

Racismos, educación y poblaciones indígenas y afrodescendientes en México

ITZA AMANDA VARELA HUERTA*

BERTHA MARIBEL PECH POLANCO**

* Investigadora huésped modalidad posdoctoral en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, CIESAS-Pacífico sur.

**Universidad Pedagógica Nacional Unidad 31-A, Mérida.

Resumen

En este trabajo se explora la influencia de los procesos de racismo en las universidades mexicanas respecto del acceso de personas indígenas y afromexicanas. En la primera parte del artículo se ofrece un panorama general y breve de las condiciones de vida de las personas indígenas y afromexicanas, con énfasis en el acceso a la educación básica y universitaria, basándose en los datos del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI). En la segunda parte del texto, por medio de información de archivo y entrevistas se ilustra cómo el racismo afecta a las personas indígenas y afromexicanas en el ámbito de la educación superior y de posgrado. En el último fragmento del texto se refuerza el análisis sobre la relación entre racismo, educación, poblaciones indígenas y afromexicanas –con una perspectiva transversal sobre el género– así como algunas propuestas para iniciar procesos de inclusión en las políticas universitarias en México.

Palabras clave: racismo; educación; pueblos indígenas; pueblos afromexicanos; México

Racismo, educação e populações indígenas e afrodescendentes no México

Resumo

No ensaio se explora a influência dos processos de racismo nas universidades mexicanas referentes no acesso de pessoas indígenas e afro-mexicanas. Na primeira parte do artigo se oferece um quadro geral e breve das condições de vida das pessoas indígenas e afro-mexicanas, com ênfase no acesso à Educação Básica e universitária, e se baseando nos dados do Instituto Nacional de Estatística, Geografía e Informática (INEGI). Na segunda parte do texto, por meio da informação do arquivo e entrevistas, se ilustra como o racismo afeta às pessoas indígenas e afro-mexicanas no âmbito da Educação Superior e pós-graduação. No último fragmento do texto é reforçada uma análise sobre a relação entre racismo, educação, populações indígenas e afro-mexicanas —com uma visão transversal sobre o gênero— além de algumas propostas para iniciar os processos de inclusão nas políticas universitárias no México.

Palavras-chave: Racismo, educação; populações indígenas; populações afro-mexicanas; México

Racism, Education and Indigenous and Afrodescendant Peoples in Mexico

Abstract

This work explores the influence of racism processes in Mexican universities about the access of indigenous and Afro-Mexican people. The first part of the article provides a brief overview of the living conditions of indigenous and Afro-Mexican people, with emphasis on access to basic and university education, based on data from the Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (National Institute of Statistics, Geography and Informatics). In the second part, through archival information and interviews, the study illustrates how racism affects indigenous and Afro-Mexican people in the field of higher and postgraduate education. The last part reinforces the analysis of the relation between racism, education and indigenous and Afro-Mexican population —with a transverse perspective on genre— as well as some proposals to initiate processes of inclusion in the university policies in Mexico.

Keywords: Racism, Education, Indigenous people, Afro-Mexican people, Mexico.

Poblaciones indígenas y afromexicanas, un estado de la cuestión en México

México es un país cultural y lingüísticamente diverso. La presencia de los pueblos indígenas y afromexicanos está reconocida constitucionalmente como parte de la composición pluricultural del país, como se señala en el *Artículo 2º* de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Aunque este reconocimiento de los pueblos indígenas como parte de la nación no es reciente¹ –en el caso de los pueblos y comunidades afromexicanas, éstas fueron reconocidas jurídicamente en la Constitución mexicana apenas el 28 de junio de 2019– resulta contradictorio en algunos contenidos legales, puesto que la relación entre el Estado y los pueblos originarios y afromexicanos ha sido inequitativa y marcada por procesos discriminatorios, es decir por el racismo estructural, lo cual impacta en casi todos los ámbitos de la vida de las personas indígenas y afromexicanas: desde las diferentes formas de empobrecimiento, pasando por el racismo lingüístico y la poca infraestructura de salud, educación, etcétera en las regiones no urbanizadas del país. En este sentido, Carnoy *et al.*, (2002), resalta la casi nula presencia de personas indígenas en educación superior debido a diferentes causas, que van desde la problemática económica, las brechas geográficas, la calidad educativa y factores discriminatorios producto del racismo estructural que legitima ciertas acciones donde se privilegia a un sector y se excluye a otro basándose en el fenotipo, la clase, la etnia, sexo y género. Al respecto Villa (2018) señala que “no hay estadísticas confiables de cuántos estudiantes indígenas ingresan a la licenciatura y al posgrado, si son hombres o mujeres, de qué comunidades vienen, cuántos egresan y en cuanto tiempo” (p. 6). Por su parte la antropóloga Torres (2006) indica que visibilizar la situación educativa de la población indígena en México implicaría mostrar la discriminación y la exclusión que ésta ha adolecido.

Según datos de la Encuesta Intercensal 2015 del INEGI, la población de México era de 119 millones 530 mil 753 personas de las cuales, 25 millones 694 mil 928 personas se autoadscriben como indígenas, cifra que representa 21.5 % de la población total del país, y de ellos 7 millones 382 mil 785 personas son hablantes de una de las 68 lenguas indígenas presentes en México. En el caso de la población afromexicana, afrodescendiente o negra según la misma encuesta, en el país, 1 millón 381 mil 853 se autoadscriben como integrantes de dicho colectivo poblacional, es decir, 1.16% de la población es afrodescendiente.

A pesar de esta representatividad, el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), instancia gubernamental encargada de evaluar la política social y la mediación de la pobreza en México, reconoce que la población indígena es de los grupos más vulnerables de la sociedad mexicana, cuya tasa de rezago educativo muestra que cuentan con menor acceso a la educación: “el porcentaje de rezago educativo para la población indígena y no indígena en el rango de edad de 30 a 64 es de 44.4 y 17.1 por ciento, respectivamente” (p. 150). De esta manera, fomentar la asistencia a la escuela entre los tres y los 17 años, edad idónea para cursar la educación obligatoria, “es la mejor forma de realizar y hacer efectivo el derecho a la educación, y así evitar el flujo de jóvenes sin educación básica

que alimenta el rezago educativo” (INEE, 2018, p. 66). Si bien las nuevas generaciones casi han abatido esta condición, persisten rezagos históricos acumulados con una clara desventaja para las mujeres *hablantes de lenguas indígenas* (HLI) cuyo nivel de asistencia escolar es menor que el de los hombres, y que esta diferencia se incrementa a partir de los 12 años, esto contrasta con el resto de la población, en la cual la asistencia de las mujeres es mayor que la de los hombres (INEE, 2017; Schmelkes, 2019).

En el caso de los pueblos y comunidades afromexicanas, los datos generados en el país son insuficientes, pero con algunos de ellos, realizamos un mapeo general de la situación actual. El INEGI informa sobre la brecha de analfabetismo entre el promedio nacional y los municipios afrodescendientes seleccionados: “El analfabetismo se refiere a la población de 16 años y más que no sabe leer y escribir, es una condición que reduce la capacidad de aprendizaje y razonamiento lógico de las personas, lo que contribuye a la desigualdad social. De acuerdo con las cifras, el analfabetismo se manifiesta con mayor intensidad entre la población de los municipios seleccionados, en los cuales la proporción de analfabetas casi se triplica en comparación con el total nacional, tanto en los hombres como en las mujeres. En dichos municipios, el porcentaje de mujeres que o saben leer ni escribir supera por más de cinco puntos el porcentaje de hombres”. (INEGI, 2015, p. 31).

Por otro lado, en el caso específico de la Costa Chica de Oaxaca y Guerrero, el grado promedio educativo es tres años menos que la media nacional (que es de 9.2 años): “Situación parecida comparte la población afrodescendiente, pese a que las mujeres parecen abandonar la secundaria poco antes de concluirla. Mientras que las cifras en los municipios seleccionados indican que las personas alcanzan a entrar al nivel de secundaria, pero abandonan los estudios alrededor del primer año. Los hombres sí logran concluir ese primer año de secundaria, mientras que las mujeres no...” (INEGI, 2015, p. 37).

Para intentar garantizar a la población su derecho a la educación, el Sistema Educativo Nacional (SEN) se compone de tres tipos educativos: la educación básica, la educación media superior y la educación superior (Bracho y Zorrilla, 2015). El primero a su vez está conformado por los niveles preescolar, primaria y secundaria; cada uno de éstos se brinda mediante distintos tipos de servicio y modalidades (escolarizada, mixta y no escolarizada). La educación básica y media superior constituyen la educación obligatoria (cf. Estructura y dimensión en INEE, 2017a). Con base en la normativa escolar y tomando en cuenta la duración de cada nivel educativo, la educación obligatoria comprende entre los tres y los 17 años. Idealmente todos los niños, las niñas y jóvenes deberían asistir a la escuela en el nivel y grado que corresponde a su edad. Sin embargo, según los datos del *Informe del Panorama Educativo de la Población Indígena [PEPIA]* (2018) del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y el Fondo de las Naciones Unidas (UNICEF): “el analfabetismo² abarca una cifra 4.2% entre la población general, mientras que, en la Población Indígena (PI), el indicador es de 17.8% y de 23% para los hablantes de lenguas indígenas (HLI)” (INEE-UNICEF, p.82). Se evidencia entonces que el analfabetismo es mayor entre la PI y aún más entre la población HLI que entre el total nacional, la situación es más grave

aún entre las mujeres indígenas ya que el indicador sube hasta 22.2%, casi cinco puntos porcentuales por encima de los hombres (INEGI, 2015a). En la población afrodescendiente el índice de analfabetismo es 6.9%, mucho menor que los presentes en las poblaciones indígena, pero en el caso de los grupos de edad de más de 60 años en municipios seleccionados por el INEGI para la muestra censal, el analfabetismo alcanza hasta 60% por la menor cobertura de servicios educativos. (INEGI, 2015, p.32).

Con respecto al acceso a la educación, en la población indígena y en especial la hablante de lengua indígena es menor que el resto de la población nacional, pues “únicamente 56 de cada 100 adolescentes de 15 a 17 años asisten a la escuela. Asimismo, en la población hablante de lengua indígena que no habla español los niveles de acceso se recrudecen, ya que 1 de cada 10 niños/niñas de 6 a 11 años no asiste a la escuela” (INEE-UNICEF, 2018, p. 134). De acuerdo con este documento, aunque en los últimos años se ha logrado que cerca de dos tercios de la población indígena alcance niveles equivalentes o superiores a la educación media superior, todavía existe una brecha importante de 10 puntos porcentuales respecto a la población en general cuyo indicador de asistencia escolar se ubica en 44%. También existe una diferencia por sexo de 2.7 puntos porcentuales favorables a los hombres, cifra superior al punto porcentual que separa a la población en general (INEGI, 2015).

En cuanto al grado promedio de escolaridad para la población hablante de lengua indígena de 15 años y más la cifra es de 6.6 años y para la población autoadscrita como indígena es de 7.6; mientras que el promedio a nivel nacional es de 9.2 grados y la población adscrita como afrodescendiente es de nueve grados (INEE-UNICEF, 2018, p. 134). Ahora bien, en el caso de la población indígena mexicana todavía existe la necesidad de una cobertura universal que incluya tanto la educación básica como la educación media superior y superior (CDI,³ 2015).

A partir de lo anterior es posible inferir que las niñas, niños y adolescentes de las poblaciones indígenas y afromexicanas de México aún no logran ver cumplido en su totalidad el derecho a recibir una educación de calidad con pertinencia cultural y lingüística y por consiguiente, el SEN enfrenta una deuda social en materia de atención educativa a las niñas, niños y adolescentes indígenas y afromexicanos, a los hablantes de lengua indígena, y a la población autoadscrita como indígena o afrodescendiente en general. Tomando en consideración la brechas en el rezago escolar debido a entradas tardías al SEN, reprobación, repetición de grados y abandono temporal originan que la diferencia entre los grupos de la población se acentúe conforme se avanza en los niveles educativos: “65.5% de la población indígena y 56.3% de los hablantes de lengua indígena de 16 años lograron concluir la secundaria, mientras que 25.4% de los hablantes de lengua indígena de 19 años finalizó la educación media superior; en el resto de la población las proporciones fueron de 80.6 y 48%, respectivamente” (INEE-UNICEF, 2018, p.16).

Entre los hablantes de lengua indígena, si tomamos en cuenta a los mayores de 19 años que terminaron la preparatoria o una carrera técnica con preparatoria terminada, solamente 6.08% tiene este grado académico, mientras que del grupo que no habla lengua indígena 15.25% lo tiene. En

cuanto a los estudios de licenciatura, los datos muestran que 3.02% cuentan con licenciatura, mientras que en el grupo que no habla lengua indígena el porcentaje es de 10.28 por ciento, en el caso de las mujeres hablantes de una lengua indígena representaron solo 0.13% frente a 9.01% de las mujeres en el total (CESOP, 2011 p.49, INEGI, 2010). De acuerdo con esta información, el acceso de la población indígena a la educación en términos de cobertura es insuficiente y desigual en el acceso.

Otro aspecto importante a señalar en la educación dirigida a las poblaciones indígenas y afroamericanas es la baja calidad en la enseñanza que reciben desde los niveles básicos, misma que se profundiza al considerar las tasas de ingreso, permanencia y egreso a la universidad donde los mecanismos siguen favoreciendo mayoritariamente a los grupos privilegiados de la sociedad (Navarrete, 2013), esto ha marcado históricamente diferencias, a partir de las cuales se han gestado diversas maneras de segregación, discriminación y conflictos relacionados con el carácter nacionalista y homogeneizador del Estado mexicano, de tal manera que la educación que reciben las mexicanas y los mexicanos, es discriminatoria, en la medida que no hace posible que las personas indígenas y afrodescendientes establezcan relaciones basadas en el reconocimiento de la otredad y en la valoración de la diversidad sociocultural como una riqueza fecunda.

Las estimaciones realizadas por el INEE en 2016 -con base en la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2014- muestran que la población total mayor de 15 años obtiene un 12.7% de personas con educación superior completa, mientras que únicamente 4.9% de la población indígena alcanza esta escolaridad y solamente el 3.6% de la población hablante de una lengua indígena lo hace. La brecha es aún más grande para el grupo de edad en el que este nivel educativo debería haberse completado. Según Luciano Concheiro (2020), Subsecretario de Educación del Gobierno de México, solo 1.2% de jóvenes que hablan una lengua indígena tienen acceso a la educación de nivel superior. Indica también que en las universidades públicas los jóvenes que se reconocen como indígenas representan 1.7% de su matrícula y en las instituciones de educación superior privadas solo 0.2%. Tomando como base la cobertura en el ciclo escolar 2019-2020 se alcanzó en una tasa de 41.6%, la mayor en las últimas dos décadas. No obstante, es pertinente señalar que: “aunque en el acceso ha alcanzado mejoras sustanciales, su participación en los espacios académicos y docentes aún es insuficiente, pues del total de indígenas inscritos en la educación superior, “el porcentaje que logra titularse es muy pequeño” (Villa, 2018, p. 6).

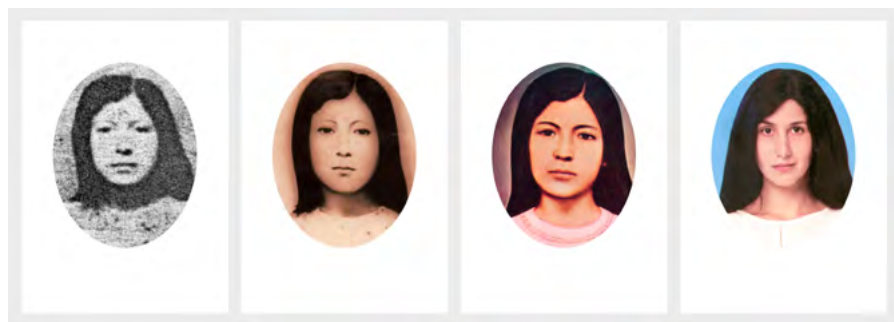
Si bien 225 mil 758 estudiantes se encuentran inscritos en una institución de educación superior pública o privada, según la Secretaría de Educación Pública (SEP), las oportunidades de educación superior para los miembros de comunidades indígenas son aún más complicadas si se toma en cuenta que cerca de un millón de mexicanos son monolingües y hablan una lengua indígena. De esta manera, se puede decir que los indígenas han sido afectados por diferentes formas de discriminación: “ya sea por la falta de recursos económicos, falta de opciones, no aprobar el examen de admisión, las condiciones geográficas y políticas, condición étnica y de género o por su la incorporación al mundo del trabajo a edades tempranas”, etc. (Calderón de la Barca, 2016, p. 178).

En el caso específico de la población negra, afromexicana o afrodescendiente es importante resaltar que la encuesta intercensal citada en este texto es el primer acercamiento censal a esta población y en el censo de 2020 se preguntó por primera vez en la historia del México independiente sobre la autoadscripción a dicha categoría identitaria a toda la población nacional. Esto hace prácticamente imposible acercarnos con datos oficiales a los porcentajes de personas afromexicanas en entornos educativos de educación superior, sin embargo, en este artículo decidimos poner apenas algunos acercamientos cualitativos al respecto.

En diversos artículos Cristina Masferrer León ha trabajado sobre cuestiones relativas a la afrodescendencia en los currículos educativos en México, así como la representación histórica que se ha hecho de dicha población en los libros de texto:

En los materiales educativos que la SEP obliga a utilizar abundan los silencios acerca de las poblaciones africanas y afrodescendientes. La historia de África es borrada y su diversidad cultural es completamente negada. Se fomenta la asociación entre los africanos y un estado primitivo del ser humano, un nivel atrasado de evolución biológica. Además, se reproduce la idea de que las razas humanas existen, en particular “la raza negra” (Masferrer, 2019, p. 408).

Eso en términos de la representación que se hace del pueblo negro-afromexicano en los libros de educación básica, pero en lo que respecta a la forma en la cual se atiende a dicha población en el ámbito universitario desde 2006 el *Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)* implementó un programa de becas para estudiantes que se autoadscriben indígenas y ese mismo programa incluyó a estudiantes afromexicanos a partir del semestre 2016-I. Asimismo, en el 2020 el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI) emitió una convocatoria para becas de apoyo a personas indígenas y afromexicanas para estudios de maestría y doctorado.



Mejorando a Sarita. Instalación infográfica. 0.30 m x 0.90 m aproximadamente. 2002.

Racismo y educación en México

Los procesos de racismo en las universidades mexicanas están imbricados y se sostienen a partir de una práctica específica sobre la noción de raza no solo como un marcaje del fenotipo, sino desde una lectura vinculada a las tesis latinoamericanas en las cuales no es solamente el color de piel o la “etnicidad” lo que determina las prácticas racistas, sino su constitución específica con el género y la clase social, anudadas en las relaciones de poder históricamente constituidas (Segato, 2010).

El racismo de la inteligencia (Bourdieu, 2005) está presente en la academia mexicana no solo en el currículum de los diferentes grados escolares, sino que toma diferentes matices y prácticas específicas dependiendo si son espacios de investigación copados por la blanquitud mexicana o si son espacios de educación de posgrado en los cuales se excluye a un gran sector poblacional; también es importante señalar las formas específicas en las cuales el racismo adquiere diferentes matices con relación a la clase, el género y la racialización y sobre todo, cuáles son las formas de exclusión de las personas racializadas de las universidades así como las posibilidades para pensar en políticas públicas que permitan abrir el debate sobre el tema con ellas y ellos y, dilucidar -no desde una perspectiva paternalista- cómo lograr un mayor ingreso de personas racializadas al mundo de la academia tanto en docencia como en investigación.

En México a diferencia de otros países de América Latina no se han planteado oficialmente las cuotas “étnicas o de género” como una política oficial, si bien han existido y existen esfuerzos institucionales por abrir espacios a personas indígenas, negras-afromexicanas, comunidad LGBTQ+, personas con discapacidades y otros grupos subrepresentados en el ámbito académico.⁴

Si bien los estudiantes racializados que logran salir de las estadísticas que enmarcan solo la educación primaria concluida y cursan una licenciatura son sensibles a la deserción, todavía el pequeño grupo que logra terminar la licenciatura e intentar ingresar a un posgrado se topa con la inequidad histórica, como señala Navarrete: “En materia de otorgamiento de becas, la mayoría de los miembros de este sector social [indígena] ha tenido que competir en desventaja con candidatos no indígenas de perfiles académicos más sólidos, condición que deriva no de una diferencia de capacidades para el estudio, sino de haber contado éstos últimos con mejores condiciones a lo largo de su trayectoria educativa” (Navarrete, 2011, p. 973).

Si bien la política de fortalecimiento de la educación superior intercultural ha permitido incluir a personas indígenas y afrodescendientes, su participación es aún insuficiente, sabemos que “los estudiantes indígenas en las universidades solo representan el uno por cierto de los estudiantes universitarios, y la mayoría de ellos son indígenas cuyos padres migraron a las áreas urbanas, que asistieron a escuelas públicas en esas áreas, y cuya eficiencia y calidad era significativamente mejor que la de las escuelas localizadas en las zonas rurales e indígenas (Alcántara, 2’13, p. 25).

¿Qué hacer frente a estas políticas de racismo estructural? ¿cómo hacemos desde las universidades, posgrados públicos y de educación de cali-

dad para impulsar políticas públicas que permitan la entrada a las personas indígenas y negras-afromexicanas y otros sectores sociales racializados? Juliana Acevedo en su libro *Los pueblos negros de México: su lucha por la sobrevivencia cultural y el reconocimiento jurídico: costa chica de Oaxaca y Guerrero* asegura:

Para hablar del proceso de renacer identitario y empoderamiento económico, político y social de las mujeres negras de la Costa Chica de Guerrero y Oaxaca, es necesario hacerlo desde la interseccionalidad, es decir, tomando en cuenta las diversas identidades y opresiones de las que son objeto, principalmente la raza, (entendida esta como una construcción social mas no biológica), el género y la clase social, pues son mujeres racializadas y pobres, debido a que en la región de la Costa Chica según datos del CONEVAL, los índices de marginación van de alto a muy alto. (Acevedo, 2018, p. 113).

Retomando lo antes expuesto, se hace énfasis en la comprensión de prácticas discriminatorias formales e informales, especialmente en México y en muchos países de Latinoamérica, donde las poblaciones indígenas y afrodescendiente han sido invisibilizadas en diferentes dimensiones. En este sentido, cabe recalcar que las instituciones educativas no han sido capaces de prevenir y erradicar el racismo del curriculum, en la medida en que no forma parte de sus objetivos y finalidades explícitas. Esto ha ocasionado que los indígenas universitarios no siempre quieran ser identificados como tales, porque en muchas ocasiones su condición étnica está asociada a la pobreza y a la discriminación, un estigma que no les permite tener voz y representación en las decisiones que les afectan en la sociedad en la que se encuentran.

Por lo tanto, se requiere ir más allá de los datos estadísticos y hacer visibles experiencias formativas de las mujeres y hombres indígenas y afroamericanos para acceder a la educación superior porque son tan diversas como ellas y ellos mismos. Aunque parece que en los últimos tiempos la sociedad mexicana se ha sensibilizado respecto al tema del racismo y la discriminación, resulta necesario reflexionar en torno a las experiencias formativas en los espacios universitarios para conocer también las necesidades y las demandas de los jóvenes durante el proceso de inserción, estancia y egreso de la universidad, sin dejar atrás esas voces que tienen mucho que proponer para superar el racismo educativo en el que se encuentra la juventud indígena y afroamericana.

Como señala Daniel Mato, es central analizar las prácticas racistas en las universidades desde los diferentes contextos nacionales, dado que, en México a diferencia de naciones como Brasil República Dominicana, Haití o Colombia, la población con mayor presencia estadística es la indígena y no la afrodescendiente:

Los tipos de problemas hasta acá comentados generan inequidad y exclusión, y constituyen causas estructurales de la escasa participación de personas indígenas y afrodescendientes entre el estudiantado, cuerpos docentes, autoridades y funcionarios de las universidades y otras IES. Pero, existen además otros factores que cabe definir como de carácter sistémico, en tanto son propios de

las normas, políticas y prácticas de cada sistema de educación superior en particular. Los factores sistémicos que aseguran la reproducción del racismo generalmente no resultan evidentes (Mato, 2020, p.17).

En el caso específico de la población afromexicana se ha señalado la “rareza” y extranjerización de ésta en las aulas:

Y en relación con la invisibilidad del pasado y presente afrodescendiente en México, es significativo que de todos los estudiantes que participaron en el estudio, ninguno recordó haber tenido nunca compañeros de clase afrodescendientes a lo largo de su trayectoria escolar, salvo Flor, que por vivir en Chetumal tuvo contacto con “negros” de Belice, y Raquel, en Colombia como estudiante de intercambio; además, de que ninguno de todos los participantes en el estudio, salvo David, identificó a Héctor como “negro”. También es significativo que las fuentes de información primaria a partir de las cuales han dado forma a su imaginario de lo negro sean principalmente los libros escolares sobre la historia nacional y la producción cultural estadounidense que consumen por medio del cine, el internet y la televisión (Zárate, 2017, pp. 66-67).

Narrar el racismo en la educación: personas indígenas y afromexicanas

En este apartado ambas autoras traemos al texto experiencias de personas racializadas como indígenas o afromexicanas que han marcado su comprensión del racismo más allá de la discriminación y queremos poner dichas vivencias en el marco del debate sobre el acceso a la educación básica de calidad, el ingreso a los posgrados, entre otros tópicos que consideramos relevantes para analizar las formas mediante las cuales el racismo afecta directamente la vida de las personas indígenas y afromexicanas.

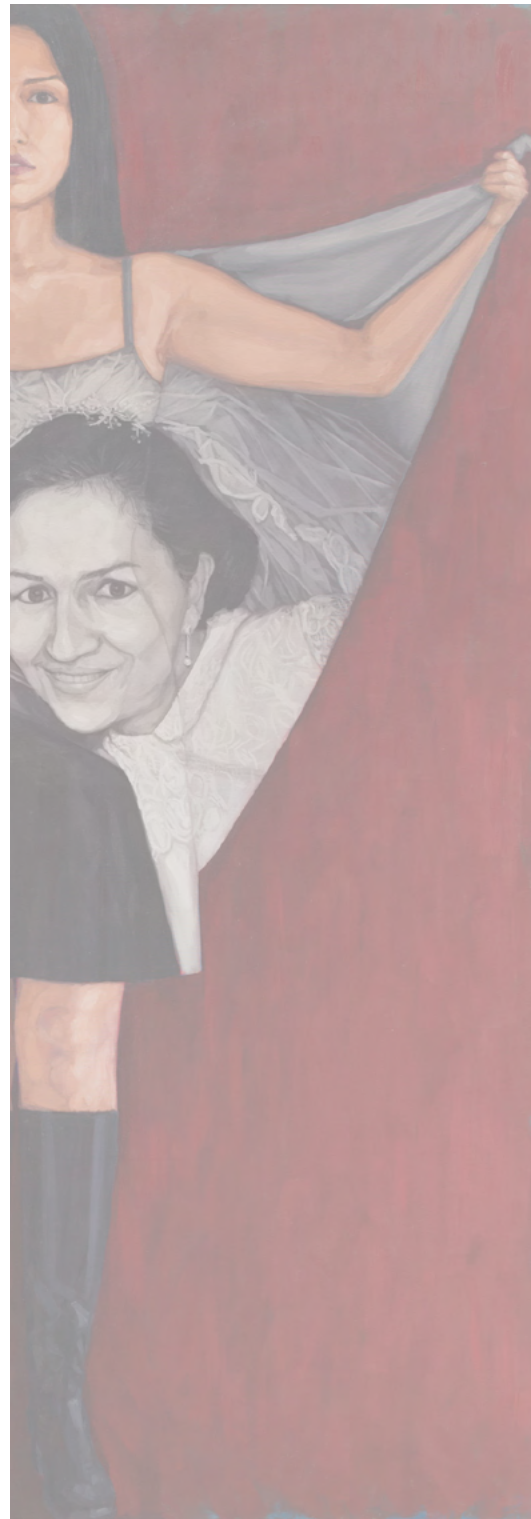
Cabe señalar que tanto las entrevistas realizadas con personas negras-afromexicanas son parte de una investigación diferente, vinculada con procesos políticos, liderazgos y género en la región Costa Chica de Oaxaca, sin embargo, uno de los puntos importantes recalcados por las activistas es la educación. Asimismo, las entrevistas realizadas a las y los mayahablantes en la península de Yucatán responden a una investigación de carácter más amplio, respecto la equidad en educación superior desde la perspectiva de profesionistas de origen maya egresados de universidades convencionales⁵, todavía en marcha.

En las diversas entrevistas y pláticas con activistas, las personas que colaboraron con nosotras siempre señalaban la experiencia del racismo como potencializador de su activismo político. En por lo menos tres historias de vida, el racismo que vivieron en las escuelas forjó muchas de las formas en que percibían su existencia dentro de las aulas. Elena Salinas, mujer negra-afromexicana de El Ciruelo, Pinotepa Nacional, Oaxaca dice:

Empecé a trabajar con [la asociación] México Negro porque me entusiasmó la idea; porque me identificaba, porque yo de niña sufrí como... el llamado *bullying*, que era burla por tener este color de piel. En la primaria yo sufrí mucho

desprecio por mi color y eso me llamó mucho la atención como para yo prepararme e inculcar a mis hijos que no se sintieran apenados por su color de piel, si yo ya había pasado por eso, yo tenía que fortalecer a mis hijos para que ellos no sintieran eso que yo había sentido en la primaria. Porque nosotros como... las comunidades negras casi no mandaban a sus hijos a estudiar y nosotros por estar viviendo en Pinotepa, donde la mayoría era en aquel tiempo mestizos e indígenas y prácticamente en la escuela mi hermano y yo de negros, entonces sí fue un poco pesado y eso fue lo que me hizo conocer más sobre mis raíces, de dónde venimos, que el color de nuestra piel no es para avergonzarnos ni para sentirnos ni más ni menos que nadie, para sentirnos igual y que mis hijos no padecieran eso, eso fue lo que me llevó a conocer y ser parte de esa organización. (Elena Salinas, comunicación personal, enero de 2019).

Rosa María Castro Salinas, mujer negra-afromexicana que vive en Huatulco y es presidenta de la Asociación de las Mujeres de la Costa (AMCO) también refirió en una charla personal que salió de Charco Redondo, Tututepec, Oaxaca para ir a estudiar a la capital del estado, ciudad donde por primera vez conoció el racismo y la exotización de su cuerpo. Los profesores y compañeros de estudio, con frecuencia alababan la belleza de su cuerpo relacionándola con la disposición sexual de las mujeres afros, a lo cual ella respondía estudiando más. En febrero de 2020, obtuvo su grado como maestra en Administración por parte de la Universidad Autónoma de Guadalajara (una universidad privada), posgrado por el cual pagó 30 mil pesos –unos 1 500 USD.– solo como trámite de titulación. Anteriormente estudió la licenciatura en Administración de empresas en el Instituto Tecnológico de Oaxaca, una institución pública del estado donde asegura, vivió momentos difí-





ciles por el nivel de racismo en la capital del estado sureño.

En otro espectro, Juliana Acevedo también debió salir de la región Costa para estudiar la licenciatura en Derecho en la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, de donde egresó pero no se ha titulado porque para realizar ese trámite debe pagar más de 20 mil pesos –1 000 USD.–, cantidad que parece imposible de ahorrar dado que volvió a José María Morelos, Huazolotitlán, Oaxaca donde realiza trabajos como panadera, consejera jurídica y otros encargos que le van saliendo para mantener a su familia. Juliana está interesada en continuar sus estudios en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS Pacífico sur) –centro público de investigación en la capital del estado– donde se oferta una maestría en Antropología Jurídica, pero debido a la imposibilidad de titularse tampoco puede solicitar su ingreso a la maestría porque su nivel de lectura y escritura en un idioma diferente al castellano no es el solicitado por el posgrado que cuenta con beca del Programa Nacional de Posgrados de Calidad del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). Juliana escribió un libro publicado por la Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN) sobre el pueblo negro-afromexicano, pero ni esa publicación de gran renombre en su campo laboral y de estudios ha podido valerle para graduarse de la universidad.

Por otra parte, en las entrevistas realizadas a ocho docentes mayahablantes –cinco hombres y tres mujeres– de la península de Yucatán, de diversas edades y en el momento de participar en la entrevista se encontraban laborando en diferentes instituciones educativas de nivel medio y medio superior. Aun con estas diferencias, los docentes entrevistados critican duramente el papel reproductor del racismo por parte de la escuela; hacen énfasis en el hecho de que hablar un idioma distinto al nacional (castellano) o

identificarse con un sistema de organización propia, provoca el desprecio hacia los indígenas, cuyas culturas son consideradas como inferiores, y la escuela ha sido incapaz de erradicar este tipo de pensamientos y prejuicios. A menudo, los indígenas han tenido que emplear diferentes estrategias para sobrellevar los efectos que provoca el racismo en su situación educativa, social y personal. Tal y como lo narran los docentes entrevistados a continuación:

Los maestros en las escuelas primarias no dicen nada cuando se discrimina a los niños que hablan maya, por ejemplo, si un niño habla lengua maya, te empiezan a estar ofendiendo tus compañeros, quizá a algunos no les afecta, pero hay otros que mejor se limitan de no hablar porque saben que van a ser motivos de ofensa e incluso por parte del maestro que piensan que le estás diciendo cosas malas, pues piensan que los estás ofendiendo. Pero al paso del tiempo me doy cuenta que algunos maestros ven que en otras escuelas pasa lo contrario es cuando empiezan manifestar ese interés por aprender palabritas y eso motiva a los estudiantes porque dejan de sentirse inferiores, empiezan como que con un poco a reconocer que esa persona sabe (Natividad Quintal, comunicación personal, enero 2019).

Para la mayoría de los docentes entrevistados existen varios tipos de racismo por los que las personas mayas se pueden sentir discriminadas o ser víctimas de desigualdades, por ejemplo, menciona que a los y las mayas se les sigue discriminando por hablar su idioma, tener rasgos físicos indígenas y, en el caso de las mujeres, por vestir el huipil, el traje tradicional de las mujeres mayas yucatecas.

En la sociedad por tu fachada, tu físico, por cómo vistes, enseguida como te ves es cómo te tratan. Lo mismo me pasaba cuando salía a la secundaria, iba en uniforme, pero había días que no llevaba uniforme llegas y te ven los chavos y te empiezan a decir que por qué vistes así, que por qué no estas como los otros a la moda. Eso viene de un pensamiento racista y hace que el pueblo maya, principalmente los jóvenes ahora su forma de vestir en la población, en las comunidades se ve mucho ese cambio en la forma de su vestimenta (Sergio Pool, comunicación personal, enero 2019).

Por otro lado, Federico Pat, señala:

En casos para conseguir un trabajo, en ciertos lugares si tú vas a buscar un trabajo y si tú vienes de un pueblo, aunque tu hayas terminado una carrera de una licenciatura a veces le dan más preferencia a una persona que viene de ciudad. Sin hacer una entrevista para ver la capacidad que tiene, nada más porque viene de un pueblo, no le dan entrevista porque es mayahablante, es por racismo que te discriminan, le dan un lado a esa persona (comunicación personal, enero 2019).

Así, resulta evidente que el racismo es una problemática estructurante de lo social, no solamente educativa, en la medida que la sociedad mexicana en general y la yucateca en particular, han conformado un pensamiento discriminatorio sobre los pueblos indígenas, en el que el conocimiento por las culturas

es sustituido por los prejuicios sobre los pueblos y los sujetos portadores de las mismas. Al respecto una de las docentes entrevistadas menciona:

Una experiencia muy personal, en mi casa mis papás son mayahablantes, sin embargo, cuando yo era niña nunca quisieron enseñarme a hablar maya, lo primero que decían era “no, para qué vas a hablar maya si después si ven que hablas maya no te van a ofrecer trabajo, no vas a poder estudiar, no vas a poder hacer nada porque hablas mayas”. Entonces yo fui creciendo con esa idea, pero fue hasta la carrera universitaria cuando me propuse estudiar maya porque me di cuenta de la importancia que tiene, por eso sé que no hay que dejarse afectar por esos pensamientos racistas, no debemos descalificarnos a nosotros mismo (Elvira Uluac, comunicación personal, enero 2019).

El golpe más fuerte de racismo según los docentes entrevistados, se manifiesta al ingresar a la secundaria y el bachillerato pues las escuelas suelen encontrarse fuera de la comunidad de origen y el hecho de ser mayahablantes, los coloca en seria desventaja en el proceso de aprendizaje del contenido curricular que está organizado y operado desde una perspectiva estatal nacionalista; esto se aprecia en las frases y las expresiones anteriormente plasmadas.

Es necesario reconocer, según los entrevistados, que la escuela debe iniciar el debate para concientizar a toda la comunidad del racismo que subyace tanto en la formación de profesores y la formación universitaria como en el currículo y los materiales educativos, pues hasta hoy la educación poco ha hecho para superar los prejuicios y las actitudes racistas. La siguiente cita ejemplifica cómo esto fue vivenciado por unos de los docentes:

Los maestros, desde que inician a estudiar, a veces le toman más interés y atienden más a un niño que sabe hablar más español que a un niño que con trabajo entiende cuando los maestros están dando su clase en español. Entonces el estudiante piensa que no tiene caso hablar maya, el maestro nunca es capaz de decir, oigan sí sabe un idioma, y estar aprendiendo en otro es una gran capacidad. No hay ese apoyo hacia nosotros, al contrario, te hacen sentir que no sabes por hablar maya. Esto de alguna forma afecta para poder concluir la educación básica y llegar a la educación superior (Luis Ku, comunicación personal, enero 2019).

Otro docente lo narra de esta forma:

Yo lo sentí un poquito la discriminación cuando pasé en la Facultad de Derecho, eran como cátedras abiertas pues el alumno se paraba y hablaba, tenía toda la libertad, entonces es ahí donde percibí una actitud racista, porque nos tocó una materia que se llama Derecho Agrario y un compañero, que era un hijo de un empresario muy reconocido, dijo que el campesino –refiriéndose especialmente a la gente que vive y cultiva el campo– es gente floja. Yo si le discutí lo que decía de que no somos gente floja, sino que es un prejuicio porque el campo es igual de valioso que la ciudad. Al final de cuentas después de esa discusión, él me decía “¿Tu qué vas a conocer de todo esto si tú eres de

campo?, tú vienes de un pueblo” y el maestro no dijo nada (Federico Pat, comunicación personal, enero 2019).

Sobre este mismo aspecto otro docente comenta:

La discriminación y el racismo existe en todo México, hacia toda la población indígena, tanto en la educación y en todo. La educación discrimina nuestra etnia porque no lo toman como parte de su plan, simplemente te dice, las cosas se van a hacer así porque yo lo digo, entonces es como que le dijera a la población maya, yo lo sé todo, tu dedícate a aprender y nada más (Felipe Ek, comunicación personal, enero 2019).

Una de las reflexiones más relevantes y presentes anteriormente descritas es la urgencia de reconocer la especificidad cultural y las necesidades educativas de los pueblos indígenas; en un primer momento, uno de los entrevistados enfatizó que no basta con la presencia de los profesionales indígenas en la operación de la educación, se requiere verdaderas acciones de acompañamiento para hacer frente al racismo, tales como: “defender lo nuestro, hacerles ver a las personas que nos ven como menos que tenemos derechos, hablar nuestro idioma sin miedo y hablar de lo que nos pasa, ya no legitimar más el racismo del que somos víctimas” (Fausto Chan, comunicación personal, enero 2019). A su vez, otro docente entrevistado comentó: “a todos se les debe de dar oportunidad para que practique y aplique en cuanto a lo que sabe y su lengua, es una forma de hacerle frente a ese racismo y esa discriminación” (Federico Pat, comunicación personal, enero 2019). Otra de las repuestas se enfocó en la importancia que tiene contar con diferentes apoyos y lo explicó como el “contar con programas sociales o becas para los que quieran estudiar, lógicamente no todos buscamos lo mismo, pero a veces quienes logran un título universitario se abren otras puertas” (Luis Ku, comunicación personal, enero 2019) y “valorar más nuestra lengua para que la ciudadanía que aprenda también a valorar nuestra cultura y que nuestros conocimientos se reconozca para que se supere el racismo, no es fácil pero hay que luchar porque eso pase” (Sergio Pool, comunicación personal, enero 2019).

Reflexiones finales

En este breve artículo hemos hecho un recorrido general de la situación de discriminación y racismo en el ámbito educativo que viven poblaciones racializadas y marginalizadas en México. El caso de las personas indígenas y afroamericanas que se encuentran activas en el ámbito del campo académico en el nivel superior y de posgrado es mínima no solo en número de personas que cursan licenciatura, maestría y doctorado sino quienes

son docentes en estos niveles y aún menor entre la comunidad que realiza investigación científica o disciplinar.

Como señalamos, el sistema universitario mexicano está copado por una élite histórica que sostiene aún diferentes discursos racistas para impedir el ingreso de personas racializadas al espacio académico. Por tanto, consideramos pertinente impulsar los debates sobre cuotas de inclusión para estudiantes indígenas y afroamericanos. Aunque el CONACYT ya tiene un programa especial de becas enfocado a estudios de posgrado para población indígena, sigue vigente una problemática que se arrastra desde la educación básica y es la alta deserción escolar, los problemas de racismo estructurales que sirven como filtro para que muy pocas personas de los colectivos indígenas y afrodescendientes puedan concluir con éxito el nivel de educación superior. Asimismo, los tres instrumentos⁶ implementados por el CONACYT no contemplan a la población negra-afroamericana. (CONACYT, 2020).

Esto quiere decir que diferentes instituciones del Estado mexicano están obligadas a mirar de manera específica estas prácticas de racismo histórico y estructural, a responder con políticas específicas que permitan a la niñez y juventud indígena y afrodescendiente en México tener las condiciones materiales de existencia necesarias para concluir la educación básica.

Por otro lado, es central que los bachilleratos y universidades locales, estatales y nacionales implementen políticas concordantes con lo anterior, asumiendo que un porcentaje importante de las poblaciones señaladas será rechazado por no cumplir con los criterios que se pretenden como universales en los más altos niveles educativos.

En el caso específico de los posgrados ofrecidos en las instituciones de educación superior y que cuentan con financiamiento público (como las becas para estudiantes de posgrado asignadas por el CONACYT) es importante que haya cuotas por género y etnicidades, pero que dicho alumnado sea acompañado por el profesorado de una manera digna y activa para subsanar las dificultades que pueden presentarse en términos pedagógicos y de lenguaje (lectura y escritura) si en algunos casos la lengua materna no es el castellano. Pues no basta con implementar programas de inclusión de estudiantes indígenas en universidades “convencionales”, se vuelve imperativo posibilitar caminos para la construcción de una nueva arquitectura universitaria que busque futuros deseables poscapitalistas, no coloniales y no patriarcales.

Finalmente, hay que tener en cuenta que la discriminación se instaaura a partir de las diferencias culturales, que en el fondo legitiman el racismo porque la misma discriminación promueve la idea de que las personas hablantes de lenguas indígenas son las responsables de la pérdida de las tradiciones, costumbres, el desuso de su lengua e inclusive se les hace creer que, los excesivos esfuerzos que realizan por lograr una licenciatura o un posgrado se deriva de su propia falta de preparación y no producto del racismo estructural de las instituciones educativas. Por ello, resulta necesario que antes de ver la resistencia como valor agregado en las trayectorias educativas, hay que escuchar la voz propia de quienes transitan por estas experiencias para no hacer una lectura superficial que conlleven una vez más a contar historias complejas, injustas y desiguales que naturalizan el racismo.

Notas

1. La reforma a la Constitución mexicana se realizó en 2001, tras una ronda de diálogo y negociaciones con el Ejército Zapatista de Liberación Nacional. Si bien se buscó que los Acuerdos de San Andrés firmados por el grupo político y los representantes del gobierno mexicano se cumplieran a cabalidad, el gobierno federal modificó los contenidos de éstos a su voluntad y de manera unilateral.
2. Esta condición se refiere a la población de tres a 15 años, no cuenta con educación básica completa y no asiste a un centro de educación formal.
3. En 2018 el nuevo gobierno de México, encabezado por Andrés Manuel López Obrador decidió crear el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI), órgano que sustituyó a la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), esta institución que tiene como mandato atender a los 68 pueblos indígenas de nuestro país y al pueblo afroamericano.
4. Como las recientes becas de posgrado e investigación dirigidas para mujeres indígenas por parte del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y el Programa de Becas para Estudiantes Indígenas y Afromexicanos de la UNAM.
5. Las universidades convencionales son aquellas que en su creación y funcionamiento responden al modelo europeo de funcionamiento de la universidad, que no han sido creadas por y para responder a las demandas de los pueblos indígenas o afros (Mato, 2009a, p. 19).
6. Programa de becas de posgrado para Mujeres Indígenas (CIESAS-CONACYT-CDI); Incorporación de Mujeres Indígenas para el Fortalecimiento Regional y el de Apoyos Complementarios para Mujeres Indígenas Becarias, CONACYT.

Referencias

- Acevedo, Juliana. (2018). *Los pueblos negros de México: su lucha por la sobrevivencia cultural y el reconocimiento jurídico: costa chica de Oaxaca y Guerrero*. Suprema Corte de Justicia de la Nación.
- Alcántara S., Armando. (2013). Educación superior e inclusión social en México: algunas experiencias recientes. *Universidades*, (57), 17-28. [fecha de Consulta 13 de agosto de 2020]. ISSN: 0041-8935. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=373/37331246004>
- Bracho, Teresa & Zorrilla, Margarita. (2015). "Perspectiva de un gran reto", en *Reforma Educativa. Marco Normativo* (pp. 15-38). México: INEE y Cámara de Diputados.
- Bourdieu, Pierre. (2005). El racismo de la inteligencia Archipiélago: *Cuadernos de crítica de la cultura*, ISSN: 0214- 2686, núm. 66. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/113294>
- Carnoy, Martin. Santibañez, Lucrecia. Madonado, Alma. Ordorika, Imanol. (2002). Barreras de entrada a la educación superior y a oportunidades profesionales para la población indígena mexicana. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 32(3), pp. 9-43.
- Calderón de la Barca, Diego (2016). Experiencias formativas de jóvenes de la Universidad Intercultural de Chiapas. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 4 (1), 175-193. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6930082>.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (2020). Becas de fortalecimiento para indígenas. Disponible en <https://www.conacyt.gob.mx/index.php/becas-y-posgrados/becas-nacionales/programa-de-fortalecimiento-academico-para-indigenas>
- Concheiro, Luciano. (2020). Jóvenes que hablan lenguas indígenas, en "brutal desigualdad" en educación. *El Universal*. Disponible en: <https://www.eluniversal.com.mx/nacion/sociedad/jovenes-que-hablan-lenguas-indigenas-en-brutal-desigualdad-en-educacion>
- CDI-IMPI [Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas] (2015). *Indicadores socioeconómicos de los Pueblos Indígenas de México, 2015*. México: autor. Recuperado de: <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/239921/01-presentacion-indicadores-socioeconomicos-2015.pdf>
- CONEVAL [Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social]. *Informe de Evaluación de la Política de Desarrollo Social 2018*. Recuperado de: https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/IEPSM/IEPSM/Documents/RESUMEN_EJECUTIVO_IEPDS2018.pdf

- CESOP [Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública]. (2011). *Análisis de resultados del Censo 2010*. Cámara de Diputados LXI Legislatura. Recuperado de: www3.diputados.gob.mx
- INEE [Instituto Nacional de Evaluación Educativa]. (2016). Estimaciones con base en la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH) 2104, México, INEGI. *Estructura y Dimensión del Sistema Educativo Nacional*. Recuperado de: https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/2017_Ciclo2016-2017.pdf
- INEE. (2017). *Estructura y Dimensión del Sistema Educativo Nacional*. Recuperado de: https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/2017_Ciclo2016-2017.pdf
- INEE. (2017a). *Breve panorama educativo de la población indígena*. Día Internacional de los Pueblos Indígenas. México: autor.
- INEE. (2018). La educación obligatoria en México. Informe 2018. México.
- INEE-UNICEF [Instituto Nacional de Evaluación Educativa- Fondo de las Naciones Unidas]. (2018). *Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente 2017*. Recuperado de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P3/B/107/P3B107.pdf>
- INEGI [Instituto Nacional de Estadística y Geografía]. (2010). Perfil sociodemográfico. Estados Unidos Mexicanos. *Censo de Población y Vivienda 2010-2013*. Consultado el 23 de agosto 2020. Recuperado de: http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/perfil_socio/uem/702825047610_1.pdf
- INEGI. (2015a). Encuesta Intercensal 2015 (base de microdatos). México: autor. Recuperado de: <http://www.beta.inegi.org.mx/programas/intercensal/2015/>
- INEGI. (2015). Principales resultados de la Encuesta Intercensal 2015 Estados Unidos Mexicanos. Recuperado de: http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825078966.pdf
- INEGI. (2017). Perfil sociodemográfico de la población afrodescendiente en México. Recuperado de: https://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/Otros-Documentos/Doc_2017_030.pdf
- Navarrete, David. (2011). Becas, inclusión social y equidad en el posgrado: Una aproximación desde el Programa Internacional de Becas para Indígenas. *Perfiles educativos*, 33 (SPE), pp. 262 -272. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500022
- Navarrete, D. (2013), “Becas de posgrado para indígenas: las aportaciones de un programa no convencional en México”, *Cuadernos de Pesquisa*, Sao Paulo (Brasil). Núm. 150, pp. 968-985. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0100-157420130003&lng=pt&nrm=iso
- Masferrer, Cristina V. (2019) Racismo y afrodescendencia en la educación básica de México: libros de texto nacionales y prácticas docentes locales en María Elisa Velázquez (coord.) *Estudiar el racismo: afrodescendientes en México*, Instituto Nacional de Antropología e Historia, México.
- Mato, Daniel. (2020). Las múltiples formas del racismo y los desafíos que plantean a los sistemas de Educación Superior. *De Prácticas y Discursos*. 9. 10.30972/dp.9134412.
- Mato, D. (coord.). (2009a). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de Construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos*. Caracas: UNESCO-IESALC.
- Segato, Rita Laura. (2007). ‘Racismo, discriminación y acciones afirmativas: herramientas conceptuales’. *Educación en ciudadanía intercultural* [63-89]. Lima: Universidad de la Frontera-Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Segato, R. L.(2010). Los cauces profundos de la raza latinoamericana: una relectura del mestizaje. Crítica y Emancipación, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*. Año II, núm. 3 / Publicación semestral / Primer semestre.
- Schemelkes, Silvia. (2019). *Comunicados en Educación inee*. Recuperado de: <https://historico.mejoredu.gob.mx/en-mexico-la-poblacion-indigena-y-la-hablante-delengua-indigena-registran-una-mayor-tasa-de-analfabetismo-y-un-menor-nivel-deescolaridad-sylvia-schemelkes/>
- Torres, Patricia. (2006). Introducción. En: *Experiencias de atención a estudiantes indígenas en instituciones de educación superior*, México, ANUIES. Disponible en: http://paieies.anui.es.mx/public/pdf/experiencias_de_atencion.pdf

Villa Lever, Lorenza. (2018). Sólo 1% de indígenas llega a la universidad en México. En periódico *La Jornada*. Disponible en <https://www.jornada.com.mx/ultimas/sociedad/2018/10/13/solo-1-de-indigenas-llega-a-la-universidad-en-mexico-2667.html>

Velasco, Saúl. (2016). Racismo y educación en México. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 61(226), pp. 379-407. Recuperado de: [https://doi.org/10.1016/S0185-1918\(16\)30015-0](https://doi.org/10.1016/S0185-1918(16)30015-0)

Zárate, Rodrigo. (2017). Somos Mexicanos, no Somos Negros: Educar para Visibilizar el Racismo "Anti-Negro". *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 11(1), pp. 57-72. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000100005>



Mejorando la raza. Instalación de fotografía, fotografía encontrada y pintura al óleo. 2.10 m x 6.00 m, 2000.