



Interculturalidad y antirracismo en la formación docente: un análisis desde México*

Cecilia Navia Antezana

Universidad Pedagógica Nacional, Ciudad de México (México)

<https://orcid.org/0000-0001-6721-8205>

Gabriela Czarny

Universidad Pedagógica Nacional, Ciudad de México (México)

<https://orcid.org/0000-0002-7638-4229>

Saúl Velasco Cruz

Universidad Pedagógica Nacional, Ciudad de México (México)

<https://orcid.org/0000-0002-6797-5393>

Recepción: 1.º de febrero de 2025 | Aceptación: 11 de julio de 2025 | Publicación: 30 de septiembre de 2025

DOI: <https://doi.org/10.18175/VyS16.3.2025.1>

RESUMEN

En este artículo se presentan los resultados del proyecto de investigación e intervención “Formación docente y pedagogías interculturales y antirracistas en educación básica”, desarrollado en el año 2023 por un equipo de docentes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de la ciudad de México. Se espera contribuir con elementos para la formación docente en pedagogías interculturales y antirracistas recuperando concepciones construidas sobre la diversidad, la educación intercultural y la existencia del racismo, en las instituciones donde las y los profesores trabajan. Respecto de la perspectiva metodológica, se adoptó un enfoque cualitativo desarrollado a través de entrevistas a diecinueve docentes de educación básica y media superior de diversas entidades de México. Al mismo tiempo, se emplearon los datos obtenidos a través de una evaluación a veintiocho docentes de México, Colombia, Argentina y Chile, que participaron en el diplomado “Formación docente en pedagogías antirracistas e interculturales”, en modalidad virtual, diseñada y promovida con equipos académicos de la UPN y la Universidad del Cauca. Entre los hallazgos se destaca que las y los docentes que participan

* Este artículo es producto del proyecto de investigación e intervención “Formación docente y pedagogías interculturales y antirracistas en educación básica”, desarrollado en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de México. También se deriva del trabajo de un grupo de investigación vinculado a la formación de profesionales indígenas. Contó con financiamiento de la Secretaría Académica de la UPN. No se han empleado datos que se hayan publicado en otros textos. Tampoco existe ningún conflicto de intereses por revelar. Todos los autores contribuyeron en el diseño, recolección de datos, interpretación y análisis y escritura. La correspondencia relativa a este texto debe dirigirse a Cecilia Navia Antezana (ceeeci@yahoo.com).

en procesos formativos que cubren de modo sistemático los temas de diversidad, interculturalidad y racismo amplían su aprendizaje y comprensión para abordarlos en sus escuelas, respecto de aquellos que no han tenido oportunidades de formar parte de este tipo de procesos. La temática de la educación intercultural en diálogo con las pedagogías antirracistas en América Latina es un ámbito emergente que requiere la incorporación de perspectivas construidas con y por las y los docentes que enfrentan las problemáticas que genera el racismo en las escuelas.

PALABRAS CLAVE

antirracismo, educación intercultural, formación docente, racismo.

**Interculturalism and Anti-Racism in Teacher Training:
An Analysis from Mexico****ABSTRACT**

This article presents the results of the research and intervention project Teacher Training and Intercultural and Antiracist Pedagogy in Basic Education, developed by a team of teachers from Universidad Pedagógica Nacional, Mexico City, in 2023. This work contributes to teacher training in intercultural and anti-racist pedagogy recovering conceptions based on diversity, intercultural education and the existence of racism in some institutions. The methodological perspective was based on a qualitative approach developed through interviews with 19 primary and secondary school teachers from different Mexican states. At the same time, it considers the data obtained through an evaluation of 28 teachers from Mexico, Colombia, Argentina and Chile who participated in the Diploma in Teacher Training in Antiracist and Intercultural Pedagogy, in virtual modality, designed and promoted with academic teams from UPN and Universidad del Cauca, Colombia. The findings indicate that teachers who participate in training processes that systematically address the issues of diversity, interculturalism and racism increase their learning and understanding capabilities for approaching said issues in their schools, compared to those who have not had the opportunity to participate in this type of processes. The issue of intercultural education in dialogue with anti-racist pedagogies in Latin America is an emerging field that requires the incorporation of perspectives built with and by the teachers who face the problems generated by racism in schools.

KEYWORDS

anti-racism, intercultural education, racism, teacher training.

**Interculturalidade e antirracismo na formação de
professores: uma análise do México****RESUMO**

Este artigo apresenta os resultados do projeto de pesquisa e intervenção Formação Docente e Pedagogias Interculturais e Antirracistas na Educação

Básica, desenvolvido em 2023 por uma equipe de professores da Universidade Pedagógica Nacional na cidade do México. Espera-se contribuir com elementos para a formação de professores em pedagogias interculturais e antirracistas, reconhecendo algumas concepções que vêm sendo construídas sobre diversidade, educação intercultural e a existência do racismo nas instituições onde os professores trabalham. Quanto à perspectiva metodológica adotou-se uma abordagem qualitativa desenvolvida por meio de entrevistas com 19 professores de educação básica e secundária de diversas entidades do México. Ao mesmo tempo, considera-se os dados obtidos por meio de uma avaliação de 28 professores do México, Colômbia, Argentina e Chile, que participaram do Diploma de Formação Docente em Pedagogias Antirracistas e Interculturais na modalidade virtual, uma proposta co-elaborada e promovida com equipes acadêmicas da UPN e da Universidad del Cauca, Colômbia. Entre os achados, indica-se que os professores que participam de processos de formação que abordam sistematicamente as questões da diversidade, interculturalidade e racismo ampliam sua aprendizagem e compreensão para abordá-las em suas escolas, em comparação com aqueles que não tiveram oportunidades de participar desse tipo de processos. O tema da educação intercultural em diálogo com pedagogias antirracistas na América Latina é um campo emergente que requer a incorporação de perspectivas construídas com e a partir de professores que enfrentam os problemas gerados pelo racismo nas escolas.

PALAVRAS-CHAVE

antirracismo, educação intercultural, formação de professores, racismo.

INTRODUCCIÓN

En este artículo presentamos los resultados del proyecto de investigación e intervención “Formación docente y pedagogías interculturales y antirracistas en educación básica”, desarrollado en el año 2023 en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de la ciudad de México¹. Construimos un diálogo para ir fortaleciendo el trabajo de nuestros grupos de investigación, desde los cuales se pretendió conocer la problemática de la diversidad en la escuela, el uso y valor de las perspectivas de educación intercultural, y las concepciones sobre la existencia o no del racismo en las instituciones. A su vez, nos planteamos ofrecer espacios de formación para docentes con el fin de contribuir al desarrollo de prácticas interculturales y antirracistas en sus ámbitos educativos.

Los trabajos que elaboramos previamente nutrieron de manera importante la conformación de este proyecto, los cuales, además de concretarse en varias publicaciones (Czarny *et al.*, 2020; Czarny *et al.*, 2023; Czarny y Salinas, 2021; Navia Antezana, 2024; Navia *et al.*, 2024; Salinas *et al.*, 2021; Velasco Cruz, 2018; Villagómez *et al.*, 2021; UPN México, 2019), consolidaron nuestras ideas y conocimiento del

¹ Este trabajo tiene continuidad con el proyecto colectivo “Discursos interculturales y antirracistas en la formación de profesionales de la educación en la Universidad Pedagógica Nacional. Estudio exploratorio (2024-2025)”, del cual es responsable Gabriela Czarny; y con el proyecto “Formación docente y racismo”, a cargo de Cecilia Navia. Ambos se encuentran registrados en el Área Académica II de la Ciudad de México.

campo para pasar a la construcción del Diplomado Formación Docente en Pedagogías Antirracistas e Interculturales en el 2023. A este programa formativo se sumó un equipo académico de la Universidad del Cauca, Colombia², que, gracias a décadas de experiencia en etnoeducación, amplió el sentido de lo que en la región se debate como *educación intercultural* incorporando perspectivas sobre las propuestas antirracistas y el pensamiento afrocolombiano y afrocaribeño.

En la UPN venimos trabajando en la investigación y formación de profesionales indígenas para el campo educativo, lo que nos ha situado en el debate sobre lo que en Centro y Sudamérica se conoce como *educación intercultural bilingüe* (EIB) desde hace ya varias décadas. En fechas más recientes nuestra investigación se ha ocupado de la identificación e intervención de prácticas de racismo en distintos niveles educativos³.

En este texto nos proponemos contribuir al debate que existe en América Latina sobre la formación docente con perspectivas interculturales, debate con poco alcance cuando nos referimos a pedagogías antirracistas; en particular, buscamos comprender cómo las y los maestros se enfrentan a procesos formativos sobre la diversidad y el antirracismo en las instituciones donde ejercen su trabajo docente. Para ello presentamos, en primer lugar, algunos debates sobre los antecedentes de la educación intercultural bilingüe en México y las preguntas por la existencia del racismo en las escuelas; el marco conceptual de la investigación sobre educación intercultural y formación antirracista; y el camino metodológico. Se muestran líneas de análisis para examinar la concepción que tienen algunos docentes de educación básica y media superior respecto de temas relativos a interculturalidad, diversidad y racismo, y analizamos sus “aprendizajes” frente a una experiencia formativa sobre antirracismo e interculturalidad, como un proceso de conocimiento en construcción. Para ello, recuperamos entrevistas abiertas a maestros⁴ desarrolladas en el 2023. Asimismo, retomamos algunas valoraciones registradas en un cuestionario de evaluación que se aplicó en diciembre del 2023 cuando concluyeron el Diplomado.

ANTECEDENTES DE LA EIB EN MÉXICO

La denominada EIB en México puede rastrearse como una propuesta oficial del sistema educativo; propuesta que debe entenderse como dirigida hacia la población indígena desde mediados de los años noventa del siglo pasado (Rojas Morales, 2023). En 1992 se reforma el artículo 4 de la Constitución (DOF, 28 de enero de 1992) —en la que hoy se define que la “Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en pueblos indígenas” (DOF, 30 de septiembre de 2024, art. 2)— y se reubica en el artículo 2 de la misma carta en el año 2001. Estas reformas dan constancia del hecho de que se cambia la Constitución política, en la que por primera vez se reconoce que México es una nación pluricultural.

2 Participaron de la Universidad del Cauca Elizabeth Castillo Guzmán y José Antonio Caicedo.

3 Desde el año 2017 desarrollamos el “Seminario docencia universitaria y formación de profesionales indígenas. Retos para una descolonización académica”, que cuenta con un espacio de divulgación en la página <https://fpei.upnvirtual.edu.mx>.

4 Colaboraron en la recopilación de la información cuatro estudiantes becarios de la UPN: Abel Vázquez Méndez, Lorena Joselin Hipatl Hernández, Paloma Anahi Santos Palomino y José Alberto Reyes González.

No es el objetivo aquí registrar las políticas y acciones que se impulsaron “para los indígenas” de acuerdo con los cambios políticos en turno durante las últimas siete décadas, en particular, dado el papel del indigenismo —como política de Estado que ha tenido México— desde finales de los años cuarenta del siglo pasado. Sin embargo, la educación intercultural bilingüe —con dificultades y avances— formó parte, y aún lo hace, de las propuestas que diversas organizaciones y comunidades indígenas han retomado para disputar el control sobre los proyectos educativos en sus territorios y asegurar su participación directa en ellos. Destaca la reciente declaración de reconocimiento a los pueblos y comunidades indígenas como sujetos de derecho público con personalidad jurídica y patrimonio propio, plasmado en la última reforma constitucional sobre pueblos y comunidades indígenas y afromexicanos (DOF, 30 de septiembre de 2024), en la que se reitera como obligación de las autoridades garantizar y fortalecer la educación indígena intercultural y plurilingüe, así como la promoción de programas educativos bilingües.

En sus comienzos, esta iniciativa estuvo a cargo de un subsistema educativo dependiente de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1978, la Dirección General de Educación Indígena (DGEI). La propuesta se circunscribía al nivel de educación primaria y preescolar, y su finalidad era la integración de la población indígena al país. Más adelante, en el año 2001 se crea la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), que se enfocó en impulsar, coordinar, asesorar y evaluar acciones orientadas a que el respeto a la diversidad cultural y lingüística estuviera presente en las políticas y propuestas educativas para todos los tipos, niveles, servicios y modalidades educativos. Ambas instancias se fusionaron en lo que hoy se denomina la Dirección General de Educación Indígena Intercultural Bilingüe (DGEIIB).

Con el tiempo, la oferta de EIB en el sistema educativo para la población indígena se fue ampliando primero a los niveles de bachillerato y, en las últimas décadas, se incorporó también en la educación secundaria y en algunas propuestas universitarias que se conocen como universidades interculturales⁵, universidades indígenas y escuelas normales con enfoques intercultural, plurilingüe y comunitario. Entre los procesos de postulación de la EIB como propuesta desde el Estado y los modos en que se ha ido apropiando, reconfigurando y resignificando por parte de las comunidades indígenas se podría dibujar un amplio panorama que da cuenta de formas diversas sobre cómo se vive y concibe lo que se entiende por EIB.

A partir del cambio a la Ley General de Educación (DOF, 30 de septiembre de 2019), se plantea que la educación intercultural en México es un enfoque que debe atravesar todo el sistema educativo nacional —desde la educación inicial hasta la educación superior—, lo cual forma parte de un reto aún por construir en diversos niveles del sistema. En este marco normativo, la educación intercultural plurilingüe se propone para comunidades indígenas en las que las lenguas originarias son utilizadas o no, en tanto que sea ello una demanda de las mismas comunidades.

El pasaje de una educación intercultural circunscrita antaño al ámbito rural indígena, donde se ubicaba la gran mayoría de las escuelas del subsistema que hoy es la DGEIIB, a un enfoque que debe atravesar todo el sistema educativo general para todas y todos no sucede solo porque se

5 Las universidades interculturales en México se crean a partir del año 2004 y su diseño, implementación y seguimiento en esos inicios estuvo a cargo de una instancia como fue la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) creada por el Gobierno federal de Vicente Fox.

decrete. En ese viraje hay diversos aspectos que considerar y que atañen a la reconfiguración de la sociedad toda, pues entran en juego nuevos modos de entender el *nosotros* y los *otros*, referidos estos últimos, generalmente, a los pueblos indígenas y también los afroamericanos. Pero ¿por qué se requiere una educación intercultural para todo el sistema educativo? Es una pregunta que puede responderse de diversas formas, que abarcan experiencias distintas y que se postulan desde *locus* de enunciación que pueden resultar muy opuestos. La perspectiva más sonada en el ámbito educativo, en particular en la educación básica en sectores del magisterio, y que tiene ya un espacio discursivo cuando se examina el porqué de la educación intercultural, sostiene que esta tendría el potencial del reconocimiento y valoración de la diversidad cultural y lingüística asentada en los pueblos indígenas que “integran” México. Sin embargo, ese reconocimiento y valoración no ha tocado necesariamente al desmantelamiento del racismo estructural que confinó desde la colonia a los denominados indígenas y afrodescendientes en un lugar distorsionado respecto de lo que somos, como señala Quijano (2020), aun en los Estados nacionales de América creados desde finales del siglo XIX.

La irrupción del interés por el racismo, que es muy reciente, sucede casi en simultáneo en la academia y en las sociedades latinoamericanas, en particular en México. Las y los investigadores poco a poco han comenzado a mostrar mayor curiosidad por abordarlo y lo hacen examinando los sistemas sociales y el carácter estructural del racismo; de ahí que se comienza a nombrar la existencia del racismo en nuestra sociedad como un aspecto flagelante que es inaceptable. A ello han contribuido las declaraciones que se han impulsado desde las políticas educativas en México, en especial a partir del sexenio anterior, en el que la palabra *racismo* comenzó a resonar. También lo han hecho investigaciones desarrolladas por redes académicas de diversa procedencia dentro de Latinoamérica, que denuncian la actualidad del racismo incrustado en nuestras instituciones y prácticas, y que abren espacios de discusión para investigar e intervenir este campo complejo (Mato, 2021 y 2023).

En eco con ese contexto, docentes de educación básica y también de los niveles medio y superior comienzan a interesarse por entender lo que sucede en su trabajo con el tema del racismo. También se están animando a preguntar por esos actos, con el deseo de intervenir para conocer, comprender e intentar enfrentar esa empresa nada simple de erradicar.

Recordemos que el mestizaje —como política e ideología nacional desde el siglo XIX— tuvo un lugar central en la conformación de una sociedad que procuró invisibilizar y dejar atrás a sujetos y comunidades denominados indígenas y afrodescendientes, con orígenes culturales y proyectos de vida distintos a los que se buscaron impulsar bajo el horizonte de desarrollo y progreso desde una óptica eurocéntrica y con fuerte raigambre en el modelo capitalista en boga. El mestizaje promovido principalmente a través de la educación y el sistema escolar resulta un tema aún por debatir y reconocer en sus diversas aristas (Gall, 2021).

En la sede central Ajusco de la UPN en la Ciudad de México, llevamos varias décadas debatiendo, fomentando y experimentando propuestas en el campo de la formación docente, la educación indígena y la educación para la diversidad sociocultural y lingüística, así como los estudios de género y el amplio debate sobre los derechos a la diferencia, a las identidades. Un hecho que destaca es la creación de la Licenciatura en Educación Indígena (LEI) en 1982 como resultado de las demandas de organizaciones magisteriales indígenas que desde los años setenta

del siglo pasado señalaban la necesaria descolonización de los pueblos y el papel que en ello tendría la educación. Este programa, vigente a la fecha con varios cambios curriculares, se ha mantenido como un espacio “para” los indígenas, y las propuestas sobre educación intercultural bilingüe fueron parte de las líneas formativas, con enfoques diversos.

Al mismo tiempo, la puesta en marcha de este programa en la Universidad no necesariamente resultó una experiencia que debilitara la separación entre lo indígena y lo no indígena en la vida cotidiana de la institución (Czarny, 2010) ni la existencia de racismos que se reproducen naturalmente sobre el estudiantado indígena y sobre otros sectores por cargar con marcas de clase social y étnicas (Czarny et al., 2023; Navia Antezana et al., 2020). Pudimos documentar lo anterior como parte de las investigaciones que impulsamos a partir de la colaboración de un equipo docente y estudiantes de la UPN alrededor del trabajo que se desarrolla en la cátedra Unesco (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) “Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina” de la Universidad Tres de Febrero (Untref), coordinada por Daniel Mato, y del proyecto Laboratorio para la Erradicación del Racismo en Educación Superior (2021), que continúa hasta la fecha.

La inserción del tema sobre educación intercultural para todo el sistema educativo como propuesta oficial —que en México tiene pocos años, como se mencionó— y el ruido que comenzaría a movilizar la posibilidad de reconocer el racismo en la sociedad, así como la necesidad de atenderlo en la educación, abren un escenario distinto para avanzar en lo que denominamos *pedagogías antirracistas*.

EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y FORMACIÓN ANTIRRACISTA

Nuestra experiencia en el campo de la investigación e intervención retoma el diálogo que mantuvimos con docentes de educación básica y estudiantes de la LEI y de programas de posgrado de la UPN acerca de experiencias formativas vinculadas a temáticas sobre diversidades con foco en pueblos indígenas y, más recientemente, en afrodescendientes, las cuales pusieron en el centro las formas de abordar la EIB y las concepciones diversas alrededor de esta. En este sentido, y como lo señalan algunos trabajos que hacen un balance de las propuestas de EIB en la región —que en su origen deviene de iniciativas para atender a comunidades y pueblos originarios—, las formas en que dichas propuestas marcan la apropiación de diversos significados por lo sujetos y comunidades varía según cada país y su sistema educativo, así como de acuerdo con los diálogos sostenidos (si los hubo) con las organizaciones indígenas (Corbetta et al., 2018; López Hurtado, 2019).

Tal como se advierte en trabajos de profesionales indígenas y no indígenas de las últimas décadas (Hernández Santiago, 2020; Landeta Ortega, 2024; Mendoza Ramírez, 2022), la EIB y su complejo camino para consolidarse en una propuesta que trascienda el sentido compensatorio diseñado “para indígenas” han promovido lentamente el cuestionamiento al formato monocultural de los planes educativos que los Estados nacionales han construido desde finales del siglo XIX para un solo tipo de ciudadano. Aún, y con una amplia experiencia en la región de EIB, existen aspectos que la han mantenido como propuesta remedial o funcional frente a las estructuras

de reproducción de las desigualdades educativas (Tubino, 2007), y esta, por su parte, también ha motivado a diversas generaciones de profesionales indígenas y no indígenas a recuperar su potencial para, desde allí, plantear proyectos educativos propios con diversas denominaciones.

Entre los procesos que a partir de la EIB se han identificado como relegados a los márgenes están el reconocimiento del racismo y la necesaria lucha contra este flagelo desde diferentes niveles, ya que es un aspecto estructural en nuestras sociedades. No es suficiente la educación intercultural para frenar e intervenir conductas y prácticas racistas, pues para ello se requiere de una educación antirracista (Tubino, 2007). Al mismo tiempo es importante destacar que el racismo no solo afecta a quien es víctima, sino también a quien lo ejerce y a su entorno (Castillo Guzmán, 2021).

Por lo anterior, incorporar una perspectiva que contribuya a las pedagogías antirracistas precisa de un análisis y comprensión de los impactos del mestizaje en nuestra región, así como de algunos referentes que, gracias al activismo y los aportes de intelectuales afroamericanos, marcaron un camino para cuestionar los modelos dominantes, atravesados por un color —blanco— naturalizado en el canon de lo humano legítimo (Fanon, 2010; hooks, 1994).

Entre los desafíos que enfrentan la comprensión y el desarrollo de pedagogías antirracistas, tratamos primero el cuestionamiento de qué es la raza y cómo se fue incorporando en los discursos sociales y académicos. Para ello es necesario reconocer algunos antecedentes en la historia reciente que respondieron al holocausto judío y a la construcción y validación del racismo en el mundo durante la Segunda Guerra Mundial a mediados del siglo XX, como lo fueron la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) y la Declaración y Programa de Acción de Durban (2001), postuladas por la Organización de las Naciones Unidas (ONU). A partir de lo anterior, identificamos tres orientaciones sobre el modo en que desde la academia y la definición de la existencia o no de racismo se incide en la comprensión y abordaje de este fenómeno.

Juan Comas, quien llega a México en los periodos entre guerras escapando de la Guerra Civil Española, expuso a la comunidad intelectual y a la ONU su diagnóstico sobre el racismo. De acuerdo con Comas, lo primero que había que hacer era reconocer la causa que le concedía existencia. Y esta, según él pensaba, era la falta de información. Por tanto, de lo que se trataba era de informar sobre lo nefasto del fenómeno desde cualquier tribuna educativa. Al parecer por esta aclaración la Unesco hizo a Juan Comas su consejero (Velasco Cruz, 2017). Es verdad que en la escuela persiste la idea de que el racismo es un problema básicamente de información. Ello es en parte porque la ciencia ha demostrado que no hay razas humanas, y esto último también ronda a un sector del debate sobre racismo. Según los muy recientes estudios genómicos, incluidos los que adelantó uno de los grandes expertos, como lo fue el italiano Cavalli Sforzi, los humanos escasamente tenemos un 0,01% de diferencia entre nosotros, sea cual sea nuestro origen geográfico. En todo caso, las variaciones corporales, de pigmentación de la piel y otras distinciones que tenemos probablemente se originaron por los nichos ecológicos y geográficos de nuestras ancestrías. No obstante, que la ciencia haya demostrado semejante hallazgo no limita la posibilidad de que la sola existencia de tales diferencias observables sean la fuente que usa el racismo para darse la legitimidad que posee.

Otra línea de análisis sostiene que lo que mantiene vivo al racismo encuentra un enorme soporte en su condición de ideología, al acentuar características de diferencia cultural, social, de

color de piel, o la combinación entre varias de estas marcas. En este sentido, las teorías marxistas nos enseñaron la vasta fuerza que tiene la ideología para producir realidades, según lo cual el racismo pervive como un producto de esta. Desde estas posiciones, la ideología es un sistema de creencias fundadas en una falsa conciencia, muchas veces derivada de una mala traducción de hechos materiales, de hechos concretos y tangibles que la realidad nos manifiesta. En esta línea, los trabajos de Žižek (2001) desarrollaron con claridad la explicación de cómo la realidad se transmuta a menudo en una verdad distorsionada por medio de la ideología. Enmarcando en esta misma perspectiva el estudio del racismo en la educación en la América Latina, y desde el análisis del discurso, Van Dijk (2004) encontró que, por tratarse de una ideología, el racismo tendía fácilmente a legitimarse en la educación.

Entonces, si las razas no existen, lo que hay que hacer es repensar una buena fórmula para desmontar el racismo informando que en tanto ideología hay que mandarlo al “basurero de la historia”, como lo señalara Marx. Y eso sí que es posible, y bastante recomendable, en este momento en el que el profesorado quiere intervenir y lograr efectos en el corto plazo. Tal cosa no elimina que para el futuro las y los educadores deban asumir que el tema es más complejo de lo que aparenta ser.

No obstante, el diálogo entre perspectivas interculturales, con presencia importante entre docentes indígenas y colectivos de académicos no indígenas de Latinoamérica, requiere confrontarse con las visiones sobre el sentido de para quién y para qué de la educación intercultural. Al mismo tiempo, partiendo de las críticas a la EIB es necesario preguntarnos en este debate si el enfoque de educación intercultural que se impulsa —generalmente mediante las políticas de Estado— contribuye no solo a administrar el reconocimiento de la diversidad, sino a encubrir nuevamente la existencia de racismos que están incrustados y naturalizados. Tomando en cuenta lo anterior, y a partir del trabajo de formación e investigación que desarrollamos, entendemos que hay que introducir también el debate sobre racismo con el fin de problematizar y perfilar ejes pedagógicos para su abordaje en el campo educativo.

METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló siguiendo un enfoque cualitativo (Vasilachis de Gialdino, 2007), a partir del cual se intenta recuperar los significados y sentidos que maestras y maestros de educación básica y educación media superior otorgan a su formación, reconociendo su quehacer docente y las relaciones que establecen en la escuela con estudiantes y pares, para comprender la presencia de racismo en sus prácticas cotidianas.

Los datos que recogemos en este artículo provienen del diálogo con dos grupos de interlocutores, con los que se trabajaron dos instrumentos de investigación: entrevistas abiertas y cuestionario de evaluación⁶. El primer grupo estuvo compuesto por docentes de educación

6 Este ejercicio analítico no pretende hacer un contraste en el marco de una investigación experimental. Se trata de un enfoque cualitativo que busca indagar sobre algunas concepciones que existen entre las y los docentes de educación básica y media superior, ya sea que tengan formación sobre educación intercultural y sobre antirracismo, o no.

básica de diversos niveles educativos (preescolar, primaria, secundaria y media superior) del proyecto de investigación e intervención “Formación docente y pedagogías interculturales y antirracistas en educación básica”, referido anteriormente. Se trata de docentes que en su trayectoria formativa habían pasado por procesos vinculados a la diversidad e interculturalidad, pero no habían abordado el tema del racismo presente en las escuelas. En este grupo se aplicaron entrevistas abiertas entre los meses de junio a diciembre del 2023. Participaron diecinueve docentes, de los cuales diez eran mujeres y nueve hombres. De estos, además, uno laboraba como director de la escuela y otro como orientador. Los participantes trabajaban al momento de la entrevista en el Estado de México (ocho), en la Ciudad de México (seis), en Chiapas (cuatro) y en Puebla (uno).

Un segundo grupo estuvo compuesto también por docentes de educación preescolar, primaria, secundaria y media superior que participaron en el Diplomado Formación Docente en Pedagogías Antirracistas e Interculturales, impartido en conjunto con la Universidad del Cauca, que se desarrolló del 18 de agosto al 2 de diciembre del 2023⁷. En este grupo se aplicó una encuesta de evaluación del programa el 2 de diciembre. Respondieron al cuestionario veintiocho participantes, de los cuales catorce eran mujeres y catorce hombres. Su lugar de procedencia fue México (veintiuno), Colombia (cuatro), Argentina (dos) y Chile (uno).

La entrevista abierta, para el caso del primer grupo, se centró en indagar sobre formas de discriminación y racismo en escuelas de educación básica. Participaron en la discusión para la definición del guion tanto el grupo de investigación como estudiantes participantes en el proyecto. Los temas que cubrió el cuestionario fueron diversidad y racismo, racismo entre profesores (en el trabajo, en escuelas), racismo con y entre estudiantes (en la escuela), el racismo en relación con la comunidad y la institución escolar, y racismo en la formación docente. Las entrevistas tuvieron lugar en los contextos en los que laboraban las personas entrevistadas y de cara a cara. En este artículo se recuperan las respuestas que abordaron la experiencia formativa en la diversidad y el tema del racismo.

El segundo instrumento fue el cuestionario de evaluación del Diplomado. Su diseño estuvo a cargo del equipo coordinador del programa, y se envió a los participantes por medio de correo en un Google Forms, quienes respondieron del 2 al 12 de diciembre del 2023. El cuestionario exploró los aprendizajes relevantes en este espacio formativo, los temas que les fueron más significativos para la comprensión y abordaje del racismo en la escuela, si cambiaron su manera de percibir y/o comprender el racismo, la necesidad de formarse en pedagogías antirracistas e interculturales, así como su interés por continuar sistematizando su experiencia en materia de racismo, entre otros. En este artículo nos ocupamos del análisis de la pregunta referida a los aprendizajes.

Para el desarrollo del estudio, y en particular para el levantamiento de la información, se consideraron aspectos de la ética de la investigación. Uno de ellos fue el consentimiento informado. Para el primer grupo, se contó con un formato de consentimiento, que en algunos casos se registró en un documento diseñado ex profeso y, en otros, por medio de la grabación de la entrevista, una vez que se informó sobre los objetivos de esta. En el caso del cuestionario de evaluación, del segundo grupo, en los espacios de trabajo con los participantes se dieron a conocer los objetivos

7 El Diplomado tuvo una modalidad virtual a través de la plataforma Moodle, con sesiones sincrónicas y asincrónicas.

del instrumento, así como su contenido, y los participantes lo respondieron voluntariamente. Otro aspecto que cuidamos en la investigación fue la confidencialidad y anonimato de la información.

Las entrevistas, así como los diálogos con docentes, se analizaron tomando en cuenta los objetivos de la investigación y los elementos que fueron emergiendo en el discurso de las y los entrevistados. A partir del análisis en el proceso de triangulación (Ameigeiras, 2006) identificamos tres categorías en torno a las cuales agrupamos las respuestas: cognitivas, metodológicas y éticas. El análisis se fue cruzando con algunas categorías que orientaron el diálogo, principalmente, racismo, antirracismo, discriminación y aprendizaje. Como señalamos arriba, la investigación que venimos desarrollando en la UPN, en particular el proyecto “Formación docente y pedagogías interculturales y antirracistas en educación básica”, así como el trabajo de campo de colegas de la Universidad del Cauca, fueron las bases para el diseño del Diplomado y sus líneas conceptuales, pedagógicas y didácticas. También aportó nuestra experiencia como formadores de profesionales del campo educativo que ejercen su labor en contextos de diversidad y desigualdad, y con población indígena.

RESULTADOS

A continuación presentamos dos momentos que se recuperan para esta investigación. En el primer apartado, se desarrolla el análisis de la información derivada de las entrevistas abiertas a docentes de educación básica y media superior, quienes no han pasado por un proceso formativo en pedagogías interculturales y antirracistas. En el segundo, se da cuenta de los resultados obtenidos de la evaluación a través del cuestionario en el que participaron profesores del Diplomado.

Formación en diversidad, interculturalidad y reconocimiento del racismo

La diversidad e interculturalidad presenta múltiples acepciones entre maestras y maestros de educación básica. En las entrevistas abiertas identificamos que cuando los participantes se refieren a la diversidad suelen reconocer que en la escuela está presente si hay personas que pertenecen a pueblos indígenas o que provienen de un determinado lugar, sobre todo algunos estados o regiones. En otros casos, se habla de la diversidad para aludir a las personas que son de otras culturas o “etnias” o que hablan una lengua indígena o tienen una forma de hablar distinta. Encontramos pocas referencias a la diversidad en términos de pertenecer a población afroamericana o afroamericana.

Otra manera de comprender la diversidad en la escuela está relacionada con la pertenencia a un grupo que tiene alguna “discapacidad”, generalmente asociada a cuestiones físicas, o cuando se posee alguna característica física estigmatizada, como exceso de peso o altura. Esto nos permite señalar que, aun y cuando la interculturalidad se ha incorporado en varios espacios formativos y planes de estudio en el país tanto en el marco de diferentes reformas constitucionales como de políticas educativas vigentes, sigue siendo un tema de difícil comprensión para las y

los docentes. Esta dificultad se hace mayor cuando se enfrentan a reconocer las posibilidades de concretar, desde este enfoque, prácticas escolares que contribuyan a ofrecer una educación pertinente y equitativa.

De manera especial, encontramos que, al parecer de las y los docentes, han recibido escasa formación sobre el tema, si bien afirman que es necesario tener estrategias para abordar las situaciones de este tipo que se les presentan. Una de sus preocupaciones al respecto es el asunto de la discriminación y, recientemente, del racismo, pues pueden detonar múltiples problemas en la escuela, tales como conflictos y violencias que afectan la convivencia escolar.

Como en otros trabajos se ha señalado (Navia Antezana, 2006), desde la perspectiva de maestras y maestros, la formación inicial les ofreció muy poco para enfrentar la práctica en las escuelas y contextos en los que laboran, lo que reconocen como una brecha que perjudica su ejercicio profesional. Veamos cómo lo describe una de las entrevistadas:

Yo creo que sería importante, sí, enseñarnos a cómo tratar este tipo de temas, ¿no? Enseñarnos a llevar este tipo de acciones, para [que] cuando lo pongamos en práctica, o cuando ya estemos ejerciendo, tengamos una idea. Porque a veces entramos... Bueno, en la escuela te enseñan una cosa y ya cuando tú ya estás ejerciendo es totalmente otra completamente, o sea, es completamente diferente. (entrevista con docente de educación básica, 2023)

Existe una percepción de falta de formación en el campo de la diversidad que parece afectar las posibilidades de reconocer o atender situaciones de discriminación y racismo, lo cual deja a las y los docentes en una situación delicada, que podríamos calificar como frágil considerando las complejas situaciones que tienen que enfrentar cotidianamente en la escuela. A esto se le suma la intervención de padres y madres de familia, que parecen compartir, como las y los docentes, la falta de formación para identificar, y en su caso afrontar, las prácticas discriminatorias. Esto se da a entender en el siguiente relato:

Bueno, pues aquí obviamente quizá no se vea como al cien en los grupos, pero sí lo noto a diario, incluso con los mismos padres, ¿no? Que al final esto viene de casa, porque los niños vienen, como lo decimos todos, limpios, y nosotros como papás o como docentes incluso hacemos esa división, marcamos mucho ese... ¿cómo llamarlo? Pues finalmente sí, como discriminación, ¿no? Incluso no solo se habla de racismo en color, sino también en la manera de pensar, en la manera de vestir y de cualquier manera nosotros lo podemos notar. (entrevista con docente de educación básica, 2023)

El racismo y la discriminación, como podemos leer, es algo que se produce o aprende en la escuela, así como en la familia. Resalta en este relato que tanto maestros como padres y madres participan en lo que se describe como “hacemos esa división”. Si bien en los dos testimonios anteriores está clara la presencia de los padres y las madres, destaca en el ejercicio docente que, para el caso del racismo, adquiere matices diversos, pues aunque se reconoce que se ejerce sobre las personas según su color de piel, también se identifica que se ejerce ante diferentes maneras de pensar, de vestir, entre otras.

Hay disímiles maneras de reconocer el racismo escolar, pues varios suelen responder, desde el inicio de las entrevistas, que el tema no es problemático en la escuela o que no existe en ellas, ni entre estudiantes ni entre docentes. Es decir, se revela una tendencia a invisibilizar el fenómeno, en parte porque posiblemente esté tan naturalizado, que se les hace difícil distinguirlo. Sin embargo, llama la atención la expresión “de cualquier manera nosotros lo podemos notar”.

Analizando varias respuestas de docentes, podemos identificar que existe una distancia entre *notar* y *poder ver* el fenómeno del racismo en la escuela, sobre todo en el sentido de la capacidad o posibilidad de tener una mirada más profunda. Es decir, parece que, en cierto modo, hay entre las y los docentes una percepción de carencia para *poder ver*. Esto tiene implicaciones en lo que se produce en el otro y da cuenta de una preocupación formativa y, se podría señalar, una percepción de falta de preparación frente al fenómeno:

Yo creo que estos casos son poco tratados. Son casos que se toman como a la ligera, son casos que, pues, no los ves como graves o que como escuela no los ven como tal, como graves. Pero cuando llegan a ser algo ya... como de los niños que ya se empeñan en lastimar a los compañeritos, que ya se empeñan en molestar, más allá de una broma o más allá de una burla, yo creo que sería importante, sí, tratar este tema con los niños. (entrevista con docente de educación básica, 2023)

Como podemos distinguir, se encuentra en la enunciación de la maestra, en este caso de preescolar, un desplazamiento narrativo. Pasa de aceptar la responsabilidad de los docentes y de la escuela para *poder ver* o reconocer el racismo, y en este caso su gravedad, a la necesidad de que los estudiantes lo miren y comprendan.

El problema, tanto para esta docente como para una gran parte de las y los entrevistados, también se manifiesta bajo la forma de racismo entre pares, y en esta forma de hacerse presente tampoco se logra visibilizar o reconocer su existencia. Una maestra de educación bilingüe, es decir, del subsistema DGEIIB, señala al respecto:

En nuestra formación docente creo que sería tal cual como con los niños. Siendo honesta, también hay muchos maestros de nuestro mismo sistema —que es en lengua indígena— que han [menospreciado] nuestro sistema y también en cuanto a diferentes formas [han] rechazado a alguno de los compañeros que trabajan en la escuela por la forma en la que viste, la forma en la que habla, porque hasta en ese tipo de situaciones también hay diferentes culturas en cuanto a maestros. Entonces, pues sí: a veces es un poco complicado vivir en este tipo de contextos. (entrevista con docente de educación básica, 2023)

Nos llama la atención, en el relato anterior, el lugar en el que se posiciona la docente frente a su proceso formativo, pues hace una equivalencia respecto al que deberían tener sus estudiantes. Si podemos mencionarlo, las referencias que diferentes docentes hacen respecto al racismo entre pares toman lugar en gran medida en el campo laboral. Se trata de reconocer que en la vida de las instituciones escolares el tema del racismo sirve para expresar diferencias entre docentes, pero esto ocurre en interjuego con formas de poder en un sistema educativo

que establece, a partir de sus pautas organizativas, condiciones preferentes o mejores para los docentes de áreas no indígenas. Es decir, existe un racismo institucional que legitima estas diferencias y, al hacerlo, contribuye a aumentar las desigualdades hacia trabajadores a los que se discrimina y excluye, como en varias entrevistas se señala, por ser hablantes de lenguas indígenas o porque mantienen un tono de voz o porque tienen dificultades para expresarse de forma fluida en español, pero también por su lugar de origen, color de piel u otros factores que se atribuyen como causantes de discriminación y racismo.

Formarse sobre racismo, aprender en qué consiste, no puede, creemos, ser tratado por igual en docentes y estudiantes. Cuando se produce este entrecruce al considerar el fenómeno del racismo en la vida escolar haciendo equivalencias con los estudiantes o desplazando el discurso hacia ellos, algunas de las y los maestros que hacen este juego discursivo ven el problema no solamente desde el lugar del docente, en su responsabilidad de trabajar el tema con sus estudiantes, sino a partir de sus propias vivencias, que abarcan experiencias tempranas en las familias o escuelas, así como otras a lo largo de su trayectoria formativa, además del racismo en su forma más cercana a su función como docentes, con experiencias discriminatorias de este tipo en su vida laboral. En el relato anterior se trazan una distinción que, parece, se hace presente al interior del magisterio. Por un lado, se marcan diferencias por pertenecer al subsistema de educación indígena y, por el otro, se marcan diferencias por ser parte de un grupo indígena.

En varias entrevistas se señaló que los programas y materiales de enseñanza presentados en la última reforma educativa, con la Nueva Escuela Mexicana (NEM)⁸, parecen representar un parteaguas en el paso a una mayor comprensión de cómo trabajar en las aulas el tema de la diversidad, del autorreconocimiento identitario, pero también del reconocimiento de los otros. Vale resaltar la disposición expresada por atender estos espacios formativos con las y los estudiantes, aun y cuando afirmaron tener importantes vacíos en sus trayectorias como docentes. Es decir, parecen tener la disposición a formarse, pero también, como igualmente indicaron las y los entrevistados, la necesidad de aprender estrategias para atender la problemática del racismo en la escuela.

En el siguiente apartado exponemos una experiencia formativa en pedagogías antirracistas e interculturales destacando los aprendizajes logrados, así como la complejidad que implican, en un nivel más amplio, los procesos formativos para docentes en este campo tan problemático y anclado en nuestras instituciones, sistema educativo y sociedad.

Aprendizajes en la formación en pedagogías antirracistas

En este apartado presentamos los resultados del análisis del cuestionario de evaluación sobre los aprendizajes que se obtuvieron en el Diplomado Formación de Profesionales en Pedagogías Antirracistas e Interculturales. Según las respuestas y su categorización se identificó la prevalencia, en orden de importancia, del aporte en conocimientos, incluidos los de orden metodológico y ético. Entre los conocimientos que los participantes señalan que aprendieron

8 La NEM inició con la reforma a la Ley General de Educación (2019), y en el año 2022 se impulsaron nuevos planes y programas de educación básica y media superior.

en el Diplomado hay una referencia destacada a la dimensión histórica del racismo, sobre la cual revelaron haber tenido lagunas considerables; algunos descubrieron, incluso, que existía población indígena y afroamericana en sus contextos y escuelas. Una de las respuestas señala lo siguiente:

La propuesta del Diplomado me ha sido significativa en varios aspectos. Para mencionar los más relevantes, creo que la historización, el mapeo y la actualidad de las experiencias racistas, sumado a las estrategias antirracistas planteadas, tanto por colegas docentes como por ponentes y profesoras, me han permitido ampliar mi mirada con respecto al racismo en nuestra América. Y, por otro, me dejan con la necesidad insoslayable de trabajar el tema a futuro, con mis estudiantes en la escuela y también en otros ámbitos de la vida. (C17)⁹

En otras respuestas, como en diferentes intervenciones de los participantes, se identifica que el racismo está presente en la realidad actual en sus países, así como en los contextos sociales en los que laboran, lo que generó un impacto notable en su proceso formativo. Esto, en parte, porque les permitió distinguir que no se trata de un tema que pertenece a un pasado lejano, sino a su actualidad, tanto a nivel social como también escolar. Como se advierte en la anterior respuesta, el Diplomado abrió la posibilidad de observar el racismo en su dimensión histórica, conceptual y también reflexiva, en prospectiva para trabajar en la escuela, pero también en la vida, es decir, en una dimensión personal.

En una revisión de los diálogos en las sesiones se pudo identificar que, si bien en el campo conceptual tenían cierto conocimiento sobre la interculturalidad y el racismo, este era incipiente y en muchos casos adolecía de una enorme vaguedad. Sin embargo, en algunos casos, a la hora de reflexionar sobre sus prácticas educativas en sus contextos escolares, encontramos que, aun cuando no se dominaban de forma conceptual ambos temas o no siempre se tenían claramente delineadas las estrategias metodológicas, se ponían en práctica estrategias construidas o experimentadas por ellas y ellos mismos que involucraban la atención a la diversidad y, en algunos casos, al antirracismo.

Otro aspecto que llamó la atención de las y los docentes fue la presencia del racismo en el currículum y en los libros de texto, para lo que dedicamos varios espacios en el programa, tanto en la discusión en las sesiones cara a cara como en conversatorios y en la plataforma. Al respecto señalaron haber aprendido sobre “[d]iscriminación, imágenes del racismo en los libros de texto” (C13), pero sobre todo a reconocer el “racismo curricular en los textos y materiales educativos” (C27).

También pudimos distinguir a partir de varias respuestas que los participantes ampliaron su campo reflexivo sobre el tema de la diversidad y el racismo, con expresiones significativas en las que revelan aprendizajes como “Obtuve mis lentes antirracistas” (C1) y “[L]a reflexión y la concienciación” (C14), y en cierto modo a mantenerse alertas a lo que se considera la “presencia del racismo en forma indirecta” (C6), expresiones que muestran el impacto formativo del programa.

9 Los testimonios que citamos en adelante corresponden a los cuestionarios diligenciados por los participantes. Para simplificar la lectura, solo incluimos mención del identificador de quien responde.

En otro grupo de respuestas, que ubicamos en la dimensión metodológica, aunque aparecieron en menor medida, destacan que pudieron conocer propuestas antirracistas así como estrategias para abordarlas: “El intercambio de ideas en los diversos contextos educativos y las propuestas antirracistas considero que me deja[n] mucho aprendizaje para aplicarlo desde la práctica docente” (C22). En esta, como en otras afirmaciones, se identifica una referencia directa a la posibilidad de poner en práctica los aprendizajes en su ejercicio docente. Otras respuestas sobre lo aprendido dicen lo siguiente: “Cómo trabajar y qué estrategias [...] utilizar para el racismo” (C15); en el caso de la racialización, “cómo abordarlo” (C25). A su vez, se alude a que se obtuvieron elementos para la planeación: “Hemos de tener mucho cuidado con nuestras acciones y actividades planificadas en clase para no ser parte de una comunidad racista” (C5).

Agrupamos otras respuestas en la dimensión ética, a partir de las cuales advertimos que se dio una apertura en relación con la alteridad, en el sentido de “[c]omprender al otro cómo uno y a valorar la academia que fomenta el antirracismo” (C10). Esta respuesta es significativa en tanto da cuenta no solo del cuidado del otro, sino también de sí mismo (Foucault, 1995), lo que puede considerarse como una condición de posibilidad para establecer nuevas formas de interacción en la escuela. En este sentido, otra respuesta refiere a la necesidad de “cambiar nuestra forma de pensar y hablar” (C26), pero también de pasar a la acción: “La importancia de visibilizar y tomar acciones para erradicar el racismo” (C26).

Como se mencionó anteriormente, aparece como un imperativo “la necesidad insoslayable de trabajar el tema a futuro” (C17) y de “develar el racismo oculto” (C8) en las escuelas, lo que indica que en cierto sentido se logró impactar en la dimensión ontológica, pues se fomentó asumir el ser docente de otro modo y, por tanto, a establecer una relación distinta con el otro. Es decir, no solo se trata de reconocer al otro, sino también de actuar en un sentido distinto, “brindar voz, voto y carta de ciudadanía a los grupos históricamente discriminados, invisibilizados, ninguneados” (C2), lo que en otra respuesta se describió como “el respeto por la identidad como antirracismo” (C7).

En esta dimensión ética, encontramos también la mención a los valores del respeto, así como del reconocimiento de la diversidad. Así respondió uno de los participantes:

Reconocimiento de prácticas sociales y educativas que no favorecen los procesos de enseñanza y aprendizaje basados en el respeto, así como valoración de la diversidad, desde un enfoque intercultural. (C16)

Observamos en estos aprendizajes señalados por el participante la noción del respeto, pero no solo en un sentido aislado, referido únicamente al reconocimiento del otro, sino también al imperativo de pasar a la acción, de actuar respetuosamente para lograr, según dice, “crear con el otro desde la diversidad” (C16). Eso está vinculado con una postura de la interculturalidad que, en lugar de subsumirse en el conocer y reconocer al otro —apegada a una visión intercultural funcional o multicultural—, propone pasar más bien a una dimensión crítica, que supone una relación distinta con la realidad, que conoce de otro modo y sobre la que reflexiona (Levinas, 1999). Esta incluye, a la vez, una dimensión ética, de transformación de sí mismo, pero no para el otro, sino con el otro y para sí mismo.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este trabajo aporta al conocimiento en la formación docente en el campo de la interculturalidad, diversidad y racismo. Se trata de un campo emergente que ha sido poco investigado. Como lo muestran los testimonios antes recogidos, encontramos que algunos profesores logran reconocer la diversidad en las escuelas y el problema del racismo en su dimensión fáctica e histórica.

Podemos dar cuenta de que cuando preguntamos a maestras y maestros sobre diversidad, interculturalidad y racismo, quienes han participado en procesos formativos en los que se cubren estos temas amplían su aprendizaje y comprensión para abordarlos en sus escuelas, en contraste con aquellos que no han tenido un proceso formativo sostenido sobre la temática. Esto también se ha identificado en trabajos previos (Czarny *et al.*, 2023; Navia y Gómez, 2023).

Es importante considerar la transversalización de la interculturalidad en la formación docente, tanto en la inicial como en la continua, sin reducirla al reconocimiento de la diversidad o a la identificación de la población indígena y afrodescendiente desde visiones folklorizadas y esencialistas de sus culturas.

Se trata de dirigir procesos formativos que tengan un impacto no solo en lo que las y los maestros conocen, sino en cómo se relacionan estos conocimientos con sus realidades y contextos, con sus prácticas, desde una lectura y mirada particularmente atenta de estas últimas, pero también de sí mismos, en una perspectiva ética. A su vez, se deben evitar intervenciones fragmentadas o aisladas, que se desdibujan y olvidan rápidamente. En cierto modo, se ha de procurar tocar a las personas y sus vidas, desde el cuidado del otro y de sí mismo, para pensar y afrontar sociedades que están atravesadas por el racismo y diversas desigualdades que afectan a las comunidades y a las escuelas.

Aunque en el análisis de la información encontramos pocas referencias a la perspectiva intercultural como propuesta utilizada por los docentes en sus aulas, consideramos que esta sigue vigente para poder caminar hacia abordajes antirracistas en educación, sobre todo cuando se mantiene en las políticas públicas de varios países latinoamericanos y, en este caso, de México. Pero sobre todo cuando, por las narraciones registradas en este trabajo, las y los profesores hacen referencias a la interculturalidad de manera implícita, es decir, como base sustancial sobre la cual problematizan el tema del racismo en sus discursos. Así pues, creemos que un abordaje explícito y crítico de la interculturalidad puede tener un enorme potencial para visibilizar conflictos derivados de las relaciones de poder y de los racismos estructurales, que se insertan en las interacciones de los actores educativos y a nivel de las dinámicas organizativas de las instituciones.

De este modo, nos parece que hay que poner el acento en una lectura sobre la interculturalidad y sobre el antirracismo desde una perspectiva libre de comprensiones apolitizadas, pues al hacerlo, como hemos visto en las respuestas de las y los docentes, se contribuye a la negación del racismo, su normalización y reproducción en la vida escolar. Para sostener esta postura deben llevarse a cabo acciones diversas en los sistemas educativos, con un sentido reflexivo y desde un trabajo que abarque tanto las creencias y concepciones personales

y colectivas como una relectura de los procesos históricos que marcaron la construcción de los estados nacionales en la región. Se trata de desnormalizar, entre otros, miradas de las estructuras escolares que siguen una visión homogeneizadora, europeizante y asociada al mestizaje como ideal en la formación ciudadana.

En México asistimos a un momento de cambios políticos que se relacionan con el debate de la educación intercultural y con escenarios sociales donde se da reconocimiento a lo que se llama “el otro” —que en el contexto latinoamericano se ha centrado en lo indígena y afro—, en la medida en que se avanza hacia nuevos compromisos con las comunidades indígenas y afrodescendientes por parte del Estado. Un ejemplo de esto es la última reforma a la Constitución política, que marca y anuncia otros vínculos con los pueblos indígenas y afrodescendientes en tanto sujetos de derecho, sobre lo cual, y aun cuando se reconocen sus avances, también se han señalado limitaciones, pues permanece en cierto modo la no renuncia a la política indigenista del Estado (Gómez, 2024).

Para quienes investigamos en el campo de la formación docente y de la formación de profesionales de educación indígena, este contexto político y normativo nos plantea nuevos interrogantes para siguientes estudios, en diálogo con los resultados que presentamos en este trabajo, pero también para encontrar formas de concreción para la transformación escolar y la formación docente en naciones que se encaminan hacia la pluralidad.

REFERENCIAS

- Ameigeiras, A. R. (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social. En I. Vasilachis de Gialdino (coord.), *Estrategia de investigación cualitativa* (pp. 107-152). Gedisa.
- Castillo Guzmán, E. (2021). Hacia una educación antirracista en América Latina. *Revista Nodos y Nudos*, 7(50), 8-12. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/NYN/article/view/15790>
- Corbetta, S., Bonetti, C., Bustamante, F., y Vergara, A. (2018). *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos: avances y desafíos*. Unicef.
- Czarny, G. (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. <https://www.fundacionequitas.cl/publicaciones/isees/7/3777549.pdf>
- Czarny, G., y Salinas, G. (2021, 1.º de julio). *La Universidad Pedagógica Nacional y la profesionalización de docentes indígenas en México*. Nodal: Noticias de América Latina y el Caribe. <https://www.nodal.am/2021/07/la-universidad-pedagogica-nacional-y-la-profesionalizacion-de-docentes-indigenas-en-mexico/>
- Czarny, G., Navia, C., y Salinas, G. (coords.). (2020). *Lecturas críticas sobre formación de profesionales indígenas en México y América Latina*. Universidad Pedagógica Nacional. <https://difusionyextension.upnvirtual.edu.mx/index.php/inicio/fomento-editorial/catalogo?view=article&id=203&catid=27>
- Czarny, G., Navia, C., Velasco, S., y Salinas, G. (coords.). (2023). *Racismos y educación superior en Indo-Afro-Latinoamérica*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso); Universidad Pedagógica Nacional. <https://difusionyextension.upnvirtual.edu.mx/index.php/inicio/fomento-editorial/catalogo?view=article&id=936&catid=27>
- Decreto DOF del 28 de enero de 1992: decreto por el que se reforma el artículo 40. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (1992). *Diario Oficial de la Federación*. México.

- Decreto DOF del 30 de septiembre de 2019: decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa. (2019). *Diario Oficial de la Federación*. México.
- Decreto DOF del 30 de septiembre de 2024: decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones del artículo 20. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de pueblos y comunidades indígenas y afroamericanos. (2024). *Diario Oficial de la Federación*. México.
- Fanon, F. (2010). *Piel negra, máscaras blancas*. Akal.
- Foucault, M. (1995). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Ediciones Paidós.
- Gall, O. (coord.). (2021). *Educación primaria, racismo y xenofobia en México: historia, narrativas, representaciones y prácticas*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gómez, M. (2024, 8 de octubre). Pueblos y comunidades indígenas y afroamericanas. *La Jornada*.
<https://www.jornada.com.mx/2024/10/08/opinion/015a2pol>
- Hernández Santiago, S. (2020). *Los sentidos de la profesionalización: aportes al debate sobre educación superior y pueblos indígenas desde Tataltepec de Valdés, Oaxaca* [tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional Xplora.
<http://rixplora.upn.mx/jspui/handle/RIUPN/66405>
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Landeta Ortega, D. (2024). *Retos para interculturalizar la educación superior: experiencias y reflexiones de profesionales indígenas desde el campo educativo en México* [tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional Xplora.
<http://rixplora.upn.mx/jspui/handle/RIUPN/184335>
- Levinas, E. (1999). *Totalidad e infinito: ensayo sobre la exterioridad*. Ediciones Sígueme.
- López Hurtado, L. E. (2019). Interculturalidad y políticas públicas en América Latina. En J. González (ed.), *Multiculturalismo e interculturalidad en las Américas: Canadá, México, Guatemala, Colombia, Bolivia, Brasil y Uruguay* (pp. 46-101). Cátedra Unesco - Diálogo Intercultural; Universidad Nacional de Colombia.
- Mato, D. (2021). Presentación dossier. Hacia la erradicación del racismo en la educación superior: tensiones y desafíos. *Integración y Conocimiento*, 10(2), 5-12. <https://doi.org/10.61203/2347-0658.v10.n2.33887>
- Mato, D. (2023). Contextualizar y desagregar la idea de “racismo estructural” para erradicar el racismo en la educación superior. En G. Czarny, C. Navia, S. Velasco y G. Salinas (coords.), *Racismos y educación superior en Indo-Afro-Latinoamérica* (pp. 337-366). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso); Universidad Pedagógica Nacional.
<https://difusionyextension.upnvirtual.edu.mx/index.php/inicio/fomento-editorial/catalogo?view=article&id=936&catid=27>
- Mendoza Ramírez, J. L. (2022). *Promotores culturales bilingües y maestros indígenas en el estado de Hidalgo: continuidades y cambios en la construcción de las docencias* [tesis de doctorado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional Xplora.
<http://rixplora.upn.mx/jspui/handle/RIUPN/142024>
- Navia Antezana, C. (2006). *Autoformación de maestros en los márgenes del sistema educativo: cultura, experiencia e interacción formativa*. Ediciones Pomares.
- Navia Antezana, C. (2024). Formación docente, diversidad, interculturalidad crítica y racismo. *Educación en Movimiento*, 3(33), 12-20. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/boletin-3/boletin33-2024.pdf>
- Navia, C., y Gómez, M. (2023). Racismo y formación docente para la educación primaria. En G. Czarny, C. Navia, S. Velasco y G. Salinas (coords.), *Racismos y educación superior en Indo-Afro-Latinoamérica*.

- Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso); Universidad Pedagógica Nacional.
<https://difusionyextension.upnvirtual.edu.mx/index.php/inicio/fomento-editorial/catalogo?view=article&id=936&catid=27>
- Navia, C., Velasco Cruz, S., y Czarny, G. (coords.). (2024). *Narrativas de estudiantes universitarios sobre racismo: contribuciones desde Bolivia, México y Venezuela*. Instituto de Investigaciones Sociológicas, Universidad Mayor de San Andrés; Universidad Pedagógica Nacional.
<https://difusionyextension.upnvirtual.edu.mx/index.php/inicio/fomento-editorial/catalogo?view=article&id=271&catid=27>
- Navia Antezama, C., Czarny Krischkautzky, G., y Salinas Sánchez, G. (2020). Marcas étnicas y autoreconocimiento de estudiantes indígenas en educación superior. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(166), 1-22. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4781>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2001). *Declaración y Programa de Acción de Durban. Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia*.
- Quijano, A. (2020). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En A. Assis (ed.). *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp. 861-920). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso).
- Rojas Morales, L. M. (2023, 6 de junio). *Diversidad e inclusión en las escuelas indígenas a través del modelo de educación intercultural bilingüe de México*.
<https://www.sdg16.plus/es/policias/diversidad-e-inclusion-en-las-escuelas-indigenas-a-traves-del-modelo-de-educacion-intercultural-bilingue-de-mexico/>
- Salinas, G., Czarny, G., y Navia, C. (coords.). (2021). *Relatos de docentes de educación indígena en tiempos de covid-19*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Tubino, F. (2007). Las ambivalencias de las acciones afirmativas. En J. Ansion y F. Tubino (eds.), *Educación en ciudadanía intercultural: experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas* (pp. 91-110). Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica de Perú.
- Van Dijk, T. A. (2004). *Dominación étnica y racismo discursivo en España y América Latina: prejuicios e ideologías racistas en Iberoamérica hoy en día*. Editorial Gedisa.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2007). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-64). Editorial Gedisa.
- Velasco Cruz, S. (2017). ¿Por qué el racismo no tiene un tratamiento efectivo en la escuela? *El Jarocho Cuántico al Son de la Ciencia*, 7(70), 6.
- Velasco Cruz, S. (2018). El racismo cotidiano en la percepción de los universitarios de la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco. En B. Baronnet, G. Carlos Fregoso y F. Domínguez Rueda (coords.), *Racismo, interculturalidad y educación en México* (pp. 227-244). Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana.
- UPNMéxico. (2019, 23 de septiembre). *Clasificar y marcar los cuerpos desde la escuela. Retos para la descolonización académica* [conferencia de S. Velasco Cruz en el marco del Seminario Docencia Universitaria y Formación de Profesionales Indígenas]. YouTube. <https://youtu.be/yRb5xsJnWLk?si=lcXsCoN9ffyw-Vk3>
- Villagómez, M. S., Salinas, G., Granda, S., Czarny, G., y Navia, C. (coords.) (2021). *Repensando pedagogías y prácticas interculturales en las Américas*. Universidad Politécnica Salesiana.
- Žižek, S. (2001). *El sublime objeto de la ideología*. Siglo XXI Editores.

Cecilia Navia Antezana

Doctora en Ciencias de la Educación. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel II (SECIHTI). Pertenece al Área Académica II y al Seminario Docencia Universitaria y Formación de Profesionales de Educación Indígena (Universidad Pedagógica Nacional, México). Investiga sobre la formación de profesionales de educación indígena, racismo, y ética e identidad profesional. Entre sus últimas publicaciones se encuentran “Racismo en educación superior: tensiones y posicionamientos éticos” (2024), artículo en coautoría publicado en *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (62), [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2024\)0062-017](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2024)0062-017); y “Racismo y formación docente para la educación primaria” (2023), capítulo en coautoría del libro *Racismos y educación superior en Indo-Afro-Latinoamérica* (publicado por Clacso y la Universidad Pedagógica Nacional).

Gabriela Czarny

Doctora en Ciencias con especialidad en Investigación Educativa. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel II. Pertenece al Área Académica Diversidad e Interculturalidad y al Seminario Docencia Universitaria y Formación de Profesionales Indígenas (Universidad Pedagógica Nacional, México). Investiga sobre diversidad e interculturalidad en educación, jóvenes indígenas y educación superior, formación docente en contextos de diversidad y pedagogías antirracistas. Entre sus publicaciones recientes se encuentran el libro *Racismos y educación superior en Indo-Afro-Latinoamérica* (2023), coordinado con otros colegas; y el artículo “Dicotomías y emblematicaciones persistentes en la educación intercultural bilingüe” (2022), escrito en coautoría y publicado en *Revista Runa*, 43(1), <https://doi.org/10.34096/runa.v43i1.10045>.

Saúl Velasco Cruz

Doctor en Sociología. Pertenece al Área Académica Diversidad e Interculturalidad (Universidad Pedagógica Nacional, México). Investiga sobre racismo, movimientos sociales e interculturalidad en la educación. Entre sus publicaciones recientes se encuentran el artículo “La escolaridad de los docentes indígenas de México (un recuento de los datos a finales de la primera década del siglo XXI)”, publicado en la *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 37(2); y “La Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe ‘Jacinto Canek’: breve recuento de los influjos racistas que la afectaron de su origen a su clausura” (2021), capítulo del libro *Educaciones y racismos: reflexiones y casos* (publicado por la Universidad de Guadalajara y la Universidad Pedagógica Nacional).