

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.¹ La universidad alberga un alto porcentaje de estudiantes y de docentes provenientes de diversas comunidades y pueblos denominados indígenas.² Sin embargo, ello

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

² 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.³ 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.

³ 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.⁴

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

⁴ 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 atestiguamiento; 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 reciente 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 2° 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,⁵

⁵ 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 actrices 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 inhumana (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.⁶ Más aún,

⁶ 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 comunidad, 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/los 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 procesos, 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,⁷ 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.

⁷ 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 otras 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”.⁸ 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

⁸ 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.⁹ 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

⁹ 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 PAAEI¹⁰ 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

¹⁰ 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 racismo 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/rmcyps/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.

