriminación (Autoentrevista 10, 18, 02, 2022).

Como se aprecia existe una infravalorización de su presencia en los espacios de formación y de enseñanza de estudiantes indígenas y afrodescendientes que acceden a la educación superior. “Deben asumir violencias racistas y discriminatorias que afectan su subjetividad y sus trayectorias educativas. El prejuicio y la discriminación terminan por horadar su capacidad de agencia en estos espacios” (Ocoró y Mazabel, 2021, p. 30). A lo mencionado hay que agregar el desarraigo cultural que produce por medio estereotipos de “forma explícita e implícita reproducen dinámicas racistas que promueven el despojo identitario del estudiantado y a su vez, sostienen una forma hegemónica, eurocéntrica y blanca de concebir al mundo” (Guaymás y Cachambi, 2021, p. 100). Por ello en la producción de conocimientos se encuentran en una desventaja porque deben pensar y escribir como mestizo y no como indígenas y afrodescendientes.

En la universidad hay todavía racismo o discriminación de los mestizos a una cultura indígena, por no hablar bien el castellano y no contar con todos los materiales requeridos (Autoentrevista 11, 19, 02, 2022).

Por la situación de la lengua originaria porque no tenía el manejo adecuado por su estructura gramatical. Actualmente en las universidades existe el racismo por el factor económico, estatus sociales, por el color de la piel y la parte económica, es decir el complejo de superioridad (Autoentrevista 12, 19, 02, 2022).

Como sugiere Mandepora (2021) el proceso de desarraigo cultural se da por los propios contenidos curriculares que no toman en cuenta para nada los saberes y conocimientos indígenas, por esta situación algunos jóvenes que logran acceder se sienten ajenos o extraños en los espacios de la educación superior. Por lo que hay distintas formas de marginalización y exclusión que se evidencia mediante un racismo epistémico en varias universidades públicas, a pesar de las políticas y programas de acceso, normativas y planes de acción destinadas a la inclusión de la diversidad cultural.

Normalmente la discriminación uno lo palpa en la universidad, por parte de docentes y compañeros, de manera cotidiana. Lamentablemente los mismos compañeros se discriminan así mismo, siendo parte de una cultura, aparentamos no saber alguna lengua originaria, negamos nuestros apellidos aymara, ocultamos nuestra vivencia, olvidamos la comunidad, abandonamos a los padres, ignoramos nuestros productos culturales, así monas, nos desvanecemos en la ignorancia (Autoentrevista 13, 20, 02, 2022).

Por ser indígenas hay discriminación por la vestimenta o hablar nuestro idioma...no se valora el punto de vista, la forma de pensar y de hablar, peor para los jóvenes en esta época que no quieren revalorizar nuestro idioma, todo para no ser indígena (Autoentrevista 5, 14, 02, 2021).

## **Iniciativas para superar el racismo epistémico en universidades públicas de Bolivia**

Las universidades públicas han establecido programas de admisión especial destinadas a jóvenes de territorios rurales, por ejemplo, la Universidad Mayor de San Simón y la Universidad Mayor de San Andrés son pioneras en este aspecto, a ello se puede sumar la desconcentración universitaria en territorios rurales. Pero, la erradicación del racismo en la educación superior no pasa solamente por la creación de cupos de admisión, sean interculturales. Como sugiere Mandepora (2021) el desafío es contar con docentes formados, capacitados y sensibilizados frente a los problemas del racismo y la discriminación, porque deben asumir el compromiso de desarrollar los valores y principios de las nacionalidades y pueblos indígenas, valorar y fortalecer las organizaciones indígenas y sociales a partir de desarrollo de los conocimientos, sus saberes, sus historias y proceso político.

En ese sentido, en las universidades públicas bolivianas existen algunas iniciativas que contribuyen a la erradicación de las formas

de discriminación y racismo.<sup>10</sup> En esta ocasión se destaca dos iniciativas de formación universitaria que tienen matices y bases para superar el racismo epistémico, porque despliegan elementos interculturales, intraculturales y descolonizadores como enfoques de la educación antirracista.

### ***El caso de la Facultad de Ciencias Agrícolas Pecuarias, Forestales y Veterinarias, Universidad Mayor de San Simón***

El centro de la Facultad de Ciencias Agrícolas Pecuarias, Forestales y Veterinarias (AGRUCO) surge en 1985 con el apoyo de la Agencia Suiza de Cooperación para el Desarrollo (COSUDE). Según Delgado (2008) su objetivo es contribuir al desarrollo endógeno sostenible a partir de la ecología, la revalorización de los saberes locales y la sabiduría de los pueblos indígenas originarios. “Por eso, la labor en los primeros 10 años (1985-1995) fue volcarse fuertemente a este sector con presencia de campo permanente, tomando a las naciones aymaras y quechuas del departamento de Cochabamba, como los principales interlocutores y compartiendo la vida cotidiana y sus estrategias de vida” (Tapia, 2016, p. 92). En este sentido, AGRUCO en el desarrollo de sus aprendizajes desde la intraculturalidad, el dialogo de saberes intercultural e intercientífico, la transdisciplinariedad, la revalorización de saberes y la propuesta de desarrollo endógeno implementado en varias fases.

La primera de 1985 a 1990 con agrobiología: “permitieron iniciar procesos de investigación y desarrollo locales y regionales con experiencias variadas y resultados diversos, que sin embargo se constituyeron en avances importantes para la profundización cualitativa

<sup>10</sup> Se debe mencionar que existen otras experiencias, por ejemplo, el Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos dependiente del Departamento de Postgrado de la Facultad de Humanidades de la UMSS; el Programa Académico Desconcentrado Técnico Superior Gestión Sociocultural Comunitaria del Instituto de Estudios Bolivianos de la UMSA. Los cuales no han sido desarrollados por la extensión del capítulo.

en la concepción del desarrollo” (Delgado, 2008, p. 127). En la segunda de 1990-1998 la agrobiología y saberes locales: “revalorización de los saberes locales como base del aprendizaje intra e intercultural” (Delgado, Rist y Escobar, 2010, p. 16). En la tercera de 1998 a 2002 agroecología y saberes locales para un desarrollo rural sustentable se profundiza

la complementariedad entre la agroecología y la revalorización de los saberes de los pueblos originarios bajo la premisa del diálogo de saberes, donde el conocimiento científico occidental moderno generado en y desde las universidades, es uno más en la gestión de conocimientos (Delgado, 2008, p. 129).

En la cuarta de 2002 a 2006 agroecología cultura y desarrollo endógeno sostenible: incidencia en políticas públicas municipales, nacionales e internacionales difusión y sistematización de las experiencias y lecciones aprendidas en la perspectiva de la sostenibilidad (Delgado, Rist y Escobar, 2010, p. 16).

En sus experiencias es posible apreciar como enfoque epistemológico la transdisciplinariedad en la investigación para superar el saber monocultural. Delgado y Rist (2016) proponen como tema de reflexión el conocimiento científico occidental moderno y el conocimiento científico endógeno, y usan como marco referencial el pluralismo epistemológico.

En lo ontológico se tiene al enfoque histórico cultural lógico los cuales se centran en la comprensión e interpretación de la vida cotidiana de las familias y de las comunidades indígenas y campesinas, desde tres ámbitos de vida: material, social y espiritual articuladas en la vida cotidiana; esto constituye la esencia del enfoque histórico cultural lógico con una perspectiva transdisciplinar, intra- e intercultural (Delgado y Rist, 2016). También permite la complementariedad entre los saberes ancestrales, indígenas, campesinos o locales con los científicos desde un dialogo de saberes intercultural. Esta complementariedad ha sido plasmada en la propuesta de desarrollo endógeno que integra el conocimiento local, las estrategias, valores,

instituciones, autoridades originarias y recursos locales articulados con el desarrollo basado en el territorio.

En lo metodológico para operativizar los procesos de investigación transdisciplinar han desplegado el método investigación participativa revalorizadora (IPR), según Tapia (2016) permite construir técnicas y herramientas con los actores locales, lo que admite elevar su voz y conocimiento en un diálogo de saberes y apuntar a la construcción de conocimientos de manera transdisciplinaria e intercientífica en las tres dimensiones de vida. La IPR busca la revalorización de los saberes, conocimientos, tecnologías y prácticas de las naciones originarias, pueblos indígenas y campesinas para su sistematización en fichas o cartillas que describen y explican la relevancia social, económica, cultural y espiritual. Este proceso de investigación se inicia con el dialogo de saberes mediante técnicas participativas, así como la recopilación de testimonios y cosmovisiones de los coinvestigadores.

### ***El Programa de Derechos de las Naciones Originarias de la Universidad Mayor de San Andrés***

En la UMSA el 2001 se implementó el Programa de Técnicos Superiores en Justicia Comunitaria en la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas,<sup>11</sup> con un plan curricular de tres años de duración, en la modalidad semipresencial con un modelo pedagógico horizontal, participativo, interactivo con la comunidad; con una duración de tres años.

La finalidad del programa es la contribución a una relación complementaria entre la Justicia Comunitaria y el Derecho Positivo para la defensa de los Derechos Humanos y Derecho Indígena (Mallea, 2008a). “Fue el primer proyecto de interacción social universitario

<sup>11</sup> Mediante la Resolución del Honorable Consejo Facultativo N° 129/2001 (06, 06, 2001) y homologado por Resolución N° 0180/01 del Honorable Consejo Universitario (01, 08, 2001).

dirigido a sectores indígenas-campesinos de las veinte provincias del departamento de La Paz, para que puedan realizar estudios universitarios y lograr obtener un título académico” (Mallea, 2008b, p. 3). Como sugiere Mallea (2008a) en el plan de estudios y asignaturas se rescaten conocimientos jurídicos consuetudinarios para facilitar una formación articulada entre la justicia comunitaria y el derecho positivo, capacitar en la defensa de derechos humanos y derechos indígenas. Esta incorporación de los saberes y conocimientos locales jurídicos evidencia el dialogo intercultural de saberes interjurídicos del derecho indígena originario con el derecho positivo.

La Facultad y el Programa crean espacios de reflexión e interculturalidad jurídica para un acceso efectivo a la justicia, con la participación de autoridades facultativas, docentes y estudiantes de la Carrera de Derecho y el Programa de Justicia Comunitaria, conjuntamente a las autoridades y comunarios de las provincias, generando un diálogo intercultural entre el sistema de justicia indígena originaria campesina y el sistema jurídico ordinario [...] (Programa de Derechos de las Naciones Originarios, PDDNO, 2015, p. 28).

Sus objetivos se dirigen a la formación de representantes comunales como técnicos superiores en derecho comunitario y la sistematización de experiencias. De acuerdo con Mallea (2008b) promueve la interculturalidad, dentro del marco de los derechos humanos y fundamentales, así como convertir a estudiantes en protagonistas de procesos de aprendizaje-enseñanza. Fue para “comprender [...] los vínculos y las diferencias entre la justicia comunitaria como parte del sistema jurídico indígena con el derecho positivo... y sobre la administración de justicia, las formas de resolución de conflictos” (Mallea, 2007, p. 10).

En el 2002 se crearon tres subproyectos: el primero, Técnicos Superiores en Administración en Justicia Comunitaria; el segundo, “Escuela de Formación de Conciliadores Comunitarios”, y el tercero, se orientó específicamente al problema de la Justicia Comunitaria y los Derechos Humanos: “Promotores en Derechos Humanos,

Fundamentales, Justicia Comunitaria y Saneamiento de Tierras” (Mallea, 2008a, p. 111).

En el 2011 se modificó su denominativo por Programa de Derechos de las Naciones Originarias y a la vez inició su proceso de autoevaluación, en el 2016 se llevó a cabo el proceso de acreditación y evaluación externa.

El programa está dirigido a estudiantes bachilleres que aprueben el examen de ingreso, provenientes de veinte diferentes provincias del departamento de La Paz y demuestren el aval de una autoridad en su comunidad, para tomar el curso que dura tres años y 10 meses al año (Mitre, 2016, p. 99).

De acuerdo con Mallea (2008b) en el año 2005 egresaron la primera promoción: 194 estudiantes (170 varones y 24 mujeres); en el año 2006 la segunda promoción de 78 egresados y 48 en el 2008. En su calidad de PDDNO entre las gestiones 2013 a 2015 cursaron un total de 368 estudiantes (Mitre, 2016, p. 100).

Este es el panorama de los programas desplegados por algunas universidades públicas, por un lado, AGRUCO despliega un enfoque intercultural, intracultural, dialogo de saberes y descolonización en la formación, investigación e interacción social a nivel de grado y posgrado. Por otro, en el caso de la UMSA enfatiza a nivel de grado: la formación universitaria e interacción social y en menor medida la investigación, por lo que se puede apreciar más la presencia de lo intercultural y el dialogo de saberes en sus procesos formativos. A pesar de las diferencias ambas iniciativas evidencian caminos de articulación con los pueblos indígenas y afrodescendientes con el propósito de fortalecer las identidades culturales y la erradicación del racismo desde la descolonización, el dialogo de saberes y lo intra e intercultural.

## **Discusión: descolonización y diálogo de saberes para superar el racismo epistémico y la interculturalidad nominal**

Las políticas universitarias se han concentrado en el acceso y cobertura de las poblaciones indígenas y afrodescendientes mediante programas de admisión especial y desconcentración universitaria. Si bien se ha avanzado en la democratización de la educación superior, el problema de la discriminación racial requiere el cumplimiento de las normativas y políticas nacionales y universitarias.

Con relación al sistema de educación superior, pese a los esfuerzos de la Dirección contra el Racismo y Todas Forma de Discriminación, como secretaria técnica del Comité, no se ha tenido una buena receptividad por lo que no existen avances importantes (Zárate, Bustillos y Mendoza, 2020, p. 145).

La descolonización y el dialogo de saberes son los caminos que pueden permitir superar el racismo epistémico en las universidades públicas, así ha quedado demostrado en las experiencias descritas. La descolonización de la educación superior ha tenido más limitaciones que avances son contadas las experiencias concretas. En ese marco es necesario avanzar hacia la descolonización del conocimiento desde el pluralismo epistemológico con el fin de promover procesos de transformación tanto en las instituciones educativas de este nivel como en los actores que participan de ellas. Prada (2014) plantea que el pluralismo epistemológico abre el horizonte de una interculturalidad emancipadora abierta a la hermenéutica múltiple y dinámica de las culturas; no solo la interculturalidad entre culturas nativas y cultura moderna, sino entre las mismas culturas nativas.

Desde ese horizonte implica analizar los programas y planes de estudio, es decir, una descolonización curricular. Saavedra (2007) sugiere una praxis descolonizadora de las políticas curriculares hoy vigentes en el conjunto de las universidades públicas y privadas. Para Machaca y Moreira (2011), es la incorporación de los conocimientos y saberes de los pueblos indígenas, en calidad de sistemas

epistemológicos, a los planes curriculares; el uso de las lenguas indígenas en los procesos de enseñanza y aprendizaje; y la participación de las organizaciones sociales en la definición y seguimiento a las políticas educativas referentes a la formación profesional. Según Saavedra (2011), implica la reconstitución y el restablecimiento de los saberes, los conocimientos, las ciencias y las culturas históricamente subalternizadas.

El reconocimiento e incorporación de la cosmovisión, los saberes y conocimientos indígenas en la formación universitaria es parte del proceso de descolonización. La incorporación de lo local, por ejemplo, la revalorización de saberes y el diálogo de saberes: sabiduría de los pueblos indígenas, saberes locales y conocimiento científico (Delgado, Escobar y Guarachi, 2012). Por lo tanto, son desafíos epistémicos en las universidades desplegar procesos intraculturales de valorización de las identidades culturales que deben comenzar por la visibilización de estudiantes indígenas afrodescendientes con el registro en las estadísticas la perspectiva étnica que tiendan a deconstruir las representaciones homogeneizantes que aculturizan y niegan la diversidad cultural y lingüística.

Para lograr estos desafíos el dialogo de saberes permite la transformación interna e integral de la universidad boliviana, para asegurar un verdadero y real diálogo de saberes. de Sousa (2007a; 2007b) establece la ecología de los saberes como proyecto crítico y alternativo para descolonizar y transformar a su vez la sociedad aún colonial y capitalista . Castro-Gómez (2007) plantea una universidad transcultural y transdisciplinar que implica un programa universitario flexible, que permita el diálogo de saberes desde la horizontalidad de las disciplinas, lo cual posibilita la deconstrucción de la universidad mediante la decolonización de los saberes disciplinares. Zambrana (2014) sugiere que la interculturalización de la universidad obliga a la construcción de espacios de diálogo inter-científicos (basados en métodos, relaciones intersubjetivas y fundamentos epistemológicos inclusivos), desafía al estudio de sistemas de conocimiento propios de matrices culturales alternas, promueve el respeto interinstitucional,

pues los pueblos indígenas también tienen sus instituciones educativas y científicas.

Esto supone superar la interculturalidad nominal que se ha enraizado en las universidades públicas entendida como el hecho de otorgar el acceso a las poblaciones indígenas y afrodescendientes. Es decir, pasar del saber intercultural nominal hacia la intra-interculturalidad emancipadora que supera lo monocultural y multicultural presente en las prácticas pedagógicas universitarias colonizantes que ejercen un poder de dominación, violencia y racismo epistémico que se traducen en una inclusión condicionada, subordinada establecida por las políticas y planes universitarios de normalización, que a larga solo se plasman en un reconocimiento nominal de la diversidad cultural y lingüística.

Para ello se requiere de medidas reales, por ejemplo, programas de acción afirmativa y políticas que fomenten la heterogeneidad que tiendan a superar el racismo epistémico del saber monocultural; la invisibilización curricular de los saberes y sistemas de conocimientos indígenas; y la marginalización del mundo académico: infravalorización de contenidos, de los grupos racializados y la infrarrepresentación de indígenas y afrodescendientes en los espacios de producción de conocimiento. Por ejemplo, se hace necesario garantizar la culminación y titulación de universitarios indígenas, así como su ingreso al mercado laboral; la inclusión de temáticas de racismo y discriminación en los institutos de investigación y planes de estudio; la incorporación de docentes indígenas en universidades públicas y privadas en el marco de la meritocracia; la calidad educativa de formación en las sedes universitarias desconcentradas, entre otras estrategias que conduzcan a transformar las universidades públicas.

## Bibliografía

Busso, Hugo Aníbal (2014). El eurocentrismo como obstáculo epistemológico en las ciencias sociales. Posibilidades y desafíos actuales de la filosofía latinoamericana. *Saskab. Revista de Discusiones Filosóficas Desde Aquí*, 7, 1-12. <http://www.ideaz-institute.com/sp/CUADERNO7/C74.pdf>

CEUB (2009). Estatuto Orgánico y Normas de la Universidad Boliviana. En *Documentos XI Congreso Nacional de Universidades* del 15 al 19 de junio de 2009. Universidad Técnica de Oruro.

CEUB (2011). *Modelo académico del Sistema de la Universidad Boliviana*. La Paz: Secretaría Nacional Académica.

CEUB (2014). *Plan Nacional de Desarrollo Universitario 2014-2018. Marco estratégico*. La Paz: Secretaría Nacional de Desarrollo Institucional.

Castro-Gómez, Santiago (2007). Decolonizar la universidad. La *hybris* del punto cero y el diálogo de saberes. En José Luis Saavedra (comp.), *Educación superior, interculturalidad y descolonización* (pp. 292-307). La Paz: Fundación PIEB-CEUB.

Constitución Política del Estado (07 de febrero 2009). *Gaceta Oficial de Bolivia*.

Delgado, Freddy (2008). Experiencias en desarrollo endógeno sostenible: un diálogo entre los saberes de los pueblos originarios y el conocimiento científico moderno en el sistema universitario boliviano. El caso del Centro Universitario AGRUCO. En Daniel Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina* (pp. 126-136). Caracas: IESALC-UNESCO.

Delgado, Freddy y Rist, Stephan (2016). Las ciencias desde la perspectiva del diálogo de saberes, la transdisciplinariedad y el diálogo intercientífico. En Freddy Delgado y Stephan Rist (eds.), *Ciencias, diálogo de saberes y transdisciplinariedad* (pp. 35-88). La Paz: AGRUCO-UMSS.

Delgado, Freddy; Rist, Stephan y Escobar, César (2010). *El desarrollo endógeno sustentable como interfaz para implementar el vivir bien en la gestión pública boliviana*. La Paz: AGRUCO.

Delgado, Freddy; Escobar, César y Guarachi, Gustavo (2012). Estas son nuestras ciencias. El diálogo de saberes e intercientífico para el desarrollo endógeno sustentable y la reforma de la educación superior: nuestra experiencia desde Latinoamérica. En Freddy Delgado y Dennis Ricaldi (eds.), *Desarrollo endógeno y transdisciplinariedad en la educación superior: cambios para el diálogo intercientífico entre el conocimiento eurocéntrico y el conocimiento endógeno* (pp. 113-149). La Paz: AGRUCO-Plural.

Granada, Lubi Jehins (2021). Las tres caras del racismo epistémico en educación superior. *INTEREDU*, 4(4), 129-160. <https://doi.org/10.32735/S2735-65232021000486>

Grosfoguel, Ramón (2013). Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. *Tabula Rasa*, 19, 31-58. <https://www.revistatabularasa.org/numero-19/02grosfoguel.pdf>

Guaymás, Álvaro y Cachambi, Nayra Eva (2021). Construyendo caminos para erradicar el racismo en la Educación Superior en Argentina. *Integración y Conocimiento*, 10(2), 99-112. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/34090>

Iño, Weimar Giovanni (2009). Los hechos sociales del racismo en la historia reciente: el caso de Cochabamba (2007) y Sucre (2008).

En *Anales de la XXI Reunión Anual de Etnología*. Tomo II (pp. 721-730). Museo Nacional de Etnografía y Folklore.

Iño, Weimar Giovanni (2018). Universidad pública e interculturalidad en Bolivia: normativas, políticas y programas de admisión (1995-2015). *Reencuentro: Universidad e interculturalidad*, 75, 35-60. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/954>

Iño, Weimar Giovanni (2021). Jóvenes rurales indígenas y educación superior universitaria en Bolivia. En María Sol Villagómez, Gisela Salinas, Sebastián Granda, Gabriela Czarny y Cecilia Navia (coords.), *Repensando pedagogías y prácticas interculturales en las Américas* (pp. 325-358). Quito: Universidad Politécnica Salesiana-Abya Ayala. <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/21446>

Ley N°. 045 contra el Racismo y toda forma de Discriminación. 8 de octubre de 2010. *Gaceta Oficial de Bolivia*.

Ley N°. 070 de la educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez. 20 de diciembre de 2010. *Gaceta Oficial de Bolivia*.

Ley N°. 139 Día Nacional contra el Racismo y toda forma de Discriminación. 14 de junio de 2011. *Gaceta Oficial de Bolivia*.

Lévi-Strauss, Claude (1996). *Raza y cultura*. Madrid: Cátedra.

Machaca, Guido y Moreira, Gustavo (2011). Antecedentes y marco legal para la descolonización de la educación superior en Bolivia. En Mónica Navarro (ed.), *Estrategias para una educación superior descolonizadora intra e intercultural*. Seminario-Taller, Cochabamba, 18 y 19 de noviembre de 2010 (pp. 63-78). Cochabamba: FUNPROEIB Andes, CNC, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-UMSS, SAIH. <https://cutt.ly/uCt59NX>

Mallea, Julio A. (2007). Recuento histórico del programa de Justicia Comunitaria. Programa de Justicia Comunitaria. La Paz: UMSA.

Mallea, Julio A. (2008a). El Programa de Técnicos Superiores en Justicia Comunitaria de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Mayor de San Andrés. En Daniel Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina* (pp. 107-114). Caracas: IESALC-UNESCO.

Mallea, Julio A. (2008b). Prólogo. En *¿Dos racionalidades y una lógica jurídica? La justicia comunitaria en el altiplano boliviano* (pp. 3-6). La Paz: Programa de Justicia Comunitaria-UMSA, Fundación Diálogo.

Mandepora, Marcia (2021). La interculturalización de la Educación Superior, estrategia contra el racismo. *Integración y Conocimiento*, 10(2), 80-98. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/34076>

Maruyama, Magoroh (1996). Dime cómo piensas. *El Correo de la UNESCO*, XLIX, 31-35.

Mato, Daniel (2020a). Los desafíos del racismo a la gestión, docencia, investigación y vinculación social en la educación superior. *Didac*, 76, 69-76. [https://doi.org/10.48102/didac.2020..76\\_JUL-DIC.29](https://doi.org/10.48102/didac.2020..76_JUL-DIC.29)

Mato, Daniel (2020b). Las múltiples formas del racismo y los desafíos que plantean a los sistemas de educación superior. *De prácticas y discursos*, 9(13), 1-14. <http://dx.doi.org/10.30972/dpd.9134412>

Mato, Daniel (2020c). Racismo, derechos humanos, y educación superior en América Latina. *Rev. Diálogo Educ., Curitiba*, 20(65), 630-652. <http://doi.org/10.7213/1981-416X.20.065.DS06>

Mato, Daniel (2021a). Presentación Dossier. Hacia la erradicación del racismo en la Educación Superior: tensiones y desafíos. *Integración y Conocimiento*, 10(2), 5-12. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/33887>

Mato, Daniel (2021b). Racismo y educación superior en América Latina. *ESAL* 9, 40-43. <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/esal/article/view/14109>

Ministerio de Culturas, Viceministerio de Descolonización (2012). *Política del Estado Plurinacional de Bolivia Contra el Racismo y toda forma de Discriminación (Plan de Acción 2012–2015)*. La Paz: Secretaría Técnica del Comité Nacional Contra el Racismo y Toda Forma de Discriminación.

Mitre, Sucs (2016). Diálogo de saberes en el Programa de Derechos de las Naciones Originarios-UMSA: un análisis hermenéutico [Tesis de Maestría]. La Paz, Centro Psicopedagógico y de Investigación en Educación Superior, Vicerrectorado-UMSA.

Ocoró, Anny y Mazabel, Milena Margoth (2021). Racismo en la educación superior: un análisis desde la perspectiva de los pueblos indígenas y afrodescendientes en Colombia. *Universidades*, 87, 15-33. <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2021.87.521>

Ossola, María Macarena (2018). Educación Superior y diversidad cultural. Análisis de las experiencias formativas de jóvenes indígenas en proyectos de extensión universitaria. *Praxis Educativa*, 22(3), 56-63. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2018-220306>

Panchi, M. (2019). Pluralismo epistemológico: anarquismo, utopía y dignidad del conocimiento. En H. Soria Galvarro (ed.), *Aproximaciones al pensamiento crítico. reflexiones epistemológicas sobre la realidad social boliviana* (pp. 205-225). La Paz: FUNPROEIB Andes, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-UMSS.

Pinto, Libertad y Curivil, Felipe (2019). ¿Racismo hacia los saberes y conocimientos indígenas en la Educación Superior? *Apuntes* (12), 1-11. <https://cutt.ly/VZQP9lh>

Pinto, Libertad; Cortez, Nazareth; Guzmán, Daniel y Curivil, Felipe (2017). Experiencias emergentes de metodologías descolonizadoras de investigación frente al extractivismo epistémico. Aportes para la investigación educativa intra-intercultural y plurilingüe en Bolivia. *Sinéctica*, 50, 1-21. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/800/1006>

Piñeiro, Eleder (2017). Ciencias subalternas y conocimientos otros: una reflexión epistémica desde la Modernidad. *RELASO*, 7(2), 64-76. <https://doi.org/10.17979/relaso.2017.7.2.3068>

Prada, Fernando (2014). Pensamiento de frontera y epistemologías en la educación superior. En Amílcar Zambrana (ed.), *Pluralismo epistemológico. Reflexiones sobre la educación superior en el Estado Plurinacional de Bolivia* (pp. 55-92). La Paz: FUNPROEIB Andes, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-UMSS. <http://www.acuedi.org/ddata/11371.pdf>

Prada, Fernando y López, E. (2009). Educación superior y descentramiento epistemológico. En Luis Enrique López (ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 424-451). La paz: FUNPROEIB Andes, Plural.

Programa de Derechos de las Naciones Originarias (2015). *Autoevaluación del PDDNO*. La Paz: Departamento de Autoevaluación, UMSA.

Quintasi, Melquiades (2012). Exploraciones para la interculturalización de una universidad pública. En Freddy Delgado y Dennis Ricaldi (eds.), *Desarrollo endógeno y transdisciplinariedad en la educación superior: cambios para el diálogo intercientífico entre el*

*conocimiento eurocéntrico y el conocimiento endógeno* (pp. 217-226). La Paz: AGRUCO, Plural.

Rodríguez, Gustavo (2009). Debates y desafíos: reformas de la educación superior en Bolivia, una sociedad multicultural. *Policy Futures in Education*, 7(5), 513-531.

Saavedra, José Luis (2007). Introducción. En José Luis Saavedra (comp.), *Educación superior, interculturalidad y descolonización* (pp. 7-10). La Paz: Fundación PIEB, CEUB.

Saavedra, José Luis (2008). Descolonizar e indianizar la universidad. *Temas Sociales* (28), 299-313. <http://www.revistasbolivianas.ciencia.bo/pdf/rts/n28/n28a15.pdf>

Saavedra, José Luis (2011). Descolonización y decolonialidad de la universidad. En Mónica Navarro (ed.), *Estrategias para una educación superior descolonizadora intra e intercultural*. Seminario-Taller, Cochabamba, 18 y 19 de noviembre de 2010 (pp. 129-147). Cochabamba: FUNPROEIB Andes, CNC, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-UMSS, SAIH. <https://cutt.ly/uCt59NX>

Sousa Santos, Boaventura de (2007a). La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. *Umbrales* (15), 13-70.

Sousa Santos, Boaventura de (2007b). *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. La Paz: CIDES-UMSA, Plural, Asdi.

Sousa Santos, Boaventura de (2010). *Epistemologías del sur*. Siglo XXI.

Tapia, Nelson (2016). El diálogo de saberes y la investigación participativa revalorizadora. En Freddy Delgado y Stephan Rist (eds.), *Ciencias, diálogo de saberes y la transdisciplinariedad* (pp. 89-118). La Paz: AGRUCO, UMSS.

Universidad Mayor de San Andrés (2015). *Plan Estratégico Institucional 2016-2018 con visión al 2030. Por una nueva universidad autónoma intercultural junto a su pueblo*. La Paz: UMSA.

Weise, Crista (2004). *Educación superior y poblaciones indígenas en Bolivia*. IESALC-UNESCO.

Weise, Crista (2007). Visiones de país, visiones de universidad políticas universitarias: ¿cambio real o cambio aparente? *Umbrales* (15), 119-150.

Weise, Crista (2010). Nuevos actores, interculturalidad y desafíos epistémicos. Rasgos de una universidad postneoliberal en la política universitaria boliviana. En Roberto Leher (comp.), *Por una reforma radical de las universidades* (pp. 235-264). Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.

Yapu, Mario (2016). La interculturalidad y la descolonización en la educación superior y sus desafíos en Bolivia. En Aldo Ocampo (coord.), *Los rumbos de la educación inclusiva en el siglo XXI: la necesidad de modernizar el enfoque* (pp. 131-152). Santiago de Chile: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva. <https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/190537spa.pdf>

Zambrana, Amílcar (2014). La universidad frente a la diversidad y al Estado Plurinacional de Bolivia. En Amílcar Zambrana (ed.), *Pluralismo epistemológico. Reflexiones sobre la educación superior en el Estado Plurinacional de Bolivia* (pp. 185-208). La Paz: FUNPROEIB Andes, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-UMSS. <http://www.acuedi.org/ddata/11371.pdf>

Zárate, Carlos; Bustillos, Paulo y Mendoza, Belen (2020). *Balancede de la implementación de la ley contra el racismo y toda forma de discriminación-ley N° 045*. La Paz: Comunidad de Derechos Humanos, Equal Rigths Trust, Unión Europea.

## Capítulo 9

# ¿Quiénes ponen el cuerpo?

## Racismo y prácticas lingüísticas en el espacio universitario

*Gisela Carlos Fregoso*

■ Doi: 10.54871/upn23r1i

### Introducción

Como sociólogos y antropólogos lo han trabajado, durante gran parte del siglo XX se pensó que hablar sobre “lo racial” no era relevante (López Caballero, Paula; Acevedo-Rodrigo, 2018; Saldívar, 2012), sino que había que centrarse en la cultura, dado que era lo cultural lo que marcaba o generaba diferencias sustanciales entre las personas. De esta manera, el lenguaje en clave cultural como “las tradiciones”, “las costumbres” o la lengua fueron las herramientas para entender los procesos de diferenciación y de desigualdad y la inequidad económica que las personas vivían, particularmente las personas indígenas. Además de atribuir las diferentes desigualdades a cuestiones culturales, otros autores sugirieron décadas atrás que la desigualdad en realidad no era un tema de racismo sino de clasismo, es decir, que la experiencia racial era experimentada mediante la experiencia de clase (Robinson, 2000).

Pasó el tiempo y en diferentes países latinoamericanos se condujeron investigaciones internacionales de comparación regional que partían de la idea de que la academia se había excedido al querer explicar todas las desigualdades étnicas en términos culturales y, que por tanto lo que había que hacer era centrarse más en los procesos raciales (Hale, 2018). También hubo otras discusiones que señalaron que, pese a que el racismo no se nombrara en los análisis de desigualdad, ni la gente lo usara en su cotidianidad, eso no quería decir que no lo entendiera o no se refiriera a este tipo de opresión. Es decir, que el tema racial podía estar presente pese a que palabras explícitas como “raza”, “racismo”, “racialización” o “marcadores raciales” estuvieran ausentes (Wade, 2010).

Así mismo, otras investigaciones como Project of Ethnicity and Race in Latin America o mejor conocida como PERLA (Telles, 2014), además de visibilizar los diferentes términos en que la población se identificaba, es decir, de mostrar los etnónimos o identidades de la población como negro, afro, mestizo o blanco en México, esta investigación colocó en el centro de su conversación el tema del color de piel y la importancia que tiene para el análisis de la desigualdad económica y educativa; entre sus principales hallazgos estaban tres elementos: 1) que los factores que más castiga la sociedad mexicana y frecuentemente son motivo de exclusión son el hablar una lengua indígena, y mientras más morena u oscura es la piel, más susceptible se está de vivir el racismo; 2) mientras más años de escolaridad tiene una persona indígena, es más probable que se deje de autoidentificar como indígena y pase a nombrarse como mestiza; y 3) que con los mismos años de escolaridad, las personas que se autoidentifican como indígenas perciben menos ingresos que aquellas que se autoidentifican como mestizas o blancas (Martínez Casas, Saldívar, Flores y Sue, 2014). Esto y otras investigaciones apoyaron la idea de que existe una correlación entre color de piel, lengua indígena y desigualdad socioeconómica y la manera en que eso impacta en los procesos de escolarización (Solís y Güemez, 2020).

## Propuesta para analizar el racismo en las universidades

Si bien las investigaciones arriba mencionadas han tenido hallazgos valiosos, lo que propongo aquí es que los procesos de reproducción del racismo no se dan mediante categorías totalizadoras o monolíticas como “indígena”, “mestizo” o “blanco”, sino que en las interacciones que suceden en el espacio educativo, particularmente en el ámbito universitario convencional<sup>1</sup>, el ejercer racismo contra otra persona se da mediante otros términos, por ello se vuelve necesario voltear a ver las prácticas discursivas, analizarlas y conjugarlas con el contexto en que el racismo sucede.

En los últimos años, tanto activistas como académicos hemos puesto los ojos en la opresión que el racismo causa, lo que nos ha obligado a revisar conceptos, unos más rebuscados que otros, pero que finalmente apuntan a señalar que todavía persisten argumentos biologicistas que activan el racismo, o discursos que, sin nombrar el racismo y lo racial, se valen de otras gramáticas para señalarlo. Y aquí quiero enfatizar también que, ya no basta hablar únicamente sobre color de piel, procesos culturales o lengua indígena, sino que el racismo es tan complejo que se teje con otros elementos. Y por racialización<sup>2</sup> entiendo en este texto como el proceso mediante el cual las personas creen que existe las “razas” y a partir de ahí, le asignamos una “raza” a alguien, atribuyéndole características o cualidades biológicas (Zavala, Virginia, Back, 2017). Es por ello que aquí sostengo que los procesos de racialización no ocurren exclusivamente como la lengua, el color de piel, la cultura o la autoadscripción (ser indígena

<sup>1</sup> Entiendo en este texto como “universidad convencional” a las universidades públicas monolingües que siguieron un proyecto nacional monolingüe y que, por tanto, dichos espacios representan las universidades “normales” o “del pueblo” y que en sus lineamientos institucionales no se nombran como “interculturales” pero que son financiadas con el erario.

<sup>2</sup> También Silvia Valero señaló que la racialización era “el tratamiento político de las diferencias (fenotípicas, ancestrales, étnicas, regionales) entre grupos de individuos, como si respondieran a una naturaleza “racial” que los condiciona y estabiliza (Valero, 2016).

o ser afro), sino que los procesos de racialización ahora se conjugan no solo con “la lengua”, sino la “forma” en que se habla la lengua, es decir, con las ideologías raciolingüísticas.

De acuerdo con Rosa y Zavala, las ideologías raciolingüísticas han sido creadas desde posiciones de poder y en su mayoría dichas ideologías han sido moldeadas por sistemas patriarcales y racistas (Rosa, 2019; Zavala, Virginia y Back, 2017). De ahí que una parte de la lingüística esté interesada no en cómo hablan las personas indígenas, sino en cómo la sociedad escucha que hablan las personas indígenas, ni en cómo hablan las mujeres, sino cómo la sociedad escucha que hablan las mujeres; esto quiere decir que las ideologías raciolingüísticas se centren en el escucha y la manera en que esa forma de escuchar reproduce el racismo, y no en quien habla o vive el racismo.

### **“Raza” y lengua en el centro**

Al respecto, existen dos posicionamientos: a) por un lado, está el posicionamiento de Jonathan Rosa el cual intenta poner en el centro las jerarquías raciales y sobre todo, cómo ciertas prácticas lingüísticas de comunidades racializadas son asociadas a las deficiencia. Y b) por otro lado, existe un segundo posicionamiento que solo intentar ver las intersecciones entre raza y lenguaje, en el sentido de que en ocasiones escuchamos una voz y no sabemos si es hombre o mujer, si esa voz se adapta a los estereotipos que conocemos (hablar como indígena, hablar como negra, hablar como asiático) de modo que la realidad supera al estereotipo. A esto, Samy Alim le ha llamado “sujeto transracial” (Alim, 2016).

De esta manera, las ideologías raciolingüísticas parten de la antropología lingüística cuya propuesta es cambiar el foco de atención del hablante hacia el oyente; toman de la teoría crítica de la raza que las jerarquías raciales impregnan todas las capas de lo social y que las relaciones coloniales de poder siguen vigentes. Es decir, las ideologías raciolingüísticas son las que hacen una connaturalización de

la raza y la lengua. Judith Irvine y Susan Gal llaman a esta naturalización que se hace entre lengua y raza como “proceso semiótico de iconización”. El proceso semiótico de iconización es cuando las características lingüísticas de las personas, según los escuchas, indexan (señalan o apuntan) hacia grupos sociales y, no solo eso, sino que se convierten en estereotipos de esos grupos (Gal e Irvine, 2019). Es decir, es el procedimiento que nos hace creer que una característica lingüística se toma como si representara la naturaleza o la esencia de un grupo social. Entonces, la ideología raciolingüística se da cuando se establece una relación “natural” entre el modo de hablar de una persona y una categoría racial o étnica.

Las ideologías raciolingüísticas son aquellos conjuntos de creencias que hacen que prácticas lingüísticas similares sean percibidas de forma distinta, dependiendo del sujeto racial que las produzca (Rosa, 2019), vinculando los cuerpos racializados con la diferencia lingüística y estigmatizando sus prácticas lingüísticas.

## **Metodología**

La propuesta de las ideologías raciolingüísticas es que situemos nuestra atención en lo que Inoue llamó en el 2003, “el sujeto que escucha” y que, por lo tanto, interpreta y luego clasifica eso que escucha. Rosa y Flores han dicho que como escuchas, interpretamos lo que oímos, es decir, desentrañamos las prácticas lingüísticas según el posicionamiento racial hegemónico de la sociedad en que vivimos. Por tanto, centrarnos en los oyentes no significa centrarnos en una persona en concreto, sino un posicionamiento ideológico, y cómo ese posicionamiento ideológico refleja a una sociedad racializada. Dicho posicionamiento puede ser habitado por personas blancas o no blancas, por instituciones o por tecnologías, pero lo que nos permite ver, es cómo las ideas raciales de una sociedad se trasladan hacia la lengua (Rosa, 2019). Por tanto, aquí nos centraremos en la manera en que los profesores tutores de una carrera de Antropología de una institución de

educación superior reflejan los posicionamientos raciales de la sociedad en que viven (la de Guadalajara, estado de Jalisco, en México) y cómo esto se refleja en la lengua mediante sus discursos.

## Resultados

### *Caso 1<sup>3</sup>*

La pandemia del covid-19 inició en todo el mundo en el año 2020, lo que nos obligó a entrar en confinamiento, modificar nuestras rutinas diarias y en algunos de los casos, realizar el trabajo y los estudios desde casa, enfrente de una computadora y mediante plataformas virtuales. A finales del año 2021 no estaba claro si las universidades públicas íbamos a regresar a clases presenciales o si seguiríamos en la modalidad virtual. Lo que se optó es que regresáramos a clase de manera “híbrida”. La forma híbrida significaba que la mitad de un grupo asistiría a clases presenciales y la otra mitad tomaría la clase virtual, lo que permitiría tener salones de clase más espaciosos con menos alumnado, respetando así la llamada “sana distancia”.

Lo que comenzó como modalidades híbridas de aprendizaje terminaron siendo espacios ambiguos, pero también flexibles en donde los profesores teníamos la posibilidad de dar las clases unos días de forma presencial y otras veces de manera virtual, haciendo uso de plataformas y aplicaciones de internet que nos permitían seguir en comunicación con el alumnado. Lo que a continuación narro sucedió a una estudiante de octavo semestre de la carrera de Antropología que, para fines de este texto llamaremos Fabiola.

Fabiola cursaba varias materias, entre las que estaban aquellas relativas a la práctica antropológica o a la realización de su protocolo de tesis de investigación; varias de estas asignaturas corrían a cargo

<sup>3</sup> La información de este caso fue obtenida mediante relatorías y grabaciones y con el consentimiento de los actores institucionales y de la alumna.

de la profesora Flor, la cual tenía fama de ser muy estricta respecto a las entregas de los trabajos y a las asistencias. Fabiola era una alumna de clase media alta, blanca, que hablaba varios idiomas, que viajaba constantemente a Europa dado que su mamá era francesa dedicada a la curaduría de arte; Fabiola le comentó a una de sus maestras más jóvenes que tenía problemas con la profesora Flor. La profesora Flor impartía clases de manera híbrida lo que hacía que ciertos días de la semana estuviera en la ciudad y otros días salía fuera de Guadalajara a hacer trabajo de campo. La profesora Flor era una de las más respetadas en la licenciatura, tenía una notoria producción de textos, pertenecía redes académicas conocidas y era una profesora universitaria que podía ser leída como una persona blanca de clase media del occidente del país. Fabiola pidió hablar con la coordinadora de su licenciatura, con el jefe del Departamento, con la profesora Flor y con la maestra joven para explicar que la profesora Flor no respondía sus correos, que no le recibía sus trabajos y que el día en que le tocaba exponer a Fabiola, la profesora Flor no se presentó a clases. Fabiola solicitó una segunda entrevista con este comité al que ella había convocado; por segunda ocasión la profesora Flor no se presentó a la reunión ni atendió la comunicación telefónica. Finalmente, Fabiola manifestó sentirse muy preocupada por reprobar las dos materias que atendía con dicha maestra. Pasadas tres semanas de la primera reunión con el comité de la licenciatura que la misma Fabiola había generado, la profesora Flor fue citada por tercera ocasión en el Departamento, sin embargo, no se volvió a presentar argumentando que todavía se encontraba en trabajo de campo; lo que era diferentes es que la profesora Flor había mandado decir a través de la coordinadora de la carrera y mediante comunicación telefónica que:

*Profesora (mediante discurso indirecto):*

1	[la profesora Flor] No tiene ningún problema con la alumna.
2	La doctora dice que todavía no llegamos a las fechas de evaluación así que no tiene [la alumna] por qué preocuparse [y cita palabras de la profesora] "yo no sé por qué dice que la voy a reprobar."

Además, la profesora agregó (mediante discurso indirecto):

3	La profesora [Flor] comenta que es una alumna que quiere mucha atención y que siempre quiere cien en todo,
4	cuando la alumna no obtiene lo que quiere,
5	entra en pánico y ataca a profesores diciendo que la quieren perjudicar.

Aquí es interesante notar que nunca se pudo escuchar de viva voz ni de manera presencial, virtual o vía telefónica a la profesora, sino que mediante la coordinadora de la licenciatura “mandaba decir” lo que pensaba y entre sus argumentos estaba el negar lo que la alumna exponía y solamente la ignoraba o llevaba a cabo lo que se le conoce como *ghosting*.

El *ghosting* es una estrategia para terminar relaciones, que se llevan a cabo mediante lo virtual o redes sociales sin confrontar ni exponer los motivos por los cuales la relación se termina (Navarro, Larrañaga, Yubero y Villora, 2020). Específicamente el *ghosting* se refiere a la instancia que se desvincula unilateralmente de una relación –generalmente amorosa– evitando contacto tanto virtual como presencial, por lo que una de las partes no se entera que el vínculo ha terminado. En este caso, la pandemia trajo nuevas formas de relacionamiento tanto entre los propios alumnos como entre docentes y estudiantes, generando otras formas de confrontación y de lidiar con las relaciones que se dan en el ámbito universitario.

En este caso, dado que la profesora estaba lidiando con una alumna blanca de clase media alta, con excelentes notas y que además era bien sabido que contaba con un capital social y cultural conocido entre el alumnado, como vemos en la línea uno, la profesora Flor se niega y evita la confrontación bajo el argumento de que desconocía el tema o los motivos a los cuales se refería la alumna, para después afirmar otra vez mediante discurso indirecto, que en realidad la alumna demandaba mucha atención y como si fuese una especie de venganza, cuando la estudiante no obtenía dicha atención, la alumna “atacaba” a la profesora mediante una violencia pasiva.

Atendiendo a lo que expuse líneas arriba sobre ideologías raciolingüísticas, a ojos y oídos de la profesora, la alumna pretendía atacarla mediante difamación, lo que ocasionó que la profesora Flor invisibilizara su posición de poder como catedrática de una universidad. Cabe señalar que un semestre antes, la profesora Flor también fue acusada por otra alumna cuando esta señaló que la profesora no le quiso justificar una inasistencia y como respuesta, la profesora Flor le dijo “si no puedes atender la universidad, mejor salte”.

Los elementos que quiero resaltar aquí son aquellos justo por los que fue posible atender este caso. Desde hace varios años los trabajos de Gómez Gallegos nos han mostrado que el “mal trato”, los micro-racismos o el racismo explícito por parte del profesorado hacia las alumnas y los alumnos no siempre puede ser demostrado y cuando lo es, no siempre es atendido por las autoridades universitarias pese a que tenga efectos o consecuencias graves en la vida personal y académicas de los estudiantes. Entonces ¿qué fue diferentes en este caso? Ambas partes involucradas son mujeres, lo que pudiera fomentar estereotipos como que “las mujeres son conflictivas y enredosas”. La cuestión es que también las dos partes tenían un capital social importante de modo que, tanto Fabiola tuvo la capacidad de movilizar y convocar a una reunión en su licenciatura así como de formar -tal vez sin querer- un pequeño comité, así como la profesora Flor tenía el privilegio y el capital académico suficiente como para no presentarse en las tres reuniones en las que fue convocada e incluso, minimizar la situación de tensión que se estaba dando ¿qué hubiese pasado si fuese la misma situación, pero en lugar de Fabiola, si se tratase de una estudiante indígena o afro, o de una estudiante afro, migrante y trans? ¿La estudiante hubiera tenido la misma capacidad de movilizar recursos e igual capacidad de convocatoria?

De acuerdo con el trabajo que ha desarrollado Hugo Cerón Anaya sobre los usos del privilegio y la manera en que estos operan, este argumenta que el privilegio es una posición de poder que se da en las relaciones sociales, las cuales a su vez están mediadas por jerarquías raciales, de clase y de género (Cerón-Anaya, 2019). De ahí que el

privilegio no solo se base en el color de piel, en la clase social o en el manejo de la lengua dominante, sino que se conjuga de forma interseccional con otros elementos, que, en este caso, es el capital cultural, lingüístico y epistémico que se entreteje con el color de piel claro tanto de la profesora Flor, como de la alumna Fabiola. Además, generalmente se piensa el racismo desde los sujetos racializados y sus experiencias y, por lo tanto, estos se convierten en “objeto de estudio” muy a menudo, olvidando la manera en que opera el racismo desde los cuerpos privilegiados.

En una de las reuniones convocadas por Fabiola, esta expresó su preocupación sobre no aprobar las materias y el motivo por el cual le preocupaba tanto cómo pudiera aparecer su boleta de calificaciones:

6	Flor: Es que, si yo repruebo materias, ya no me voy a poder titular de la carrera por promedio.
7	Coordinadora: pero la idea principal de esta licenciatura y de muchas, es invitarlos a que hagan tesis para que lleven a cabo una investigación. Es decir, está la opción de promedio, pero lo ideal es que hicieras una tesis.
8	Flor: pero es que yo ya tengo una invitación por parte de una ONG francesa para ser gestora cultural en un proyecto sobre Latinoamérica.
9	Flor: así que me tengo que titular pronto para poder irme a Francia; reprobar una materia o varias, ya no me permitiría titularme por excelencia académica.

Cuando Fabiola planteó los motivos por los cuales estaba preocupada de reprobar las materias de la profesora Flor, los rostros tanto del coordinador de departamento como de la coordinadora de carrera cambiaron, es decir, se dieron cuenta que estaban hablando con una alumna que era muy privilegiada como para estar en el sistema público universitario, pero esta institución era la única que le daba acceso a la carrera del antropología en esta parte del país, requisito fundamental para participar como gestora cultural en Francia. Momentos después la alumna expuso que ella hubiera podido estudiar antropología en Francia, puesto que su madre era francesa y la misma Fabiola tenía la nacionalidad francesa, sin embargo, el estudiar en Francia le quitaría la posibilidad de ser considerada por esta

ONG como la experta en gestión cultural latinoamericana, particularmente mexicana.

Como vemos, el privilegio de Fabiola se entreteje mediante el color de piel, la clase, la lengua y el capital cultural (relacionarse con una ONG francesa, aspirar a ser gestora cultural). Al respecto, Cerón Anaya nos explica que cuando la clase social ya nos asegura un privilegio, el color de piel ya no se vuelve tan relevante, sino que lo que se torna como un factor más importante es el habitus y el capital cultural. Por habitus entendemos como los esquemas o formas de percibir el mundo y, como consecuencia, de actuar en él (Bourdieu, 2017), mientras que los capitales son “bienes” que tienen dos características: que son acumulables, pero que también son intercambiables (Bourdieu, 2017). En este sentido y para el caso que aquí estoy planteando, Fabiola usó sus capitales culturales dado que, a oídos tanto del coordinador del departamento como de la coordinadora de carrera, a la alumna no le interesaba mucho o no estaba en el epicentro su relación con la profesora, sino no poder la oportunidad de concluir su carrera sin contratiempos para poder ir a vivir a Francia como gestora cultural. Los propios privilegios de la profesora Flor le permitieron ausentarse de todas las reuniones sin que hubiese ninguna consecuencia, pero no le permitieron continuar la tensión con esta alumna que parecía ser muy privilegiada, así que, su opción es “mandar decir” que no había ningún problema.

### **Caso 2<sup>4</sup>**

Antes de la pandemia las clases eran llevadas regularmente y el trabajo de campo era una actividad obligatoria en una licenciatura como la de antropología. De esta forma, en el año 2018 uno de los grupos de la licenciatura en antropología salió desde el estado de

<sup>4</sup> La información obtenida sobre este caso fue a través de conversaciones y grupos de discusión de mujeres para reflexionar sobre la violencia y acoso que vivían las alumnas en los espacios universitarios.

Jalisco hacia el norte del país para realizar trabajo de campo en una comunidad indígena. El grupo pertenecía a semestres avanzados, de modo que muchos de los compañeros ya se conocían durante algunos años. Ya estando en su lugar de campo, en una ocasión el grupo realizó trabajo durante el día y durante la tarde se retiraron al hotel a beber unas cervezas junto con el maestro encargado del viaje que, para fines de este texto le llamaremos Juan. Después de unas horas, y ya con los efectos del alcohol comenzaron a jugar “verdad o reto”, el cual consiste en hacer algo osado (reto) o decir algo auténtico (decir una verdad) sobre sus vidas; De acuerdo con el grupo de discusión de mujeres que reflexionaron sobre la violencia vivida en la universidad, comentaron que hasta ese momento el juego se trataba de hablar sobre las bromas que se hacían entre compañeros y en revelar quién o quiénes habían sido los autores intelectuales de dichas bromas. Cuando fue el turno del profesor Juan de preguntar a una alumna de tez morena y de cuerpo grande y gordo –la cual llamaremos Luz–, el grupo de discusión de mujeres aseveró que el profesor Juan le formuló a Luz una pregunta en tono sexual, particularmente sobre la relación heterosexual que mantenía Luz con su pareja. El grupo quedó en silencio durante unos segundos y posteriormente y con voz nerviosa, Luz respondió que no iba a contestar esa pregunta porque el juego se trataba de preguntar sobre las bromas que se hacían y no sobre la vida sexual de las alumnas.

Hay que señalar que las reflexiones que se dieron sobre las situaciones de acoso y violencia que vivían las alumnas en las instituciones de educación superior, particularmente en el occidente de México, surgieron en el año 2017 después de que una profesora y varias alumnas interpusieran una denuncia profesores y funcionarios por acoso sexual y hostigamiento laboral universitario. Esto se da en un marco en que en México y Latinoamérica la violencia de género se había hecho más visible (Femicidios en México..., 2017). Pese a que las instituciones de educación superior ya se encontraban trabajando en protocolos para atender lo que llamaban “violencia de género” en diversas universidades (Cortazar Rodríguez, 2019), las

instituciones de educación superior no dimensionaron ni la complejidad del problema ni la complicidad de las autoridades, la complicidad masculina tejida entre profesores, directivos y alumnos o el miedo a las represalias. Este caso no solo refleja la interseccionalidad de opresiones en donde el racismo juega un papel fundamental, sino dicha confabulación que menciono:

*Al respecto y mediante el discurso indirecto*

1	Profesor: A ver, Luz, dínos ¿cuál ha sido la mejor experiencia con tu novio?
2	Alumna: Ay, profe. No voy a contestar eso.
3	Profesor: ¿Por qué? Te tocó “verdad”.

Parte del grupo rio y tres compañeras le increparon al resto de sus compañeros, para no enfrentar al profesor Juan directamente: “ay, qué sangrones; no se trata de eso, no estamos hablando de eso.” El profesor asintió con el rostro diciendo que está bien si la alumna no quería contestar, pero luego añadió las frases:

4	Profesor: yo solo quería ver si nos das..., unos tips...
---	--

En el grupo de discusión, las alumnas mencionaron que con la penúltima frase el profesor Juan, hizo una pausa para hacer énfasis en la palabra “tips”, y mientras hizo esta pausa, levantó sus cejas y dirigió la mirada al cuerpo de Luz, algo que en el grupo de discusión llamaron “barrer con la mirada”. También se reflexionó en el grupo de discusión que el juego pudo haber quedado ahí, en lo que en la tabla señalo como frase 3, cuando las alumnas increparon al resto de sus compañeros hombres del salón con quienes viajaban de trabajo de campo; sin embargo, lo que señalan las estudiantes del grupo de discusión, que apuntan como el momento más incómodo y que les confirmó que el comentario del profesor tenía connotaciones sexuales, además de gordofobia por la frase de la línea 4, es que el profesor hizo referencia a los “tips”, refiriéndose a “consejos” de pareja que podían hacer alusión a recomendaciones sobre cómo sobrellevar la

relación amorosa, o recomendaciones sexuales; es decir, el momento incómodo deviene de este doble sentido que el grupo entendió perfectamente que se trataba de una broma. Pero que dicha broma proviniera de un profesor hacia la alumna gorda era lo que volvía delicada la situación. Esto se confirmó cuando sucedieron tres parteaguas fundamentales que detonaron en la línea 5: a) el silencio de Luz, la alumna en cuestión, b) la intervención de las tres compañeras que reflejaba una actitud que reprochaba los comentarios del profesor Juan y c) la tensión y la actitud grupal ante la situación. Las estudiantes comentan en el grupo de discusión que estos tres elementos fueron fundamentales para que el profesor se sintiera atacado y advirtiera que había cometido un error con sus comentarios.

Las alumnas comentan que pasadas una o dos horas que el profesor Juan ya les decía a casi todas las alumnas que eran una estudiantes muy bonitas e inteligentes y que no se desanimaran en su carrera antropológica o arqueológica, momentos después y al pasar al lado de Luz, el profesor Juan externó una quinta frase hacia la alumna. El grupo de discusión señala que, al darse cuenta el profesor Juan que había sido impertinente, gordofóbico y acosador con Luz, y sobre todo que el grupo y las tres alumnas que increparon a sus compañeros se dieron cuenta del acoso del profesor Juan hacia Luz, el profesor Juan se sintió avergonzado y en lugar de disculparse, descargó su coraje en Luz mediante el comentario:

5	Profesor: a ti nadie te va a querer por gorda.
---	--

De acuerdo Mitjans Alayón, la gordofobia “es un sistema de opresión que se estructura a partir de discursos, instituciones, tecnologías e incluso expresiones corporales cuya finalidad es discriminar a las personas gordas” (Mitjans Alayón, 2022), además de que la gordofobia tiene sus orígenes en la opresión racial y en la trata de esclavos africanos. Como nos dice Mitjans Alayón, el racismo ha configurado de tal manera a todas las sociedades de forma que definió de manera jerárquica nuestras ideas sobre lo que significa “humanidad”. De este

modo, aquello que se acerque más a la idea de un hombre, cis, heterosexual, blanco, católico y delgado es leído como el cuerpo natural, neutral o normal, mientras que los cuerpos que se alejan de ese arquetipo, son cuerpos categorizados como alteridades e incluso como monstruos (Mitjans Alayón, 2022).

Así mismo, Mitjans Alayón argumenta que también existe una correlación entre las ciencias médicas, la opresión por motivos de género y la gordofobia. Con la trata de esclavos, tecnologías como las ciencias médicas clasificaron a los cuerpos de las mujeres y hombres negros como exuberantes, deformes, anormales o, en el mejor de los casos, exuberantes (Mitjans Alayón, 2022). Como rama de la medicina, el campo de la nutrición “ha sido una tecnología muy efectiva para aplicarla en los cuerpos que han sido leídos como gordos, y por lo tanto, como enfermos” (Mitjans Alayón, 2022); estas tecnologías, aunadas a la psiquiatría y a la psicología, patologizaron los cuerpos gordos bajo el argumento de que estos eran cuerpos que tenían problemas mentales o que desbordaban la neurotipia (Mitjans Alayón, 2022). Además, Mitjans apunta que un cuerpo gordo no va a ser leído de igual manera dependiendo de su color de piel, así como las interpretaciones sociales de dichos cuerpos no serán las mismas según la clase o el género.

También, en los últimos años hemos visto cómo movimientos como el de *body positive* cobran fuerza entre las mujeres jóvenes concientizando la manera en que se usa el cuerpo de las mujeres -muchas veces, mujeres blancas- como forma de opresión, discriminación o humillación, es decir, términos como *body shaming* o “avergonzamiento del cuerpo” son conceptos que cada día son barajados con más frecuencia entre las mujeres jóvenes.

Sin embargo, pese a que cada día se investiga más sobre la gordofobia y su relación con el racismo, o pese a que surgen nuevas literaturas o formas de nombrar la opresión que gira en torno al cuerpo o a estándares de belleza, el color de piel y el género sigue siendo un marcador fundamental para comprender, al menos, este caso.

Luz es originaria de la ciudad de Guadalajara; es una mujer joven, mestiza de clase trabajadora. Por mestiza me refiero en el sentido que lo usa Moreno Figueroa cuando afirma que la lógica de las identidades ha obligado a los pueblos, naciones y comunidades indígenas a nombrarse e identificarse; lo mismo pasa con las comunidades y poblaciones negras y afrodescendientes (Moreno Figueroa, 2012). Pero ese no ha sido el caso de las personas mestizas y blancas, las cuales pasan desapercibidas o no se nombran, lo que ha implicado que tampoco se visibilice la manera en que se benefician del racismo (Moreno Figueroa y Saldívar Tanaka, 2016). Esto quiere decir también que Luz no se identifica como una persona indígena y tampoco como una persona negra o afrodescendiente, y su lengua materna es el español. Sin embargo, Luz no es una mujer blanca. Aunque es difícil precisar a qué nos referimos con “ser blanca” o no serlo, con esta afirmación y para los fines de este texto quiero decir que, en la ciudad de Guadalajara no es leída como una mujer blanca.

Entonces ¿es precisamente el no ser una mujer blanca por lo que el profesor Juan sintió la permisividad de ser violento y gordofóbico con ella? De acuerdo a Zavala Cisneros y su trabajo sobre el racismo en el Perú, ella argumenta que el racismo se transforma constantemente para poder sobrevivir, y por tanto, esta práctica de opresión tiene la característica de “adaptarse” a nuevos contextos (Zavala, Virginia y Back, 2017). Además, después de varios años de políticas multi e interculturales, Zavala señala en otro de sus trabajos que, al menos para el caso peruano, el racismo se transformó y ahora es mal visto ser explícitamente racistas con las personas indígenas y negras, así como ejercer el racismo por color de piel (Zavala, Virginia y Córdova, 2010). Esto no quiere decir que ya no existe el racismo anti-indígena o el racismo antinegro, sino que la opresión racial se transformó y se manifiesta mediante otros códigos o marcadores raciales. Y esto es lo que sucede con Luz, el profesor Juan no solo la violenta por cuestión de género, sino además usa el cuerpo de la alumna para vaciar ahí el coraje contra Luz, por no participar ella en la broma del maestro.

Es decir, su comentario es una especie de castigo por no seguirle el juego.

## Conclusiones

En un primer momento hablé sobre cómo la discusión sobre el racismo ha movido su epicentro y de centrarse en la cultura, ahora se centra en hablar de la desigualdad étnico racial, lo cual ha implicado poner la mirada no solo en las ideas sobre la construcción social de las ideas entorno a la “raza” sino también entrecruzarlo con la experiencia de clase y de género. Del mismo modo, hablé de investigaciones como Project of Ethnicity and Race in Latin America (PERLA), en la cual una de las regiones de concentración fue México. Como parte de sus hallazgos y los cuales marcaron futuras investigaciones estuvo el afirmar que los factores más castigados o que causan mayor discriminación étnico racial son: el hablar una lengua indígena, el color de piel y los años de escolaridad acumulada (PERLA).

Además, en el texto señalé que, como investigaciones previas documentaron, para una comprensión compleja del racismo sigue siendo importante tomar en cuenta categorías como indígena, mestizo o blanco, sin embargo, esas categorías por sí solas, así como el color de piel no nos dan una foto completa del racismo. Es por ello que propuse la perspectiva analítica llamada “ideologías raciolingüísticas”. Basada en Zavala y Rosa (Rosa, 2019; Zavala, Virginia y Back, 2017), por ideologías raciolingüísticas entiendo en este texto la manera en que la lengua constituye y conforma las ideas sobre la raza y por esto entiendo en este capítulo que no solo me refiero centrarnos en los hablantes o las personas que son racializadas, sino en los escuchas y en cómo estos racializan.

Para ello abordé dos casos: el de Fabiola y el de Luz, ambas estudiantes de una misma carrera universitaria. En el primer caso expliqué cómo la alumna usó su privilegio de no solo de clase y racial (el ser leída como una estudiante blanca) sino además su habitus y

capital cultural como el ser de nacionalidad francesa, además de mexicana, para convocar y mover recursos (convocar reuniones y armar un comité de evaluación de su caso) para poder ser escuchada por las autoridades universitarias inmediatas. También señalé cómo, pese a que ambas partes involucradas son mujeres (la alumna y la profesora), su condición de género no les impidió para poner en operación su privilegio mediante sus prácticas lingüísticas.

En el segundo caso observamos cómo los silencios constituyen también una práctica lingüística, así como la interpelación que compañeras del grupo hacen al profesor en cuestión; esto determina para que el profesor, además de violentar mediante comentarios en doble sentido, particularmente de índole sexual, este último y ante el verse avergonzado por el grupo, emite una práctica lingüística de gordofobia. Además y basada en Mitjans Alayón (Mitjans Alayón, 2022), expliqué cómo esta última práctica lingüística está conectada con el racismo, dado los orígenes racistas de la gordofobia. Dicha gordofobia es detectada por algunas compañeras de grupo dado la creciente literacidad sobre gordofobia y los discursos sobre *body positive*, es decir, por tener una mayor literacidad en estas prácticas lingüísticas.

Finalmente, con ambos casos quise poner el énfasis en que el racismo está mutando y cada día se adapta y reaparece de nuevas maneras mediante formas discursivas y hechos concretos en donde, no solo basta entender las jerarquías institucionales (como el primer caso) sino también la forma en que aparece tanto el privilegio como el racismo.

## Bibliografía

Alim, Samy (2016). Who's Afraid of the Transracial Subject? En Samy Alim; John R. Rickford y Ball, Arnetta (ed.), *Raciolinguistics* (pp. 33-50). Nueva York: Oxford University Press.

Bourdieu, Pierre (2017). *La nobleza de estado, educación de élite y espíritu de cuerpo*. Ciudad de México: Siglo XXI.

Cerón-Anaya, Hugo (2019). *Privilege at Play. Class, Race, Gender, and Golf in Mexico*. Nueva York: Oxford University Press.

Cortazar Rodríguez, Francisco Javier (2019). Acoso y hostigamiento de género en la Universidad de Guadalajara. Habla el estudiantado. *Revista de Estudios de Género, La Ventana*, 6(50), 173–204. <https://doi.org/10.32870/lv.v6i50.7094>

Feminicidios en México. Una epidemia en aumento (2017). *El País*. <https://elpais.com/especiales/2017/feminicidios-en-mexico/>

Gal, Susan e Irvine, Judith T. (2019). *Sings of Difference. Language and Ideology in Social Life*. Cambridge University Press.

Hale, Charles R. (2018). When I hear the word culture .... *Cultural Studies*, 32(3), 497-509. <https://doi.org/10.1080/09502386.2017.1420089>

López Caballero, Paula y Acevedo-Rodrigo, Ariadna (2018). Introduction: Why Beyond alterity? En Paula López Caballero y Ariadna Acevedo-Rodrigo (ed.), *Beyond Alterity. Destabilizing the Indigenous Other in Mexico* (p. 321). University of Arizona Press.

Martínez Casas, Regina; Saldívar, Émiko; Flores, René y Sue, Christina (2014). The Different Faces of Mestizaje: Ethnicity and Race in Mexico. En *Pigmentocracies. Ethnicity, Race, and Color in Latin America* (pp. 36–80). The University of North Carolina Press.

Mitjans Alayón, Tito (2022). Episodio 11. Racismo antinegro y gordofobia. En *Yo soy Negra. Presentado por Jumko Ogata* (p. s/p). <https://open.spotify.com/episode/0IZYOfn1fdnWjyfNd7ajqS?si=1ba8b55121fe4f4c>

Moreno Figueroa, Mónica G. (2012). “Yo nunca he tenido la necesidad de nombrarme”: reconociendo el racismo y el mestizaje en México. En *Racismo y otras formas de intolerancia de Norte a Sur en America Latina* (pp. 15-48). Ciudad de México: Juan Pablos Editor- Universidad Autónoma Metropolitana.

Moreno Figueroa, Mónica G. y Saldívar Tanaka, Emiko (2016). “We Are Not Racists, We Are Mexicans”: Privilege, Nationalism and Post-Race Ideology in Mexico. *Critical Sociology*, 42(4-5), 515–533. <https://doi.org/10.1177/0896920515591296>

Navarro, Raúl; Larrañaga, Elisa; Yubero, Santiago y Villora, Beatriz (2020). *Ghosting and breadcrumbing: prevalence and association with online dating behavior among young adults. Psychological Writings* 13(2), 46-59.

Robinson, Cedric J. (2000). *Black marxism. The making of the black radical tradition*. The University of North Carolina Press.

Rosa, Jonathan (2019). *Looking Like a Language, Sounding Like a Race*. Oxford University press.

Saldívar, Emiko (2012). Racismos en Mexico: apuntes criticos sobre etnicidad y diferencias culturales. En Alicia G. Castellanos Guerrero y Gisela Landázuri Benítez (ed.), *Racismo y otras formas de intolerancia de Norte a Sur en America Latina*. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana, Juan Pablos Editor.

Solís, Patricio y Güemez, Braulio (2020). Características étnico-raciales y desigualdad de oportunidades económicas en México. *Estudios demográficos y urbanos* (3), 5. <https://discriminacion.colmex>.

mx/wp-content/uploads/2020/02/Caracteristicas-er-y-desigualdad.pdf

Telles, Edward (2014). *Pigmentocracies. Ethnicity, Race, and Color in Latin America*. University of North Carolina Press.

Valero, Silvia (2016). El Uno, el Mismo, el Otro: tensiones literarias del “ser negro”. *Latinoamérica. Revista de Estudios Latinoamericanos* (62), 55-78.

Wade, Peter (2010). The presence and absence of race. *Patterns of Prejudice*, 44(1), 43-60.

Zavala, Virginia y Back, Michele (2017). Introducción: la producción discursiva de identidades racializadas. En Virginia Zavala y Michele Back (ed.), *Racismo y lenguaje* (pp. 11-38). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. Fondo Editorial.

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



## Capítulo 10

### Gestionando el deseo

#### Aspiraciones de estudios superiores en jóvenes afromexicanos de la Costa Chica

*Maritza Urteaga y Alejandra Ramírez López*

■ Doi: 10.54871/upn23r1j

#### Para introducir

Las juventudes afromexicanas en la Costa Chica Oaxaqueña se han visibilizado en las últimas décadas gracias a los múltiples esfuerzos de activistas, presidentes municipales y académicos, para generar espacios de reconocimiento de las comunidades afrodescendientes en México. Como consecuencia de este proceso, algunos fenómenos sociales se han convertido en importantes hitos de investigación pues dan cuenta de las condiciones de vida de las poblaciones afromexicanas, el racismo entre ellas.

En la actualidad, las investigaciones sobre racismo y educación son cruciales para identificar las características que toman las prácticas racistas en los distintos procesos y ámbitos educativos de niños y jóvenes que pertenecen a grupos étnicos y afrodescendientes. La finalidad de estos trabajos es visibilizar el racismo para generar prácticas educativas anti-racistas que contribuyan a garantizar la educación de las múltiples poblaciones que habitan el territorio.

Para el caso de los jóvenes afromexicanos de la Costa Chica, el racismo es una constante que viven desde sus primeros años escolares: las condiciones en las que estudian, las formas en las que se les representa —o la falta de representación— en los libros de texto, así como la forma en la que son tratados por profesores y compañeros dan cuenta de distintas dimensiones del racismo que van de lo estructural a lo simbólico y de lo simbólico a lo cotidiano. Conforme avanza la escolarización el racismo sigue presente en la trayectoria académica de los jóvenes afromexicanos y marca la forma en la que viven-habitan y se apropian de la escuela.

En este contexto, el presente estudio tiene como objetivo presentar los proyectos de vida de un grupo de jóvenes afromexicanos cuyo sueño es estudiar la educación superior y mostrar como, en muchos casos, este proyecto se dificulta para la mayoría debido a situaciones de racismo estructurales que obligan a estos muchachos y muchachas a trabajar, casarse o migrar. La finalidad es presentar el mosaico de posibilidades con las que cuentan los jóvenes afromexicanos y la forma en la que utilizan su agencia para hacer frente a la realidad escolar que viven en el día a día.

## **Jóvenes y experiencia escolar**

La escuela para Martucelli y Dubet (1996, pp. 26-27) tiene tres funciones de interés sociológico: la primera se refiere a las calificaciones escolares que poseen utilidad social, pues otorgan diplomas necesarios para ejercer ciertas labores. La segunda corresponde a una función educativa basada en la cultura escolar y los proyectos educativos que participan tanto de la estructura social como de la cotidianidad. La tercera función es la socialización, pues la escuela no solo transmite conocimiento, sino que produce un tipo de individuo: el alumno que aprende roles, interioriza normas pero que también es un agente frente a su propio proceso educativo y convive con sus pares.

La escolarización para niños y jóvenes, conlleva la posibilidad de pasar tiempo con otros niños y jóvenes, con quienes van construyendo procesos de socialización mediante experiencias escolares que tienen como escenario la escuela, pero donde la función educativa no es necesariamente la más importante. Martucelli y Dubet (1996, p. 79) definen la experiencia escolar como “la manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar”. Para los autores, la experiencia es relevante porque permite revisar la dimensión subjetiva de los actores sociales, que en el contexto de formación escolar, tienen capacidad para crear sus propias experiencias dentro de la escuela, en tanto agentes sociales (Martucelli y Dubet, 1996, p. 63).

En el caso de las personas jóvenes, su experiencia escolar puede pensarse paralela a la experiencia juvenil, pues es donde se materializan sus prácticas y su “hacer cotidiano” (Urteaga Castro-Pozo, 2011). El agenciamiento de los jóvenes se constituye desde los espacios de socialidad juvenil, por ejemplo, en la escuela, el trabajo y el ocio; por lo que todos ellos configuran experiencia en forma de vivencias que pueden ser internalizadas, transformadas y resignificadas por los jóvenes. Desde una óptica que tiene como centro la violencia en los espacios escolares, Moreno Hernández señala que:

La experiencia juvenil no debe relacionarse exclusivamente con las culturas juveniles [...] La perspectiva desde los jóvenes como agentes en la escuela, precisa de concentrarse en cómo construyen, a partir de la convivencia entre pares y con los adultos, una cotidianidad alterna al sentido del dispositivo escolar. Se trata de una perspectiva que destaca la tensión entre la experiencia escolar y la experiencia juvenil (Moreno Hernández, 2017, p. 100).

La necesidad de conocer las distintas experiencias escolares parte del amplio espectro en el que se desarrolla la experiencia juvenil. Urteaga Castro-Pozo y Moreno Hernández (2020, p. 4) proponen dar cuenta de la heterogeneidad juvenil observando el entrecruce de otras categorías centrales en sus relaciones sociales: condición

étnico-racial, género y clase. Este posicionamiento epistémico ha permitido a los investigadores caracterizar apropiadamente la emergencia de dinámicas juveniles inéditas y, algunas veces, poco estudiadas. El enfoque de juventud retomado en este texto, parte de “la heterogeneidad productiva de las juventudes y muestra cómo la riqueza y capacidad creadora de lo humano logran superar las carencias para instituir formas juveniles inéditas de posicionarse en el mundo” (Urteaga Castro-Pozo y Moreno, 2020, p. 20).

Para comprender las experiencias escolares de los jóvenes fuera de la homogeneidad es necesario tener en consideración que la clase social y la condición étnico-racial tienen un rol central en la construcción de las diferentes experiencias que pueden vivirse en torno a la escuela. Los trabajos sociológicos y etnográficos sobre desigualdad y educación, han roto el supuesto de la democratización escolar; pues aunque el acceso a la escolarización es universal, la infraestructura, la currícula y la socialización se viven de manera diferencial, de acuerdo a las condiciones sociales previas que se ponen en juego en la configuración de experiencias escolares desiguales.

Bourdieu y Passeron (1996, pp. 105-106) partían del supuesto de que una instancia pedagógica se caracteriza por su grado de institucionalización, donde existe una relación entre el sistema de educación y el ejercicio de la enseñanza de un cuerpo de especialistas –maestros– regulados por procedimientos reglamentados y controlados por la misma institución. La escuela, desde esta óptica hace uso de instrumentos estandarizados para la reproducción de representaciones ideológicas. Para ellos, la clase social de origen de las personas, así como los capitales sociales y culturales que esta conlleva, influye en la probabilidad de éxito escolar tanto en la educación básica como en la educación superior (Bourdieu y Passeron, 1996, pp. 136-137). En su trabajo *Los Herederos*, Bourdieu y Passeron sostienen desde una visión crítica que

la ceguera frente a las desigualdades sociales condena y autoriza a explicar todas las desigualdades particularmente en materia de éxito

educativo como desigualdades naturales, desigualdades de talento. Similar actitud se halla en la lógica de un sistema que, basándose en el postulado de la igualdad formal de todos los alumnos como condición de su funcionamiento, no puede reconocer otras desigualdades que aquellas que se deben a los talentos individuales (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 104).

Una de las grandes aportaciones de los análisis de Bourdieu y Passeron es que muestran que la democratización escolar es un mito, pues si bien se extendió la escolarización a las clases populares, la experiencia escolar y las posibilidades de éxito en el ámbito educativo no son iguales para todas las personas que componen una sociedad. Su mirada relleva las desigualdades que se reproducen a través de la escuela y que perpetúan los privilegios de pequeñas élites en Francia, aunque no como caso aislado, pues un fenómeno similar se presenta en México y América Latina.

Saraví (2015, p. 61) plantea en su análisis sobre juventudes fragmentadas que existe una segmentación del sistema educativo mexicano, que nos obliga a repensar el paradigma de la educación como fuente de igualdad. En su análisis observa que “la reproducción de desigualdades tiene tres componentes principales: la homogeneización social, la infraestructura pedagógica y la calidad educativa” (Saraví, 2015, p. 67). Para él, la experiencia escolar está dividida en “la escuela totalizadora”, donde se reproducen privilegios de clase y los jóvenes cuentan con condiciones óptimas para el aprendizaje, y “la escuela acotada”, donde las clases populares encuentran acotadas sus posibilidades de escolarización (Saraví, 2015).

Sobre un eje similar, Bayón y Saraví (2019) plantean que para que algunos grupos en México puedan conservar sus privilegios, otros menos favorecidos tienen que ser privados de los mismos. Desde su perspectiva analítica, la construcción “del otro” desde la estigmatización es esencial para legitimar y naturalizar las desigualdades. A ambos investigadores les interesa resaltar cómo la clase social participa de la encarnación de las desigualdades y las jerarquías en las

experiencias escolares de grupos sociales que son estigmatizados por su condición de clase, los barrios en los que viven y las escuelas a las que asisten, fenómeno que puede trasladarse a la cuestión étnico-racial. En su análisis dejan claro cómo los estereotipos sociales juegan un papel importante para legitimar las desigualdades bajo la ideología meritocrática, que invisibiliza las condiciones de clase de las que parte cada sujeto. Para ellos es importante resaltar que:

Si bien hay una relación recíproca entre la desigualdad existencial y la de recursos y oportunidades, la cual es determinante [...] las disparidades en las condiciones de vida, incluso el bienestar, no se agotan en los niveles de ingreso, educación o capital social. Las dimensiones simbólicas tienen implicaciones profundas en la experiencia social y subjetiva de la desigualdad, así como en su reproducción y legitimación (Bayón y Saraví, 2019, p. 81).

Las sensaciones de culpa que Bayón y Saraví encuentran en los estudiantes excluidos, la fuerte disciplina escolar de los barrios populares y los estereotipos de clase que se generan alrededor de la figura de los estudiantes según la escuela en la que estudian, son fenómenos que también se han hallado en los análisis de racismo escolar. Quintero Ramírez (2014) encuentra en Colombia, cómo los jóvenes afrodescendientes son estereotipados con características racializadas que los estigmatizan y llevan a los maestros a ser más estrictos y severos con ellos, que con el resto de sus compañeros; y a culparlos por no aprender suficiente o no cumplir con los esfuerzos impuestos por la meritocracia; lo que invisibiliza todas las condiciones de desigualdad que están detrás de sus experiencias escolares. El caso de México no es lejano, el trabajo de Urteaga Castro-Pozo y Ramírez (2020) muestra etnográficamente cómo en la Costa Chica algunos maestros mestizos consideran que los jóvenes afrodescendientes “no saben hablar”, “tienen dificultades para aprender” y “una cultura que les dificulta el aprendizaje” en comparación con otras poblaciones que también habitan la región (mestizas e indígenas), estereotipos que se asocian

como propios de su condición étnico-racial, fenómeno que invisibiliza sus condiciones desiguales de vida y escolarización.

Para entender la experiencia escolar de las juventudes afromexicanas de la Costa Chica, es importante comprender los fundamentos sobre los que se sostienen los proyectos educativos, donde el racismo parecía no tener cabida, debido a que la ideología del mestizaje invisibilizó las desigualdades en los contextos escolares.

## **El México mestizo y los proyectos educativos**

La escuela en México ha jugado un papel fundamental en la reproducción y reafirmación de la ideología del mestizaje ya que promueve la idea de que “ser mexicano” se corresponde con “ser mestizo”. Federico Navarrete (2020, p. 10) sostiene que el mestizaje como suelta mezcla “racial” entre población indígena y española ha sido históricamente impuesta como versión mexicana de la blanquitud y promovida por la educación desde el siglo XIX. La escolarización, tiene un rol central en los procesos de blanquamiento social entendido como “sinónimo de ciudadanía moderna y lealtad nacionalista” (Navarrete, 2020, p. 11), en tanto los contenidos que son enseñados en la escuela tienen parte importante de su origen en los proyectos indigenistas del siglo XX.

El proyecto de mestizaje, impulsado en la primera mitad del siglo XX, asumía que una posibilidad para el “desarrollo” de la población indígena consistía en “amestizarse”. Rodolfo Stavenhagen (2015, p. 80) plantea que el proyecto nacional sostenía que “los indígenas no estaban integrados a la nación y el indigenismo cambiaría esta situación”, desde esta visión “la diversidad cultural constituía un obstáculo a la deseada integración y por consiguiente era preciso fomentar la homogeneización cultural de la población” (Stavenhagen, 2015, p. 80). La figura del mestizo fue importante para fomentar el blanqueamiento social de las poblaciones que no se correspondían con “lo blanco”.

El trabajo de Bonfil Batalla (1990) muestra cómo los procesos de mestizaje fueron sumamente importantes en la supuesta inserción de las culturas indígenas en la idea de Estado-nación moderno impulsado en México. En su obra *México Profundo*, establece como idea central la negación de los pueblos indígenas quienes se encontraban en un proceso de desindianización para ser integrados en la sociedad y reconocidos como “mestizos”. Mientras que Aguirre Beltrán (1946) realizó una etnografía en Cuajinicuilapa, Guerrero, donde exploraba algunas de las características socioculturales que consideraba importantes para definir la cultura afroamericana, invisibilizada en los trabajos etnográficos realizados hasta entonces. La forma de las casas (redondas), la organización social, las danzas y la música llamaron su atención y constituyeron un primer acercamiento a la cultura de esta población a quien denominó “afromestiza”, término que desde el marco indigenista hacía posible su integración al proyecto de mestizaje. Ambos ejemplos muestran que en México tanto la población indígena como la afrodescendiente tenían un destino similar: desaparecer y amestizarse, con la finalidad de promover una sociedad homogénea ligada al “progreso social”.

La ideología del mestizaje, fortalecida durante el siglo XX, ha permeado por décadas los discursos educativos y aún prevalece en la currícula escolar, lo que tiene efectos en las políticas nacionales enfocadas en la multiculturalidad, pero también en la vida cotidiana de las personas que han aprendido a reconocerse como mestizos, aunque ello implique en ocasiones, la negación de sus raíces, y la despolitización de sus procesos de reconocimiento y con ello, la exigencia de derechos.

“En México somos mestizos, eso quiere decir que venimos de los indígenas y de los españoles... los indígenas trabajaban para los españoles... los españoles trajeron la civilización pero también maltrataban a los indígenas [...]”. Estos argumentos fueron parte de una exposición realizada en el Bachillerato de una localidad de la Costa Chica Oaxaqueña, donde los jóvenes realizaban una exposición sobre la “conquista de México” en la que exponían y explicaban las

características de indígenas y españoles. Los estereotipos que se manifestaban en esta tarea escolar representaban a los españoles como personas bien vestidas, educadas y ricas; mientras que mostraban a los indígenas como supersticiosos, pobres y poco educados. Sin embargo, también sostenían la idea de que el mestizaje, como fusión de las dos culturas se representaba como “lo mejor de los dos mundos” y como “lo mexicano”. También es importante notar que los africanos, no aparecían en el discurso del mestizaje, a pesar de que la actividad se llevo a cabo en una comunidad con una gran población afrodescendiente (superior al 80%). Durante este ejercicio, varios estudiantes dijeron que eran mestizos, aunque mencionaron que una parte de ellos era “negra” o “morena” porque esas eran sus raíces o las raíces de su familia.

Esta actividad abre pauta para preguntarnos acerca de la importancia que tiene la ideología del mestizaje en los procesos de auto-identificación de algunos jóvenes afromexicanos. La idea de que “lo mestizo” responde a “lo mexicano” es visible en los discursos que elaboran respecto a cómo se identifican. La ideología del mestizaje promovida en la escuela bajo la supuesta idea de igualdad de oportunidades con el resto de la población en el país, implica que en ocasiones los maestros e incluso, los mismos jóvenes afromexicanos o sus padres, asuman que las pocas posibilidades de trabajo y estudio que existen en algunas localidades donde predomina la población afrodescendiente, son consecuencia de los “pocos esfuerzos que hacen”, “de que son flojos” o “de que no le echan ganas”. La meritocracia se vuelve fundamental en estos casos, para encontrar explicación a situaciones de racismo estructural que resultan casi invisibles dentro de un país en el “todos somos mestizos”, pues no se puede excluir a nadie bajo el supuesto de que somos iguales y vivimos en las mismas condiciones. La escuela, en este sentido, cumple con su cometido, pues como lo señalan Velasco y Baronnet:

La educación pública corrió con la encomienda de modelar esa sociedad. Y siendo de este modo, al racismo de la educación básica

mexicana no se le puede calificar como una falla, como una imperfección del sistema [...]. El racismo de la educación pública básica es un ingrediente elemental, deliberadamente puesto para lograr un producto específico: la formación de profesionales y ciudadanos de la sociedad mexicana. Anhela forjar una sociedad orgullosa de su pasado indígena y de su herencia española, pero fundidos ambos aspectos en esa figura controvertida e inasible llamada mestizo (Velasco y Baronnet, 2016, p. 9).

La institución escolar en México tiene como una de sus funciones la promoción de la identidad mestiza y con ello la invisibilización-naturalización de prácticas e ideologías racistas.

La *naturalización del racismo* hace que, por lo general, este no sea asociado con hechos tales como que en nuestros países las personas y comunidades indígenas y afrodescendientes generalmente no tienen acceso equitativo a los servicios de salud, educación y justicia (Mato, 2021, p. 41).

Desde esta perspectiva, las desventajas acumuladas que producen desigualdad están ampliamente asociadas con la minimización del racismo y con su reproducción en muchos de los proyectos escolares de América Latina. El mestizaje como propuesta antirracista, es un mito, pues desde la perspectiva de Wade (2021, p. 35) es justamente a través de la ideología del mestizaje que se sostienen estereotipos raciales y actos de estigmatización de las poblaciones no incluidas en estos proyectos, por lo que al ser incluido en las curriculas de las escuelas, favorece a la reproducción de prácticas racistas que están tan naturalizadas que no son concebidas como tal.

## **Algunos abordajes sobre racismo y educación en México**

Los racismos en la escuela han sido identificados en los trabajos de investigadores que interesados por esta temática, se han dado a la tarea de realizar pesquisas para observar las características que toman

las distintas prácticas racistas en diversos contextos educativos. Es importante puntualizar que las experiencias racistas difieren mucho de acuerdo a los contextos donde se presentan, porque las ideologías racistas suelen estar entrelazadas con ideas clasistas y divisiones -jerarquizaciones geográficas entre el ámbito rural y el urbano, entre otras.

Desde una visión crítica e histórica, Borrás plantea que es importante la historización de los componentes de discursos educativos que normalizan el racismo y son reproducidos por niños y jóvenes estudiantes. Para ella, habría que

comenzar a preguntarse por aquellas [dinámicas discriminatorias] en las que se participa acríticamente, legitimando ciertas dinámicas dominantes que contribuyen al mantenimiento de condiciones de desigualdad mediante la descalificación y señalamiento de otro [...] Algunas de estas, a veces imperceptibles, quedan plasmadas como parte de la experiencia escolar de profesores y alumnos (Borrás Escorza, 2018, p. 99).

Desde este punto de partida, son relevantes todas aquellas investigaciones que nos acerquen, desde miradas cualitativas –y sus múltiples herramientas metodológicas– a las experiencias del racismo que se viven en la escuelas para conocer cómo se construyen, quienes las ejecutan y qué podemos hacer para erradicarlas.

Eugenia Iturriaga (2018) realizó un trabajo con jóvenes en una escuela de élite de la ciudad de Mérida, Yucatán, donde utilizó la técnica de la “foto-interpretación” para conocer los estereotipos que estos jóvenes producen y reproducen sobre a quienes consideran como “otros”. La dinámica consistía en que los estudiantes “inventaran” una historia sobre la persona que se les presentaba en una fotografía, y posteriormente, la historia inventada se contrastaba con la historia real proporcionada por la investigadora, la cual en algunos casos, sorprendía a los jóvenes puesto que el color de la piel o las características étnico-raciales de los sujetos de las fotografías, salían de los estereotipos. En algunos casos, si la persona de la fotografía,

por ejemplo, una mujer indígena, correspondía a una historia similar a la que habían imaginado, las y los estudiantes lo tomaban con “normalidad”, sin embargo, si se les presentaba una persona con ascendencia indígena con una historia de éxito, esto los tomaba por sorpresa. Es interesante que la investigadora les pidió que mencionaran dónde vivirían si habitaran Mérida, pues ello permitió observar como las personas blancas eran relacionadas con historias de personas de clases altas que vivían en el norte de la ciudad, mientras que las personas morenas eran relacionadas con apellidos indígenas por lo que se asumía que vivirían al sur de la ciudad. Esta segregación socio-espacial marcada por estereotipos y prejuicios es contundente pues se repite en los resultados de pesquisas realizadas con otros grupos de edad.

En la investigación realizada en Mérida por Verónica Escalante Tovar (2018) con estudiantes de Mérida, la investigadora da cuenta de que la segregación socioespacial que se vive en dicha ciudad, se traduce también en una serie de prejuicios y estereotipos sobre las personas que habitan en los distintos espacios de la ciudad, los cuales se reproducen en la escuela. Las diferencias socioeconómicas son uno de los mayores marcadores en los que se manifiesta la desigualdad en el trabajo de Escalante, sin embargo, estas diferencias no operan solas, pues las interacciones sociales que ella ubica a través de historias y dibujos, se intersectan con la condición étnico-racial de los infantes. Los niños de una escuela privada, por ejemplo, consideraban que algunas personas de ascendencia maya eran “pobres, violentos y criminales”, prejuicios que aumentaban en cuanto mayor era la edad de quien los enunciaba. Mientras tanto los niños que vivían en el sur de la ciudad, asumían que las personas blancas que habitan en el norte son “ricos, creídos, *fresas* y malos” (Escalante Tovar, 2018, pp. 52-53). Para contrarrestar estos estereotipos, la investigadora consiguió que niños tanto del norte como del sur de la ciudad de Mérida pudieran realizar un intercambio de escuela, para concretar espacios de diálogo que les permitían conocer que muchas de las

ideas que tenían sobre los niños del norte y el sur, respectivamente, eran prejuicios, pues también compartían cosas en común.

Las investigaciones realizadas en Mérida, ponen de manifiesto la importancia de la organización socio-espacial en las relaciones interétnicas y la reproducción del racismo, fenómenos que pueden ser observados en las escuelas de nivel básico (primaria, secundaria, medio superior); sin embargo este fenómeno suele ser diverso en espacios donde la mayoría de la población pertenece al mismo grupo étnico-racial como en el caso que nos ocupa. Es interesante observar que entre población afromexicana, por ejemplo, también existen procesos de racismo horizontal que pueden apreciarse en la escuela en formas de apodos o burlas como se puede observar en los trabajos etnográficos de Masferrer (2016) y Ramírez López (2021). En este contexto, otra mirada puede ser de ayuda y por eso retomamos el trabajo de Gómez Gallegos (2018) sobre racismo de la inteligencia, quien observó dentro de las aulas universitarias en el estado de Hidalgo que existían expresiones estigmatizantes que algunos docentes utilizan para que desacreditar el intelecto de los estudiantes. Su pesquisa, basada en la concepción de racismo de la inteligencia de Pierre Bourdieu (1989) propone que “la racialización se delinea en la promoción de un desempeño intelectual específico que se instituye como reclamo (de los docentes) y descalificación (hacia los estudiantes) por lo que no saben” (Gómez Gallegos, 2018, p. 203). Este trabajo muestra cómo en el contexto estudiado, las bromas tienen un tono de racismo eufemizado pues lo impregnan de humor y lo hacen parecer natural. Para ella, la práctica académica está racializada y es legitimada por su estatus institucional (Gómez Gallegos, 2018, p. 218). En su análisis puede observarse que el llamado racismo de la inteligencia se intersecta con desigualdades de género y etnicidad, que complejizan a quiénes se les considera inteligentes y a quiénes no. En los siguientes apartados, hacemos énfasis en los estereotipos racializados de las poblaciones afromexicanas, que impregnan las prácticas docentes de algunos maestros, quienes asumen que estos

niños y jóvenes tienen problemas para aprender, poner atención o respetar la autoridad.

Las ópticas de análisis que se toman para analizar el racismo en las investigaciones antes mencionadas, varían de acuerdo al contexto y la movilización de prácticas racistas que se manifiesten en el mismo. Al ser un tema álgido, las dinámicas para acercarse a estos temas en las escuelas suelen ser diversas y estar encaminadas a un aspecto lúdico-reflexivo. En este trabajo retomamos la experiencia escolar como eje analítico para comprender cómo se manifiesta el racismo en las trayectorias escolares de 10 jóvenes afromexicanos, con quienes se realizó una primera entrevista de manera presencial, y posteriormente, un seguimiento por medio de las redes sociales y conversaciones informales. Sin embargo, antes de pasar a los resultados de esta investigación, consideramos crucial plantear el contexto de experiencias cotidianas del racismo que se viven desde la educación básica en estas poblaciones.

## **Escuela, juventudes afromexicanas y racismo cotidiano**

El racismo tiene distintas dimensiones por lo que puede manifestarse en múltiples áreas de la vida social. La dimensión estructural del racismo en la educación implica todas aquellas desigualdades que se encuentran naturalizadas y, al subyacer en la estructura, se relacionan con el acceso escolar de ciertos grupos racializados. Entre las personas afromexicanas, el grado promedio de escolaridad es 9.8 años, lo que significa poco más de la secundaria concluida, mientras que a nivel nacional este promedio es 9.7 años (INEGI, 2020). A simple vista, parece que el problema educativo es nacional y depende de las inequidades económicas. Sin embargo, tanto las condiciones de estudio como las experiencias de racismo estructural y cotidiano a las que niños y jóvenes se enfrentan, son ejes que permiten reflexionar sobre una problemática nacional de por sí grave, como lo es la

baja escolaridad de las juventudes mexicanas, en un contexto educativo particular con características propias.

En general, si bien la escolaridad promedio en México es baja, existen distintos factores que influyen en las precarias trayectorias escolares de las personas jóvenes y estas varían de acuerdo al contexto. Para el caso específico de los jóvenes afrodescendientes de la Costa Chica de Guerrero y Oaxaca, dichas trayectorias se encuentran marcadas por el entorno rural en el que viven donde la pobreza es una constante, y en la que se enfrentan a situaciones de racismo cotidiano. Gonzalo Saraví (2015) en su análisis sobre juventudes fragmentadas por la desigualdad social, utilizó el término de escuela acotada para hacer referencia a una experiencia escolar limitada, donde la escuela va perdiendo centralidad a lo largo de la trayectoria educativa como resultado de múltiples procesos que le quitan espacio en la experiencia juvenil. El acotamiento de esta experiencia se manifiesta tanto en dimensiones espaciales como temporales y está marcado por condiciones económicas, pero también por la etnicidad. Mato señala que “el racismo no solo crea problemas de acceso, exitosa trayectoria y graduación de personas de pueblos indígenas y afrodescendientes en instituciones de educación superior, sino que incide en la calidad de la educación que estas brindan...” (Mato, 2021, p. 42). En casos como el que estudiamos, la escuela también se acota dependiendo de la condición étnico-racial de las personas jóvenes, e incluso, de las capacidades educativas que los procesos de racialización les adjudican. En esta línea, Varela Huerta y Pech Polanco (2021) sostienen que se requieren más que datos estadísticos, para hacer visibles las experiencias formativas de estudiantes afromexicanos pues son tan diversas como personas existen.

Investigaciones como las de Quintero Ramírez (2014, p. 2017) en Colombia, y Urteaga Castro-Pozo y Ramírez López (2020), Ramírez López (2021) en México, pueden observarse algunos de los estereotipos que se crean alrededor de la capacidad de aprender de las personas afrodescendientes a las que comunmente se asocia con poca capacidad para prestar atención, falta de respeto a la autoridad,

pereza y poco interés en el estudio. Los maestros, para revertir estos efectos, utilizan mecanismos de rigurosidad que implican mayores exigencias a los alumnos pertenecientes a esta población, o en el caso opuesto, de condescendencia, en un intento por justificar algunos comportamientos que se consideran “propios” de las poblaciones afrodescendientes. En ambos casos, estos mecanismos poseen un racismo internalizado que ejercen tanto profesores como compañeros de clases y que se expresan cotidianamente en el aula (Quintero Ramírez, 2017).

Para Essed (2008, p. 203), investigadora que acuñó el concepto de racismo cotidiano, este relata día a día las experiencias de discriminación social de grupos marcados por las inequidades en contextos macroestructurales. Al unir las distintas dimensiones del racismo, adquiere centralidad en la cotidianidad de los sujetos que viven estas experiencias. Desde esta propuesta, el racismo cotidiano no se trata de incidentes extremos, pues su característica principal es que concierne a prácticas cotidianas que parecen inofensivas, por lo que es un racismo que persiste y que es difícil de identificar y por lo tanto de erradicar (Essed, 2008, p. 204).

Essed (2008, p. 207) encuentra racismo cotidiano en las escuelas a través de la marginación de alumnos no blancos o étnicamente diferentes y da cuenta del poder que tienen los maestros en estos procesos, donde hay una marginalización simbólica del estudiante y de su capacidad de aprender. La marginalización de los estudiantes de minorías étnicas está anclada ideológicamente a explicaciones que asocian a estos alumnos como “poco inteligentes”, “con lenguaje deficiente”, “falta de cultura y habilidades de socialización” e “insuficiencia ética”. En su análisis, “el estatus de marginalidad se mantiene a través de la represión y la resistencia” (Essed, 2008, p. 207).

En los trabajos etnográficos de Cristina Masferrer (2016, 2019) puede apreciarse cómo el racismo cotidiano en las escuelas es común para la niñez afrodescendiente desde sus primeros años escolares. Las principales formas de exclusión que encuentra en sus observaciones son el rechazo, la negación y el desconocimiento, que pueden

traducirse en discriminación y ser expresadas a través de la burla y el *bullying*, mediante el cual niñas y niños adaptan, transforman y comparten prejuicios y estereotipos racistas (Masferrer, 2016, p. 12). En sus investigaciones también se manifiesta el racismo por parte de los docentes, quienes en ocasiones refuerzan las prácticas racistas de los alumnos. Los hallazgos de Masferrer (2018) muestran que los estereotipos son muy importantes en las representaciones sociales de las personas afromexicanas y el trato que se les da, está marcado por prejuicios que los asocian con pobreza y fealdad, sobre todo, entre más crecen los niños, y más internalizan los prejuicios racializados. En la escuela, el racismo se encuentra oculto también en el currículum y en los contenidos de los libros de texto (Masferrer, 2019).

Entre los trabajos que registran las experiencias de racismo y educación entre población afromexicana, Masferrer (2016, 2018, 2019) ha explorado la educación básica; Ramírez López (2021) la educación media superior y Varela Huerta y Pech Polanco (2021) la educación superior. En un intento por contribuir a la producción de esta temática, este texto explora la experiencia escolar, primero desde una perspectiva etnográfica y posteriormente, a través de las historias de 10 jóvenes que gestionaron sus trayectorias educativas desde los capitales que les fueron posibles, en medida que esto representaba lo mejor para ellos y sus grupos domésticos. A través de este ejercicio, pretendemos mostrar cómo las dimensiones del racismo están imbricadas y pasan de lo estructural a lo cotidiano, marcando las trayectorias educativas de los jóvenes afrodescendientes, aunque ellos no son víctimas sino agentes sociales.

## **Experiencia escolar y racismo cotidiano**

Como ya mencionamos anteriormente, por experiencia escolar entendemos la dimensión subjetiva de los actores sociales para forjar sus propias experiencias dentro del entorno escolar. En algunas

localidades donde habita población afrodescendiente, estas experiencias suelen estar ligadas con un racismo cotidiano, entendido como

el proceso en el que las nociones racistas socializadas se integran en significados que hacen que las prácticas sean inmediatamente definibles y manejables. 2) Las prácticas con implicaciones racistas se vuelven en sí mismas familiares y repetitivas, 3) las relaciones raciales y étnicas subyacentes se actualizan y refuerzan a través de estas prácticas rutinarias en situaciones cotidianas (Essed, 2008, p. 208).

Puesto que las experiencias escolares –incluidas las marcadas por el racismo– son contextuales, elaboramos algunos apuntes sobre el racismo cotidiano marcando un punto de partida para comprender los proyectos y expectativas de estudio que exploramos en el siguiente apartado.

Es de fundamental relevancia señalar que en Santiago Tapextla, donde se realizó esta investigación, más del 80% de la población se reconoce como afrodescendiente (INEGI, 2020). En esta localidad de mayoría afromexicana, la escuela actúa no solo como un espacio de convivencia, también como un marcador de diferencias entre quienes estudian y quienes no estudian; e incluso entre quienes estudian, pero poseen mayores capitales económicos y sociales. En este contexto, el racismo cotidiano se encuentra primordialmente en dos formas: racismo de la inteligencia y en forma de burlas o acoso escolar.

El racismo de la inteligencia es aquello por lo cual los dominantes tratan de producir una *teodicea de su propio privilegio*, como dice Weber, ésto es, una justificación del orden social que ellos dominan. Es lo que hace que los dominantes se sientan justificados de existir como dominantes, que sientan que son de una esencia superior. Todo racismo es un esencialismo y el racismo de la inteligencia es la forma de sociodicea característica de una clase dominante cuyo poder reposa en parte sobre la posesión de títulos que, como los títulos académicos, son supuestas garantías de inteligencia y que, en muchas sociedades, han sustituido en el acceso a las posiciones de

poder económico a los títulos antiguos, como los de propiedad o de nobleza (Bourdieu, 1990, p. 201).

Es la reproducción de este racismo, la que explica que la población afro-mexicana tenga poca presencia en las universidades, pues a la temprana deserción escolar caracterizada por carencias económicas, se asocia la “falta de ganas de los jóvenes de estudiar” y no con la carencia de oportunidades, infraestructura y condiciones adecuadas para continuar con la escolarización. En una entrevista con un profesor oaxaqueño que se encontraba dando clases en el bachillerato de la localidad de Santiago Tapextla, él aseguraba que la problemática por la que los jóvenes no estudiaban tenía relación con que “los papás no los obligan a estudiar y los dejan hacer lo que quieran” y con que “los jóvenes de esa raza son muy difíciles y rebeldes y no les gusta estudiar”. Otro profesor apuntaba que más bien “los muchachos no le ponen seriedad a los estudios y por eso no aprenden y prefieren migrar o hacer otras cosas”. Una maestra de Acapulco, que se mantuvo por algunos años en la localidad estaba segura que “no era un problema de los muchachos o de sus papás, sino de todas las carencias que hay en la comunidad y no dejan que los jóvenes salgan adelante”, para ella la mayor dificultad de acceder a la educación superior radicaba en que “a veces las familias no tienen para comer y tienen que pensar en mandar a un muchacho o una muchacha a estudiar fuera, pero son cosas que muchas familias en el pueblo no se pueden permitir”. La educación desde el nivel medio superior hasta el superior, está considerada “un lujo” porque pocas personas pueden acceder a ella. Los habitantes con mayores recursos marcan diferencias respecto de quienes no pudieron escolarizar a sus hijos y así, adquieren estatus.

Los estereotipos que se mueven en los discursos de los profesores en general asocian a las juventudes afrodescendientes con rebeldía, problemas para aprender, para respetar la autoridad, pereza y falta de ganas de estudiar y también, las personas de la comunidad afro-mexicana explican a través de estos estereotipos racializados, el poco

nivel educativo que tienen sus jóvenes en la región Costa Chica de Oaxaca. Uno de los maestros, incluso, realizaba un comparativo con las escuelas indígenas donde los jóvenes “sí quieren aprender y los papás se responsabilizan de la educación”, él mencionaba que “en los pueblos indígenas de la Costa, la gente si quiere salir adelante”, haciendo referencia a que estas son características que no poseen los afromexicanos.

Gabriela, una joven de la localidad que logró culminar los estudios superiores, aunque no ha obtenido su título desde hace varios años porque no ha podido costear un examen que tiene que presentar, considera que el papel de una de sus maestras de bachillerato fue fundamental en su experiencia a nivel superior: “una de las cosas que más le agradezco, sobre todo a mi maestra, fue que siempre creyó en nosotros, en mí y en todos los compañeros y nos decía que le echaramos ganas aunque las cosas estuvieran difíciles. Eso me abrió los ojos porque yo pensaba que era muy difícil estudiar y que yo no era buena, porque a veces así nos decían los profes en la secu, o los otros profes”. Su perspectiva es similar a la de Daniel, quien considera que a veces los profesores dentro del aula señalan que la gente de la Costa “inventa palabras, son perezosos y no tienen ganas de salir adelante”. “¿Quieres ser como toda la gente de aquí?” me preguntó una vez el profesor, recuerda Gabriela. Frente a la inferiorización que se hace de la cultura de la que provienen, los jóvenes tienden a intentar desaparecer todas aquellas características estigmatizadas. Ponen fin, como planteaba Fanon (2009) a aquello que los asocia con su negritud convirtiéndola solo en un pasaje y no en parte central de su identidad.

Estas prácticas racistas suelen ser cotidianas y resultan casi invisibles para los jóvenes, quienes siguen creyendo que sus cortas trayectorias escolares se deben a que no son buenos para estudiar o no les gusta el estudio. Carla, por ejemplo, es una migrante de retorno que accedió a entrar al bachillerato para que sus papás no la enviaran a trabajar: “yo por mí no iba a la escuela, no soy buena, bueno, así somos la gente de raza negra, la escuela nomás no”. Es mediante este

tipo de discursos internalizados que las estructuras educativas desiguales logran pasar desapercibidas, ya que se imputa la culpa a los jóvenes que no se escolarizan y no al sistema que dificulta el acceso a la educación media superior y superior a las poblaciones racializadas. Así, la educación media superior y superior se convierte en una odisea para algunos jóvenes afromexicanos y sus grupos domésticos debido al esfuerzo económico que requiere, mientras que para otros jóvenes asistir a la escuela resulta una certeza casi naturalizada.

Masferrer (2016), Quintero Ramírez (2013, 2017) y Ramírez López (2021) plantean que las burlas y el acoso escolar son comunes para ejercer un racismo entre pares que reproduce estereotipos negativos sobre la población afrodescendiente. El racismo cotidiano puede reproducir los mecanismos de racialización a través de la burla. Quintero Ramírez (2017, pp. 10-11) plantea que para el caso colombiano, el racismo prosaico se expresa mediante mecanismos diversos como la desmotivación y la intimidación, siendo una de sus formas más explícitas “los chistes o bromas de las cuales son objeto sistemáticamente los niños negros” (Quintero Ramírez, 2017, p. 11). En su trabajo, Quintero Ramírez (2017, p. 11) observa que la intimidación sirve también para mantener el *status quo* de las relaciones jerárquicas, culpabilizando a la víctima del acoso escolar. Guimarães (2008), para el caso brasileño, sostiene que la función del insulto racial radica en la construcción de una identidad estigmatizada, por lo que legitima el orden moral y las jerarquías. Cuando en las aulas los jóvenes se burlan de otros jóvenes utilizando como pretexto su color de piel y características morales y físicas asociadas al mismo, están ejerciendo un racismo cotidiano que logra pasar desapercibido pues se oculta en el sarcasmo y el humor de la burla.

El acoso escolar, los chistes y las burlas asociados con los rasgos fenotípicos de niños y jóvenes suelen ser comunes en las escuelas en estos contextos, donde se utilizan apodos para remarcar características físicas, psicológicas y hasta morales que se asocian con “la negritud”. Algunos jóvenes, por ejemplo, se burlan de sus compañeros “porque están negros y no se miran en la oscuridad”; también hay

chistes relacionados con la animalidad como llamar a otro “chango”; o con la hipersexualización en dichos que relacionan a las mujeres afrodescendientes con estar siempre disponibles para el sexo –“negra y arrecha como debe ser”– decían algunos muchachos que se burlaban de una compañera que encontraron besándose con su novio fuera del salón. El tono de “burla” naturaliza la violencia simbólica que los estudiantes afromexicanos ejercen en forma de racismo horizontal y cotidiano, y se mimetiza con la socialización entre pares en el aula.

Es evidente que el racismo cotidiano se presenta en algunas de las experiencias escolares de estos jóvenes afromexicanos, sin embargo, es importante preguntarnos ¿cómo construyen sus expectativas de vida en medio del constante racismo y la incertidumbre? Para dar una posible respuesta a esta pregunta, entrevistamos a diez jóvenes, cinco mujeres y cinco varones, quienes se encontraban estudiando el bachillerato al momento de las entrevistas, o recién lo habían dejado. Posteriormente, dimos seguimiento virtual a estos jóvenes, con tres años de diferencia, para conocer qué había pasado con sus vidas y cuántos habían logrado concretar sus proyectos y a través de qué recursos.

## **Gestionando el deseo a través de las expectativas de estudio**

La desigualdad social, la pobreza y la racialización no solo producen individuos obligados a reproducirlas, sino capaces de crear expresiones juveniles únicas (Urteaga Castro-Pozo y Moreno Hernández, 2020, p. 7). Para los jóvenes afromexicanos, el racismo cotidiano y la suma de desigualdades a las que se enfrentan por provenir de un medio rural, no solo son dificultades, sino que también son situaciones que se convierten en catalizadores que les permiten construir experiencias juveniles, mediante las cuales pueden confrontar la marginación. Dentro de su propia gama de posibilidades, determinada en buena medida por los capitales de los que pueden hacer uso, los

jóvenes construyen proyectos que van transformando según lo exijan las experiencias de vida. El siguiente cuadro presenta los datos del pasado y presente de 10 jóvenes que han construido sus perspectivas de vida de acuerdo a los proyectos que han podido concretar en los últimos 3 años.

Existen distintos capitales que se movilizan para que una persona joven pueda estudiar en esta Santiago Tapexthla. De acuerdo a los datos del Informe Anual sobre Situación de Pobreza y Rezago Social (Secretaría del Bienestar, 2022) de los 3134 habitantes del municipio, 1334 viven en pobreza moderada, 1329 en pobreza extrema y 433 personas son consideradas vulnerables por carencia, por lo que la mayor parte de la población se encuentra en situación de pobreza. Además, el mismo informe señala que 1290 personas mayores de 15 años tienen rezago educativo, en tanto el grado promedio de escolaridad es de 5.4 años (INEGI, 2020). Estos datos ponen en evidencia lo complejo que se vuelve acceder a la educación en entornos rurales donde predomina la pobreza. Los grupos domésticos, a pesar de su situación económica, ponen en juego muchos de sus recursos económicos y sociales para que las personas jóvenes en su familia puedan estudiar por lo menos hasta la educación secundaria. Los recursos otorgados por programas de gobierno a jóvenes estudiantes, se han convertido en un aliciente para que las familias opten por escolarizar a sus hijos, aunque una parte de ellos lo hace solo hasta la educación primaria.

Los trabajos de Quiroz y Ortiz (2011, 2013) señalan la importancia que adquirió la escolaridad como “promesa de futuro” en los “sueños” de los jóvenes y sus padres, en la Costa Chica. La aspiración de mejores oportunidades de vida mediante el acceso a la educación, fue una idea que se extendió por la región después de 1990 y que sigue imperando en las lógicas paternas. Sin embargo, como también lo muestran los resultados de su trabajo, la migración forma parte importante de los proyectos de vida de las y los jóvenes porque muchos padres prefieren invertir su dinero en proyectos migratorios que en proyectos escolares. Algunos grupos domésticos parten de la siguiente lógica: la migración implica una inversión que

posteriormente se ve retribuida a través de remesas, pero la escolarización necesita de una inversión mayor (pues los jóvenes deben salir de la localidad para estudiar la universidad) en cuestión de tiempo y recursos, que posteriormente no se ve necesariamente reflejada en un buen empleo.

Los requerimientos de la escolarización juvenil, en recursos y trabajo, no son una inversión atractiva para todos los grupos domésticos. Bourdieu (2008, p. 109) afirmaba que, entre las estrategias de reproducción de las familias, se encuentran las estrategias económicas en las que cada familia invierte en educación con relación a su propio capital cultural y económico, por lo que en ocasiones son preferibles otro tipo de estrategias reproductivas, como las relacionadas con el trabajo o el matrimonio. Si bien la educación primaria sigue siendo preponderante, dando mayor importancia a la educación de los infantes, quienes realizan pocas actividades productivas en el grupo doméstico y cuyo trabajo es generalmente menos requerido, es común que los padres en esta comunidad, no obliguen a los jóvenes a continuar con sus estudios. Incluso en ocasiones, son ellos quienes deciden si desean estudiar o prefieren laborar. Es probable que este fenómeno encuentre explicación en el hecho de que existen grupos domésticos que no están dispuestos a correr el gasto de enviar un hijo-hija a la escuela para que el o la joven termine migrando o contrayendo matrimonio. Aún cuando conocen el contexto, los profesores llegan a sentirse incómodos con esta situación, pues consideran que ni los jóvenes ni sus padres toman en serio la educación media superior y apuntan que ese es uno de los impedimentos que no les permite “progresar”.

Muchos papás no hacen esfuerzos para que sus hijos vayan a la escuela, tampoco tienen autoridad sobre ellos, en las comunidades indígenas las personas se organizan y mandan a todos a la escuela, los maestros son respetados. Aquí no, y si le dices algo a un muchacho te reta, no hay respeto por los maestros ni por la escuela, ni por parte de los papás, mucho menos de los alumnos (Profesor IEBO, enero 2018).

Cuando dieron el terreno para construir el IEBO, muchos papás estábamos interesados en que se hiciera la escuela, porque pues como uno no tenía dinero cómo íbamos a mandar a los muchachos a la escuela después de la secundaria. Pero mucha gente no quería mandar a sus hijos a la escuela que porque había que gastar en uniformes y la ficha y la inscripción [...] Empezaron siendo poquitos, poco a poco van siendo más, pero luego los chamacos prefieren irse al Norte o las chamacas se huyen con el novio y ni acaban, así que puro gasto en balde [...] Yo por eso le digo a mi chamaca que tiene que echarle ganas a la escuela para que después pueda entrar a la escuela militar como ella quiere (madre de familia, Santiago Tapextla).

A mí no me gusta tanto la escuela, bueno sí, pero estudiar y hacer la tarea no, no me gusta, yo por eso cuando tuve la oportunidad de huirme, me fui, pero las cosas no salieron bien y mis papás me dijeron que regresar pero que si regresaba al pueblo me tenía que inscribir otra vez en el IEBO, les dije que sí, no tanto porque me guste el estudio, pero es que ahí están mis amigas y mis amigos, es puro relax, ya cuando acabe el IEBO voy a pensar qué voy a hacer, ir a la universidad no creo, luego no importa que estudies, para acabar criando chamaquitos, no, gracias (Estudiante del IEBO).

En perspectiva, los diez jóvenes entrevistados pertenecen a una pequeña minoría que ha conseguido –mediante la movilización de los capitales sociales y económicos familiares– entrar al bachillerato. Por lo tanto, no podemos hablar de una muestra representativa de la población en general, pero sí de la pequeña minoría que asiste al bachillerato, pues de acuerdo con los datos del INEGI (2022) el 74.8% de la población de 15 años y más no cuenta con educación básica completa.

Las diez personas jóvenes entrevistadas tenían proyectos a futuro enfocados en sus deseos y las cuestiones que para ellos adquirirían relevancia: “estudiar una carrera universitaria, trabajar en el campo, migrar, ayudar a sus familias, tener sus propias familias, construir casas o poseer autos”. Es interesante resaltar que estas aspiraciones varían pero tienen en común el proyecto de escolarización como un

medio para alcanzar distintas finalidades relacionadas con el éxito profesional: apoyar económicamente a sus familias, construir una casa, poseer bienes materiales, tener un título universitario, emplearse. Al identificar este patrón en sus respuestas es evidente que la meritocracia promovida en las escuelas, ha permeado sus expectativas a futuro, pues refuerza la idea de que a mayores estudios, mayor esfuerzo y como consecuencia, mayores recursos. Sin embargo, los deseos de escolarización no siempre se ven apoyados por una estructura económica y familiar que le permita a estos jóvenes cumplir sus expectativas, pues es necesario, primero, cubrir las necesidades primarias de sus grupos domésticos. Como ejemplo, Mar, Ignacia, Joaquín y Víctor, abandonaron el bachillerato antes de concluirlo. Al analizar los contextos en los que vivían aquellos jóvenes que no lograron terminar la educación media superior podemos observar que la mayoría de ellos tenía más de 5 hermanos y padres campesinos, lo que puede llevarnos a pensar que la carencia de recursos económicos y la necesidad de incorporarse al trabajo para apoyar económicamente a sus familias fue crucial en la decisión de abandonar la escuela. Joaquín, con menos hermanos, vivía con sus abuelos, pues su madre había migrado y no enviaba remesas, salió a trabajar presionado por la necesidad de mantener a la familia. La necesidad de obtener recursos económicos y desertar de la escuela, para apoyar a la familia, prevalece en estos casos.

Dos jóvenes, Carol y Manuel, concluyeron el bachillerato, pero al carecer de recursos sociales y económicos para asistir a una universidad fuera de su localidad, cambiaron su plan de estudiar por uno más viable en ese momento para ellos y sus familias. Mientras ella optó por casarse, reproducirse y migrar a Acapulco; él ingresó a la Marina como una forma de conseguir inmediatamente empleo y posteriormente, tal vez, continuar sus estudios. Aunque ambos tuvieron que modificar sus planes, el deseo siguió movilizándolo sus trayectorias de vida, dándoles la posibilidad de hacer una familia, en un caso, y en otro, de tener una carrera en la marina. La movilización de los capitales familiares para migrar fueron de gran ayuda para

Carol, quien contó con el apoyo de sus suegros para mudarse a una casa que no ocupaban en Acapulco. Manuel, por su parte, utilizó su capital cultural y corporal para pasar todos los exámenes y pruebas que se le hicieron para ingresar en la Marina. En ambos ejemplos, la educación universitaria no fue posible, pero en su lugar, configuraron estrategias de vida que hoy consideran favorables.

De las diez personas jóvenes entrevistadas, cuatro (Yesica, Carlos, Daniel y Vania) lograron concretar su entrada a un centro universitario. En el caso de las dos mujeres, ambas tenían hermanos migrantes en Estados Unidos que enviaban remesas para que ellas fueran a la escuela y siguen manteniendo sus estudios. Para algunos varones migrantes, la escolarización de sus hermanas es fundamental para que “salgan del pueblo y se casen con personas que no tengan que migrar y no se queden solas con sus chamaquitos” (Migrante en California).

El caso de uno de los varones es similar, son sus hermanos migrantes quienes mantienen sus estudios pero para que “esté al pendiente de mis abuelitos y pueda darles todo lo que necesitan” (Daniel). La necesidad de que haya personas que no migren y puedan estar al pendiente de la familia se vuelve cada vez más imperante para quienes ya migraron y no pueden retornar, por el aumento de las políticas de criminalización hacia los migrantes en Estados Unidos.

El caso de Carlos, es muy distinto porque él accedió a la universidad gracias al apoyo económico de su mamá que es maestra de educación básica. En este caso, uno de los padres, la madre, no es afrodescendiente sino zapoteca y tiene una profesión que cada quincena provee de un recurso familiar seguro. En su contexto familiar, todos sus primos tienen educación universitaria, por lo que él no puede ser una excepción.

La movilización de los recursos del grupo doméstico -sociales y económicos- es esencial incluso en aquellos casos donde no se cumplen las expectativas de estudio, ya que ofrecen alternativas a los jóvenes para modificar sus proyectos de vida conforme se van suprimiendo o presentando oportunidades.

En el caso de las mujeres, una vez que salen del bachillerato, ya sea porque lo concluyeron, o porque tuvieron que abandonar los estudios, es común que se presenten el matrimonio y la reproducción como alternativas de vida cuando los recursos no alcanzan para salir de la comunidad a estudiar una carrera universitaria. La elección de la pareja y la decisión de tener hijos, se convierte para muchas, en uno de los pocos ámbitos donde las mujeres jóvenes pueden “tomar decisiones” sobre su vida. Otro de los ámbitos donde pueden tomar decisiones, es el de la migración nacional, pues es común que ellas movilicen su capital social para encontrar empleos en ciudades donde previamente se han asentado amigos o familiares. Respecto a la migración a Estados Unidos y las jóvenes mujeres, aunque en ocasiones migran a través de sus propias redes (Quecha, 2011), la unidad doméstica sigue prefiriendo invertir en la migración masculina, puesto que creen que los varones envían más remesas a la familia que las mujeres, quienes al casarse pasan a pertenecer a otro grupo doméstico.

Para los varones la migración nacional e internacional, o el ingreso a la marina/el ejército, se convierten en opciones plausibles en la toma de decisiones para configurar sus trayectorias de vida. Una vez terminado o abandonado el bachillerato, salen al mercado laboral para insertarse en algún empleo ya sea dentro o fuera del país, según los recursos con los que cuente el grupo doméstico. Aunque la mayoría de los jóvenes decide ya no realizar trabajo en el campo, pues los salarios son muy bajos y pocos poseen tierras familiares, puede observarse un caso donde se muestra que aunque Víctor deseaba ser campesino, la falta de tierras lo obligó a migrar a Estados Unidos donde trabaja poniendo alfombras, por lo que sus expectativas de vida no pudieron cumplirse a pesar de provenir de un entorno rural. Cuando los jóvenes no consiguen estudiar una carrera universitaria, que tiende a ser lo más común, ellos y sus familias usan sus redes de apoyo para encontrar posibles alternativas de empleo. En algunos casos, contraen matrimonio, pero la norma es que esto suceda hasta que cuentan con un ingreso propio.

El racismo estructural que permea las condiciones de vida en estas comunidades, manifiesto también en los prejuicios y estereotipos que tienen cabida en el racismo cotidiano, encuentran su concreción en la falta de oportunidades que viven los jóvenes en esta localidad. Sin embargo, las personas jóvenes afromexicanas movilizan sus recursos en distintas dimensiones para generar proyectos de vida posibles en sus contextos. La migración, el trabajo y el matrimonio, suelen ser alternativas en sus trayectorias, como pudo verse en este trabajo donde los datos nos permiten generar hipótesis, pero, sobre todo, presentar una realidad que pocas veces es visible: la carencia de posibilidades de estudio de las poblaciones afromexicanas como consecuencia de la pobreza, la marginación y el racismo.

### **Conclusiones: la experiencia escolar de los jóvenes afromexicanos, racismos y trayectorias educativas**

La educación en México como proyecto ideológico ha marcado las trayectorias educativas de las personas racializadas, por ejemplo, indígenas y afrodescendientes, pues aunque “la escuela es para todos”, no es igual, ni se tienen las mismas oportunidades de escolarizarse cuando se es blanco o mestizo, que cuando se pertenece a una minoría étnico-racial. Incluso, algunos de los esfuerzos que se han hecho para llevar la interculturalidad al ámbito educativo, siguen teniendo como base ideas racializadas, que sostienen al racismo estructural que permea la educación.

La ideología del mestizaje, sobre la que se cimentó parte del sistema educativo en México, tiene impacto en las vivencias cotidianas de las sociedades racializadas, quienes no se educan en igualdad de condiciones, pues además de la marginación y la pobreza a la que en muchos casos se enfrentan, se suman los ejercicios de racialización que permean las prácticas pedagógicas e incluso, los currículums, las mallas educativas, así como las expectativas a futuro en las vidas de las y los jóvenes. Lo que sugiere que los cambios para erradicar los

racismos escolares deben ser estructurales y generarse en primera instancia, desde el Estado.

Es importante apuntar que el racismo que viven los jóvenes afro-mexicanos, mientras se escolarizan, tiene distintas dimensiones: una estructural, que los mantiene en una relación de desigualdad con pocas posibilidades de estudio, y una cotidiana, que se manifiesta diariamente en los comentarios de sus profesores, los tratos y las burlas de los compañeros. La visibilización de estos fenómenos, nos permite considerar estrategias para contrarrestar estas prácticas a través de la sensibilización; sin olvidar, que a las acciones individuales y colectivas se necesitan sumar políticas públicas enfocadas en eliminar el racismo estructural, pues sobre él se materializan y naturalizan las prácticas racistas.

La agencia juvenil, como posibilidad de gestionar los deseos, las trayectorias y los proyectos de vida es crucial para algunas personas jóvenes afromexicanas que no pueden continuar estudiando después de la secundaria o el bachillerato. La modificación de los proyectos de vida, de acuerdo a los deseos, necesidades y posibilidades, da un margen de acción a estos jóvenes para sobrellevar los efectos del racismo y la meritocracia. Las personas jóvenes, en su capacidad para crear, transformar e incluso reproducir planes de vida, van generando alternativas que en sus contextos resultan más plausibles que la escolarización, cuando encuentran dificultades económicas o sociales para darle continuidad a los estudios. La educación, se convierte en una posibilidad, pero no en la única con la que cuentan estos jóvenes para desarrollarse personalmente, lo que muchas veces suele chocar con el argumento que sostiene a la educación como el único proyecto válido en la vida de los jóvenes. En este sentido, es central cuestionarnos las distintas circunstancias en las que las juventudes en México se escolarizan para comprender que no todos los jóvenes están partiendo de las mismas condiciones, y por lo tanto, no se les pueden exigir los mismos resultados educativos –cuestión similar a la que refiere Czarny (2020) en relación con las juventudes indígenas.

Finalmente, es importante pensar en las posibilidades que existen de educar a los jóvenes no solo desde el respeto, sino también desde la inclusión de contenidos que los ayuden a pensarse colectivamente como grupos culturales relevantes en el pasado y el futuro del país. Más allá de los proyectos de educación intercultural, esto también será posible en la medida que los profesores adquieran capacitación y sensibilización sobre las formas en las que el racismo se expresa en las prácticas pedagógicas. Cuando los docentes identificamos que podemos enseñar y aprender de las comunidades a través del diálogo, la educación se vuelve un proceso dialógico y constructivo del que participamos todos y en el que nuestra diversidad puede ser incluida como proyecto y realidad.

## **Bibliografía**

Aguirre Beltrán, Gonzalo (1985). *Cuijla. Esbozo etnográfico de un pueblo negro*. Ciudad de México: FCE.

Bayón, María Cristina y Saraví, Gonzalo (2019). La experiencia escolar como experiencia de clase, fronteras morales, estigmas y resistencias. *Desacatos, Revista de Ciencias Sociales* (59), 68-85.

Bonfil Batalla, Guillermo (1989). *México profundo. Una civilización negada*. Ciudad de México: Grijalbo.

Borrás Escorza, Lizeth (2018). Homogeneidad, diversidad y diferencia. Aproximaciones desde el estudio de las discriminaciones en la Escuela Secundaria Pública de la Ciudad de México. En Bruno Baronnet; Gisela Carlos Fragoso y Fortino Domínguez Rueda (coord.), *Racismo, interculturalidad y educación en México* (pp. 87-102). Veracruz: Universidad Veracruzana.

Bourdieu, Pierre (1990). *Sociología y cultura*. Ciudad de México: Grijalbo.

Bourdieu, Pierre (2008). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Ciudad de México: Siglo XXI.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (1996). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanzas*. Barcelona: Editorial Laia.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (2009). *Los herederos, los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Czarny, Gabriela (2020). Negaciones de las historias escolares de juventudes indígenas: punto ciego en el debate sobre educación superior. En Tania Cruz Salazar, Maritza Urteaga Castro Pozo y Martín de la Cruz López-Moya (coords.), *Juventudes indígenas en México: estudios y escenarios socioculturales* (pp. 133-150). Ciudad de México: ECOSUR-UNICACH-CESMECA-ENAH.

Escalante Tovar, Verónica (2018). Segregación de espacios educativos y su efecto en la percepción de la otredad en Mérida, Yucatán. En Bruno Baronnet; Gisela Carlos Fragoso y Fortino Domínguez Rueda (coords.), *Racismo, interculturalidad y educación en México* (pp. 39-62). Veracruz: Universidad Veracruzana.

Essed, Philomena (2008). Everyday racism. En David Goldberg y John Solomos (eds.), *A Companion to Racial and Ethnic Studies* (pp. 202-216). Blackwell Publishers.

Fanon, Frantz (2009), *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: Akal.

Gómez Gallegos, María de los Ángeles (2018). El racismo de la inteligencia en las interacciones en el aula entre docentes y estudiantes universitario. En Bruno Baronnet; Gisela Carlos Fragoso y Fortino Domínguez Rueda (coords.), *Racismo,*

*interculturalidad y educación en México* (pp. 199-226). Veracruz: Universidad Veracruzana.

Guimarães, Antonio Sérgio Alfredo (2008). *Preconceito Racial, Métodos, Temas e tempos*. Sao Paulo: Cortez.

INEGI (2020). *Censo de Población y Vivienda*. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>

Iturriaga, Eugenia (2018). *Las élites de la ciudad blanca. Discursos racistas sobre la otredad*. Ciudad de México: UNAM.

Martucelli, Danilo y Dubet, Françoise (1996). *En la escuela: Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Editorial Losada.

Masferrer, Cristina (2016). Yo no me siento contigo. Educación y racismo en pueblos afromexicanos. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 7(13), 1-17.

Masferrer, Cristina (2018). El racismo y la representación social de lo negro entre niños de pueblos afromexicanos. *Antropologías del Sur*, 4(8), 105-125.

Masferrer, Cristina (2019). Racismo y afrodescendencia en la educación primaria de México: libros de texto acionales y prácticas docentes locales. En María Elisa Velázquez, *Estudiar el racismo: afrodescendientes en México*. Ciudad de México: INAH.

Mato, Daniel (2021). Racismo y educación superior en América Latina. *ESAL Revista de Educación Superior en América Latina*, 40-43.

Moreno Figueroa, Mónica (mayo-agosto de 2016). El archivo del estudio del racismo en México. *Desacatos* (51), 92 -107.

Moreno Hernández, Hugo César (mayo-agosto de 2017). Producciones éticas de los estudiantes frente a la experiencia escolar:

conflictos y violencias. *Argumentos*, 30(84), 99-118. Ciudad de México: UAM Xochimilco.

Navarrete, Federico (2020). La blanquitud y la blancura, cumbre del racismo mexicano. *Revista de la Universidad de México*, 7-12.

Quecha, Citlali (mayo-agosto de 2011). La niñez y juventud afrodescendiente en el México de hoy. Experiencias a partir de la migración México-Estados Unidos. *Cuicuilco*, 18(51), 63-82.

Quintero Ramírez, Óscar (enero-junio de 2014). El racismo cotidiano en la universidad colombiana desde la experiencia vivida por los estudiantes *negros* en Bogotá. *Univesitas Humanística* (77), 71-94.

Quintero Ramírez, Óscar (2017). Aprendiendo la R: Racialización y racismo prosaico en las escuelas bogotanas. *Revista Antropologías del Sur* 4(8), 105-125.

Quiroz, Haydeé y Ortiz, Lucia (2011). Sueña, sueña negrito... Los jóvenes y la migración en la Costa Chica del estado de Guerrero. Martha Judith Sánchez Gómez, *La encrucijada del México rural: Contrastes regionales en un mundo desigual, tomo IV Migración, trabajo y relaciones de género. La vida en México y en Estados Unidos* (pp.209- 236). Ciudad de México: AMER.

Quiroz, Haydeé y Ortiz, Lucía (2013). Los jóvenes neorrurales de la Costa Chica. En Haydeé Quiroz Malca (coord.), *Contexto de los jóvenes neorrurales de la Costa Chica de Guerrero* (pp. 67-91). UAEM-Juan Pablos editor.

Ramírez López, Alejandra (2021). “Negrito, chimeco y feo”: Experiencias del racismo cotidiano de las y los jóvenes negros de la Costa Chica Oaxaqueña. En Juris Tipa, Saúl Velasco y Uriel Nuño (coords.), *Expresiones contemporáneas de los racismos en*

México. *Cuerpos, medios y educación* (pp. 35-59). Ciudad de México: CUNorte-UdG-UPN.

Saraví, Gonzalo (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. Ciudad de México: CIESAS-FLACSO.

Stavenhagen, Rodolfo (enero-junio de 2015). ¿Qué ha pasado con la antropología mexicana? *Antrópica. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades* 1(1), 81-95.

Urteaga Castro-Pozo, Maritza (2011). *La construcción de la realidad. Jóvenes mexicanos Contemporáneos*. Ciudad de México: UAM I-Juan Pablos.

Urteaga Castro-Pozo, Maritza y Moreno Hernández, Hugo César (2019). Jóvenes mexicanos: violencias estructurales y discriminación. *Revista de Estudios Sociales* (73), 44-57. <https://doi.org/10.7440/res73.2020.04>

Urteaga Castro-Pozo, Maritza y Ramírez López, Alejandra (2020). Cuerpos jóvenes afromexicanos. Entre la invisibilización y la resistencia. Laura R. Valladares de la Cruz y Gema Tabares Merino (coords.), *Activismo, diversidad y género. Derechos de las mujeres indígenas y afromexicanas en tiempos de violencia en México*. Ciudad de México: UAM-Juan Pablos Editor.

Varela Huerta, Itza Amanda y Pech Polanco, Bertha Maribel (enero-marzo de 2021). Racismos, educación y poblaciones indígenas y afrodescendientes en México. *Universidades* (87), 53-71.

Velasco, Saúl y Baronnet, Bruno (2016). Racismo y escuela en México: Reconociendo la tragedia para intentar la salida. *Diálogos sobre Educación*, 7(13), 1-17.

Wade, Peter (marzo-abril de 2021). Racismos latinoamericanos desde una perspectiva global. *Revista Nueva Sociedad* (292), 25-41.

Secretaría del Bienestar. Gobierno de México (2020). Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/697721/20\\_485\\_OAX\\_Santiago\\_Tapextla.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/697721/20_485_OAX_Santiago_Tapextla.pdf)

## Capítulo 11

# Contextualizar y desagregar la idea de “racismo estructural” para erradicar el racismo en la educación superior<sup>1</sup>

*Daniel Mato*

■ Doi:10.54871/upn23r1k

El racismo, como ideología y régimen de poder constitutivo del Mundo Moderno, es una causa crucial de las desigualdades generalizadas en todas las sociedades contemporáneas. Como ideología, descansa en el supuesto de que los seres humanos serían clasificables en “razas” y que algunas de ellas serían “superiores” a otras. En América Latina,<sup>2</sup> esta ideología y régimen de poder se remontan al período

<sup>1</sup> Este texto es una versión ampliada del capítulo de mi autoría, “Ethnicity/Race, Language and Inequality in Higher Education”, en Ronaldo Munck, Yadira Pinilla, Rita Hodges y Cathy Bartsch (eds.), *Higher Education in Latin America and the Caribbean: Civic Engagement and the Democratic Mission* (pp. 112-133). Dublin: Machdohnil, 2023.

<sup>2</sup> Para facilitar la comunicación, utilizo el término “América Latina” para nombrar a los países del continente americano cuyas lenguas oficiales son el español o el portugués, pero es necesario destacar que esta expresión no es “neutra”, sino cuestionable. El nombre “América” fue dado a esta masa continental como parte del proceso de colonización europea, ignorando el hecho de que los indios Cuna (o Guna) la llamaban Abya Yala. Por esta razón, un número creciente de dirigentes y organizaciones indígenas utilizan término Abya Yala en lugar de América. El adjetivo “latino” enfatiza la relación con ciertos estados europeos y a la vez oculta la presencia de pueblos afrodescendientes e indígenas. Según los datos censales más recientes de estos países, estos dos grupos de población constituyen alrededor del 30% de la población total de esta

colonial. Son constitutivos del establecimiento de los estados republicanos poscoloniales, continúan vigentes y sus consecuencias afectan principalmente a personas y comunidades afrodescendientes y de pueblos indígenas.

Las historias y situaciones contemporáneas de las relaciones entre los estados y estos pueblos varían de un país a otro y, a menudo, también entre contextos regionales dentro de cada país, e incluso respecto de los casos de pueblos y comunidades específicas. Sin embargo, más allá de esas diferencias, algunos puntos comunes son significativos. Desde la fundación de los estados latinoamericanos poscoloniales, los grupos sociales hegemónicos han legitimado su dominio político y económico sobre los pueblos afrodescendientes e indígenas a través de políticas públicas culturales y educativas racistas. Con el tiempo, han utilizado cada vez más su prensa y otros medios de comunicación de masas para reforzar esta labor. Estos grupos sociales han sido tan exitosos en este empeño que en la actualidad el racismo está tan “naturalizado” en estas sociedades que la mayoría de la población suele limitar el uso del concepto de “racismo” a los hechos explícitos de “segregación racial” y “discriminación racial”, especialmente en lo que se refiere a los casos de brutalidad policial en otras regiones del mundo (Mato, 2021).

Este reduccionismo es indicativo de la ignorancia generalizada que han logrado construir respecto del papel del racismo en el origen histórico de las desigualdades e inequidades sociales contemporáneas y de cómo su naturalización impregna las formas hegemónicas de “sentido común” y se reproduce permanentemente a través de normas, mecanismos y prácticas institucionales.

---

región del mundo. Por otra parte, conviene tener en cuenta que la expresión “América Latina” ni siquiera formaba parte del léxico de los movimientos independentistas de principios del siglo XIX, que solían utilizar el término “América Hispana”. En cualquier caso, ambos ocultan la presencia de pueblos indígenas y afrodescendientes. La idea de “latinidad” y su aplicación como adjetivo fue propuesta en 1836 por el intelectual francés Michel Chevalier. “América Latina” como nombre compuesto apareció por primera vez en un libro del intelectual colombiano José María Torres Caicedo en 1865 (Ardao, 1980).

Los sistemas e instituciones de Educación Superior<sup>3</sup> no han sido ajenos a la reproducción y naturalización del racismo en estas sociedades y, de hecho, en todo el mundo. A lo largo de la historia han jugado varios papeles significativos en este sentido. Por un lado, excluyeron de los planes de estudio las visiones de mundo, las historias, las lenguas y los sistemas de conocimiento y aprendizaje de los pueblos indígenas y afrodescendientes, e incluso los presentaron como atrasados o abiertamente inválidos. Además, y en conexión con lo anterior, la mayoría de estos sistemas e instituciones han dificultado el acceso de estos pueblos a la Educación Superior y han menoscabado la calidad y el éxito de las trayectorias de las personas de estos pueblos que pese a las dificultades interpuestas lograron acceder a ella. Varios mecanismos naturalizados han sido decisivos en este sentido. Entre ellos, cabe destacar las barreras económicas, la lejanía de los centros educativos respecto de la localización de la mayoría de sus comunidades, el carácter estrictamente monolingüe de sus actividades y la ausencia o insuficiencia de programas de lo que frecuentemente se denominan acciones afirmativas, orientadas a reparar o al menos compensar las inequidades y desigualdades sociales que afectan estos pueblos. Además, como parte de este mismo entramado racista las instituciones de Educación Superior (en adelante, IES) se han encargado de formar monoculturalmente, en la cultura moderna occidental hegemónica, a sus estudiantes en todas las disciplinas.

Como resultado de esta formación sesgada, la mayoría de sus graduados reproducen el racismo en sus prácticas profesionales. Este

<sup>3</sup> Utilizo la expresión “instituciones de educación superior” (IES) para referirme tanto a las universidades como a otros tipos de instituciones de educación superior como “instituciones terciarias” o “escuelas de educación superior”, entre otros nombres que reciben en determinados países. Utilizo la expresión “sistemas de educación superior” para nombrar las leyes aplicables, los ministerios o las secretarías responsables, las agencias de evaluación y acreditación de la calidad, sus normas y sus prácticas. Utilizo indistintamente las expresiones “educación superior” y “sistemas e instituciones de educación superior” para nombrar de forma global el ámbito social de ambos sistemas e instituciones.

sesgo racista afecta el perfil profesional de la inmensa mayoría de las y los graduados de las IES, incluyendo por ejemplo a los docentes de todos los sistemas educativos, quienes a su vez reproducen inconscientemente el racismo en todos los niveles educativos. También afecta el perfil profesional de periodistas, historiadores, sociólogos y otros formadores de opinión pública. De manera semejante afecta las prácticas profesionales de todo el personal de salud y de profesionales que desarrollan sus prácticas en campos tales como el derecho, la economía, las políticas y la producción industrial, minera, agrícola y ganadera. Como consecuencia de la formación monocultural que proveen las IES, resulta que en todos los espacios sociales, políticos y económicos de las sociedades latinoamericanas contemporáneas, que son pluriculturales –recuérdese que el 30% de su población está constituida por personas que se auto-reconocen como afrodescendientes y de pueblos indígenas– se toman decisiones con criterios y valores monoculturales, y esto ocurre tanto en el sector público como el privado.

Adicionalmente, las IES también han proyectado su sesgo racista monocultural a través de sus actividades de formación de opinión pública y educación ciudadana. En suma, así sea de manera inconsciente para la mayoría de sus integrantes, la mayoría de estas instituciones han contribuido significativamente a la reproducción y naturalización del racismo. Desde luego, este necesario reconocimiento de la gravedad de este problema, no significa ignorar que algunas IES en particular y algunos equipos dentro de algunas de ellas desarrollan valiosas prácticas críticas para combatir o contener el racismo en la Educación Superior, e incluso más allá de ellas, en sus respectivas sociedades. Algunos de estos agentes críticos han construido redes que trabajan de forma colaborativa para combatir el racismo en la Educación Superior y transformar a las universidades y otras IES para contribuir a la erradicación del racismo en nuestras sociedades. Limitaciones de extensión impiden extendernos en este texto respecto de este tipo de experiencias que han sido analizadas

en publicaciones anteriores a algunas de las cuales haré referencia en las próximas páginas.

Este capítulo busca contribuir a la erradicación del racismo en los sistemas e instituciones de Educación Superior en América Latina, contextualizando y desagregando la idea de “racismo estructural” para poder estudiar las formas específicas en que opera en este particular campo social. De esta manera, se espera facilitar la construcción de formas concretas de intervención para erradicarlo.

### **Sobre la idea de “racismo estructural” y las consecuencias problemáticas de algunos de sus usos**

El racismo no solo se expresa y ejerce a través de normas y prácticas abiertamente visibles, que es lo que designan las expresiones “segregación racial” y “discriminación racial”. También opera a través de desventajas económicas, políticas y sociales acumuladas a lo largo de siglos, cuya existencia se ha “naturalizado” y, por tanto, se han vuelto casi “invisibles” para la mayoría de los agentes sociales. Estas desventajas son el resultado de las inequidades y formas de desigualdad y exclusión construidas inicialmente durante el período colonial y posteriormente profundizadas y ampliadas por los grupos sociales políticos y económicos poderosos que gobernaron los estados independientes poscoloniales.

Desde la fundación de las repúblicas, excepto períodos limitados, estos grupos de poder han accedido al ejercicio de funciones gubernamentales por vías electorales, no siempre exentas de maniobras fraudulentas, o mediante golpes de estado. Pero incluso cuando no han ejercido funciones gubernamentales, han condicionado el ejercicio gubernamental desde sus posiciones de poder económico, político, comunicacional, militar, o judicial. Estas formas de ejercicio del poder –abiertas o solapadas– por parte de sectores sociales poderosos continúan vigentes en prácticamente todos los países latinoamericanos, no solo a escala nacional o federal, sino también a

escalas provinciales, estatales o departamentales (denominaciones que varían en función de las diversas formas de organización político-territorial de los diferentes países). Lo que ocurre al respecto en estos niveles sub-nacionales en muchos casos resulta determinante para la reproducción de diversas modalidades de racismo en los respectivos espacios territoriales.

Tras la fundación de las repúblicas poscoloniales, bajo diversas modalidades de acción, los nuevos grupos sociales de poder han profundizado la práctica colonial de apoderarse de los territorios tradicionales de los pueblos indígenas. Además, también redujeron a muchos de sus miembros a diversas formas de trabajo forzado y desplazaron a otros como poblaciones sin tierra, que en la práctica se vieron obligados a entrar en el mercado laboral en condiciones especialmente desfavorables. Estos nuevos grupos de poder también siguieron explotando a las personas afrodescendientes esclavizadas durante un cierto período tras la fundación de los estados poscoloniales, cuya extensión varió de un país a otro. Independientemente de la extensión poscolonial del esclavismo, en todos estos países, al momento de su emancipación, las personas anteriormente esclavizadas no obtuvieron ninguna reparación económica, ni siquiera recursos materiales para asegurar su vida cotidiana. De este modo, al igual que las personas y comunidades indígenas despojadas de sus territorios, estas personas afrodescendientes también debieron incorporarse al mercado de trabajo en condiciones especialmente desfavorables. Estas han sido las condiciones adversas en las que el contexto las poblaciones indígenas y afrodescendientes han iniciado sus vidas en las “democracias” de las repúblicas poscoloniales. Desde ese período inicial, múltiples leyes, políticas públicas y prácticas institucionales han seguido reproduciendo esas desigualdades, que fueron eficazmente legitimadas a través de políticas culturales y educativas que produjeron las actuales formas hegemónicas de “sentido común.” La idea de “racismo estructural” ayuda a referirse de manera integral a esas desigualdades históricamente construidas y

a su continua reproducción por otros medios (Almeida, 2019; CEPAL y FILAC, 2020; CEPAL y UNFPA, 2020; Naciones Unidas, 2005).

En vista de los antecedentes históricos brevemente reseñados y de su solapada continuidad hasta nuestros días, el concepto de “racismo estructural” resulta especialmente valioso para destacar el papel del racismo en la construcción y reproducción de las sociedades contemporáneas. Sin embargo, algunos usos y aplicaciones de este concepto pueden resultar ser muy inconvenientes para diseñar e implementar intervenciones efectivas para combatir el racismo. Esto hace necesario contextualizar y desagregar esta categoría para poder identificar y analizar las diversas formas en que el racismo opera en espacios sociales e instituciones específicas.

Las múltiples formas en que el racismo opera en contextos particulares suelen resultar prácticamente invisibles para la mayoría de los agentes sociales, quienes lo perciben como un problema que tiene lugar únicamente “fuera” de su respectivo contexto de práctica. La idea de “racismo estructural” se entiende con frecuencia como si el racismo “viniera de afuera” y, por tanto, se lo percibe como algo que está más allá de la capacidad de intervención de los actores sociales concretos. En este sentido, la idea de “racismo estructural” opera como un *obstáculo epistemológico* (Bachelard, 1972 [1934]), es decir como una “supuesta verdad” o prejuicio que, en tanto tal, bloquea la capacidad de interrogación y en consecuencia la investigación al respecto. Más aún, y especialmente crítico, para el problema que nos ocupa, de este modo, la idea de “racismo estructural” también acaba bloqueando cualquier iniciativa de acción, o bien colocando las posibilidades al respecto en una falsa situación dilemática de visualizar el reto en términos de cambiar todo o nada; y así, en la práctica, a renunciar de antemano a intentar cualquier tipo de cambio.

He tenido numerosas oportunidades de observar cómo operan determinadas representaciones de la idea del “racismo estructural” entre actores significativos en los sistemas e instituciones de

Educación Superior.<sup>4</sup> Por ejemplo, en varios países latinoamericanos, especialistas en Educación Superior, referentes de organismos de evaluación de la calidad de la Educación Superior y altos funcionarios de universidades, a quienes expresé preocupación por la

<sup>4</sup> Parece conveniente explicar que mis afirmaciones en este párrafo y en otros a lo largo de este texto, así como algunas de mis líneas de análisis e interpretaciones se basan no solo en investigación bibliográfica y documental, sino también en aprendizajes logrados a través de observación participante, entrevistas y otros intercambios con numerosos profesores, estudiantes y autoridades universitarias; intelectuales, líderes y otros activistas afrodescendientes e indígenas; y funcionarios gubernamentales; en varios países latinoamericanos. Esas oportunidades de aprendizaje se me presentaron durante visitas para ofrecer conferencias, seminarios y talleres, o en misiones de asesoramiento, llevadas a cabo en más de un centenar de universidades y otras instituciones y organizaciones sociales intervinientes en este campo, en catorce países latinoamericanos, desde mediados de la década de 1990. En este marco, ha habido dos responsabilidades específicas me brindaron oportunidades especialmente valiosas para aprender sobre los asuntos tratados en este capítulo. Una fuente fructífera de aprendizaje ha sido mi posición como director de tres proyectos de investigación y asesoramiento de políticas públicas a nivel regional sobre Educación Superior, Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina, encargados por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC). El desarrollo de estos proyectos implicó la participación de unos ochenta colegas de doce países y me llevó a realizar actividades de investigación y asesoramiento en el terreno en toda la región entre 2007 y 2018. Otras fuentes de aprendizaje particularmente enriquecedoras derivaron de mi rol como director del Programa Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina (Programa ESIAL) de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, desde 2011. Desde este programa, promovimos la creación de la Red Interuniversitaria Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina (Red ESIAL), que actualmente cuenta con la participación de sesenta universidades de once países, y ha auspiciado seis reuniones de trabajo a nivel regional que incluyeron presentaciones sobre más de cien experiencias en este campo. Desde el Programa ESIAL, también hemos lanzado la Iniciativa para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior en América Latina y tres campañas regionales en las que han participado más de cincuenta equipos universitarios de siete países latinoamericanos. El trabajo conjunto con tantos colegas y estudiantes participantes en todas estas actividades, buena parte de los cuales son integrantes de comunidades y organizaciones de afrodescendientes y pueblos indígenas, y quienes no lo son de todos modos llevan tiempo co-trabajando con estas comunidades y organizaciones, me ha brindado experiencias de aprendizaje muy valiosas. No pretendo que estos antecedentes otorguen ningún estatus de “verdad” al análisis ofrecido en este artículo. Solo procuro precisar el tipo de referentes empíricos en los que este se basa, reconocer mi pertenencia a este campo de prácticas y con esta también mi compromiso al respecto, que inevitablemente condiciona mis interpretaciones.

ausencia o pequeña proporción de estudiantes y docentes afrodescendientes e indígenas en las IES, reflexionaron sobre el problema atribuyéndola exclusivamente al “racismo estructural” que afecta las respectivas sociedades en su conjunto. Más aún, cuando en respuesta a ello sugerí que las IES deberían tomar algunas iniciativas al respecto, me respondieron que no era posible porque sería establecer privilegios y/o discriminar a otros grupos de población. Respuestas de este tipo –entre otras– también las recibí al aplicar una encuesta exploratoria a una muestra intencional de altos funcionarios de universidades argentinas, como parte de un estudio sobre el tema (Mato, 2020).

Este mismo tipo de argumentos también fueron expresados a viva voz por algunos especialistas en Educación Superior en respuesta a exposiciones mías en algunos eventos académicos de alcance latinoamericano. Esta manera de representarse el problema del “racismo estructural” y de atribuir al mismo –“en bloque”, es decir, sin procurar distinguir entre diferentes tipos posible dimensiones o componentes del mismo– toda la causalidad del problema impide la investigación empírica contextualizada sobre el asunto y suele llevar a concluir que los sistemas e instituciones de Educación Superior no pueden hacer nada para combatir este problema. Situaciones análogas me ha tocado experimentar respecto de la ausencia de las cosmovisiones, lenguas, epistemologías y sistemas de conocimiento de estos pueblos en los planes de estudio. Estos supuestos sitúan el problema y las posibles respuestas absolutamente afuera de los sistemas e instituciones de Educación Superior y bloquean toda posibilidad de acción.

La erradicación del racismo en la Educación Superior es crucial para la democratización de las sociedades contemporáneas, ya que afecta no solo a la vida y los derechos humanos de las personas y comunidades afrodescendientes y de pueblos indígenas, sino también a la calidad de la Educación Superior en general, lo cual tiene graves consecuencias en las respectivas sociedades. Las IES forman profesionales que ocupan posiciones sociales, económicas y políticas de gran

influencia en las sociedades contemporáneas. Forman docentes que desempeñan papeles fundamentales en todos los niveles educativos. También forman profesionales en comunicación social, sociología, ciencias políticas y campos afines que orientan las tendencias de la opinión pública y las orientaciones de las políticas públicas. Forman a profesionales de campos tales como salud, agronomía, ingenierías y economía, que toman decisiones para sociedades pluriculturales enteras con base en sus conocimientos y prejuicios monoculturales. Las IES no solo constituyen espacios de formación técnica y profesional, sino que también realizan investigaciones, se involucran en temas y proyectos públicos y forman ciudadanos y opinión pública, todo lo cual hacen con base en sus visiones institucionales monoculturales, más allá de que exista un número creciente aunque aún limitado de excepciones, como ilustran algunas publicaciones a las que se hace referencia en las siguientes páginas.

## **Múltiples factores reproductores del racismo desafían la equidad y la calidad de la educación superior**

En América Latina, a lo largo de la historia, las IES han jugado un papel esencial en el ocultamiento de la diversidad cultural a través de la construcción de representaciones homogeneizantes de las supuestas mayorías de las poblaciones de los respectivos países. Por otro lado, han transformado a las personas y comunidades afrodescendientes y de pueblos indígenas en objetos de estudio, incluso en contra de su voluntad. Lo han hecho desde enfoques de investigación eurocéntricos que produjeron representaciones descalificadoras de sus “razas”, formas de vida, cosmovisiones, lenguas, sistemas de conocimiento y proyectos de futuro. Además, han formado profesionales de todas las disciplinas sobre estas bases, contribuyendo así a naturalizar y reproducir el racismo en toda la sociedad.

Afortunadamente, sobre todo a partir de los años noventa, en un número creciente de países latinoamericanos, se han implementado

diversas modalidades de intervención para combatir el racismo o al menos contener sus consecuencias en los sistemas e instituciones de Educación Superior. Se trata de un amplio conjunto de iniciativas muy diversas. Algunas de ellas han sido establecidas por algunos gobiernos y organismos internacionales, la mayoría por IES “convencionales”, algunas por IES “interculturales”, y otras por IES “propias”, como suele llamarse de manera conjunta a las creadas por organizaciones de afrodescendientes y pueblos indígenas.<sup>5</sup> Limitaciones de extensión impiden ahondar en este texto acerca de estos diversos modelos institucionales, sus logros y desafíos. No obstante, resulta importante destacar la existencia de estas diferentes orientaciones de trabajo y estimular indagaciones al respecto, para lo cual se cuenta con numerosas publicaciones (Cfr: Baronnet y Bermúdez Urbina 2019; Casillas y Santini, 2009; Ceto, 2019; CGEIB, 2004; Di Caudo, et al., 2016; Dietz y Mateos Cortés, 2019; Hernández Loeza, Ramírez Duque, Manjarrez Martínez y Flores Rosas, 2013; Hooker Blanford, 2018; Mandepora Chunday, 2016; Mato, 2008, 2009, 2016, 2017, 2018, 2019, 2021, 2022; Mazabel Cuásquer, 2018; Palechor, 2017; Sarango, 2009; Schmelkes, 2008; Similox Salazar, 2019).

En cambio, este texto busca contribuir a identificar las diversas formas específicas en que el racismo afecta a los sistemas e instituciones de Educación Superior, con el propósito de facilitar la construcción de formas concretas de intervención para erradicarlo. Como se ha señalado anteriormente en este texto, para avanzar en este objetivo no solo es necesario diferenciar el racismo –en tanto

<sup>5</sup> Utilizo indistintamente los adjetivos “monocultural” y “convencional” para nombrar los tipos predominantes de IES cuya misión, diseño institucional o currículo no considera explícitamente los derechos o demandas de organizaciones o comunidades de afrodescendientes y de pueblos indígenas. En cambio, siguiendo el uso predominante de estas organizaciones, empleo los adjetivos “intercultural”, “propia”, “indígena” o “afrodescendiente”, según los casos específicos, para identificar aquellas otras universidades que han creado estas organizaciones o por referentes de sus comunidades. En varias publicaciones individuales y colectivas se analizan las principales razones y criterios para distinguir entre estos diferentes tipos de universidades y se ofrecen numerosos ejemplos (Ver, por ejemplo: Mato 2008, 2016, 2018, 2019).

ideología y régimen de poder— de las que no son más que sus formas de expresión más visibles: la “discriminación racial” y la “segregación racial”. También es imperativo afinar el análisis del amplio y relativamente impreciso conjunto de problemas a los que suele referirse la expresión “racismo estructural”. Para diseñar y poner en marcha acciones efectivas dirigidas a erradicar el racismo es ineludible contextualizar y desagregar este concepto. No se trata de realizar un ejercicio meramente conceptual, sino de realizar un análisis que resulte útil para diseñar modos de intervención orientados a combatir las formas concretas de racismo —conviene reiterar: en tanto ideología y régimen de poder— en los sistemas e instituciones de Educación Superior. Con este propósito parece conveniente intentar diferenciar entre tres tipos de “factores reproductores del racismo en la Educación Superior”, a los que de manera sintética podemos llamar: i) “factores estructurales en sentido estricto”, ii) “factores sistémicos” y iii) “factores institucionales”. Esta diferenciación responde al propósito de contribuir a diseñar modos de intervención para combatir el racismo en este campo, aún sabiendas de que estos factores no son independientes entre sí.

### ***Factores estructurales reproductores del racismo, en sentido estricto***

La lucha contra el racismo en la Educación Superior exige responder a los desafíos planteados por ciertos factores sociales cuyas raíces se encuentran más allá de este ámbito, pero que son responsables de formas específicas de racismo que afectan a sus sistemas e instituciones. Estos son los factores que proponemos denominar “factores estructurales de racismo, en sentido estricto” para marcar una diferencia respecto del abarcador concepto de “racismo estructural” y, a la vez, despejar el terreno para profundizar en el análisis de los otros dos tipos de factores antes mencionados, los “sistémicos” y los “institucionales”.

Ejemplos de “factores estructurales de racismo, en sentido estricto” son las desventajas históricamente acumuladas que se derivan

del despojo de los territorios de los pueblos indígenas que se inició durante la invasión y colonización europea del continente euro-céntricamente llamado “América” y que continuó en las repúblicas poscoloniales, a menudo mediante la acción de fuerzas militares o paramilitares. En consecuencia, se les privó de sus hábitats, fuentes de alimentación y reproducción de sus modos de vida y se les obligó a buscar nuevas formas de subsistencia. En muchos casos, también se vieron obligados a trabajar en minas, fincas, plantaciones, ingenios y otros establecimientos en condiciones muy desfavorables. Problemas similares afectaron a las comunidades afrodescendientes que, tras huir de la esclavitud, o cuando esta se dio por terminada, establecieron espacios territoriales de refugio y subsistencia (llamados quilombos, cumbés o palenques, entre otras denominaciones, en diversos países) de los que, en muchos casos, fueron posteriormente expulsados. Con variaciones de forma, estos problemas siguen afectando a las comunidades de afrodescendientes e indígenas de la región. Algunas políticas económicas y los negocios de las corporaciones agrícolas, ganaderas, petroleras, mineras, y de desarrollos urbanísticos y turísticos, entre otras, siguen afectando los territorios y formas de vida tradicionales de estos pueblos.

Asociados a los factores antes mencionados, los problemas sanitarios, la inequidad en el acceso a la justicia, la salud, la vivienda y la educación suelen motivar el desplazamiento de comunidades enteras de estos pueblos, o bien de familias o integrantes de las mismas hacia los centros urbanos. Su inserción en estos nuevos contextos suele darse en condiciones aún más desventajosas que las que sufren otros sectores sociales afectados por condiciones de pobreza económica extrema. Estas desventajas adicionales se deben, por lo general, a su condición de migrantes carentes de cualificaciones laborales relevantes para el mercado en sus nuevos lugares de residencia, así como de redes de apoyo social suficientemente efectivas, como también a diferencias culturales y lingüísticas. Debido al uso hegemónico de la expresión “poblaciones vulnerables”, hay que subrayar que, como ilustra la breve referencia histórica antes expuesta, no se trata

de “poblaciones vulnerables” sino “poblaciones vulneradas”. Por lo tanto, no necesitan “ayuda” caritativa, ni “compensaciones” por algún tipo de carencia propia, sino que ameritan reparación histórica, y es en este sentido que los sistemas e instituciones de Educación Superior deben tomar responsabilidades al respecto.

Estos complejos procesos históricos tienen diferentes tipos de consecuencias. En lo que respecta a la educación, se expresan en el hecho de que las tasas de analfabetismo y de educación primaria o secundaria incompleta de las personas afrodescendientes y de pueblos indígenas suelen registrar valores más altos que los de otros sectores de la población. En este sentido, estos problemas generan desigualdad y exclusión y constituyen causas estructurales de la baja participación de indígenas y afrodescendientes entre el estudiantado, cuerpos docentes, autoridades y demás trabajadores de las IES convencionales (ver, por ejemplo: Cervantes Anangón y Tuaza Castro, 2021; Da Silva, 2021; Da Silva Ferreira, Nascimento y Ramalho da Silva, 2020; Gomes do Nascimento, 2021; Mato, 2020; Ocoró Loango y Mazabel, 2021; Naciones Unidas, 2005, 2010, 2014, 2019; Varela Huerta y Pech Polanco, 2021).

Poco se puede hacer directa e inmediatamente desde las IES convencionales para revertir estos problemas. Sin embargo, es posible contribuir a hacerlo desde una perspectiva de más largo plazo a través de la investigación que estas instituciones realizan y la formación profesional que imparten. Todo el estudiantado de todas las IES (tanto las convencionales, como las interculturales) debe ser educado para conocer estos procesos históricos y contemporáneos y comprender y valorar la necesidad de responder a ellos. Es necesario dedicar iniciativas de investigación al estudio de estos problemas y al diseño de respuestas a los mismos. También es imprescindible que todas las IES trabajen conjuntamente con las comunidades de estos pueblos para desarrollar programas de vinculación social que garanticen sus derechos y fortalezcan a las instituciones educativas primarias y secundarias que los atienden. En el mismo sentido, también es necesario que las IES establezcan instalaciones en localidades

cercanas a sus comunidades. Adicionalmente, todas las IES deberían sostener programas específicos para mejorar las posibilidades de acceso, formación y exitosa graduación de estudiantes de estos pueblos, así como la incorporación de docentes, funcionarios y otros trabajadores de estos mismos pueblos (Mato, 2020, 2022).

Estas diversas iniciativas podrían ser propias para responder a los “factores estructurales de racismo, en sentido estricto” que afectan la calidad de la Educación Superior convencional e intercultural y comprometen los derechos educativos de los pueblos afrodescendientes e indígenas, aunque sean insuficientes para resolverlos. Adicionalmente, los estados deberían asegurar el reconocimiento y apoyo económicos necesarios para que los pueblos indígenas y las comunidades tradicionales de afrodescendientes puedan ejercer de manera efectiva los derechos a educación propia a todos los niveles educativos establecidos en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 1989) y en el Plan de Acción de la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia (2001). No obstante, para avanzar en esta dirección también es necesario responder a los factores sistémicos e institucionales de racismo, como se argumenta en los siguientes párrafos.

### ***Factores sistémicos reproductores del racismo***

Los factores sistémicos que aseguran la naturalización y reproducción del racismo en la Educación Superior no suelen ser abiertamente evidentes. Utilizo la expresión “factores sistémicos de racismo” para hacer referencia a los relacionados 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. Analizar este tipo de factores es muy importante.

A modo de ejemplo de su importancia, resulta útil tener en cuenta que en los sistemas de Educación Superior de todos los países latinoamericanos existen normas que establecen el requisito de poseer un título de ese mismo nivel educativo para impartir clases en cualquier IES. El sentido común hegemónico hace que este tipo de requisito suela considerarse simplemente “normal”; sin embargo, debe señalarse que este impide que personas de esos pueblos altamente calificadas en ciertos tipos de conocimientos puedan enseñar en cualquier IES. Lo paradójico es que a pesar de no tener título, en muchos estas personas son las más calificadas para hacerlo, o incluso las únicas que manejan ciertos conocimientos específicos valiosos. Este es frecuentemente el caso de ciertas personas indígenas o afrodescendientes que son quienes mejor conocen los usos terapéuticos de ciertas especies vegetales, el manejo y mejoramiento de algunas semillas y tubérculos, o bien las únicas que saben curar ciertas enfermedades. En otros casos, estas regulaciones también provocan que, cuando a estas personas de conocimiento se les permite impartir clases, no se les reconozca ni se les pague como docentes en igualdad de condiciones con quienes poseen títulos universitarios (Cervantes Anangón y Tuaza Castro, 2021; Da Silva, 2021; Da Silva Ferreira, Nascimento y Ramalho da Silva, 2020; Gomes do Nascimento, 2021; Mato, 2020; Ocoró Loango y Mazabel, 2021; Varela Huerta y Pech Polanco, 2021).

Estas disposiciones expresan claramente el carácter “monocultural” de los sistemas de Educación Superior, que de este modo desprecian los conocimientos valiosos por no estar certificados académicamente. Con ello, no solo privan a las IES de estos conocimientos, sino que reproducen formas de racismo “invisible”. Este tipo de restricciones afecta a la posibilidad de que los mejores hablantes de las lenguas de los pueblos indígenas enseñen su lengua en las universidades, o de que reciban una remuneración justa cuando excepcionalmente se les permite hacerlo. Estas normas “monoculturales” y racistas contrastan con la búsqueda de este tipo de conocimientos por parte de las corporaciones farmacéuticas y agroindustriales, que

dedican esfuerzos a obtenerlos y patentarlos para su beneficio corporativo. Las agencias de evaluación de la calidad y acreditación de la Educación Superior suelen velar celosamente por el cumplimiento de estas normas monoculturales y racistas.

Para responder a esta problemática, algunos gobiernos han creado IES interculturales. Por otro lado, algunas organizaciones de pueblos indígenas han creado sus propias IES. Hay diferencias significativas entre estos dos tipos de universidades que está más allá del objetivo de este capítulo para discutir, pero que están ilustradas en varias publicaciones dedicadas específicamente al tema (Cfr.: Barronnet y Bermúdez Urbina, 2019; Casillas y Santini, 2009; Ceto, 2019; CGEIB, 2004; Di Caudo, Llanos Erazo y Ospina Alvarado, 2016; Dietz y Mateos Cortés, 2019; Hernández Loeza, Ramírez Duque, Manjarrez Martínez y Flores Rosas, 2013; Hooker Blanford, 2018; Mandepora Chundary, 2016; Mato, 2008, 2009, 2016, 2017, 2018, 2019, 2021, 2022; Mazabel Cuásquer, 2018; Palechor, 2017; Sarango, 2009; Schmelkes, 2008; Similox Salazar, 2019).

### ***Factores institucionales reproductores del racismo***

Utilizo la expresión “factores institucionales reproductores del racismo” para hacer referencia a los relacionados con las normas y prácticas de las IES. Los “factores sistémicos” y los “factores institucionales” suelen estar alineados entre sí o funcionar de manera complementaria. En ambos niveles, la legitimidad de estos factores ha sido naturalizada.

No obstante, algunos factores racistas son específicos del modelo y las prácticas institucionales de cada IES. Estos “factores de racismo institucional” 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. La oferta de carreras de la mayoría de las IES no responde a las necesidades y demandas de formación profesional de las comunidades afrodescendientes y de pueblos indígenas. Por ejemplo, en la mayoría de las universidades

la formación profesional en Agronomía está orientada casi exclusivamente a responder a las oportunidades de empleo generadas por el modelo de negocios extractivista de las grandes corporaciones agrícolas y ganaderas. En contraste, las oportunidades de formación orientadas a responder a las necesidades propias de las diversas modalidades de agricultura y ganadería tradicional, comunitaria, o familiar, son escasas.

Otro ejemplo de cómo operan este tipo de “factores institucionales reproductores del racismo” lo encontramos en la naturalización de que los procesos de aprendizaje se desarrollen principalmente a partir de la lectura de bibliografía, la realización de ejercicios y el trabajo en aulas de clase o laboratorios. Si bien, crecientemente se vienen incorporando otras modalidades de trabajo y cada vez más docentes propician la realización de actividades en contextos extra-institucionales, estas innovaciones aún no han sido adoptadas por la mayoría de las IES. En cualquier caso, solo muy excepcionalmente se incluyen actividades desarrolladas con comunidades de afrodescendientes y pueblos indígenas. Además, este hecho por sí solo no necesariamente asegura que la educación ofrecida esté libre de racismo, particularmente porque la bibliografía básica en la mayoría de las disciplinas continúa reproduciendo la idea de la superioridad de “la ciencia” y del “método científico” por encima de otros sistemas de conocimiento. En la mayoría de las IES, las cosmovisiones, los valores, las lenguas, los sistemas de conocimiento y los estilos de aprendizaje de las comunidades afrodescendientes y de pueblos indígenas no forman parte del currículo.

Este tipo de sesgo racista institucional en la formación profesional es especialmente preocupante en los casos de algunos campos específicos, como el de la salud. En América Latina, la mayoría de los profesionales de la salud se gradúa sin conocer las comunidades locales afrodescendientes e indígenas, sus conocimientos y prácticas preventivas y terapéuticas y las enfermedades endémicas en ellas. Este hecho es especialmente preocupante en América Latina, una región en la que, según los datos censales más recientes, el 30% de la

población se reconoce como afrodescendiente o integrante de algún pueblo indígena. Omisiones análogas suelen observarse en la formación que la mayoría de las IES brindan en carreras como Agronomía, Derecho, Economía, y otros campos en los que las diferencias entre los paradigmas hegemónicos y los sistemas de conocimiento de estos pueblos son particularmente relevantes.

Los factores institucionales descritos en este apartado afectan a la calidad de la formación recibida por todos sus estudiantes, no solo por los provenientes de comunidades afrodescendientes y de pueblos indígenas. Sin embargo, en el caso de estos últimos además operan como causas generadoras de extrañamiento para ellos y ponen en riesgo el éxito potencial de su desempeño académico. Numerosas publicaciones ilustran cómo estos factores, los descritos en los párrafos anteriores de este apartado y en los anteriores, así como las prácticas de “discriminación racial” afectan significativamente el desempeño de los estudiantes afrodescendientes e indígenas que logran ingresar a IES, e incluso fomentan su evasión de las mismas, en buena parte de los países latinoamericanos (Cfr: Bedolla Mendoza, 2020; Calambas Pillimué y Tunubalá Yalanda, 2020; Castillo Guzmán, 2020; Cervantes Anangón y Tuaza Castro, 2021; Da Silva Ferreira, Nascimento y Ramalho da Silva, 2020; Diniz, 2020; Gomes do Nascimento, 2021; Gómez Gallegos, 2018; Ivanoff Miranda, Peralta y Loncon 2020; Luciano y Amaral, 2021; Luiz Paiva, 2020; Mancinelli 2019; Mato 2018, 2020, 2022; Ocoró Loango y Da Silva, 2018; Ocoró Loango y Mazabel, 2021; Olaza, 2021; Ossola 2013; Quintero, 2020; Rea Ángeles, 2018; Rebolledo Cortes, 2020; Ribeiro de Vargas y Bonin, 2020; Soto Sánchez y Berrio Palomo, 2020; Valdez, Herczeg, Rodríguez de Anca y Villarreal 2020; Varela Huerta y Pech Polanco, 2021; Velasco Cruz, 2018).

## Reflexiones finales

Democracia y racismo son términos antitéticos. El racismo es una causa crucial de la persistente reproducción de inequidades y desigualdades en todas las sociedades contemporáneas. En América Latina, el racismo afecta principalmente a las personas y comunidades de afrodescendientes y de pueblos indígenas. Desde la fundación de las repúblicas poscoloniales, los grupos sociales hegemónicos han legitimado su dominio político y económico sobre esas comunidades a través de políticas públicas culturales y educativas racistas.

A lo largo de la historia, los sistemas e instituciones de Educación Superior han desempeñado importantes funciones en este sentido. De manera análoga también podrían desempeñarlas para avanzar hacia la erradicación del racismo en las sociedades de las que forman parte. Porque las IES forman a profesionales de todas las disciplinas que desempeñan papeles influyentes en todos los ámbitos sociales. Por ejemplo, forman docentes para todos los niveles de los sistemas educativos. También forman profesionales en campos tales como Comunicación Social, Historia, Derecho, Economía, Salud y Sociología, entre otros. Adicionalmente, las IES son importantes formadoras de opinión pública y de educación para la ciudadanía. Erradicar el racismo en la Educación Superior es un requisito previo para erradicar el racismo en toda la sociedad.

El concepto de “racismo estructural” resulta útil para destacar el papel del racismo en la construcción de las sociedades contemporáneas y la reproducción de inequidades y desigualdades que las caracteriza. Sin embargo, algunas representaciones de esta idea pueden resultar paralizantes o desorientadoras ante la necesidad de diseñar y poner en práctica intervenciones que podrían resultar eficaces para combatir el racismo en espacios sociales concretos. Para actuar en una IES o un sistema de Educación Superior en particular, es necesario situar la idea de “racismo estructural” –que es demasiado

abarcadora y difusa– en el contexto en cuestión y procurar identificar las formas específicas en que el racismo se reproduce en él.

En la Educación Superior, la idea de “racismo estructural” suele entenderse como si el racismo “viniera de afuera” y, por tanto, se percibe como algo que está más allá de la capacidad de intervención de cada uno. En este sentido, la idea de “racismo estructural” opera como un obstáculo epistemológico (Bachelard, 1972 [1934]). Es decir, como una “supuesta verdad” o prejuicio que, en tanto tal, bloquea la capacidad de interrogación y en consecuencia la investigación al respecto. Más aún, y particularmente problemático en este caso, también bloquea cualquier acción, o la reduce a una denuncia retórica sin consecuencias prácticas.

Erradicar el racismo en la Educación Superior exige contextualizar y desagregar la idea de “racismo estructural”. Es necesario diferenciar entre lo que podemos llamar “factores estructurales en sentido estricto”, “factores sistémicos” y “factores institucionales”. Este esfuerzo analítico puede contribuir a la realización de investigaciones empíricas para analizar las formas particulares en que el racismo se naturaliza y reproduce en los sistemas e instituciones de Educación Superior, que permitan diseñar formas eficaces de combatirlo y erradicarlo. Sin embargo, es necesario advertir que la diferenciación analítica entre factores estructurales, sistémicos e institucionales, aquí propuesta, no debe hacernos perder de vista que estos factores están articulados entre sí, a través de las prácticas de actores sociales particulares.

Para diseñar modos de intervención para erradicar el racismo en la Educación Superior y en las respectivas sociedades, es necesario analizar de manera desagregada las representaciones sociales, las normas, las prácticas institucionales y otros factores que lo reproducen permanentemente y los agentes sociales involucrados en estos procesos. La magnitud y complejidad del problema requiere dirigir los esfuerzos más allá del ámbito académico. Asegurar la participación activa de organizaciones y comunidades de afrodescendientes y de pueblos indígenas resulta imprescindible para erradicar el

racismo en la Educación Superior y fuera de ella. No obstante, no alcanza con ello, también es necesario incidir en la formación de opinión pública y en las instancias de decisión política.

## **Bibliografía**

Almeida, Silvio (2019). *Racismo Estructural*. São Paulo: Pólen.

Ardao, Arturo (1980). *Génesis de la idea y el nombre de América Latina*. Caracas: Centro de Estudios Latinoamericanos Rómulo Gallegos.

Bachelard, Gastón (1972). La formación del espíritu científico. Buenos Aires: Siglo XXI (Original: *La Formation de l'esprit scientifique: contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Paris: J. Vrin, 1934).

Baronnet, Bruno y Bermúdez Urbina, Flor M. (coords.) (2019). *La vinculación comunitaria en la formación de profesionales indígenas en México*. Ciudad de México: ANUIES.

Bedolla Mendoza, David Alejandro (2020). Los estudiantes indígenas y la discriminación en la Universidad Nacional Autónoma de México. En Daniel Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Las Múltiples Formas del Racismo* (pp. 343-355). Buenos Aires: Eduntref.

Calambas Pillimué, María Antonia y Tunubalá Yalanda, Julio César (2020). La Resistencia Misak desde los espacios dimensionales: frente al racismo y la discriminación racial en la Educación Superior en Colombia. En Daniel Mato (coord.), *Educación superior y*

*pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Las múltiples formas del racismo* (pp. 291-305). Buenos Aires: Eduntref.

Castillo Guzmán, Elizabeth (2020). Sentí que estaba en el lugar equivocado. Voces y rostros de la discriminación y el racismo en la vida universitaria. En Daniel Mato (coord.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Las múltiples formas del racismo* (pp. 269 -275). Buenos Aires: Eduntref.

Caudo, María Verónica di; Llanos Erazo, Daniel y Ospina Alvarado, María Camila (coords.). (2016). *Interculturalidad y educación desde el sur. Contextos, experiencias y voces*. Quito: Abya Yala-Universidad Politécnica Salesiana.

CEPAL y FILAC-Comisión Económica para América Latina y el Caribe y Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe (2020). *Los pueblos indígenas de América Latina-Abya Yala y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible: tensiones y desafíos desde una perspectiva territorial*. (LC/TS.2020/47). Santiago de Chile: CEPAL/FIL.

CEPAL y UNFPA-Comisión Económica para América Latina y el Caribe y Fondo de Población de las Naciones Unidas (2020). *Afrodescendientes y la matriz de la desigualdad social en América Latina: retos para la inclusión*. Documentos de Proyectos (LC/PUB.2020/14). Santiago de Chile: CEPAL/UNFPA.

Cervantes Anangonó, María Susana y Tuaza Castro, Luis Alberto (2021). Racismo y universidades en el Ecuador. *Universidades* (87), 35-51.

Ceto, Pablo (2019). Universidad Ixil: indígena, comunitaria y pluricultural. En Daniel Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Colaboración intercultural: experiencias y aprendizajes* (pp. 427-439). Buenos Aires: Eduntref.

CGEIB (comp.). (2004), *Educación superior para los pueblos indígenas de América Latina. Memorias del Segundo Encuentro Regional*. Ciudad de México: CGEIB-SEP.

Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia (31 de agosto al 8 de septiembre de 2001). Declaración y Programa de Acción de la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia. Durban, Sudáfrica.

Dietz, Gunther y Mateos Cortés, Laura Selene (2019). Las universidades interculturales en México, logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 25(49), 163-190.

Diniz, Guilherme (2020). Descortinando um espetáculo de opressões. En Daniel Mato (coord.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Las múltiples formas del racismo* (pp. 171-184). Buenos Aires: Eduntref.

Gomes do Nascimento, Rita (2021). A universidade não está preparada para a diversidade: racismo, universidades e povos indígenas no Brasil. *Universidades* (87), 73-89.

Gómez Gallegos, Ma. de los Ángeles (2018). El racismo de la inteligencia en las interacciones en el aula entre docentes y estudiantes universitarios. En Bruno Baronnet, Gisela Carlos Fregoso y Fortino Domínguez Rueda (coords.), *Racismo, interculturalidad y educación en México* (pp. 199-225). Xalapa: Universidad Veracruzana.

Hernández Loeza, Sergio Enrique; Ramírez Duque, María Isabel; Manjarrez Martínez, Yunuen y Flores Rosas, Aarón (coords.). (2013). *Educación intercultural a nivel superior: reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas*. Puebla: Universidad Intercultural del Estado de Puebla.

Hooker Blanford, Alta (2018). Universidades e instituciones de educación superior indígenas, interculturales, afrodescendientes y comunitarias en América Latina. En Daniel Mato (coord.), *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina* (pp. 299-322). Caracas: IESALC-UNESCO.

Ivanoff, Sonia; Miranda, María Verónica; Peralta, Verónica y Loncon, Daniel (2020). La punta del iceberg. El racismo y sus manifestaciones en las instituciones de Educación Superior. En Daniel Mato (coord.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en américa latina. Las múltiples formas del racismo* (pp. 37-51). Buenos Aires: Eduntref.

Luciano, Gersem José dos Santos y Amaral, Wagner Roberto do Amaral (2021). Povos indígenas e educação superior no Brasil e no Paraná: desafios e perspectivas. *Integración y Conocimiento*, 10(2), 13-37.

Luiz Paiva, Eriki Miller Lima (2020). Kohépitihíkavoti—as faces do racismo praticado contra alunos indígenas no ensino superior. En Daniel Mato (coord.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Las múltiples formas del racismo* (pp. 161-169). Buenos Aires: Eduntref.

Mancinelli, Gloria (2019). Territorialidad y educación superior en las comunidades wichí del noreste salteño [Doctoral dissertation in Anthropology]. Universidad de Buenos Aires.

Mandepora Chundary, Marcia (2016). Estrategias de interculturalización de la gestión educativa de la UNIBOL “*Apiaguaiki Tüpa*”. En Mónica Navarro Vásquez (ed.). (2016), *Entre la práctica y la teoría, aportes para la construcción de una gestión educativa intra-intercultural en Bolivia* (pp. 204 -224). Cochabamba: FUNPROEIB Andes.

Mato, Daniel (2016). Indigenous People in Latin America. Movements and Universities: Achievements, Challenges, and Intercultural Conflicts. *Journal of Intercultural Studies*, 37(3), 211-233.

Mato, Daniel (2019). Intercultural Universities and Ways of Learning. En Julie Cupples, Marcela Palomino-Schalsha y Manuel Prieto (eds.), *The Routledge Handbook of Latin American Development* (pp. 213-224). Londres y Nueva York: Routledge.

Mato, Daniel (2020). Etnicidad y educación en Argentina: pueblos indígenas y afrodescendientes e inclusión educativa en Argentina. *Background paper prepared for the Global Education Monitoring Report 2020* (GEM 2020) (ED/GEMR/MRT/2020/LAC/15), París: UNESCO.

Mato, D. (2021). El caso George Floyd y el racismo en los sistemas e instituciones de educación superior. En Villagómez, María Sol; Salinas, Gisela; Granda, Sebastián; Czarny, Gabriela y Navia, Cecilia (eds.), *Repensando pedagogías y prácticas interculturales en las Américas* (pp. 393-407). Cuenca: Universidad Politécnica Salesiana.

Mato, Daniel (2022). Fighting racism in monocultural university systems and institutions in Latin America. Advances, tensions, challenges, and the work of regional networks. *Alternautas*, 9(1), 54-97. DOI:10.31273/an.v9i1.1180

Mato, Daniel (coord.). (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC).

Mato, Daniel (coord.). (2009). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: UNESCO- IESALC.

Mato, Daniel (coord.). (2017). *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Políticas y prácticas de inclusión, democratización e interculturización*. Buenos Aires: EDUNTREF; Quintana Roo: UIMQRoo.

Mato, Daniel (coord.). (2018). *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Políticas y experiencias de inclusión y colaboración intercultural*. Buenos Aires: EDUNTREF.

Mato, Daniel (coord.). (2019). *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Colaboración intercultural: experiencias y aprendizajes*. Buenos Aires: EDUNTREF.

Mato, Daniel (coord.). (2020). *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Las múltiples formas del racismo*. Buenos Aires: EDUNTREF.

Mazabel Cuásquer, Milena (2018). Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en Colombia. En Daniel Mato (coord.), *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad* (pp. 171-198). Caracas.

Naciones Unidas (2005). Report of the Special Rapporteur on the situation of human rights and fundamental freedoms of indigenous people, Rodolfo Stavenhagen (E/CN.4/2005/88). <https://www.right-docs.org/doc/a-hrc-4-32/>

Naciones Unidas (2010). Report of the Working Group of experts on people of African Descent. Visit to Ecuador (A/HRC/13/59). <https://digitallibrary.un.org/record/680137?ln=es>

Naciones Unidas (2014). Report of the Working Group of Experts on People of African Descent on its fourteenth session. Mission to Brazil (A/HRC/27/68/Add). <https://digitallibrary.un.org/record/780612?ln=es>

Naciones Unidas (2019). Report of the Working Group of Experts on People of African Descent. Visit to Argentina (A/HRC/42/59/Add.2). <https://www.ohchr.org/es/documents/country-reports/visit-argentina-report-working-group-experts-people-african-descent>

Ocoró Loango, Anny y da Silva, María Nilza (2018). La Educación Superior y pueblos afrodescendientes en América Latina. En Daniel Mato (coord.), *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina* (pp. 323-350). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Ocoró Loango, Anny y Mazabel, Milena Margoth (2021). Racismo en la educación superior: un análisis desde la perspectiva de los pueblos indígenas y afrodescendientes en Colombia. *Universidades* (87),15-33.

OIT (1989). *Convenio 169 de la sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes*. [https://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100\\_ILO\\_CODE:C169](https://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C169)

Olaza, Mónica (2021). “La Suiza de América”: racismo y Educación Superior en Uruguay. *Integración y Conocimiento*, 10(2), 58-79.

Ossola, María Macarena (2013). Jóvenes wichí en la educación superior de Salta: interpelaciones escolares, étnicas y etarias [Doctoral dissertation in Anthropology]. Universidad de Buenos Aires.

Palechor Arévalo, L. (2017). La Universidad Autónoma Indígena Intercultural: una apuesta a la construcción de interculturalidad. *Educación Superior y Sociedad* (20), 157-182.

Quintero, Oscar Alejandro (2020). Racismo y discriminaciones en la universidad colombiana. La experiencia desde las poblaciones afrodescendientes. En Daniel Mato (coord.), *Educación superior y*

*pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Las múltiples formas del racismo* (pp. 307-323). Buenos Aires: EDUNTREF.

Rea Ángeles, Patricia (2018). Educación superior, migración y racismo. Zapotecos universitarios en la Ciudad de México. En Bruno Baronnet; Gisela Carlos Fregoso y Fortino Domínguez Rueda (coords.), *Racismo, interculturalidad y educación en México* (pp. 103-136). Xalapa: Universidad Veracruzana.

Rebolledo Cortes, Henry Steven (2020). Juvenicidio simbólico y moral: experiencias de las comunidades étnicas en la Universidad del Huila, Colombia. En Daniel Mato (coord.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Las múltiples formas del racismo* (pp. 277-289). Buenos Aires: EDUNTREF.

Ribeiro de Vargas, Juliana y Bonin, Iara (2020). Sobre amnésias e silenciamentos: Faces do racismo na formação de nível superior. En Daniel Mato (coord.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Las múltiples formas del racismo* (pp. 185-201). Buenos Aires: EDUNTREF.

Sarango, Luis Fernando (2009). Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas “Amawtay Wasi”. Ecuador/Chinchaysuyu. En Daniel Mato (coord.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos* (pp. 191-213). Caracas: UNESCO-IESALC.

Schmelkes, Sylvia (2008). Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades, retos. En Daniel Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina* (pp. 329-337). Caracas: UNESCO-IESALC.

Silva Ferreira, Antonio Jeovane da; Nascimento, Francisca Marleide do y Ramalho da Silva, Tatiana (2020). *Quilombo/las no Ensino Superior: faces do racismo e da discriminação étnico-racial no cotidiano*

*universitário na Unilab*. En Daniel Mato (coord.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Las múltiples formas del racismo* (pp. 135-147). Buenos Aires: EDUNTREF.

Silva, Maria Nilza da (2021). A População Negra e o Ensino Superior no Brasil: algumas considerações. *Universidades* (87), 91-111.

Similox Salazar, Vitalino (2019). Experiencias de colaboración intercultural de la Universidad Maya Kaqchikel, en actividades de servicio, investigación y aprendizaje, con comunidades del pueblo Maya-Kaqchikel. En Daniel Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Colaboración intercultural: experiencias y aprendizajes* (pp. 441- 449). Buenos Aires: EDUNTREF.

Soto Sánchez, Alma Patricia y Berrio Palomo, Lina Rosa (2020). Racismo institucional y sus huellas en la Educación Superior. En Daniel Mato (coord.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en américa latina. Las múltiples formas del racismo* (pp. 325-341). Buenos Aires: EDUNTREF.

Valdez, María Cristina; Herczeg, Gabriela; Rodríguez de Anca, Alejandra y Villarreal, Jorgelina (2020). Acerca de la negación del mapuce kimvn y otras formas de racismo en la vida universitaria. En Daniel Mato (coord.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Las múltiples formas del racismo* (pp. 77-91). Buenos Aires: EDUNTREF.

Varela Huerta, Itza Amanda y Pech Polanco, Bertha Maribel (2021). Racismos, educación y poblaciones indígenas y afrodescendientes en México. *Universidades* (87), 53-71.

Velasco Cruz, Saúl (2018). El racismo cotidiano en la percepción de los universitarios de la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco. En Bruno Bruno Baronnet; Gisela Carlos Fregoso y Domínguez Rueda, Fortino (coords.), *Racismo, Interculturalidad y Educación en México* (pp. 227-244). Xalapa: Universidad Veracruzana.

## Sobre los autores y autoras

### **Alejandra Ramírez López**

Doctora en Antropología Social por la Escuela Nacional de Antropología e Historia, México, donde es profesora en la línea de jóvenes y sociedades contemporáneas. Realizó una estancia doctoral en la Universidad de Brasilia en el Departamento de Estudios Latinoamericanos sobre temáticas relacionadas a los racismos y los procesos de racialización entre jóvenes afromexicanos. Ha trabajado en proyectos de impacto social y comunicación social en distintas instancias de gobierno en el estado de Morelos.

### **Anny Ocoró Loango**

Doctora en Ciencias Sociales y máster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-Argentina). Es investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), y se desempeña como docente de grado y posgrado en FLACSO, Argentina, en la Universidad del Salvador, y en la Universidad Pedagógica Nacional. Preside la Asociación de Investigadores/as Afrolatinoamericanos/as y del Caribe (AINALC). Ha publicado varios artículos en revistas académicas sobre afrodescendientes y políticas educativas con perspectiva étnico-racial, interseccional y de género. También es co-editora de tres libros sobre los mismos temas.

### **Cecilia Navia Antezana**

Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional, México. Licenciada en Etnología y doctora en Ciencias de la Educación. Reconocimiento nivel 2 del Sistema Nacional de Investigadores. 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.

### **Daniel Mato**

Investigador Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y Director de la Cátedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina, del Centro Interdisciplinario de Estudios Avanzados (CIEA), de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), Buenos Aires, Argentina. Entre 2007 y 2018 dirigió el Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe-UNESCO-IESALC (*ad honorem* desde 2012) y a los equipos encargados de realizar estudios y producir recomendaciones en materia diversidad cultural e interculturalidad para la II Conferencia Regional de Educación Superior realizada en Cartagena de Indias (CRES 2008) y para la III Conferencia Regional de Educación Superior realizada en Córdoba, Argentina (CRES 2018). En 2014 promovió la creación de la Red Inter-universitaria Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina (Red ESIAL), de la cual es coordinador. Desde 1986 desarrolla experiencias de trabajo en colaboración con intelectuales y organizaciones indígenas y afrodescendientes de varios países latinoamericanos. Autor de libros y artículos sobre diversos asuntos específicos en los campos

de educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes, y de racismo y derechos humanos.

### **Diana Bermeo Escalona**

Licenciada en Ciencias Políticas y Administración Pública por la Universidad Autónoma del Estado de México, especialista en Políticas Culturales y Gestión Cultural por la Universidad Autónoma Metropolitana y maestra en Ciencias Sociales con especialidad en desarrollo municipal por El Colegio Mexiquense A. C. Certificada en Diseño e impartición de cursos de formación del capital humano por CONOCER, SEP; y certificada como formadora de paz por la SEP. Desde junio de 2022 se desempeña en una estancia especializada COMECyT en El Colegio Mexiquense A. C., donde colabora en el proyecto “Cohesión social en el Estado de México: un acercamiento multidimensional, gradual y multinivel”.

### **Elizabeth Castillo Guzmán**

Profesora titular del Departamento de Estudios Interculturales y del Programa de Etnoeducación de la Universidad del Cauca. Psicóloga de la Universidad Nacional de Colombia y Magistra en Psicología Social de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Doctorante en el Programa Historia de la Educación de la UNED España. Investigadora y coordinadora del Centro de Memorias Étnicas. Sus proyectos y publicaciones se desenvuelven en el ámbito de la historia de las otras educaciones, el racismo escolar, las pedagogías del reconocimiento y la dignificación.

### **Gabriela Czarny**

Antropóloga por la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Maestra y doctora en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas por el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), CINVESTAV, IPN, México. Docente en la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, Ciudad de México en el Área de Diversidad e Interculturalidad, imparte cursos en la Licenciatura en Educación

Indígena y en el Posgrado en las líneas de investigación sobre diversidad sociocultural y lingüística en educación. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), México. Desde 2017 coordina el seminario permanente: *Docencia universitaria y formación de profesionales indígenas. Retos para una descolonización académica* (UPN); y desde el año 2021, co-coordina el Grupo de Trabajo, Educación e Interculturalidad, CLACSO.

### **Gilza Ferreira de Souza Felipe Pereira Kaingang**

Pertence ao povo Kaingang, mãe de três meninas, graduada em Serviço Social, Mestre e Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social da Universidade Estadual de Londrina; Mulher semente da ANMIGA - Articulação Nacional das Mulheres Indígenas Guerreiras da Ancestralidade; Integrante da Articulação Brasileira de Serviço Social e Povos Indígenas.

### **Gisela Carlos Fregoso**

Doctora en Investigación Educativa por la Universidad Veracruzana, México; sus líneas de investigación se enfocan en el estudio del racismo en contextos de mestizaje, blanqueamiento, antirracismo y el racismo en la educación superior. Es miembro del Colectivo para Eliminar el Racismo en México (COPERA). Colabora en la primera radio comunitaria de Guadalajara “La Coyotera Radio”. Actualmente es profesora de tiempo completo en el Departamento de Historia en la Universidad de Guadalajara y está a cargo del proyecto “Blanquedad en México: hacia una comprensión de ser blanco en México, para generar agendas de justicia social antirracista”.

### **Gisela Salinas Sánchez**

Profesora normalista, licenciada y maestra en Antropología Social y doctora en Desarrollo Educativo con énfasis en formación de docentes. Trabaja en la Secretaría de Educación Pública. Fue responsable de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria para el Medio

Indígena y en Educación Indígena de la Universidad Pedagógica Nacional, México, y de la Dirección General de Educación Normal y actualización del magisterio en la Ciudad de México. Participó en el diseño curricular y de materiales para docentes en México y en Paraguay. Participa en el Seminario Docencia Universitaria y Formación de Docentes y Profesionales Indígenas y en el Laboratorio para la erradicación del racismo en educación superior.

### **Laura Liliana Rosso**

Doctoranda en Educación por la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), Argentina, magíster en Antropología Social, Universidad Nacional de Misiones; profesora y licenciada en Ciencias de la Educación (UNNE). Profesora adjunta a cargo de la cátedra Educación en ámbitos no escolares de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, UNNE. Profesora de la Especialización en Docencia de la Educación Superior (UNNE), y se ha desempeñado en otras carreras y cursos de Posgrado (UNAM, UNAF, UNSA, UNRN y UNNE). Desde 2011 a abril de 2022, coordinadora del Programa Pueblos Indígenas (PPI) de la UNNE. Actualmente es asesora del mismo y directora de la Diplomatura en Pueblos Indígenas e Interculturalidad. En investigación se desempeña como co-directora de Proyectos de Investigación acreditados, directora de becarios de investigación. Posee publicaciones en capítulos de libros y revistas especializadas sobre historia de la educación para población indígena del Chaco, así como sobre los desarrollos contemporáneos de la educación superior para/con indígena.

### **Luis Enrique López**

Sociolingüista y educador peruano con amplia experiencia de trabajo y de vida con sociedades indígenas en distintos países de América Latina. Bolivia y Guatemala son dos de los países en los que ha permanecido más tiempo; es profesor honorario de la Universidad Mayor de San Simón, presidente de la Red de Formadores en Educación e Interculturalidad de América Latina (Red FEIAL) por el

período 2019-2022 y presidente de la Fundación para la Educación en Contextos de Pluriculturalidad y Multilingüismo (Funproeibandes). Ha publicado extensamente sobre temas de sociolingüística, planificación idiomática y educación intercultural bilingüe y a la fecha cuenta con cerca de 200 publicaciones entre artículos, capítulos de compilaciones y libros.

### **Maritza Urteaga Castro Pozo**

Doctora en Ciencias Antropológicas por la Universidad Autónoma Metropolitana (México). Es docente e investigadora del Posgrado en Antropología Social de la Escuela Nacional de Antropología e Historia y directora de la línea de investigación “Jóvenes y Sociedades Contemporáneas”. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel III y del Cuerpo Académico Consolidado ProDep-ENAH *Diversidad Bio-Social Contemporánea*. Sus líneas de estudio son antropología de la juventud, antropología urbana, estudios culturales, producción cultural, jóvenes y afectividad; juvenicidio, bandas y pandillas, jóvenes étnicos, y mutación sociocultural, enfocadas al conocimiento de una diversidad de actores juveniles en contextos diferenciados y en procesos de cambio. Entre sus libros recientes destacan *Juventudes, trabajo y narcotráfico. Inserción laboral de los jóvenes en organizaciones delincuenciales* (con Hugo Moreno, BUAP, 2019) y *Juventudes indígenas en México. Estudios y escenarios socioculturales* (con Tania Cruz y Martín de la Cruz, ECOSUR, Cesmeca y ENAH, 2020).

### **Mirian Graciela Soto**

Profesora en Ciencias de la Educación egresada de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), Argentina, diplomada en Migraciones e Interculturalidad por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Doctoranda en Educación por la UNNE. Desde 2015 integra Proyectos de Investigación acreditados por la SGCyT-UNNE, cuyos temas se vinculan con la Educación Superior y los Pueblos Indígenas. Como doctoranda en Educación, se focaliza en el estudio de

ingreso y permanencia de estudiantes indígenas en la Universidad. Posee publicaciones en capítulos de libros y revistas especializadas sobre la temática referida. Actualmente es integrante del equipo de tutores docentes de la propuesta de complementación curricular universitaria para profesionales de distintas disciplinas, profesorado universitario de la facultad de Humanidades de la UNNE.

### **Mitzi Gómez**

Profesora de educación primaria y doctorante en la Universidad Pedagógica Nacional. Ha estudiado en el ámbito de la práctica profesional las problemáticas de la desigualdad en la educación primaria y en sus estudios de posgrado, desde 2017 el racismo en el ámbito de la educación tanto en la infancia como en la educación primaria. Actualmente está en el último año de sus estudios en el Doctorado en Educación y Diversidad, con la elaboración de la tesis con el tema de racismo y minorización en la educación primaria. Además de participar en la 3ª. campaña para la erradicación del racismo en la educación superior de la Cátedra Unesco-UNTREF.

### **Regina Martínez Casas**

Lingüista y antropóloga. Es investigadora en CIESAS desde 2002 y miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel II y de la Academia Mexicana de Ciencias. Es experta en políticas lingüísticas y educativas en México y otros países de América Latina y ha trabajado en la formación de lingüistas hablantes de lenguas indígenas nacionales tanto en posgrado como con grupos de docentes de educación básica bilingüe. Ha coordinado varios grupos de investigación sobre el impacto de megaproyectos en pueblos indígenas, políticas sociales para indígenas en contextos de movilidad, niños indígenas en escuelas urbanas, personas indígenas en reclusión, la región transfronteriza México-Guatemala y la dinámica étnico-racial en México y su impacto en la discriminación y la desigualdad.

### **Saúl Velasco Cruz**

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 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.

### **Wagner Roberto do Amaral**

Assistente social; professor do Departamento de Serviço Social e do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social da Universidade Estadual de Londrina; mestre e doutor em Educação; pós-doutor em Estudos Interculturais pela Universidad Veracruzana, México e pós-doutor em Políticas de Educação Superior para Povos Indígenas na América Latina pela Universidad Nacional Trés de Febrero, Argentina; membro da Comissão Universidade para os Índios da UEL e do Paraná. Colaborador da Cátedra UNESCO Educação Superior, Povos Indígenas e Afrodescendentes na América Latina.

### **Weimar Giovanni Iño Daza**

Con formación en Ciencias de la Educación y en Historia por la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA), cursó la Maestría en Historia del Mundo Hispánico en la Universidad de Jaume I (Castellón de la Plana-España) y la Maestría en Estudios Latinoamericanos en el Posgrado en Ciencias del Desarrollo de la UMSA. Cuenta con especialidad en investigación cualitativa y sociología del conocimiento. Ha desarrollado investigaciones como docente investigador de la UMSA sobre saberes locales y gestión socioambiental, historia territorial y ambiental, educación superior y jóvenes indígenas, historia de la educación, descolonización del saber. Ha colaborado

como investigador con el Laboratorio Population-Environnement-Développement de la Universidad de Aix-Marseille, el Centro para el Desarrollo y el Medioambiente de la Universidad de Berna y con el Programa National Center of Competence and Research, NCCR-Norte Sur. Actualmente es docente investigador en el Instituto de Investigación, Interacción Social y Posgrado de Trabajo Social, UMSA, en la que desarrolla el estudio: Brechas de desigualdad educativa y pandemia covid-19 en Bolivia. Ha publicado varios capítulos de libro y artículos en revistas indexadas sobre estudios socioeducativos, políticas educativas, entre otros.

# Racismos y educación superior en Indo-Afro-Latinoamérica

Existen, aún hoy, prácticas de racismo en las instituciones de educación superior que es necesario visibilizar, nombrar y reconocer. Los capítulos que conforman este volumen colectivo reflejan el trabajo que desde diversas disciplinas y perspectivas –educación indígena e intercultural, pedagogía crítica y cruces con los archivos de las historias coloniales– se desarrollan desde hace décadas en instituciones de educación superior junto a personas y grupos de diversos pueblos indígenas y afrodescendientes, en programas de formación, extensión universitaria y proyectos de investigación. Las experiencias que se documentan tienen detrás de sí múltiples ejercicios reflexivos, de intervención y de acompañamiento en procesos formativos que, a través de identificar y percibir, expresan la existencia de racismos. Nombrar y denunciar el tema aspira a contrarrestar algunos de sus efectos al apuntalar la agencia y el empoderamiento de los sujetos y las comunidades racializadas, y, ante todo, sensibilizar a las academias para movilizarlas a promover nuevas prácticas institucionales que caminen hacia el antirracismo.