



CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS DEL  
INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

SEDE SUR  
DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

**Migración, racismo y educación superior**  
**Estudio antropológico sobre jóvenes indígenas y**  
**afrodescendientes en una universidad pública de la ciudad de**  
**Oaxaca**

Tesis que presenta

**Juan Carlos Gómez Palacios**

Para obtener el grado de

**Doctor en Ciencias**

En la especialidad de

**Investigaciones Educativas**

Director de Tesis

**Dr. Daniel Dionisio Hernández Rosete Martínez**

“Para la elaboración de esta tesis, se contó con el apoyo de una beca CONAHICYT”

## Agradecimientos

A mi director de tesis, el Dr. Daniel Hernández-Rosete Martínez, por su invaluable apoyo, orientación y dedicación a lo largo de este proceso. Sus enseñanzas han sido fundamentales en mi formación como etnógrafo.

A mis sinodales, Dra. Ana Carolina Hecht, Dr. Gunther Dietz, Saúl Velasco, Dra. Sylvie Didou y Dra. Rosalba Genoveva Ramírez, por sus conocimientos y orientaciones constructivas para enriquecer esta investigación y fortalecer mis habilidades académicas.

A la Dra. Laura Santillán, por sus valiosas enseñanzas y su constante apoyo durante mi estancia en la Universidad de Buenos Aires.

A los jóvenes que generosamente compartieron sus experiencias en las entrevistas para la elaboración de mi tesis doctoral. El etnógrafo se debe a sus colaboradores, ya que son ellos quienes dan sentido a su labor etnográfica.

A la vida por brindarme la oportunidad de habitar en este tiempo y espacio, permitiéndome construir afectos, vivir experiencias y adquirir aprendizajes que han dado forma a la persona que soy.

A mis padres por su amor incondicional y respeto. Aunque no tuvieron las mismas oportunidades educativas que yo he tenido, siempre creyeron firmemente en la escuela como la clave para ofrecerme un futuro mejor. Se esforzaron al máximo y utilizaron todos los recursos a su alcance para hacer posible esta realidad. Además, me han ofrecido un entorno familiar abierto y respetuoso, permitiéndome ser quien soy, con libertad y sin ataduras. No puedo imaginar cómo habría sido, ni cómo sería, mi vida sin su apoyo constante. Sus esfuerzos, sacrificios y enseñanzas han sido, son y seguirán siendo una brújula en mi vida para navegar a buen puerto.

A mi querido hermano Adrián (†) y a sus hijos, Glenda, Fernando y Danna. Ellos son el vínculo que mantiene vivo el cariño entre él y yo, incluso en su ausencia. Sus travesuras, sonrisas y muestras de afecto me llenan de alegría y me levantan el ánimo en los momentos más difíciles.

A Luis (Michi), por caminar a mi lado con cariño, respeto y lealtad. Su paciencia y comprensión han sido claves para transitar por el recorrido del doctorado. Es y será por siempre mi mejor amigo, compañero y el espacio donde siento paz y seguridad.

A mi abuela Mode, por su cariño, enseñanzas y apoyo.

A mis amigos por su compañía, complicidad y cariño. Agradezco en especial a Jonathan por sus conversaciones, su constante sinceridad, lealtad y apoyo; por motivarme a explorar nuevas experiencias y ser cómplice de tantas locuras. Óscar (Bicha), por nuestro pacto de hermandad y su atenta escucha. Alexander, por su optimismo, apoyo, cercanía y generosidad. Paula, por su sabiduría, cariño y sostenimiento que han sido un regalo durante más de una década. Mauricio, por su espíritu creativo y ocurrente que siempre logra sacarme una sonrisa en los momentos de desánimo. Margarita, por las experiencias buenas y dolorosas de las que aprendimos juntos en el proceso del doctorado. Christian, por sus consejos y mirada aguda sobre mi trabajo académico. Javier, por su constante voto de confianza en mis proyectos. También quiero reconocer a aquellos amigos que, aunque no mencioné específicamente, contribuyen con su presencia, apoyo y afecto a que los desafíos de la vida se sientan más livianos.

## Resumen

**Objetivo.** Esta investigación examina la vida cotidiana escolar de estudiantes de origen étnico y afrodescendiente en una universidad pública de Oaxaca. Su propósito es documentar las manifestaciones del racismo estructural y cotidiano, tanto en el éxodo de estas comunidades hacia la ciudad para acceder a la educación superior, como en su experiencia dentro de la universidad. **Método y universo de estudio.** Se llevó a cabo un estudio etnográfico entre junio de 2020 y agosto de 2022, basado en 22 entrevistas en profundidad. Se priorizó la narrativa de jóvenes que se identifican como indígenas y afrodescendientes, incluyendo también las experiencias de estudiantes no étnicos, egresados, docentes y autoridades educativas. **Hallazgos.** Los resultados indican que el racismo estructural influye en las percepciones que los jóvenes tienen sobre su migración a Oaxaca, donde buscan mejorar sus condiciones de vida. Se analizó la movilidad poblacional desde una perspectiva de género: las mujeres tienden a migrar para evitar el matrimonio y la maternidad, mientras que los hombres lo hacen para recuperar el estatus social perdido. Las familias juegan un papel crucial en este proceso migratorio, ofreciendo apoyo tanto en la salida como en la llegada a la ciudad. Al llegar a Oaxaca, los jóvenes se enfrentan a diversas experiencias marcadas por la violencia y la discriminación, pero también encuentran oportunidades para afirmarse identitariamente y explorar aspectos sociales y culturales que serán difíciles de acceder en sus comunidades. En el ámbito universitario, se identifican mecanismos irregulares de ingreso que permiten a estudiantes excluidos por el sistema meritocrático acceder a la educación. El racismo cotidiano se manifiesta a través del lenguaje, apariencia física, color de piel y prácticas culturales, dejando huellas profundas en la subjetividad de las personas racializadas. **Reflexiones finales.** El racismo es un fenómeno que debe ser abordado simultáneamente en sus dimensiones estructurales y cotidianas; de lo contrario, continuará reproduciendo desigualdades sociales que afectan a las personas históricamente racializadas.

**Palabras clave:** Racismos, discriminaciones, migración interna, interculturalidad

## Abstract

**Objective.** This research examines the daily school life of students of ethnic and Afro-descendant origin at a public university in Oaxaca. Its purpose is to document manifestations of structural and everyday racism, both in the migration of these communities to the city for access to higher education and in their experiences within the university. **Method and study universe.** An ethnographic study was conducted from June 2020 to August 2022, based on 22 in-depth interviews. The narrative of young individuals identifying as Indigenous and Afro-descendant was prioritized, while also including experiences from non-ethnic students, graduates, teachers, and educational authorities. **Findings.** Results indicate that structural racism influences young people's perceptions of their migration to Oaxaca, where they seek to improve their living conditions. Population mobility was analyzed from a gender perspective: women tend to migrate to avoid marriage and motherhood, while men do so to regain lost social status. Families play a crucial role in this migratory process, providing support both during departure and upon arrival in the city. Upon reaching Oaxaca, young people face various experiences marked by violence and discrimination but also find opportunities for identity affirmation and exploration of social and cultural aspects that are difficult to access in their communities. Within the university context, irregular admission mechanisms were identified that allow students excluded by the meritocratic system to access education. Everyday racism manifests through language, physical appearance, skin color, and cultural practices, leaving deep marks on the subjectivity of racialized individuals. **Final reflections.** Racism is a phenomenon that must be addressed simultaneously in its structural and everyday dimensions; otherwise, it will continue to reproduce social inequalities affecting historically racialized individuals.

**Keywords:** Racisms, discriminations, internal migration, interculturality.

## ÍNDICE

Introducción	8
<b>PRIMERA SECCIÓN: DEFINICIÓN DEL PROBLEMA</b>	<b>12</b>
Antecedentes de racismo y discriminación etnolingüística en el espacio escolar	13
Justificación	19
Locus de enunciación: intencionalidades subjetivas del investigador	23
Objetivos e interrogantes de trabajo	25
Alcances del estudio	27
<b>SEGUNDA SECCIÓN: APROXIMACIONES TEÓRICO-CONCEPTUALES AL ESTUDIO DEL RACISMO</b>	<b>28</b>
La noción de raza: una categoría mutable en el tiempo	29
Sobre la noción de mestizaje en México	37
Nación, Estado y ciudadanía	43
El racismo como huella de la idea de raza que parece imborrable	49
Otros conceptos clave para aproximarnos al estudio del racismo	55
Otras perspectivas que apoyan a estudiar el racismo en la universidad	60
<b>TERCERA SECCIÓN: CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS</b>	<b>63</b>
Método	64
Bases de la identidad étnica: ¿Cómo se definió quienes son indígenas y afrodescendientes?	65
El universo de estudio	68
Técnicas de investigación	73
Consideraciones Éticas	77
El trabajo de campo y los dilemas ontológicos	79
<b>CUARTA SECCIÓN: EL ÉXODO DE LA COMUNIDAD A LA CIUDAD: EXPERIENCIAS MIGRATORIAS DE JUVENTUDES UNIVERSITARIAS</b>	<b>88</b>
Los significados de los estudiantes en el acto de migrar	89
Relaciones de género en el acto de migrar	97
Las redes de apoyo en el proceso migratorio	103
Encuentros y desencuentros con la ciudad de Oaxaca	114
Entre la comunidad y la ciudad: formas de hacer territorio.	127

<b>QUINTA SECCIÓN: EL RACISMO ESTRUCTURAL EN LA ELECCIÓN DE CARRERA Y LOS MECANISMOS DE INGRESO A LA UNIVERSIDAD.</b>	<b>132</b>
La elección de carrera: entre el deseo, lo conveniente y lo posible.	134
Estudiar la universidad ¿Un derecho para todos? El ingreso como proceso de selección racial	142
<b>SEXTA SECCIÓN: MANIFESTACIONES DEL RACISMO COTIDIANO EN LA UNIVERSIDAD</b>	<b>155</b>
El racismo y la discriminación en la perspectiva del estudiantado	156
Las caras del racismo en la universidad	163
Orgullo y vergüenza: los efectos del racismo en el cuerpo y la subjetividad.	192
<b>SÉPTIMA SECCIÓN: REFLEXIONES FINALES</b>	<b>199</b>
Lista de referencias	213
Anexos	233

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación sobre racismo y discriminación fue desarrollado en el contexto de la pandemia por COVID-19 (junio de 2020 a agosto de 2022). La situación pandémica me llevó a realizar cambios metodológicos que abordaré en otro capítulo, pero también me permitió reafirmar la importancia del estudio antropológico del racismo. Durante la pandemia, se observaron expresiones racistas y xenófobas. Por ejemplo, en tono ofensivo o burlón, se escucharon comentarios que acusaban a las personas de origen o apariencia asiática de ser responsables del brote del virus y del problema de salud mundial, así como imágenes y discursos que asociaban etnicidad con ignorancia o salvajismo para describir a las personas que no se confinaron, que mostraron reticencia ante la existencia del virus o que explicaban la enfermedad de una manera distinta a la biomédica.

Tales discursos y actitudes racistas no tuvieron su origen en la emergencia sanitaria; ya se habían manifestado antes en las relaciones humanas, con las consecuentes actitudes de unos grupos hacia otros. En México, la última Encuesta Nacional sobre Discriminación (ENADIS, 2017) reportó que al menos el 20.2% de la población participante había experimentado discriminación en los últimos cinco años (INEGI, 2017). Los motivos de discriminación más recurrentes fueron, en primer lugar, la apariencia física (51.3% mujeres y 56.5% hombres), que incluye el tono de piel, el peso, la estatura y la forma de vestir; en segundo lugar, las creencias religiosas (32.3% mujeres y 24.8% hombres); y, en tercer lugar, el hecho de ser hombre o mujer (29.5% mujeres y 5.4% hombres). Las entidades federativas con mayores cifras de discriminación fueron Puebla (28.4%), Colima (25.6%), Guerrero (25.1%), Oaxaca (24.9%) y Morelos (24.4%).

En los resultados por grupo de la misma encuesta, los indígenas y afrodescendientes son quienes perciben más faltas de respeto a sus derechos (65% indígenas y 56% afrodescendientes). Al menos el 20.3% de los indígenas refirió que los servicios públicos, las calles o el transporte público, así como el interior de sus propias familias, son espacios donde más han experimentado discriminación. Describen situaciones de rechazo, miradas incómodas, insultos, burlas, amenazas, empujones y ser obligados a abandonar un lugar (40.3%). Además, tanto indígenas como afrodescendientes aparecen entre los primeros lugares de la encuesta con más desventajas económicas (16.1%) y laborales (20.9%), las cuales son consideradas por ciertos sectores de la sociedad como consecuencia de sus valores culturales; entiéndase esto como que su supuesta inadaptabilidad a las demandas de la vida

moderna (33% mujeres y 36% del total de personas encuestadas) es vista como la causa de sus inequidades.

Los datos anteriores permiten inferir que los grupos indígenas y afrodescendientes son de los que más resienten la discriminación. Sin embargo, esta no es una problemática reciente; las huellas de la discriminación pueden rastrearse desde la Conquista de América, donde se originó la noción de raza y, a partir de ella, se clasificaron los grupos sociales en superiores e inferiores (Quijano, 2000).

Por tanto, visibilizar la historia del racismo y garantizar un trato digno hacia estos grupos debe ser un acto político y académico de carácter urgente. Realizar investigaciones a gran escala, así como a nivel local, contribuye a desmontar esta estructura y su capacidad estructurante en la vida de las personas. En este trayecto, se busca resaltar que el racismo es un fenómeno social que no puede ni debe comprenderse al margen de la interseccionalidad; por el contrario, se entrecruza continuamente con otras categorías que agudizan la opresión sobre cuerpos vulnerabilizados. Es conveniente prestar atención a las formas en que las estructuras de opresión son múltiples y simultáneas (Correa, 2019).

Otro aspecto importante a considerar en la investigación que se realiza en México sobre poblaciones indígenas y afrodescendientes son las interconexiones que se pueden establecer entre ambas comunidades, dado que comparten más similitudes que diferencias. Es común que los estudios sobre racismo y discriminación centren su análisis en las formas estructurales e individuales de violencia ejercida sobre grupos étnicos, refiriéndose únicamente a la población indígena, sin considerar que los afrodescendientes comparten una historia similar y también son víctimas de violencia, despojo y precariedad (Velázquez, 2019).

El ejemplo más cercano de exclusión de los afrodescendientes que puedo mencionar es la encuesta sobre discriminación citada en los párrafos anteriores. En los primeros hallazgos que presenta el informe, se hace énfasis en la situación de la población indígena y afrodescendiente; sin embargo, en resultados posteriores, el segundo grupo queda invisibilizado. Tal omisión puede deberse a la escasez de datos sobre la población afro, a consecuencia de su reciente visibilización en las agendas políticas. Sin embargo, esto no exime a los organismos de la responsabilidad que tienen de utilizar métodos y diseñar instrumentos que permitan construir datos sobre la población fromexicana.

Entonces, es perentorio reconocer que los indígenas y los afrodescendientes son grupos con historias diferentes: los primeros fueron invadidos en su territorio y los segundos

fueron tomados de él por la fuerza para ser esclavizados. Sin embargo, tienen en común haber sido posicionados en el lugar de alteridad durante el proceso de colonización y en la construcción de los estados nacionales (Wade, 2017; Villoro, 2017). Por supuesto, se deben considerar los matices que existen en la historia de consolidación y subjetivación de cada grupo, pero es insoslayable que tanto indígenas como afrodescendientes están marcados por las huellas de la conquista y por sus efectos de largo alcance. En ese proceso, sus identidades étnicas quedaron suspendidas en un estado de común desvalorización, ya que, sin importar su filiación etnolingüística de origen, a todos los consideraron como “indios” y “negros” (Velázquez, 2018).<sup>1</sup>

Algunas investigaciones recientes indican que los pueblos indígenas y afrodescendientes son una población excluida de los trabajos formales (Vela, 2017). Viven en condiciones de extrema pobreza, tienen menos oportunidades de acceder a la educación, y la infraestructura escolar, así como la calidad de la enseñanza que reciben, suelen ser deficientes. Además, cuentan con un acceso limitado y, en muchos casos, deficiente a los servicios de salud (PNUD, 2019). También son víctimas del abuso policial y de la injusticia (CONAPRED, 2011), ya que las denuncias de personas de piel oscura o de origen étnico rara vez son atendidas; a menudo quedan bajo sospecha o son criminalizadas, enfrentándose a largas condenas sin derecho a una defensa adecuada (Hoffmann, 2006; Ponce, 2016). Algunas personas indígenas y afrodescendientes enfrentan serios y múltiples problemas debido a su condición de monolingües (Wade, 2017; Hernández-Rosete y Maya, 2015) y sufren el despojo de sus tierras por parte de fuerzas militares o mediante engaños políticos que prometen beneficios para sus comunidades. Sin embargo, estas promesas suelen resultar en extractivismo que beneficia únicamente a líderes gubernamentales o inversionistas nacionales y extranjeros (Bartolomé, 1997).

Por estas y otras razones, Peter Wade (2017) advierte que la raza y la etnicidad son identidades diferenciadas, pero no opuestas. Según el autor, ambas comparten la forma de referirse a grupos con supuestas características de origen, ya sean fenotípicas o culturales, que se transmiten de generación en generación. Por ello, concluye que *“indios y negros deben ser comprendidos en el mismo marco teórico de referencia”* (p. 50)

---

<sup>1</sup> Algunas historiadoras advierten que la alienación en los afrodescendientes, a diferencia de los indígenas, fue más efectiva por la heterogeneidad etno-lingüística africana que había en las haciendas, y que, por tanto, dificultaba que las personas pudieran comunicarse entre sí y armar frentes de batalla.

A propósito de lo anterior y desde una perspectiva antropológica, el presente trabajo centra su atención en estudiantes indígenas y afrodescendientes de manera indistinta, entendiendo que no hacerlo contribuye a reproducir el racismo sistemático que los oprime. Se busca enfocar la mirada en los procesos de reproducción del racismo, pero también en las formas de afrontarlo.

El interés por estos aspectos radica en la idea de que los códigos de estratificación social que predominaron en el periodo colonial, a partir de la noción de raza, persisten hasta nuestros días con sus sujeciones y subjetivaciones, y han afectado a la escuela. De hecho, muchas políticas educativas que se plantean con el propósito de garantizar ambientes inclusivos no logran su cometido, ya que la manera en que conciben la inclusión, paradójicamente, termina siendo excluyente.

Con esa intención, la tesis está organizada en siete secciones. En la primera sección se presentan los argumentos que dieron pauta a lo que definí como planteamiento del problema. En la siguiente sección desarrollo el marco teórico-conceptual desde el cual me aproximé al estudio del racismo en la universidad. Posteriormente describo las consideraciones metodológicas: la importancia de la etnografía, la experiencia de campo y las características del universo de estudio. En la cuarta sección analizo el éxodo de la comunidad a la ciudad de los jóvenes en su interés por continuar con sus estudios universitarios. Presto atención a sus modos de significar ese proceso, las redes de apoyo durante el movimiento y el proceso de adaptación en la ciudad de Oaxaca. En la siguiente sección desmenuzo la opresión del racismo estructural en la elección de carrera y los mecanismos de ingreso a la universidad. En este último aspecto fue central dar cuenta de prácticas de clientelismo y corrupción como mecanismos de ingreso alternos al instituido oficialmente por la casa de estudios que fue analizada. En la penúltima sección visibilizo las manifestaciones del racismo cotidiano en la universidad, como son el lingüístico, físico y geográfico cultural; así como los efectos sobre el cuerpo y la subjetividad de los jóvenes que recienten el racismo. En la séptima sección propongo algunas reflexiones finales.

---

PRIMERA SECCIÓN: DEFINICIÓN DEL  
PROBLEMA

## ANTECEDENTES DE RACISMO Y DISCRIMINACIÓN ETNOLINGÜÍSTICA EN EL ESPACIO ESCOLAR

En aras de construir escuelas regidas por la inclusión y la formación de personas libres, escolarizadas, hispanohablantes y con trato igualitario, los planes de estudio y las prácticas educativas son modificados continuamente con el fin de garantizar que su replicación produzca estos perfiles (Dussel, 2004; Velasco y Baronnet, 2016). Sin embargo, existe cierta contradicción en esos principios educativos que, en su mayoría, más que incluir, han generado genocidios culturales, lingüísticos y epistemológicos (Baronnet, 2018). Esto se debe a que el propósito de la escuela de definir un perfil de sujeto es, por sí mismo, un acto de exclusión que deja al margen otras posibilidades de ser y actuar que no se ajustan al marco de referencia.

No es mi intención hacer un juicio radical contra la escuela y, mucho menos, una apología de su desaparición, como lo ha planteado Iván Illich. Al contrario, considero que la escuela es un espacio que gesta una multiplicidad de dinámicas sociales, políticas y afectivas que interpelan de manera profunda la vida individual y comunitaria de los sujetos que transitan por ella, y por las cuales tiene sentido su existencia, a pesar de todo lo que podríamos observarle (Masschelein y Simons, 2014). Sin embargo, tampoco dejaremos de mirar la reproducción que hace de la vida exterior y su contribución a mantener o acrecentar las desigualdades. No dudo que la escuela ha desplegado muchos esfuerzos y acciones para ser inclusiva; sin embargo, como advierte Dussel (2004), *“la manera en que ha concebido la inclusión quizás sea el ‘crimen’ que debemos investigar”* (p. 306).

En ese sentido, es importante mencionar que la escuela no se ha distanciado de las nociones de raza y cultura, que han funcionado como ejes articuladores para describir la otredad como un problema binario basado en la lógica de considerar el mundo ajeno como inferior y lo propio como lo único equiparable a lo civilizado (Levi-Strauss, 1986). De hecho, la escuela moderna mexicana, al menos desde la cruzada vasconceliana, parece haberse posicionado históricamente como el referente civilizatorio ante un mundo étnico marcado por el rezago educativo (Baez-Jorge, 2002). Los indígenas y afrodescendientes son representados como sujetos inferiores que requieren un proceso civilizatorio caracterizado por alcanzar altos niveles de conocimiento occidental y adquirir una apariencia biológica y estéticamente aceptable (Velasco, 2015).

Los trabajos de Naufeld (1999) y Hernández-Rosete y Maya (2015) destacan cómo la escuela de educación básica, hasta la fecha, reproduce discursos, prácticas y saberes que

minimizan la diversidad etnolingüística en países como México y Argentina. En sus hallazgos, los autores exponen la categorización de la diversidad lingüística de la población indígena migrante en las escuelas urbanas como una dificultad en el desarrollo del lenguaje, asociada al lugar de procedencia de los estudiantes.

Como se puede observar, a través del currículo prescrito y real, la escuela excluye conocimientos locales, produce la muerte de lenguas no hegemónicas y genera la pérdida de la memoria histórica y colectiva de los pueblos (Ezpeleta y Weiss, 2000). Esto da lugar a la invención de nuevas historias e identidades que se ajustan a los estándares de modernidad basados en principios occidentales, hasta el punto de que las sociedades son más lo que recuerdan que lo que olvidan.

Esta situación resulta en una confrontación entre las utopías progresistas de la escuela y su realidad en la vida cotidiana. Al parecer, los estudiantes, por un lado, acceden a nuevas miradas y saberes del mundo; pero, por otro lado, ante la ausencia de perspectivas interculturales o la tergiversación del sentido de estas, son sometidos a prácticas y saberes hegemónicos impuestos por grupos poderosos que no escuchan otras voces ni reconocen el valor de lo que consideran irrelevante.

Al respecto, Sinisi (1999) señala que, aunque la escuela no reproduce de forma mecánica los procesos de discriminación y desigualdad presentes en la sociedad, sí enmascara y naturaliza estos mismos procesos en la conformación de una normalidad integradora de la diversidad cultural existente.

Ahora bien, el racismo opera también a nivel iconográfico o de imaginario social. Los libros de texto son un ejemplo del estigma que se reproduce sobre poblaciones étnicas a través de discursos e imágenes que las presentan como flojas, poco inteligentes, retraídas, cómicas, folklóricas, subsumidas en la pobreza, con cosmovisiones arcaicas e incapaces de adaptarse a otros modos de vida. De manera implícita, los colocan en la escena como sujetos que nacieron para vivir en pobreza y/o en condiciones de esclavitud (Corona y Le Mür, 2017; Villoro, 2017; Banco Mundial, 2018; Masferrer, 2016). Estas y otras formas de racializar los cuerpos contribuyen al rezago educativo y a la deserción escolar (Hernández-Rosete y Maya, 2015; Masferrer, 2016), pues la realidad que se hace descifrable a través de recursos lingüísticos e iconográficos es interiorizada y produce en los cuerpos racializados disposiciones sociales hacia el éxito o el fracaso.

Una preocupación respecto al racismo y la discriminación es que estos fenómenos ocurren en espacios que presumen ser críticos e inclusivos. Sin embargo, las escuelas tienden a colonizar al favorecer modelos educativos occidentales que invisibilizan o descalifican otros saberes y lenguas no hegemónicas (Hernández-Rosete y Maya, 2015; Dietz, 1999). En contextos donde coexisten diversas expresiones lingüísticas, culturales y epistémicas, la escuela tiende a folclorizarlas o rechazarlas, en lugar de promover un diálogo simétrico entre ellas (Baronnet, 2018). Esto me lleva a pensar que los enfoques escolares inclusivos, en su mayoría, son vías de asimilación a las formas de comprender el mundo desde Occidente.

### **El racismo y la discriminación en la educación superior: un ámbito crítico que requiere una exploración continua.**

En abril de 2021, se promulgó en México la Ley General de Educación Superior, la cual estipula en su artículo 26 que las universidades “tendrán una perspectiva de juventudes, de género, así como de interculturalidad, con especial atención a los pueblos y comunidades indígenas, a las personas afroamericanas, a las personas con discapacidad y a los grupos en situación de vulnerabilidad” (LGES, 2021, p. 20). A pesar de lo significativo que es este instrumento legal para garantizar una educación superior de mejor calidad, las universidades aún son terrenos fértiles para investigaciones multidisciplinarias en materia de cobertura, permanencia e interculturalidad (Quintero, 2014).

Las juventudes indígenas y afrodescendientes permanecen aún excluidas de la educación superior. No hay datos precisos, pero se estima que solo el 1% de los jóvenes indígenas están matriculados en las Instituciones de Educación Superior mexicanas (Villa, 2018). En el caso de la población afrodescendiente, no existen datos específicos para este nivel educativo; sin embargo, los datos disponibles de niveles educativos previos sugieren que las cifras son muy similares a las de la población indígena (INEE-UNICEF, 2017). La población de estos grupos que sí accede a la educación superior tiene mínimas posibilidades de continuar estudiando debido a la falta de recursos para cubrir los gastos económicos que implica estudiar, o bien, son víctimas de múltiples formas de violencia, incluidas la discriminación y el racismo (Dietz, 2017; Velasco, 2018).

Entonces, son innegables los esfuerzos por gestionar Instituciones de Educación Superior (IES) que garanticen servicios educativos de calidad y atiendan a poblaciones históricamente desfavorecidas, como son las Universidades Interculturales (UI), cuya

finalidad es extender la cobertura en ese nivel, descolonizar el sistema universitario, diversificar y facilitar el acceso a la población indígena. Sin embargo, los resultados aún no son los esperados. Esto se debe, en parte, a que estas universidades fueron concebidas para grupos étnicos sin que ellos sean sus gestores, sino el Estado (Dietz y Mateos, 2016). Por lo tanto, son una extensión más de la educación occidental dominante, lo que implica que tanto los planes de estudio como sus profesores son monolingües, monodisciplinarios y enfrentan dificultades para construir un vínculo con los saberes, cosmovisiones y prácticas de la comunidad (Dietz y Mateos, 2016). Además, sus egresados enfrentan un mercado laboral reducido y tienen serios problemas para insertarse en otros espacios laborales.

En cuanto a las universidades convencionales, también participan en la reproducción de violencia, racismo y desigualdad (Velasco, 2018), aunque son escasos los trabajos que documentan estas experiencias a detalle. Estas complejidades en la educación superior me hacen reflexionar sobre la advertencia de Baronnet (2018), quien señala que “la interculturalidad puede entonces volverse un recurso discursivo que encubre relaciones asimétricas y nuevas desigualdades” (p. 258).

Por otro lado, las universidades tienden a ser concebidas como espacios neutros que prometen equidad y cambios positivos en las vidas de quienes transitan por ellas en situaciones de vulnerabilidad y estigmatización (Rodríguez-Ponce, 2009). Esto, en parte, es cierto; sin embargo, el trabajo de Rafael Blanco (2014) nos permite explorar otras interpretaciones sobre lo que ocurre en la cotidianidad de estos espacios. Según el autor, las universidades, a través de sus ritualizaciones, prescriben lo permitido y lo prohibido, reproduciendo dentro de sus aulas y pasillos la vida que se desarrolla en otros ámbitos de la vida social, incluidas las violencias y desigualdades. Además, generan rupturas en los recorridos biográficos de los estudiantes, organizan nuevas cotidianidades y actúan como arenas de disputa entre lo público, lo privado y lo íntimo, lo que permite que las personas encuentren otras maneras de narrarse (Blanco, 2014).

Los planteamientos de Blanco (2014) me llevan a suponer que ninguna universidad es neutra y, mucho menos, ajena a la vida exterior. Por el contrario, considero que gran parte de las dinámicas que ocurren fuera de la universidad están determinadas, en gran medida, por los saberes que se construyen, organizan y difunden dentro de ellas. Esto es lo que Grosfoguel (2013) denomina como la “universalidad de saberes provincianos” (p. 34), al referirse al poder y dominación que las universidades occidentales ejercen cuando circulan los saberes que

producen, y los instalan en todos los ámbitos de la vida social, regulando así los cuerpos, las acciones y la producción de nuevos saberes (populares y académicos), según las lógicas occidentales que se caracterizan por ser racistas, sexistas y capitalistas.

Tanto los planteamientos de Blanco como los de Grosfoguel resuenan con mi propia experiencia investigativa. Cuando realicé una etnografía sobre la violencia contra las mujeres que estudian derecho en una universidad pública de la Ciudad de México, descubrí que existe un sistema patriarcal que controla las dinámicas escolares y facilita las descalificaciones y la violencia sexual contra las mujeres a través de dispositivos educativos esenciales, como el currículo escolar y los métodos de disciplina. Esto contrasta radicalmente con lo que expresan las políticas educativas y los marcos normativos de dicha universidad. Sin embargo, también observé que, de algún modo, las estudiantes han (re)apropiado los saberes adquiridos en la universidad para convertirla en un espacio de resistencia, donde emprenden acciones subversivas para fracturar las estructuras que las constriñen y alienan tanto dentro como fuera de la vida escolar (Hernández-Rosete y Gómez, 2021).

Marcado por esa experiencia, considero que la interculturalidad, como modelo escolar en respuesta al modelo civilizatorio y transformista que ha imperado en la historia de la educación en México, aún es una meta en las universidades que está lejos de lograrse. Atribuyo esta situación a tres factores. El primero es que las comunidades escolares continúan aferradas a definiciones clásicas de racismo y, desde esa perspectiva, no logran distinguir la capacidad que tiene el racismo para camuflarse en una variedad de viejas y nuevas apariencias consideradas legítimas, lo que resulta en su normalización (Baronnet, 2018; Wieviorka, 2007).

El segundo factor es la resistencia de los actores para implementar, en sus diferentes niveles de operación, las políticas antirracistas e interculturales que gestionan las universidades. Es decir, no es suficiente que las instituciones de educación superior (IES) diseñen marcos políticos y normativos con la intención de erradicar el racismo u otras problemáticas de índole social; también requerirá negociar con las tensiones políticas, académicas y estudiantiles, así como establecer una vigilancia continua que garantice su operacionalización (Didou, 2015).

Un tercer factor, y no menos importante, es el sistema meritocrático bajo el cual se rigen la mayoría de las instituciones de educación superior (IES). Para algunas universidades, el ingreso, la permanencia y el egreso de los estudiantes en los programas de pregrado y posgrado están determinados por sus talentos y esfuerzos personales; es decir, aquellos que

están mejor dotados y que ponen más esfuerzo en sus estudios son también los que obtienen un mejor desempeño académico, lo cual no siempre es cierto. Existe una relación entre origen social, capital cultural, motivación personal y trayectorias escolares (Solís y Dalle, 2019). Por lo tanto, este enfoque meritocrático minimiza el papel de las desigualdades socioculturales preexistentes en las posibilidades reales de movilidad educativa. Como señala Bourdieu (2015), el éxito o el fracaso escolar están sujetos a la posesión o ausencia de distintos tipos de capital (cultural, social, político y económico); el problema es que las universidades se ciñen cada vez más a la lógica de la competitividad, quedando desplazados aquellos que tienen menos recursos para competir en este campo.

Estas contingencias son cruciales para resaltar la importancia de visibilizar el racismo en las comunidades escolares con el propósito de hacerlas sensibles a su presencia y desmontarlo, dando pie a relaciones menos violentas y desiguales, donde no importe la posición en la sociedad, el credo, la orientación o identidad sexual, la lengua con la que se comunican y el grupo étnico de adscripción (Dietz, 2017). Esto implica reconocer a la escuela como un espacio reproductor de prácticas de estigma y discriminación, pero también como espacio contracultural propicio para observar las formas de respuesta reflexiva que los sujetos racializados pueden llegar a desplegar como recursos de vida (Hernández-Rosete y Maya, 2015).

El presente estudio tiene como intención contribuir al conocimiento sobre la vida escolar de los indígenas y afrodescendientes en un contexto universitario, centrado particularmente en las experiencias de discriminación y racismo a las que están expuestos, así como en sus formas de resistencia. Esto es especialmente relevante, ya que es innegable que la producción académica que aborda la discriminación y el racismo en la educación superior continúa siendo insuficiente. Dado que el racismo es un fenómeno poco homogéneo, es necesario desarrollar investigaciones locales que reflejen las diversas maneras en que ópera; solo así será posible diseñar acciones específicas y bien fundamentadas para erradicarlo.

Por lo tanto, el presente estudio pretende acercarse, mediante un método etnográfico, a la vida cotidiana de una universidad con una población étnica y culturalmente diversa en el Estado de Oaxaca. Se interesa en centrar su atención en el racismo y la discriminación como prácticas de vida escolar, que no derivan exclusivamente de relaciones polarizadas entre dominantes y subordinados, sino que son más complejas, ya que también ocurren entre

miembros de los diferentes grupos oprimidos y contra poblaciones no indígenas y afrodescendientes.<sup>2</sup>

## JUSTIFICACIÓN

### **El contexto de investigación**

La investigación se llevó a cabo en una universidad pública del estado de Oaxaca, ubicada en la región sureste de México. El estado de Oaxaca ocupa el quinto lugar a nivel nacional en cuanto a superficie, que es de 95,364 km<sup>2</sup>. Está dividido en 570 municipios y cuenta con una población de 4,132,148 habitantes, de los cuales el 49% están clasificados como población urbana y el 51% como población rural (INEGI, 2020).

Del total de esa población, el estado ocupa el primer lugar con población indígena (32,2%) y el segundo con población afrodescendiente (4,9%) en el país. Además, de las 68 lenguas originarias que hay en México, clasificadas en 11 familias lingüísticas y 364 variantes, 18 se hablan en el estado de Oaxaca, con un total de 1,165,186 hablantes de lenguas originarias (Cultura, 2019; INEGI, 2019), lo que significa que 31 de cada 100 personas hablan una lengua indígena. Esta situación posiciona a Oaxaca como una de las entidades federativas de México con mayor diversidad cultural y lingüística, donde convergen distintos grupos étnicos y existen diversas formas de comprender el mundo.

Además, esta entidad se encuentra entre las que enfrentan mayores condiciones de precariedad. En 2018, un alarmante 91.5% de la población oaxaqueña vivía en situación de pobreza, lo que afecta prácticamente a toda la comunidad. La pobreza en la región sigue en aumento, así como la probabilidad de que diversos grupos etarios vean comprometidos sus derechos sociales básicos. Un ejemplo de esta situación es que, en 2018, Oaxaca ocupó el tercer lugar a nivel nacional en cuanto al porcentaje de menores de edad en condiciones de pobreza, lo que se traduce en altas tasas de deserción escolar y bajo rendimiento académico. En el ámbito educativo, la población oaxaqueña de 15 años o más tiene un promedio de escolaridad de solo 8.1 años, equivalente a poco más del segundo año de secundaria (INEGI,

---

<sup>2</sup> La discriminación racial ha sido generalmente estudiada desde las interacciones que establecen al mestizo como figura dominante (Velázquez, 2018). No obstante, para este trabajo resulta importante documentar las relaciones entre los diferentes grupos étnicos del estado de Oaxaca y la población no indígena, porque parte de la premisa de que los estratos de la colonización continúan vigentes y conducen a prácticas discriminatorias entre los grupos históricamente estigmatizados. y contra nuevos grupos concebidos como alteridad, como, por ejemplo, los nacos, los pobres y los migrantes.

2020). Lamentablemente, el analfabetismo se agudiza especialmente entre las poblaciones indígenas y afrodescendientes (INEGI, 2017).

El municipio de Oaxaca de Juárez, situado en la Región de los Valles Centrales,<sup>3</sup> es donde está ubicada la universidad que fue objeto de estudio. Este municipio, además de ser la capital del estado, experimenta un notable flujo migratorio, ya que representa el principal centro de intercambio económico y acceso a diversos servicios en la región. Sin embargo, tanto la capital como el estado de Oaxaca enfrentan retos significativos en términos de competitividad, especialmente en lo que respecta a la concentración de empleo industrial y las condiciones laborales y salariales. La actividad económica predominante es el comercio, mayormente informal, lo que implica que sus habitantes deben lidiar constantemente con el desempleo y salarios precarios para subsistir.

Por otro lado, la capital se encuentra en una de las regiones de Oaxaca con mayor población afrodescendiente (6.05%) y con porcentajes considerables de población indígena (16.4%), dos grupos altamente vulnerables en la entidad. Sin embargo, estos porcentajes pueden estar sesgados, ya que el criterio de selección de la muestra fue el dominio de una lengua originaria. A pesar de estas observaciones, es evidente que la universidad se ubica en las inmediaciones de una población sociodemográficamente diversa que convive cotidianamente en las aulas.

En cuanto a la universidad de estudio, fue creada en la primera mitad del siglo XIX y, desde entonces, ha fungido como una de las instituciones de educación superior de mayor relevancia en la entidad. En la actualidad, ofrece 39 programas de licenciatura en modalidad escolarizada, 3 en modalidad no escolarizada, 15 programas de especialización, 27 programas de maestría y 5 programas de doctorado.

La universidad está clasificada como una institución educativa de tipo convencional, es decir, abiertamente no fue diseñada para responder a las necesidades, demandas y propuestas de las comunidades indígenas y/o afrodescendientes de la entidad; sin embargo, en su quehacer cotidiano atiende a población adscrita a estos grupos. De hecho, de los 24,462 (100%) estudiantes inscritos en los niveles de pregrado y posgrado, 5,382 (22%) son indígenas

---

<sup>3</sup> El Estado de Oaxaca está dividido políticamente en ocho regiones: Cañada, Costa, Istmo, Mixteca, Papaloapan, Sierra Sur, Sierra Norte y Valles Centrales.

y/o afrodescendientes,<sup>4</sup> y la universidad públicamente se pronuncia como una institución que es inclusiva con los grupos vulnerables y con sus estudiantes de origen étnico.

### **El contexto de la universidad sobre la atención de jóvenes indígenas y afrodescendientes.<sup>5</sup>**

El nacimiento de la universidad se remonta a la primera mitad del siglo XIX, en un contexto de efervescencia liberal que buscaba responder a las necesidades culturales y educativas del aún incipiente México independiente. A lo largo de su historia, esta universidad ha sido un centro de formación para personas de distintos niveles, incluidas figuras que han desempeñado un papel destacado en la vida política de este país. Su consolidación en la entidad federativa y en la región se produjo hasta después de la segunda mitad del siglo XX. Desde entonces, enfrenta diversos desafíos y transformaciones en la formación de profesionales que contribuyen al progreso y bienestar de la sociedad oaxaqueña.

Esta universidad desempeña un papel crucial en Oaxaca debido al contexto significativo que presenta la entidad en términos de acceso y calidad en los diferentes niveles educativos. En la retórica de su modelo educativo, la institución plantea la importancia de integrar saberes científicos y comunitarios en la formación de profesionales de los distintos campos disciplinares, así como desarrollar un fuerte compromiso social y ético que sea útil ante las necesidades del entorno local y nacional.

Uno de los principios de su modelo está centrado en promover la inclusión y equidad en el sistema educativo, así como ampliar el acceso a la educación superior a través de programas innovadores y centros de educación a distancia. Esta situación pone de manifiesto el interés de la universidad en ser un agente de transformación social en los ámbitos económico, educativo y cultural de la región. Estos aspectos destacan no solo la importancia de la universidad y el valor agregado de la educación que ofrece, sino también lo estratégico que puede ser en la lucha contra las desigualdades sociales en el estado de Oaxaca.

En lo que respecta a los derechos de las comunidades indígenas y afrodescendientes de México, su garantía está respaldado por un marco normativo robusto que va desde la

---

<sup>4</sup> La cifra me parece cuestionable ante la poca claridad que hay sobre la metodología que fue usada para definir a la población.

<sup>5</sup> En este texto, algunas referencias no han sido citadas con el fin de preservar el anonimato de la institución, impidiendo así el uso de la información contenida en sus informes oficiales.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, hasta diversas leyes y tratados internacionales y locales. Por ejemplo, el artículo 2° de la Constitución reconoce la pluriculturalidad del país y establece derechos fundamentales para estos grupos, como el derecho a la autonomía, propiedad de sus tierras, acceso a la salud, participar en la toma de decisiones sobre sus intereses y aplicar sus propios sistemas normativos en pro de preservar sus culturas. A nivel internacional, México es parte del Convenio 169 de la OIT, que protege los derechos de los pueblos indígenas y establece su derecho a mantener y fortalecer sus culturas. También se reconoce la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas como un marco de referencia esencial. A nivel local, leyes como la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas y la Ley del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas refuerzan estos derechos, promoviendo políticas públicas que fomenten su desarrollo integral y sostenible. Iniciativas previas hacia comunidades indígenas y afrodescendientes.

En atención a este marco normativo la universidad no ha sido ajena. En 2007 creó una instancia de apoyo y atención a estudiantes indígenas. Esta área tiene como propósito en la actualidad garantizar una atención integral a estudiantes de comunidades indígenas y afromexicanas. Se enfoca en la inclusión y la diversidad, buscando asegurar la permanencia y el éxito académico de estos estudiantes a través de diversas estrategias como: 1) divulgación de información de servicios escolares, 2) cursos y talleres para el fortalecimiento académico, sensibilización sobre sus derechos y prevención de la violencia universitaria, 3) vinculación con otras instancias para prevenir la deserción escolar y fomentar su aprovechamiento, 4) programas de apoyo integral que brinden tutorías y servicios psicológicos y 5) programas de becas otorgan apoyos económicos y de comedor.

Además de esta instancia, la universidad tiene apoyos del gobierno federal y de otros organismos no gubernamentales que coadyuvan a la puesta en marcha de políticas que garanticen los derechos universitarios de estudiantes indígenas y afrodescendientes. Un dato interesante, al respecto, fue que en el último periodo del que se tiene registro (2023-2024), el incremento de becas con presupuesto federal para población indígena y afrodescendiente llegó a un 30%, y 150 personas de estos mismos grupos se vieron beneficiados de las becas otorgadas por otros organismos.

Las estrategias implementadas por las instancias internas de la universidad, así como aquellas provenientes del gobierno federal y otros organismos, se ponen en práctica una vez

que los jóvenes se integran a la matrícula oficial. En otras palabras, no encontré evidencia de que estas estrategias se apliquen antes del ingreso a aspirantes de sistemas de educación media superior ajenos al de la universidad. Lo cual es relevante porque significa que los estudiantes se enfrentan a un mismo examen de ingreso bajo diferentes condiciones de igualdad.

Uno de los principales desafíos que enfrenta la universidad en la implementación de programas de atención a jóvenes indígenas y afrodescendientes es la identificación de estos grupos. En el caso de los jóvenes indígenas, los informes indican que solo el 4% del total de la matrícula estudiantil habla una lengua indígena. Asimismo, de ese total, 4.27% son mujeres y 4.40% de varones. Sin embargo, es importante señalar que no todas las personas que se consideran indígenas en la universidad son hablantes de una lengua. Existen diversas razones para esto, como la pérdida del idioma en el entorno familiar o comunitario, así como el ocultamiento del mismo por motivos de vergüenza o violencia.

Por otro lado, en relación a los afrodescendientes, no se cuentan con cifras precisas debido a la falta de metodologías adecuadas para su contabilización. Esta situación es resultado de su invisibilización histórica dentro de los sistemas institucionales. Este contexto presenta un escenario complejo para asegurar que todos los derechos universitarios de la población indígena y afrodescendiente sean efectivamente garantizados.

En atención a este panorama resulta importante saber qué significa para una persona indígena y/o afrodescendiente asistir a la universidad, es decir, una aproximación etnográfica a las experiencias de estudiantes indígenas y afroamericanos en Oaxaca podría ayudar a comprender el nivel de resistencia cultural y socioeconómica que implica este logro para población con antecedentes de racialización y exclusión.

#### LOCUS DE ENUNCIACIÓN: INTENCIONALIDADES SUBJETIVAS DEL INVESTIGADOR

El interés por esta investigación estuvo motivado, en parte, por algunos hallazgos de la etnografía sobre violencia contra mujeres que estudian derecho, realizada en una universidad pública de la Ciudad de México. Entre estos hallazgos, destaco la exotización sexual de las mujeres negras y el rechazo que experimentan tanto por parte de profesores como de estudiantes debido a los códigos de vestimenta. Además, surgieron interrogantes que me llevaron a reflexionar sobre el tema. Por ejemplo: ¿qué motiva a un estudiante a considerar que el cuerpo de una mujer afro es útil para satisfacer el deseo sexual pero no para establecer vínculos afectivos? ¿Por qué los estudiantes varones seleccionan a sus amigos basándose en

criterios como el costo y la marca de los trajes que llevan a clases? ¿Qué hace pensar a un/a docente que el valor de las personas se determina por su apariencia física? ¿Por qué, a pesar de no estar reglamentado, la vestimenta formal era obligatoria en la universidad y funcionaba como criterio de evaluación escolar?

Dichos cuestionamientos me llevaron a pensar que en el fondo subyace el racismo, lo cual despertó en mí la curiosidad por explorar cómo se manifiesta en la cotidianidad de la vida universitaria. Por ello, consideré pertinente plantear una nueva investigación con el fin de profundizar en otros rasgos que tienen una relación directa con el racismo.

Además de lo anterior, puedo agregar aspectos de mi subjetividad y experiencia personal, como mi lugar de origen y trayectoria universitaria. Mi linaje es étnico y proviene de una comunidad en la región Mixteca Alta del estado de Oaxaca; sin embargo, debido a diversas circunstancias, crecí desde muy temprana edad junto con mi familia en un municipio del Estado de México. En varias ocasiones, mi origen ha quedado bajo sospecha, argumentando que en mi apariencia física, forma de vestir y manera de hablar no son legibles esas huellas. Hay quienes incluso desautorizan mi adscripción étnica bajo el supuesto de que no vivir en la comunidad no me hace parte de ella. En la universidad ocurrió algo similar; sin embargo, a diferencia de lo anterior, algunos académicos reconocieron mi etnicidad, pero cada vez que era posible, recurrían a ella para señalar mis “errores lingüísticos”, como decir “jallar” en lugar de “hallar”, o para asociarla con falta de habilidades cognitivas. Estos comportamientos, de los cuales no fui consciente hasta hace poco tiempo, me hicieron ver que en el pensamiento y en las representaciones sociales aún persiste la idea de pureza racial—muy al estilo del pseudocientificismo del siglo pasado— que es necesario desentrañar.

Evoco estas experiencias no para hablar desde la victimización, sino para dar cuenta de que, al margen de todas esas representaciones construidas desde la exterioridad en torno a mi origen y mi identidad, la objetividad que algunos paradigmas de investigación defienden con ahínco no existe. La elección de los temas, las interrogantes y los objetivos se realiza de manera arbitraria, casi siempre permeados por experiencias académicas, políticas y personales que nos anteceden, seamos conscientes de ello o no. En ese sentido, la razón por la que surge esta investigación es la posibilidad de reflexionar sobre las semejanzas que existen en la experiencia personal y universitaria de otros jóvenes que, al igual que yo, tienen un origen étnico y se desplazan a las grandes urbes para continuar sus estudios de educación superior.

Estas razones no derivan solo de una agenda personal, sino de concebir la investigación como un acto político; es decir, cómo me reconozco frente a la investigación y qué posición ocupo dentro de ella.

Sobre este último punto, Michel De Certeau (1999), en su texto “El lenguaje alterado. La palabra de la posesa”, plantea que la posesa en la escena demonológica no tiene lenguaje; todo lo que se nombra de ella proviene de la interpretación del exorcista o del médico como figuras que poseen un saber especializado con el cual creen saber más sobre ella que lo que ella puede saber de sí misma. En el ejemplo de De Certeau encuentro implícitamente tres interrogantes que considero fundamentales retomar en el campo de investigación: ¿Quién enuncia la realidad del otro? ¿Desde dónde lo hace? ¿Y qué dice de esa realidad? En lo que me concierne, hablo desde mi posición como varón indígena que vive en la Ciudad de México y que ha tenido la posibilidad de pasar por procesos de escolarización formal en instituciones públicas hasta el nivel de posgrado. Además, vivir desde hace más de diez años en la ciudad más grande de México me coloca, por supuesto, en una posición de mayor ventaja respecto al acceso a bienes y servicios; por ejemplo, asistir a instituciones educativas mejor equipadas que otras en el interior de la república o incluso tener una gama más amplia de posibilidades sobre dónde estudiar, sin contar el prestigio académico que tiene cada institución en la que cursó mis estudios y los distintos tipos de capitales que me han proporcionado. Entonces, quiera o no, estas condiciones dan paso a relaciones de poder asimétricas entre los sujetos de estudio y yo como investigador. Estas relaciones determinan la cercanía o la distancia, los sonidos o los silencios, lo que se oculta o lo que se exponen en las conversaciones que surgen en el trabajo investigativo. Como señala Cornejo y Rufer (2020), “hay marcas previas al encuentro [entre investigador y sujetos de estudio] como la raza, el género, la clase y la lengua que es necesario documentar” (p. 13).

#### OBJETIVOS E INTERROGANTES DE TRABAJO

En su trabajo etnográfico con indígenas migrantes, Hernández-Rosete y Maya (2015) describen cómo la discriminación se infiltra en la práctica profesional, al referir casos de profesores que asumen que la falta de higiene en los niños migrantes no es un asunto de pobreza, sino de condición étnica. El planteamiento de los autores me llevó a formular como hipótesis de investigación del presente estudio que las y los jóvenes indígenas y afrodescendientes universitarios enfrentan discursos y prácticas de discriminación étnica,

camufladas como discriminación de clase. Estas no solo constituyen una forma de violencia contra sus cuerpos, sino que además contribuyen a agudizar las desigualdades sociales que históricamente han enfrentado debido a un racismo estructural que los constriñe continuamente. Asimismo, advierto que la discriminación no es un problema que ocurre únicamente entre “mestizos” e indígenas y/o afrodescendientes; también se manifiesta en las relaciones interétnicas.

Estoy convencido de que es necesario comprender las formas en que se entrelaza el racismo en las vidas universitarias, con el fin de diseñar estrategias efectivas que lo erradiquen y garanticen una trayectoria educativa digna para las y los jóvenes que transitan por esos espacios, así como para las y los docentes y trabajadores que allí laboran. En este marco, hubo dos preguntas centrales:

1. ¿Cuáles son los sentidos que los estudiantes atribuyen a salir de su comunidad a la ciudad con fines educativos y la experiencia vivida en ese proceso en cuanto a redes de apoyo, así como los encuentros y desencuentros al llegar a vivir a la ciudad de Oaxaca?
2. ¿Cómo se expresan los racismos, las discriminaciones y otras formas conexas de violencia, principalmente, contra jóvenes indígenas y afrodescendientes en la vida cotidiana de una universidad pública de la ciudad de Oaxaca, y cómo influyen en la acentuación de las desigualdades educativas y sociales?

Los objetivos de investigación se precisan a continuación.

#### **Generales:**

- Comprender los entramados de sentido y significado que los estudiantes atribuyen a la salida de su comunidad a la ciudad en aras de seguir estudiando y la experiencia que viven en ese proceso.
- Analizar las expresiones de los racismos, las discriminaciones y otras formas conexas de violencia, principalmente, contra jóvenes indígenas y afrodescendientes que cursan en una universidad pública de la ciudad de Oaxaca, y su influencia de estos procesos sociales en la acentuación de desigualdades educativas y sociales.

#### **Específicos:**

1. Explorar las explicaciones de los jóvenes para salir de su comunidad a la ciudad con fines educativos en relación con las circunstancias y condiciones sociales de su lugar de origen.

2. Recuperar las experiencias de los jóvenes en el proceso de movilidad poblacional en cuanto a redes de apoyo y situaciones de vida en la ciudad de Oaxaca.
3. Identificar formas, circunstancias y espacios en que acontecen los racismos, las discriminaciones y otras formas conexas de violencia en la universidad contra estudiantes, principalmente, indígenas y afrodescendientes.
4. Explorar las implicaciones que tienen los racismos, las discriminaciones y otras formas conexas de violencia sobre la vida de los jóvenes que son víctimas de estos fenómenos.

Inicialmente los objetivos y preguntas de investigación fueron otras. Estaban interesados únicamente en documentar el fenómeno del racismo. Sin embargo, el trabajo de campo me hizo descubrir que también era importante documentar la vida de los jóvenes antes de llegar a la universidad, particularmente en la elección de carrera y su salida de la comunidad a la ciudad con fines educativos. Con ello pretendo señalar que en los estudios cualitativos un proyecto jamás termina como se comienza. En el proceso es objeto de cuestionamientos y reemplazamientos que nos sugiere el trabajo de campo.

#### ALCANCES DEL ESTUDIO

El racismo y la discriminación contra los indígenas y afrodescendientes no ocurren únicamente en el espacio escolar; por lo tanto, acotarlos a este ámbito implica dejar de lado otros aspectos que amplían el escenario donde se presentan estos fenómenos. Sin embargo, su abordaje abre nuevas reflexiones e interrogantes que deben ser estudiados por otras disciplinas y desde diferentes perspectivas, con el fin de construir un conocimiento más completo que dé cuenta de la situación de estos grupos en los diversos ámbitos de la vida en México.

Al ser un estudio etnográfico, se explora el conocimiento situado, del cual no es posible hacer aseveraciones a gran escala. No obstante, nos permite reflexionar sobre los alcances y limitaciones que tiene la aplicación de las políticas educativas que promueven una educación intercultural en el ámbito escolar. Es decir, se puede evaluar el impacto de la política educativa y así aportar elementos para mejorarla a través de datos empíricos basados en evidencia cualitativa.

---

SEGUNDA SECCIÓN: APROXIMACIONES  
TEÓRICO-CONCEPTUALES AL ESTUDIO  
DEL RACISMO

## LA NOCIÓN DE RAZA: UNA CATEGORÍA MUTABLE EN EL TIEMPO

La intención de este apartado es construir una breve genealogía sobre la idea de raza y sustentar, desde una perspectiva epistémica, la exploración etnográfica del presente estudio. Para ello, parte de dos interrogantes: ¿cuáles son los antecedentes de la idea de raza? Y ¿Cómo deviene en racismo?

Según Levi-Strauss (1993), la raza es una categoría que tiene sus bases en el etnocentrismo y surge para designar los cuerpos y los grupos sociales con supuestos atributos naturales, clasificándolos en la dicotomía de superioridad e inferioridad. El autor agrega que esta noción conlleva presupuestos esencialistas, ya que se parte de la idea de que la sangre es el medio por el cual las virtudes o anomalías son heredadas y expresadas a través de la fisionomía de las personas (Levi-Strauss, 1993).

En la misma lógica que Levi-Strauss, Todorov (1991) define el racismo como un comportamiento de odio y menosprecio hacia grupos considerados diferentes, representados como alteridad frente a un orden establecido, incapaz de justificarse mediante argumentos científicos. Este concepto encuentra sus antecedentes en el racialismo, un movimiento ideológico europeo de la segunda mitad del siglo XVIII y la primera mitad del siglo XX que, en busca de “un perfil ideal de sujeto”, recurrió a principios pseudocientíficos para clasificar y jerarquizar a las personas y los grupos sociales con base en el fenotipo, denominándolos “razas” (Todorov, 1991).

Tanto Todorov como otros autores ubican en este movimiento pseudocientífico el nacimiento de la “raza”, una categoría que emerge en los albores del pensamiento darwinista y se caracteriza por considerar que la evolución de las especies y la selección natural son determinantes de las condiciones físicas y morales de los individuos. Desde la perspectiva darwiniana, las diferencias económicas y sociales eran consecuencias de condiciones naturales (Gould, 2010). Para los pensadores naturalistas, la sociedad constituía un reflejo fiel de los fenómenos biológicos, los cuales podían ser medibles y cuantificables a través de los cuerpos.

Nótese, entonces, que la noción de raza nace como un discurso que pretende ser científico, ya que se ampara en el método empírico de recopilación de datos antropométricos. La tesis central era demostrar que existían diferencias en las cualidades de los sujetos y que las características o anomalías derivadas de estos tipos de cualidades podían ser transferibles entre generaciones. La herencia estaba en el centro de este supuesto, asumiendo que los rasgos físicos eran susceptibles de ser medidos objetivamente y evaluados moralmente. Al respecto,

Gould (2010) describe la craneometría como uno de los muchos métodos de experimentación científica del siglo XIX que tenían como fin “demostrar” la inferioridad de razas que estaban al margen de la raza blanca, con el objetivo de bestializarlas y justificar su exterminio.

Durante casi dos siglos, la noción de raza, en su sentido biologicista, estuvo en el centro de diversos campos de la vida social y fue un marco de referencia para la gestión de políticas estatales con tintes eugenesicos. Esta situación ocasionó algunos de los hechos sociales más aberrantes y dolorosos en la historia de la humanidad, como el Holocausto Nazi (Gould, 2010) y el Genocidio Armenio. Sin embargo, con la conclusión de estos sucesos también vino su desmoronamiento. Después de la Segunda Guerra Mundial, resultaba inadmisibile justificar el genocidio con base en un discurso de jerarquización racial; así que pronto cobró fuerza el desmantelamiento de la *raza* como una categoría objetiva y fue repensada como una construcción social (López-Beltrán, 2009).

Es lamentable que el abandono de la supuesta “objetividad” de la raza parezca, hasta hoy, un asunto más relacionado con el lenguaje políticamente correcto que con una concreción real. Los científicos no recurren discursivamente a la noción de raza para estratificar y jerarquizar a los sujetos y grupos sociales, pero, en la práctica se apegan a su uso como recurso explicativo de realidades y como modelo de clasificación y selección poblacional en políticas públicas y en actos microsociales discriminatorios (López-Beltrán, 2012). Esto otorga especial trascendencia al papel de las ciencias sociales al demostrar la dinámica de construcción social existente en torno a los racismos cotidianos.

La contradicción de la ciencia entre lo discursivo y lo práctico ejemplifica la irracionalidad<sup>6</sup> de los científicos en la producción de conocimiento, pero también evidencia el fantasma del esencialismo decimonónico que circunda nuestro tiempo y hace uso de otros cuerpos y lenguajes para manifestarse. Ya lo decía Stuart Hall (2019): “*el efecto perturbador de la raza no se ha dejado de ver ni en la movilización política, ni en la evaluación de la estrategia de las políticas antirracistas [...] sigue vigente en el discurso de cualquiera de cualquiera de nosotros*” (págs. 46-48).

---

<sup>6</sup> Según Bruno Latour (1992), los científicos constantemente cuestionan que en tiempos modernos las personas sigan explicando su realidad a partir de creencias populares (conocimiento irracional), cuando hay una abundante producción de conocimiento racional asequible que podrían conocer para hacer uso de nuevas formas de nombrar y explicar los fenómenos y las cosas. Sin embargo, el autor enfatiza que esta crítica de la ciencia ha sido revertida sobre su propio lenguaje, pues en lo que refiere a la raza (categoría no científica), los científicos sigilosamente creen en ella y hacen uso de ella para construir conocimiento que explique realidades en un lenguaje que presume de ser “científico”.

La resistencia a no abandonar “la huella biológica” (Hall, 2019: 48) del discurso racial cientificista, a mi parecer, tiene su motivación en el etnocentrismo, es decir, en la condición inherente a todo grupo e individuo de “elevar a la categoría de universal” su sistema de valores, percibiendo el mundo en función de su experiencia y repudiando otras formas (morales, estéticas, religiosas y sociales) de significar el mundo, consideradas ajenas y calificadas como bárbaras, incivilizadas y/o salvajes (Levi- Strauss, 1993). De ahí nacen los esencialismos: de la necesidad de marcar fronteras entre grupos que se asumen puros y que construyen categorías culturales para explicar e inferiorizar la diferencia a partir de sus propios repertorios culturales. Estas fronteras están además atravesadas por relaciones asimétricas de poder que generan una distribución desigual de los recursos materiales, clasifican a los grupos y las personas en superiores e inferiores, y crean un marco de referencia subjetiva para los individuos a partir de la dialéctica del ser y no ser (Hall, 2019).

La raza ya tenía antecedentes antes de su nacimiento en el discurso naturalista y no siempre hizo alusión al fenotipo para constituir otredad. Como menciona Eduardo Restrepo (2012), hay palabras que caducan, pero sus significados sobreviven y adquieren identidades en otras palabras. La noción de raza, antes de ser nombrada así, era conocida como humor, linaje y/o pureza de sangre; en ambas categorías, el sentido fue el mismo: marcar diferencias de superioridad e inferioridad entre los sujetos.

Desde la Edad Media, la medicina hipocrática consideró que el humor y/o el carácter determinaban el tipo de fisionomía (Kakozi, 2016), pero jamás fueron referencia para jerarquizar a las personas. El estatus social de una persona dependía de su comportamiento intachable según los preceptos morales de la época; por lo tanto, ser blanco no otorgaba privilegios sobre otras personas. Al contrario, estaba asociada a anomalías físicas (Kakozi, 2016).

En el siglo XIV nacieron las ideas de “pureza de sangre” (Hering-Torres, 2011) o “linaje” (Wade, 2000) como determinismos biológicos. Estas ideas fueron marcadores para diferenciar a los cristianos puros de los impuros; en este segundo caso, se referían a los judíos convertidos al cristianismo. El propósito era evitar que los judeoconvertos, vistos por los españoles como una amenaza económica y moral, obtuvieran los mismos beneficios que tenían los viejos cristianos de Europa. Por ello, recurrieron a calumnias y al descrédito de los judíos, señalándolos como corrompidos y con un carácter deshonesto heredado generacionalmente. Implementaron medidas para identificar máculas en los antecedentes

familiares de cada uno de ellos (Hering-Torres, 2011). La “pureza de sangre” se desplazó a la religión como criterio de diferenciación; la atención ya no estaba en el credo de las personas sino en el tipo de cristianos que eran: puros o impuros. Los impuros eran considerados inferiores en la escala jerárquica social y estuvieron expuestos a todo tipo de segregación y discriminación (Hering-Torres, 2011). Sin embargo, hay que reconocer que esto fue consecuencia de un Estado interesado en limpiar una sociedad supuestamente “corrompida” a través del exterminio étnico.

Las ideas sobre el linaje que trajo consigo la Conquista de América influyeron en los tipos de relaciones que existieron entre europeos y nativos americanos. Durante este proceso, los europeos también se definieron en términos de una superioridad blanca frente a una alteridad no blanca.<sup>7</sup> Sin embargo, a pesar de ello, las formas de organización social en el continente americano, en el período que abarca del siglo XVI al XIX, estuvieron definidas por el linaje y no por el color de piel (Wade, 2000; Hering-Torres, 2011). La organización de las colonias bajo el sistema de castas es un ejemplo de cómo el origen familiar primó para evaluar la calidad de las personas y no el color de piel, como algunos argumentan. Un mulato tenía más valía que un saltapatrás porque en su linaje había sangre europea, mientras que el saltapatrás retrocedía a la inferioridad asociada con lo negro (López-Beltrán, 2008). Incluso, algunas personas de origen africano, al emparentarse con europeos, accedieron a las mismas posiciones de poder y conocimiento que las élites coloniales (Velázquez, 2018). Esto confirma que el color de piel no estaba en el centro de la estigmatización social; ese lugar lo ocupaba el linaje. De hecho, la esclavitud no estuvo justificada en el desprecio por el color de piel, sino en su función de castigar y purgar a aquellos de origen impío y deshonesto (Velázquez, 2019).

A mediados del siglo XVIII y durante todo el XIX, el color de piel adquirió la connotación dicotómica de superioridad e inferioridad entre las razas. Se planteaba que cada grupo racializado poseía rasgos permanentes, separables, identificables y transmisibles (Wade, 2000; Hering-Torres, 2011; Velázquez, 2019), y bajo la influencia de este discurso se incluyó la vida política y económica en Hispanoamérica. Se diseñaron leyes para regular las relaciones

---

<sup>7</sup> Llegar a este punto fue un proceso complejo, difícil de resumir aquí. No obstante, Nelson Maldonado-Torres (2000) menciona que el sentimiento de superioridad de los europeos se justifica en relación con los grados de humanidad que atribuyeron a las identidades emergentes (indios y negros) en el contexto de colonización. Sin embargo, es importante destacar que al inicio de la conquista de América la construcción de otredades fue en doble sentido, tanto de los llegados a las “nuevas tierras” como de los nativos, tanto así que Todorov (1991) sugiere que los antiguos mexicanos también consideraban inferiores a los conquistadores, al grado de sumergir sus cadáveres en agua para determinar si eran o no humanos, partiendo del supuesto de su franca bestialidad.

de parentesco<sup>8</sup> y se potenciaron estudios de anatomía comparada (Gould, 2010). Estos estudios cobraron fuerza cuando la poligénesis alcanzó relevancia como modelo explicativo de las diferencias fenotípicas en la humanidad. Para los poligenistas, las razas descendían de diferentes linajes y no de uno solo (según la monogénesis), por lo que era necesario contar con evidencias concretas y fundamentadas en el objetivismo científico.<sup>9</sup>

### **Eugenesia y Racismo: La Construcción de un Proyecto de Estado Nación.**

En el siglo XX, la noción de raza perdió su sentido inamovible y fue concebida más como un proceso de mezcla para mejorar los rasgos de los grupos racializados. Se parecía inviable seguir hablando de rasgos raciales innatos y permanentes, y se planteó la capacidad de adaptación biológica de los individuos y los grupos, ya fuera de forma natural o mediante métodos de limpieza racial (Wade, 2000). A la luz de este planteamiento nació la eugenesia,<sup>10</sup> y se potenciaron diversas políticas de mestizaje en el México posrevolucionario para forjar al “sujeto nacional ideal” (Yankelevich, 2019; Gleizer, 2019; Gómez, 2019). Abordaré este punto con más profundidad en la siguiente sección del capítulo. Sin embargo, lo que intento describir en este momento son los matices que tuvo el discurso racial en diferentes momentos de la historia y cómo sus huellas nos interpelan en el presente como lógicas de pensamiento y acción. Esto me lleva a suponer que el trazo histórico de la noción de raza no es evolutivo. Es decir, hacer uso de nuevas categorías para estratificar y jerarquizar a los grupos humanos implica necesariamente abandonar las categorías de racialización que las antecedieron; al contrario, muchas veces presupone su concatenación explícita o velada con las claves etnocéntricas del presente.

Hubo posiciones intelectuales que optaron por omitir el término “raza”, argumentando que las diferencias biológicas que presuponen no existen. En su lugar, recurrieron a la etnicidad para marcar fronteras culturales situadas en geografías específicas (Wade, 2000). Estas perspectivas proponían que el proceso de diferenciación no se realiza a

---

<sup>8</sup> En 1778 se promulgó en la Nueva Castilla la Ley Pragmática de Matrimonios, la cual proponía el derecho de los padres a impedir los casamientos de sus herederos cuando consideraran que había desigualdad social, es decir, que la o el cónyuge fuera de un linaje indeseable (Velázquez, 2019).

<sup>9</sup> Stephen Jay Gould (2010) hace un análisis minucioso sobre los trabajos de Louis Agassiz y Samuel George Morton, dos importantes empiristas de la teoría de la poligenia del siglo XIX.

<sup>10</sup> Fueron políticas de gestión selectiva impuestas por el Estado con el propósito de mejorar las cualidades físicas y morales de las personas, en beneficio de progreso social y de frenar la reproducción de las personas consideradas como “anormales” (Urías, 2007).

través de rasgos físicos, sino de valores, ritos, lenguas, costumbres, indumentarias y creencias religiosas que los grupos crean para identificarse (Hall, 2019). Sin embargo, a pesar de que el concepto de etnicidad repele al de raza, está posicionado sobre la misma base: la transmisión intergeneracional de esencias (Wade, 2000). Mientras que para la raza los rasgos biológicos son heredables, para la etnicidad los repertorios culturales son transmitidos de generación en generación por grupos ancestrales ubicados en lugares específicos. Como puede apreciarse, las fronteras entre ambos conceptos no son nítidas:

—...si bien la etnicidad se refiere a la localización en una geografía cultural, pudiera darse el caso de que los rasgos fenotípicos que utiliza el discurso racial se distribuyan a lo largo de esa geografía; por ejemplo, en Colombia, los “negros” se localizan en ciertas partes del país. Asimismo, es posible construir las identificaciones raciales dentro de una categoría racial, y viceversa, de manera que cualquier persona puede tener tanto una identidad racial como una étnica (Wade, 2000:30).

Además de la noción de etnicidad, existen otras categorías que han sido elaboradas tanto en el pasado como en el presente, sobre las cuales se reeditan las fronteras simbólicas e imaginarias entre un *nosotros* y *los otros*. Estas categorías justifican el ejercicio de múltiples violencias, despojo y exclusión hacia grupos indígenas y afrodescendientes. Entre los ejemplos más relevantes se encuentra la categoría de *coeficiente intelectual*, que surgió a principios del siglo XX para racializar los cuerpos de los educandos indígenas mediante un discurso médico que diagnosticó el retraso mental como una condición inherente a la etnicidad de los estudiantes (Acevedo y Cházaro, 2021). Asimismo, está la idea del *genoma humano*, impulsada actualmente por la investigación genómica, que convierte los cuerpos humanos en objetos de experimentación molecular y bioinformática con el fin de encontrar en sus variaciones genéticas indicios de pureza o mezcla racial, así como rasgos de virtud o anomalía (López-Beltrán y García, 2012).

El problema de estas categorías radica en que explican la realidad social a partir de la individualidad de los sujetos y desde una supuesta conducta patológica desarrollada por esencias biológicas amorales, las cuales presuponen que aparecen de facto en los cuerpos y los define. No se considera que las estructuras, los capitales y las disposiciones sociales también tienen una influencia significativa.

Por lo tanto, se puede afirmar que la conducta anómala que prescriben las categorías raciales es el amparo de un Estado ausente que, camuflado en los discursos científicos y escolares, no reconoce ni atiende las distintas desigualdades que oprimen a esos cuerpos que naturaliza como retrasados, anormales y/o violentos (Auyero y Berti, 2013; Hernández-

Rosete, 2016). Tal parece que, como decía Foucault, en la sociedad de la normalización, la idea de la existencia de razas es una razón válida para que la población acepte el homicidio, ya sea directo o a través de exclusión y expulsión (Foucault, 2007).

Entonces, ¿a qué nos referimos cuando hablamos de raza? Como menciona Stuart Hall (2019), a partir de su lectura Derridiana, *raza* es ese concepto “inapropiado pero indispensable” (p. 51) porque a pesar del rechazo absoluto por él y de los intentos por obliterarlo de la historia, se le recurre continuamente para comprender las dinámicas sociales, la subjetividad y la memoria impregnada por sus huellas. Bajo la lógica de ese pensamiento describo a continuación tres particularidades que definen la idea de raza:

1) *Raza como “signo”*: Según Segato (2007), la raza fue construida para que los grupos poderosos en sus diferentes escalas (internacional y nacional) consideren quiénes están al margen de sus fronteras. La autora sostiene que “*raza es signo*” porque “su sentido depende de una atribución, de una lectura socialmente compartida, y de un contexto histórico y geográficamente delimitado por grupos de vencedores y vencidos” (p.133). En su percepción la raza no está limitada a discursos y prácticas de rechazo en función de la apariencia física, es más compleja, elabora esquemas de otredad con tintes raciales que pueden variar según los contextos. Por ejemplo, una persona latinoamericana de tez blanca en Europa no es tratada con la misma deferencia que recibe un nativo blanco de cualquier país europeo porque la persona latina pertenece a un lugar de origen representado como inferior en la historia bélica de conquista; sin embargo, esa misma persona blanca en su país es posible que goce de más estatus que las personas catalogadas como inferiores según la narrativa de su historia nacional.

En el ejemplo anterior, se observa que un mismo color de piel, situado en la lectura de historias específicas, funciona como dispositivo de diferenciación y desigualdad. No obstante, como ya se mencionó, la raza no opera únicamente a través del fenotipo; “la ingeniería de estratificación es variable” (Segato, 2007:12). Algunos rasgos sociales y corporales, como la lengua, las costumbres, la forma de vestir y la organización política o bélica,<sup>11</sup> son considerados para clasificar a las personas entre bárbaras y civilizadas. En palabras de Hall (2019), “*la raza funciona como metonimia de la cultura*” (p. 79). De ahí que mi perspectiva sobre la operacionalidad de la raza en el análisis de la vida escolar universitaria no esté centrada únicamente en el rechazo sistemático y cotidiano por el color de piel; considera

---

<sup>11</sup> El trabajo de Ruth Benedict (2019) sobre Japón en la guerra contra Estados Unidos es muy ilustrativo, ella describe como las tácticas bélicas del país de oriente eran inconcebibles para el país occidental.

otras posibilidades que, en apariencia, no tienen relación con el esencialismo biológico, sino con lo sociocultural.

1)*Raza como categoría analítica situada*: La idea de raza se basa en el esencialismo biológico, pero su operación en cada contexto es variada. Esto significa que su análisis no puede hacerse sobre generalidades ya expuestas ni dar por sentado su comprensión en investigaciones previas. Se sugiere aproximarse a su estudio desde el conocimiento local, porque “a partir de los horizontes de sentido de la nación es que se perciben las construcciones de la diferencia” (Segato, 2007, p. 9). Por lo tanto, encontraremos variabilidad en la forma de percibir la raza de una nación a otra.

Un ejemplo concreto son Brasil y Estados Unidos. En Brasil, la raza es una marca fenotípica; cuanto más oscura es la piel de una persona, más propensa está a experimentar racismo. Sin embargo, si una persona tiene ascendencia negra y nace con piel blanca, el racismo que experimentará no será de la misma intensidad. En cambio, en Estados Unidos, la raza opera tanto sobre el fenotipo como sobre el origen: una persona con piel blanca pero de ascendencia negra está expuesta al mismo rechazo que cualquier otra persona negra (Segato, 2007).

El racismo en México también presenta diferencias; está motivado por procesos de desindianización (Friedlander, 2006), por color de piel, estatus económico o situación de higiene corporal (Hernández-Rosete y Maya, 2016; Navarrete, 2016). Existen otras razones, pero las mencionadas son suficientes para ilustrar los matices locales. Por tanto, la precisión de Rita Segato sobre la necesidad de observar localmente la construcción de la raza se considera una invitación a tener cautela en nuestras indagaciones e interpretaciones etnográficas. No debemos sujetar con camisas de fuerza la realidad que se pretende comprender; más bien, debemos abrir los sentidos y prestar atención a las apariencias y mecanismos mediante los cuales las personas construyen y significan la diferencia en la línea de lo humano y lo no humano.

2)*Raza como categoría histórica-mutable*: Es vigente la polémica entre diferentes posturas que discuten si el racismo —como consecuencia de la idea de raza— es o no una invención de la modernidad (Quijano, 2000; Gall, 2004). En los primeros párrafos describí que el etnocentrismo es la base del odio al otro y es constitutivo de las sociedades, incluidas las europeas previas a la conquista de América. Esto me lleva a suponer que el racismo, particularmente en el ámbito escolar, es más antiguo que la modernidad; solo que operaba

bajo otras lógicas que se diferencian de las que emergieron en el encuentro intercontinental (Baronnet, 2018).

Lo que llama mi atención es que, sin importar la mutabilidad de la noción de raza a lo largo de la historia, todas las formas de nombrarla comparten algo en común: la idea de esencias transferibles entre generaciones a través de la sangre, las cuales se manifiestan en la apariencia física y en los valores morales y culturales. De hecho, para Hall (2019), este podría ser el punto que coloca a la raza en un círculo sin salida, ya que, en su pensamiento, cada una de esas categorías utilizadas para marcar la exterioridad tiene su base en el esencialismo. Para el autor, es innegable que los grupos presentan diferencias entre sí, pero solo cuando esas diferencias son organizadas en la conciencia discursiva como un sistema fijo de marcadores de diferenciación, lo ajeno es representado como otredad.

El concepto de raza implica, entonces, universos de sentido y significado que dan lugar a un modelo de clasificación que jerarquiza y naturaliza las diferencias anatómicas, fisiológicas y culturales, generando esencialismos que omiten la historicidad de las personas y las comunidades étnicas.

#### SOBRE LA NOCIÓN DE MESTIZAJE EN MÉXICO

El mestizaje es una categoría que nació durante la colonia y alcanzó su esplendor en el siglo XX. Además, “tiene su soporte en la idea de raza y hace uso de sus principios para consolidarse” (Yankelevich, 2019, p. 23). Al igual que esa categoría, no es homogénea y debe ser comprendida desde diferentes perspectivas, como la historia y la antropología. No pretendo hacer un análisis exhaustivo sobre la noción de mestizaje, pero sí hago explícitos algunos puntos clave para comprender mis indagaciones etnográficas en la universidad de estudio.

Hago énfasis en la idea de mestizaje como una identidad fabricada e impuesta por el nacionalismo mexicano del siglo XX, una consecuencia del proyecto de Estado que buscaba dar homogeneidad a una población étnicamente diversa. También discuto sobre la constitución del Estado-nación en México y sus márgenes de alteridad.

#### **El mestizaje como ideal de nación.**

Durante la Conquista de América, fue inevitable que se mezclaran los diferentes grupos que cohabitaban los territorios, ya fuera en calidad de nativos o extranjeros. La migración de

Europeos y la llegada de elevadas cifras de esclavos de origen africano a México dieron lugar a una variedad de relaciones de padres con la población nativa. Estas relaciones se establecieron tanto por la fuerza como con el consentimiento de los líderes de los grupos; sin importar la diversidad en las formas de intercambio, la mezcla fue una constante en la sociedad novohispana (López-Beltrán, 2008; Velázquez, 2018).

Sin embargo, aunque la hibridación racial de la época estuvo basada en la obsesión por la purificación de la sangre y en la estigmatización de las personas no blancas, nunca pretendió la homogeneización social con tanto ahínco como en los siglos XVIII y XIX, y con mayor énfasis en el XX, cuando el mestizaje nació como ideología posrevolucionaria y se extendió como política de Estado (López-Beltrán, 2008). Esta política dio lugar a una gramática de cuerpos obligados a presentarse, a representarse y a ocupar un lugar en la sociedad, definidos por lo que se entendía que debía ser un “mexicano”.

Entonces, si hay que definir el mestizaje, una manera sería considerarlo un proyecto de Estado que pretendió la convergencia física y cultural de diversos grupos, mediada por el linaje y con pretensiones de engendrar al sujeto ideal de la nueva nación, alejado del supuesto atavismo indígena y liberado del dominio europeo (López-Beltrán y García, 2012; Yankelevich, 2019). La mezcla representaba una forma de experimentar con el futuro o el retroceso de las sociedades en el marco de un proceso evolutivo unilineal basado en la idea civilizatoria nacionalista. El punto de partida era que el nativo indígena tenía una debilidad desde su nacimiento que agudizaba su “retraso” cuando se emparentaba con otros indígenas; así que había que propiciar su mezcla con grupos superiores, como los extranjeros europeos, para potencializar su desarrollo (Yankelevich, 2019).

Las posturas ante el proceso de hibridación fueron tanto a favor como en contra. A favor estuvieron quienes asumían que en la población no europea había virtudes que favorecerían las características del sujeto mestizo; mientras que estaban en contra quienes sostenían que la mezcla atentaba contra el orden racial establecido por la naturaleza y era el camino hacia la degeneración social (López-Beltrán, 2000). De hecho, fueron las élites europeas las que más se opusieron al mestizaje porque degradaba a su raza. En cambio, para las élites conservadoras y los grupos liberales que nacieron en México, el mestizaje era una apuesta para constituir una nueva clase dominante en el país con su propia identidad. No es

coincidencia que en aquella época el mestizaje fuera un concepto articulador de identidad nacional, producto tanto de conservadores como de liberales (Castillo, 2013).

El mestizaje como discurso y política aglutinante en México tiene sus antecedentes en el siglo XVIII, cuando se visibilizó de todas las formas posibles la homogeneización racial como alternativa identitaria para impulsar el progreso de lo que después sería la nación mexicana. Los cuadros de pinturas de castas son una de las materializaciones más representativas de ese discurso. Fue a través de las pinturas con grupos familiares conformados por padre, madre e hijo que se impuso una narrativa visual sobre el cuerpo y las relaciones que no correspondía con la realidad social novohispana (López Beltrán, 2008). Sin embargo, como plantea López-Beltrán (2008), había dos consignas que los cuadros de castas tenían la intención de comunicar: la primera era la posibilidad de blanquearse a través de una mezcla secuenciada, y la segunda, la decadencia a la que la mezcla se expone cuando se hace entre castas inferiores. El autor evidencia cómo en la obra pictórica hay una ruta de mezclas claramente definidas hacia el blanqueamiento español, pero que expresan ambigüedad y denostación en la forma de clasificar las relaciones entre los grupos no europeos (López Beltrán, 2008).

Los cuadros de castas exponen un mestizaje complejo y variado, pero que se tornó estable y de larga duración en el siglo XVIII, al grado de plasmarlo en discursos iconográficos que muestran relaciones de parentesco signadas por la civilidad o la barbarie, cuyas resonancias alcanzan nuestra cotidianidad, ya sea en la forma de aproximación a la historia, en la organización sociopolítica, en la distribución de los recursos y/o en la manera de establecer relaciones sociales.

El mestizaje decimonónico no tuvo diferencias significativas con respecto al del siglo XVIII; sin embargo, sí hubo una disputa entre seguir manteniendo al cuerpo europeo como modelo identitario o mirar al mestizo como perfil característico de la población mexicana (López-Beltrán, 2008). La movilización de poblaciones de diferentes estratos sociales, sobre todo los que pertenecían a la clase alta, fue crucial en este periodo. Lomnitz (2015) describe el sentido de pertenencia de los desfavorecidos sobre América como una tierra propia que fue arrebatada por extranjeros; sentían el deber de recuperarla, así como el estatus que habían perdido. Proponían entonces símbolos y tradiciones americanas en respuesta a las europeas para distinguir a los nativos americanos de los extranjeros.

Después de la Revolución Mexicana, el mestizaje fue clave para definir la identidad mexicana, lo que se conoce como *mestizofilia*. Este fue un posicionamiento intelectual que veía el mestizaje como un hecho deseado y buscado por el Estado, justificando que el mestizo no era una raza nueva, sino la raza indígena modificada con la española. Si las virtudes de ambas razas se mezclaban, potenciaban sujetos fuertes y capaces de impulsar el progreso en su lugar de origen (Basave, 1992). Por tanto, fueron inventadas distintas formas de mestizaje e implementadas como políticas de Estado para garantizar dicho proceso.

El contexto en México no favoreció la pronta sedimentación del mestizaje. Su población era mayormente rural, multilingüe, con una economía agrícola, en profunda desigualdad económica y sin una clase dominante a nivel nacional (Lomnitz, 2015; Castillo, 2014). Sin embargo, ese panorama complejo fue utilizado paradójicamente para consolidar lo que más tarde sería llamado “la raza mexicana”.

Claudio Lomnitz (2015), distingue al menos tres aspectos que impulsaron el mestizaje en México: 1) la necesidad de reconocer jurídicamente al mestizo como una clase nacional y garantizar sus derechos de propiedad de tierra y acceso al poder; 2) el dinamismo en el proceso económico, donde los indígenas accedieron a estilos de vida desconocidos; y 3) la racialización del mexicano como efecto de la lógica fronteriza entre México y Estados Unidos. Cada una de estas situaciones, con sus particularidades, dio credibilidad al mestizo o mexicano como una identidad racial.

Algunos intelectuales nacionales que tomaron decisiones en el país, como Francisco Pimentel, Justo Sierra, José Vasconcelos, Andrés Molina Enríquez y Manuel Gamio — herederos de los postulados del racismo europeo— abogaron por la mestizofilia (Castillo, 2014). Para ellos, si México aspiraba a ser una patria, debía disolver a los grupos enemigos (indígenas e hispano-europeos) que obstaculizaban su desarrollo e incorporar un sistema económico capitalista que propiciara la economía de mercado y la industrialización. Con ese objetivo, rechazaron el determinismo biológico que suponía la jerarquización permanente de los grupos; pensaban que las diferencias humanas no eran de orden natural, sino que estaban determinadas por condiciones histórico-sociales concretas (Castillo, 2014; López-Beltrán, 2008). Para estos intelectuales, la causa del rechazo al indio no era su linaje, sino la pauperización e ignorancia con las que coexistían. Según ellos, estas condiciones podían

disolverse al mezclar a los nativos con grupos considerados racialmente superiores,<sup>12</sup> dotarlos de tierras y educarlos según el modelo de la escuela occidental (Castillo, 2014; Yankelevich, 2019). Esto explica por qué implementaron drásticas medidas alimentarias, de higiene y de mejoramiento físico y sociocultural en espacios como la escuela, con el fin de evitar taras y degeneraciones físicas y morales en los estudiantes (Urías, 2007).

Entre las políticas de mestizaje que alentó la clase intelectual se encontraban el desplazamiento de la medicina tradicional por la medicina alópata, la evangelización educativa para civilizar al indígena, la imposición de actividades productivas de carácter mercantil, la obligación de sustituir la organización comunitaria por una organización democrática, la sustitución de la propiedad colectiva por un sistema de propiedad individual y la organización de una estructura económica orientada al mercado (Castillo, 2014). A pesar de que tales políticas fueron gestionadas para hacer florecer la identidad del mexicano, mediada por lo mejor de las razas india y europea, había una tendencia —casi absoluta— hacia la organización política, socioeconómica y cultural europea. Se daba por hecho que los pueblos a los que la élite intelectual calificaba como decadentes poseían más defectos que virtudes; consideraban que lo único valioso que tenían era el arte precolombino y sus habilidades para elaborar artesanías; lo demás era obsoleto y alentaba el degeneracionismo social (Urías, 2007; Castillo, 2014; Villoro, 2017).

Esta genealogía lleva a pensar que el mestizaje mexicano no fue un proceso novedoso, pues ya había ocurrido con anterioridad en el encuentro de civilizaciones en otras partes del mundo. Quizás su originalidad radicó en que nació como un movimiento político e ideológico de afrenta contra las ataduras del imperialismo colonizador europeo, a partir de forjar un sujeto nuevo con identidad propia. Desafortunadamente, los precursores del mestizaje fueron en su mayoría miembros de las élites criollas y mestizas de la sociedad novohispana que, velando por sus intereses, iniciaron una lucha para emanciparse del yugo al que estaban sometidos por los países europeos. Sin embargo, esa lucha benefició solo a sus congéneres, ya que la población étnica y afrodescendiente continuó viviendo en condiciones de desventaja y dominación. Incluso, la búsqueda de poder por parte de las élites los llevó a incurrir en

---

<sup>12</sup> La idea era erigir a un sujeto (mestizo) que no fuera nuevo, sino mejorado; es decir, que conservara lo mejor de la raza europea e indígena, y cuya posición social, capital económico y apariencia física fueran diferentes a las de estos grupos (Villoro, 2017).

prácticas etnocidas.<sup>13</sup>Esto hace evidente que la anhelada reivindicación del indígena que defendía el indigenismo solo fue una utopía discursiva; en la práctica, era una forma de tutelaje que despojaba al indígena de su reconocimiento como sujeto de derecho y como sujeto de lenguaje.

Al respecto, Federico Navarrete (2016) sugiere entender el mestizaje “como una ideología de poder, como una forma de dominación” impuesta para apropiarse de modos de ser, pensar y posicionarse frente al mundo. Para el autor, no hay sustentos contundentes que demuestren que las razas humanas existen como una realidad biológica; es inaceptable pensar que existe o existió una raza indígena, africana o europea. Y si estas razas no existen, entonces tampoco puede existir la mezcla racial (Navarrete, 2016).

Sin embargo, Navarrete no rechaza que la ideología del mestizaje dejó un fantasma que deambula hasta nuestros días y funciona como estructura de la vida social. Nadie en la actualidad evoca la existencia de culturas superiores e inferiores, pero sí de culturas preferentes (Wade, 2000). Bajo esa lógica de pensamiento colonizador, el indígena siempre es traído al lenguaje como atributo, pero también como amenaza a la aspiración de la blancura occidental. Como refiere Yankelevich (2019), la identidad del mexicano se desplaza en el continuo de un sentimiento contradictorio de anhelo y rechazo por lo extraño.

Ahora bien, habría que pensar si el mestizaje, *per se*, es problemático. A mi consideración, no. El conflicto radica en que fue impuesto como un proceso de ingeniería social con pretensiones de producir sujetos homogéneos, obliterar memorias y cancelar genealogías, y no como una narrativa de pluralidad. Si queremos desmontarlo junto con sus efectos funestos, lo más conveniente es romper con su falacia seductora de igualdad, reconocerlo como una invención histórica y pensar nuestras identidades desde una perspectiva más cosmopolita (Navarrete, 2016).

---

<sup>13</sup> No me refiero únicamente al aniquilamiento físico, sino al proceso de obliteración a la que es sometida cualquier forma de organización política, de expresión lingüística, corporal y/o cultural que discrepe con la hegemonía occidental.

Estudiar el racismo en México implica analizar la constitución del Estado mexicano a partir de la coacción como estrategia de homogeneización poblacional. Considero que es importante hacer una revisión del control de la población desde la noción del mestizaje y especialmente desde el intento de limpiezas étnicas que ocurrieron entre los siglos XIX y XX. Se trató de un control que iba desde prácticas eugenésicas en los procesos de natalidad hasta el exterminio inducido de población indígena.

Hay discusiones inacabadas en torno a la definición de Estado, sin embargo, para fines de este trabajo lo asumo como la producción de un proyecto moderno que tuvo su origen en Europa y fue impuesto en el continente americano para establecer soberanía (Quijano, 2014). Esto supone que el Estado no es un aparato, un objeto o un ente con realidad propia, capaz de externar deseos o emitir órdenes, se trata de una idea construida bajo un contexto histórico y social particular que tiene como objetivo la dominación. Las elites de una sociedad con deseos de acaparar el poder son quienes generalmente producen la imagen del Estado como aparato centralizador para imponer sobre las mayorías formas específicas de organización social, cultural, económica, política y territorial (Escalona, 2011). Tal centralización de poder conlleva procesos de colonización, desintegración y desappropriación de grupos que nada tienen en común, pero a los que las elites con intereses políticos pretenden unificar, lo cual hace evidente a la violencia como consustanciada de los Estados modernos y soberanos.

Por más que se recurre a la reificación del poder central es evidente que la soberanía no es un orden absoluto y homogéneo, pues como bien señala Briones (2015) “nunca alcanza de la misma manera y al mismo tiempo el territorio reclamado” (p.25). Por el contrario, es común encontrar en lo cotidiano burocracias, procedimientos contradictorios e incoherentes y, en casos como la escuela, la resolución de problemas en el día a día con prácticas organizativas y recursos que están al margen de las normas oficiales definidas por el Estado (Rockwell, 2007). Entonces, definir al Estado es una cuestión compleja que rebasa a la idea de centralidad.

Habría que entenderlo inicialmente como “un campo abierto con múltiples fronteras y sin fijación institucional” (Trouillot, 2001, p.4), es decir, el Estado no se reduce a un aparato ni depende propiamente del ámbito gubernamental, su gestión está sujeta a las posibilidades de múltiples actores, tanto de la sociedad política como de la sociedad civil (Escalona, 2011).

En segundo lugar, el Estado no es una estructura que establece un orden social de tipo lineal, al contrario, es un campo en el que se gestan luchas por el poder político, lo que en términos weberianos entenderíamos como comunidad política que reclama el monopolio a través de la violencia legítima (Weber, 2014). Por lo tanto, el Estado no es un aparato que ejerce control social, sino una arena en la que hay espacio para la negociación, la lucha, la coerción y el consenso. Derivado de esto, el tercer punto es concebir al Estado como un conjunto de actores que gozan de ciertos privilegios al momento en que representan y ejercen cierta forma de poder, pero que como menciona Escalona (2011), “no son únicos ni necesariamente dominantes en los procesos específicos” (p. 52). Hablar de Estado implica entonces referirnos necesariamente a una categoría prismática a la que se le invoca cotidianamente como un poder centralizado a propósito de la pretensión de dominación.

A partir de esta idea del Estado como poder centralizado son tres claves las que históricamente han definido a los Estados nacionales y por medio de las cuales esgriman garantizar su soberanía. La primera alude a la producción jurídica de márgenes territoriales (nación), la segunda a la construcción de un proyecto de identidad nacional (nacionalismo) y la tercera, al otorgamiento de membresías para definir quién sí y quién no es ciudadano dentro del Estado-nación (ciudadanía).

Sobre la primera clave, el surgimiento de los Estados nacionales trajo consigo la creación de fronteras para definir lo que conocemos como naciones. Es decir, los Estados producen delimitaciones geopolíticas sobre las que crean comunidades imaginadas y a las que inventan una tradición por medio de la homogeneización (Hoyo, 2009). Ejemplo de ello son los diversos grupos que durante siglos habitaron el globo terráqueo y que fueron reducidos a la conformación de menos de 200 países con identidad nacional defendida a costa de lo que sea, y la exclusión de múltiples lenguas que conviven en los territorios amalgamados por una sola lengua. Podemos referirnos entonces a la nación como una ficción de los Estados modernos. Al respecto, Vizcaíno (2004) propone una definición más amplia de nación que me interesa discutir aquí.

Según Vizcaíno, la nación es un “grupo extenso politizado que comparte una cultura y un origen en común” (Vizcaíno, 2004, p. 50). Existen grupos que se reconocen y se nombran como naciones, ya sea por elección o por imposición;<sup>14</sup> sin embargo, en ambos

---

<sup>14</sup> Pongo de ejemplo a la diversidad étnica en México, quienes por elección se nombran así mismos como zapotecos, mixtecos, wirarikas, etc., mientras que el Estado reconoce a todos como “indígenas.”

casos, no dejan de ser naciones. La diferencia radica en ser una nación con Estado o sin Estado (Vizcaíno, 2004). Desde una perspectiva estatista, como la menciona Vizcaíno, se considera que todas las naciones son Estados nacionales que gozan de absoluta soberanía, lo que les permite organizarse y administrarse bajo sus propios marcos jurídicos, y no por otras determinaciones extrínsecas. La realidad confronta este supuesto: hay naciones sin Estado (sin soberanía) que coexisten dentro de las naciones que sí lo tienen y que están en constante tensión con ellas, ya que se ven obligadas a integrarse y a perder sus formas de autodeterminación.

Esta perspectiva menos estatista señala que las naciones tienen una historia de larga data en la que los grupos sociales que las conforman poseen rasgos propios de origen, culturales e identitarios que los diferencian entre sí. Fue durante la modernidad, tal como la conocemos, donde aquellos grupos o élites, en aras de ejercer su dominación sobre otros grupos y extenderse territorialmente, impusieron divisiones geopolíticas que absorbieron a diferentes grupos o naciones, obligándolos a someterse a una forma de organización y a apropiarse de una misma identidad. No obstante, esta práctica ambiciosa de expansión y unificación ha tenido un éxito parcial, pues al interior de las naciones soberanas existen naciones, también llamadas minorías étnicas, que se oponen al Estado y reclaman reconocimiento y autonomía (Vizcaíno, 2004).

Hablar de nación no se refiere únicamente a los grupos que tienen soberanía, sino también a aquellos que la reclaman, exigen reconocimiento y luchan continuamente para que sus límites territoriales, así como sus formas de organización colectiva, identitaria, lingüística y su manera de entender el mundo tengan cabida en la narrativa social. Esto implica ciertos esfuerzos; el primero es reconocer que países como México no son una nación multicultural, sino un Estado plurinacional (Aguilar, 2020), ya que en él convergen minorías étnicas o naciones absorbidas por el proyecto de Estado-nación y que actualmente luchan y resisten por su autonomía. Concebirlo de esta manera en el ámbito educativo significa comenzar a elaborar políticas más horizontales que atiendan a los sujetos plurinacionales presentes en las escuelas, en lugar de seguir defendiendo políticas integracionistas que reproducen relaciones de poder asimétricas y subalternizan a ciertos grupos.

Lo anterior me lleva a abordar la segunda clave que define al Estado: la construcción de un proyecto de identidad nacional. Los Estados modernos recurren a la ingeniería del nacionalismo mediante la exaltación de elementos políticos, culturales o económicos, raciales, religiosos o históricos—subjetivos o materiales (Vizcaíno, 2004)—que fomentan entre los

pueblos con historias distintas y lenguas bien diferenciadas la apropiación de una misma identidad. Esa identidad homogénea emana de historias ficticias o falsificadas por el nacionalismo al promover entre la población sentimentalismos en torno al territorio, la lengua, el linaje y el folclor (Vizcaíno, 2004). El nacionalismo aprovecha lo emotivo para impregnarse e inventar un tipo de imagen y narrativa sobre la comunidad imaginada.

De hecho, en los discursos nacionalistas se identifica el sentimiento de unificación y pertenencia a una gran nación, considerando como otredad todo lo que queda al margen de ella. Algunos de esos contenidos son: 1) evocar la idea de pertenencia a una nación; 2) construir enemigos externos e internos que amenazan a la nación; 3) llamar a la población a la unidad nacional; 4) prometer un futuro mejor para los más desposeídos; 5) presentar un conflicto social con una solución en nombre de la nación; y 6) defender y/o exaltar la independencia de la nación (Vizcaíno, 2004). No cabe duda de que la función prioritaria del nacionalismo es construir y legitimar una imagen de comunidad utilizando instituciones que contribuyan a la unidad cultural, política y jurídica.

El nacionalismo en México surgió de la necesidad de diferenciarse de la sociedad europea a la que el país estaba sujeto y de construir una sociedad que coincidiera con el nuevo Estado en formación. Con ese propósito, se prometió igualdad y ciudadanía para todas las personas, sin importar su casta de procedencia, y se impuso a toda la población, a través de la educación, una sola lengua (el castellano), una sola historia y una sola identidad. Tal parece que el sistema opresor del que México pretendió liberarse fue el mismo que utilizó para erigirse, lo que trajo consigo una violencia sistemática contra su población pluriétnica. En palabras de Aguilar (2020), y haciendo uso de ellas en un sentido alegórico: *“la lengua de la nación, libre ya de la metrópoli, fue, paradójicamente, la lengua de la metrópoli”* (p. 106).

Finalmente, la tercera clave que define al Estado como el imaginario de un poder centralizado que pretende establecer orden es el otorgamiento de membresías, es decir, decidir quién sí y quién no es ciudadano en los Estados nacionales. La membresía a la ciudadanía se obtiene mediante un conjunto de datos como el sexo, la edad, el estado civil, el lugar de nacimiento, el nombre y la situación migratoria, por mencionar algunos. Estos datos son sistematizados por el Estado a través de sus instituciones para representar a las personas y deben ser comprobados mediante documentos oficiales (Escalona, 2011). A partir de esas abstracciones, el Estado establece un orden jerarquizado que tiene consecuencias para las personas que pueden o no comprobar su ciudadanía: recibir un trato deferente o ser

rechazadas, acceder a derechos o quedar excluidas, ser consideradas personas honorables o enemigas de la nación.

En México hay casos que podemos citar como ejemplos. El primero son las políticas restrictivas de migración impuestas en México a principios del siglo XX para evaluar las características de las personas que ingresaban al territorio y así regular las relaciones de parentesco y los procesos de desarrollo económico (Yankelevich, 2019; Gleizer, 2019). Estas políticas desencadenaron actos de violencia contra ciertas poblaciones, como la masacre contra la comunidad asiática en la ciudad de Torreón.<sup>15</sup> También está el desprecio y la violencia que aún ejercen algunos sectores de la población mexicana contra personas de origen centroamericano que migran hacia Estados Unidos, sin considerar la violación de derechos humanos cometida por las instituciones mexicanas contra esta población o incluso contra personas nacidas en México cuya ciudadanía está bajo sospecha, como es el caso de las personas afromexicanas (Velázquez, 2019). En los tres casos citados, el origen de la violencia radica en que estas personas representan una amenaza para la ciudadanía imaginada que evocó la institucionalización del mestizaje como proyecto de mejoramiento racial y unificación.

Hasta este punto, me he referido a la ciudadanía como una sustancia que se otorga desde el poder centralizado y que determina, a través de una serie de requisitos, quién puede ser ciudadano y quién. es relegado al lugar de alteridad. El problema de un enfoque tan vertical es que se pierden de vista formas de hacer ciudadanía desde otros lugares y con sujetos que pasan desapercibidos, que no se reconocen ni se nombran, pero que existen. Por ello, considera conveniente definir la ciudadanía como lo hacen Acevedo y López (2012), es decir, como una multiplicidad de prácticas que despiertan en los sujetos competencias para defender y hablar en pro de sus derechos, a pesar de las tensiones que eso conlleve. Para las autoras, la ciudadanía no es un proceso continuo y lineal; al contrario, “implica procesos múltiples, discontinuos e imprevisibles” (p. 15). Desde su perspectiva, la ciudadanía se construye y se pone en práctica a partir de las relaciones burocráticas y negociaciones que se realizan fuera de los marcos legales, para que las personas, los grupos y/o las comunidades que negocian reivindiquen sus derechos y ganen un lugar en la escena pública.

---

<sup>15</sup> E 15 de mayo de 1911 un número indeterminado de chinos fue masacrado en la ciudad de Torreón, Coahuila, en México. Si bien esa matanza fue un hecho aislado, fue el inicio de diversas manifestaciones de violencia hacia las comunidades chinas durante veinte años más en distintas ciudades del país a consecuencia de su raza de procedencia y de su condición de inmigración (Treviño, 2008).

Volviendo a las tres claves que definen al Estado en su representación como poder centralizado, lo que tienen en común es la producción de alteridades, de “aliens” o de sujetos antagónicos de los Estados nacionales (Comaroff, 2002). Es decir, nos muestran un Estado que crea alteridades continuamente y nuevas formas de exclusión, pues en ello justifica su existencia; un Estado que no es para todos, que no acepta la ambigüedad y que, como consecuencia, produce márgenes para establecer orden en la ficción de un desorden que él mismo crea y con el cual justifica el sentido de su violencia. No obstante, en oposición a esa imagen centralizada y racionalizada, sostengo que el Estado es constantemente resistido por la alteridad, haciendo uso de los elementos de los discursos, prácticas y documentos del propio Estado (Das y Poole, 2008).

Algunos posicionamientos intelectuales señalan que, a raíz de la globalización, las soberanías de los Estados nacionales se han debilitado y el Estado es cada vez más una institución descentralizada, frágil y dependiente de las demandas de corporaciones transnacionales (Appadurai, 2015; Escalona, 2011). Aunque estos señalamientos son relevantes, me parece importante considerar la precisión de Segato (2007) sobre la relevancia de las presiones de orden global en un mundo interconectado, sin dejar de lado la complicidad de los Estados nacionales centrales con las corporaciones y el ejercicio de su propia fuerza en función de esas demandas.

La idea de traer la discusión sobre Estado, nación y ciudadanía al esquema conceptual del trabajo se debe a su reminiscencia camuflada y articulación con los nuevos racismos presentes en las escuelas. Los proyectos escolares siguen siendo centralizados y la participación comunitaria está desplazada en su gestión. Esto conlleva la implementación de políticas educativas distantes de realidades tan diversas y desiguales. Además, el sentido de muchas de esas políticas parte de una representación de la escuela como espacio civilizatorio que educa al “salvaje” (no ciudadano), a veces representado en el indígena o el afrodescendiente, llevándolo al estado de civilidad (ciudadano) para incorporarse a la nación. Esto es sin duda una posible causa de las formas actuales de exclusión escolar. Sin embargo, la respuesta de la alteridad para garantizar sus derechos dentro de la escuela —para hacer Estado y ciudadanía desde otros lugares— es algo que no puedo dejar sin documentar.

## EL RACISMO COMO HUELLA DE LA IDEA DE RAZA QUE PARECE IMBORRABLE

La idea de la existencia de razas humanas es actualmente insostenible. Algunos estudiosos argumentan que los diferentes grupos humanos tienen más similitudes genéticas que diferencias significativas, y no hay razones para sostener la clasificación racial (Hall, 2019). Sin embargo, sería ingenuo suponer que al eliminar la noción de raza se eliminarían también sus efectos en la sociedad; me refiero al racismo como estructura e ideología que ejerce poder sobre cuerpos, grupos, prácticas y territorios específicos.

Hay una discusión vigente en torno al origen del racismo. Olivia Gall (2007) identifica al menos tres posturas. La primera es la *no transhistórica ni transcultural*, que considera al racismo como un fenómeno que nace durante la modernidad; algunos lo sitúan en el proceso de colonización europea y otros en la Ilustración. La segunda postura es la *transhistórica pero no transcultural*, que ve al racismo como un producto de Occidente, pero cuyo origen es anterior al nacimiento de la modernidad. Finalmente, está la postura *transhistórica y transcultural*, que describe el racismo como un fenómeno sin un origen histórico-geográfico particular porque es inherente a la condición humana. Cada perspectiva plantea el nacimiento del racismo desde diferentes lugares; sin embargo, hay algo claro respecto al racismo que surgió en México y en Latinoamérica durante la colonización europea: su alcance como estructura social organizativa y su capacidad para negar la diferencia, hasta el punto de tratar la “otredad” con tal brutalidad, en aras de construir identidades homogéneas y nacionales (Gall, 2007). De hecho, Grosfoguel (2012) señala que en las viejas sociedades europeas el racismo tenía lugar en la “zona del ser”, es decir, era violento y opresor, pero los sujetos subalternizados tenían la posibilidad de emanciparse. En cambio, el racismo surgido durante la colonización europea operó desde la “zona del no ser”; los amerindios y africanos, como culturas oprimidas, fueron deshumanizados y tratados como objetos. A día de hoy, siguen inmersos en un ciclo de continua violencia, desposesión y exterminio.

Lo que se observa es que el racismo de origen colonial no desapareció; se reafirma constantemente en distintos órdenes sociales. Sobrevive como estructura e ideología que regula conductas, discursos, relaciones interpersonales y subjetividades. De ahí la importancia de encontrar algo que lo defina para tener un marco desde donde observarlo y desentrañarlo.

Según Pineda (2016), el racismo “es el desprecio del otro, su descalificación, exclusión y subordinación en diversos espacios y procesos interactivos sobre la base de su origen

étnico” (p. 121). Por su parte, Wieviorka (2007) lo concibe como un fenómeno ideológico que produce prácticas y conductas basadas en prejuicios, estereotipos, segregación y discriminación. En cambio, para Segato (2010) es una estructura que organiza la vida social y tiene como consecuencia la obstaculización para que ciertos grupos y/o personas se afirmen frente al mundo como sujetos de derecho.

A pesar de las divergencias entre estas definiciones, todas coinciden en que el racismo conlleva la infravaloración, el rechazo y la anulación de lo diferente. Cristina Masferrer (2014) se hace eco de esta idea al describir que detrás de la práctica racista está la inferiorización del otro. En México, nadie se declara abiertamente racista; sin embargo, las dinámicas sociales se mueven a través del rechazo hacia lo indígena, lo negro y lo prieto (Navarrete, 2016), o por cualquier rasgo corporal que denote resquicios indeseables atribuidos a estos grupos. Esto incluye términos despectivos como “naco”, utilizados para insultar o burlarse de personas consideradas en un estado de involución o atrapadas en su pasado indígena y carentes del buen gusto que distingue al mestizo inmerso en el aspiracionismo y el blanqueamiento occidental (Báez-Jorge, 2001).

Como puede observarse, el racismo no es una práctica aislada propia de sujetos particulares; es un sistema que estigmatiza los cuerpos a través de binarismos como superioridad e inferioridad o civilidad y barbarie. Sobre el estigma, Goffman (2006) lo define así:

—Un atributo que vuelve al sujeto diferente de los demás (dentro de la categoría de personas a la que él tiene acceso) y lo convierte en alguien menos apetecible; en casos extremos, en una persona casi enteramente malvada, peligrosa o débil. De este modo, dejamos de verlo como una persona total y corriente para reducirlo a un ser inficionado y menospreciado. Un atributo de esa naturaleza es un estigma; especialmente cuando produce en los demás un descrédito amplio; a veces recibe también el nombre de defecto, falla o desventaja (p. 12).

Sobre el estigma se construyen prejuicios y estereotipos que contribuyen a mantener y reproducir discursos, prácticas y conductas racistas que tienen como efecto la (re)producción de violencia y privación social. Rita Segato (2010) reconoce que el racismo y la discriminación afectan la vida de las víctimas en los siguientes aspectos: 1) control económico; 2) control de sociabilidad; 3) control de movilidad; 4) menosprecio moral; 5) menosprecio estético; 6) menosprecio sexual; y 7) descalificación intelectual. Esto visibiliza al racismo como gestor de un destino inalterable y como advertencia de una sentencia de muerte

social. Es decir, sociedades con profundas desigualdades sociales que privilegian la idea falaz del “mérito” son ciegas a las realidades de los cuerpos racializados —tan desprovistos de condiciones materiales mínimamente indispensables y acceso a servicios de calidad—; achacan esas realidades a cuestiones intrínsecas a las personas o comunidades sin reconocer el papel de las condiciones estructurales y culturales que permiten que algunos “habiten el privilegio a costa de los demás” (Camus, 2019), mientras otros ven en cualquier forma de resistencia una manera de sobrevivir a pesar de la precarización socioeconómica. Su ceguera ontológica no solo ignora el despojo sufrido por indígenas y afrodescendientes sobre cualquier bien material o sus derechos; además imputa a población esta la violencia ocasionada por dicho despojo, haciendos ver como criminales para justificar así su exclusión y exterminio.

Además, el racismo no se limita a privilegiar o precarizar las condiciones materiales de existencia de los cuerpos racializados, influye también en sus subjetividades. Sobre este punto el trabajo de Fanon (2009) es ilustrador, ya que pone la tilde en los modos de la colonización para racializar los cuerpos e imponer una cultura dominante que generó el autodesprecio de los oprimidos. El autor insiste en que el objetivo colonizador es mantener un sistema opresor que someta la voluntad de las personas, lograr su enajenación y provocar un complejo de inferioridad que funcione como impulso para que los subalternizados se incorporen de forma voluntaria a los repertorios culturales del colonizador, y así garantizar la relación circular de dominación-sumisión (Fanon, 2009). La discusión Fanoniana expone las razones de éxito del racismo como praxis violatoria de derechos humanos pues, al devastar el *Yo* de los cuerpos racializados, la consecuencia es el desprecio por sí mismos y la autodestrucción, situación que es visible en la discriminación de los indígenas y/afrodescendientes sobre sus propias lenguas, saberes y cuerpos porque consideran que los de Occidente son mejores y, por tanto, su voluntad resistir y exigir sus derechos civiles algunas veces quedan divididas o incapacitadas.

Es fundamental abordar el concepto de racismo en plural, reconociendo que no existe un único tipo de racismo. Sin embargo, todas sus manifestaciones comparten un mismo objetivo: la opresión de ciertos grupos e individuos. A continuación, presento una breve clasificación de las diversas formas de racismo, con la intención de fomentar una conciencia crítica y una sensibilidad que permita identificar sus modos de operación, materialización e interpelación, con el fin de dismantelarlos.

### **Tipologías del racismo.**

Olivia Gall (2004) identifica dos categorías de racismo en la era moderna: 1) racismo de la desigualdad y 2) racismo de la diferencia. El primero se caracteriza por la inferiorización que las mayorías o grupos dominantes imponen sobre los otros, permitiendo su inclusión en la sociedad solo bajo la condición de ser disminuidos y, por ende, “explotados o sobreexplotados” (p. 238). En contraste, el segundo tipo se basa en la diferencia cultural, donde la discriminación y exclusión no derivan de una percepción de inferioridad, sino de una percepción de que el otro es demasiado diferente. Este nuevo racismo ha coexistido con las relaciones sociales durante los últimos cuarenta años, resultando en marginación y violencia fundamentalista (Gall, 2004).

Otro tipo es el racismo manifiesto, definido por Allport (1954) como una expresión abierta y consciente hacia lo étnicamente diferente, percibido como una amenaza. Este racismo se fundamenta en la idea de inferioridad genética; quienes se consideran superiores evitan todo contacto con los “inferiores” y promueven acciones para alienarlos. Un ejemplo notable es el enfoque etnocida y las políticas de asimilación implementadas por José Vasconcelos para integrar al indígena en el proyecto nacional (Báez-Jorge, 2001).

El racismo institucional se refiere a un conjunto de políticas, prácticas y procedimientos que, al ser aplicadas por instituciones públicas, generan desigualdad entre grupos étnicos y raciales (Ashmore, 1979). A esta definición se le suma su carácter de violencia metapolítica, como enfatiza Maya (2009), quien sostiene que el racismo institucional crea un “sistema de valores que discrimina, diferencia y excluye mediante estrategias ideológicas como la invisibilidad, el ocultamiento, la negación, la omisión y la estereotipación” (p. 222).

El racismo axiológico se manifiesta a través de un conjunto de valores y creencias que asignan atributos negativos o positivos a las personas según su color de piel (Segato, 2010, p. 118). En este contexto, resulta inaceptable que individuos de ascendencia africana accedan a un estatus superior a los de otros orígenes, ya que las representaciones sociales desvalorizan su color de piel y les niegan derechos.

El racismo epistémico universaliza el conocimiento occidental y desvaloriza cosmovisiones y saberes “no occidentales” (Grosfoguel, 2013). Este tipo de racismo prevalece en las universidades, donde se priorizan los conocimientos occidentales sobre aquellos producidos en otras regiones geopolíticas. Un ejemplo es cómo la antropología social puede convertir a las comunidades en meros objetos de estudio, despojando a sus miembros

de su capacidad de agencia y autodefinición (Segato, 2007).

Finalmente, Van Dijk (1993) introduce el racismo simbólico, caracterizado por su naturaleza indirecta y sutil. Este tipo niega el papel fundamental del racismo estructural; aunque proclaman la igualdad discursivamente, en la práctica se limita a ciertos contextos. Por ejemplo, algunas organizaciones étnicas son “respetadas” solo si permanecen dentro de sus territorios sin representar una amenaza para intereses políticos más amplios. Fuera de esos espacios, deben someterse a las estructuras organizativas del Estado nacional.

La erradicación de cualquiera de estas formas de racismo es crucial para eliminar estructuras e ideologías que perpetúan las desigualdades. Su existencia privilegia a unas minorías mientras condena a las mayorías a un destino marcado por precariedad, violencia y estigmatización. Lograr este objetivo requiere esfuerzos coordinados entre diversos actores sociales. Sin embargo, la situación se complica debido a tres formas de racismo que son difíciles de erradicar porque han permeado la vida cotidiana y tienden a ser naturalizadas y que describo a continuación.

El primer tipo es el “racismo automático”, también conocido como “racismo latente” o “racismo cotidiano” (Pérez, 1996; Essed, 2010; Segato, 2010). Este fenómeno se manifiesta a través de prácticas prejuiciosas y discriminatorias profundamente arraigadas en las personas. Reconocer este tipo de racismo no es sencillo, ya que no surge de una conciencia discursiva; más bien, se origina en la reproducción mecánica de costumbres, sustentadas en una moral que rara vez se cuestiona. Sus principales víctimas suelen encontrarse en los círculos más cercanos, como la familia, la escuela y el entorno laboral (Segato, 2010).

El segundo tipo es el endorracismo, que se caracteriza por la incorporación de afirmaciones negativas provenientes de otros tipos de racismo en los esquemas de identidad de los grupos estigmatizados, lo que lleva a un proceso de autodesprecio (Restrepo, 2012; Masferrer, 2016). Por ejemplo, las personas de origen o ascendencia africana pueden asociar su color de piel con características negativas como la fealdad, la torpeza y la suciedad. Un análisis ilustrativo sobre este fenómeno se encuentra en el trabajo de Fanón (2008), “Piel negra, máscaras blancas”, donde explora las vivencias de sus congéneres.

El tercer tipo es el racismo hipócrita, definido por Navarrete (2016). Este tipo de racismo es consciente pero se manifiesta de manera sigilosa; sus perpetradores son plenamente conscientes de sus actos racistas, pero los llevan a cabo con disimulo para evitar ser descubiertos o los niegan rotundamente. Este comportamiento es común entre miembros

de la clase media —políticos, académicos e intelectuales— quienes a menudo niegan ser racistas mientras ejercen estas actitudes en su vida cotidiana.

Es preocupante la forma en que diversas manifestaciones de racismo se infiltran sutilmente en los discursos y acciones de figuras públicas, materializándose en actos de discriminación.<sup>16</sup> Es fundamental diferenciar entre ambos conceptos para los fines de este estudio, ya que, aunque son categorías relacionadas, no son equivalentes. El racismo se define como un sistema totalizante y estructural, mientras que la discriminación se entiende como un acto específico de diferenciación vinculado a alguna forma de injusticia (Figueroa, 2016, p. 101).

La discriminación es una consecuencia del racismo que refleja relaciones de poder asimétricas y se manifiesta en actos concretos que causan daño y coartan libertades. En contraste, el racismo opera a un nivel más profundo, relacionado con prejuicios, estereotipos y representaciones mentales. Además, la discriminación no siempre se presenta a través de actos conscientes y directos; a menudo se disfraza de simpatía y solidaridad (Aguilar, 2020).

Existen dos verbos fundamentales que subyacen en la discriminación y que están interrelacionados: diferenciar y excluir. Por un lado, la diferencia se manifiesta en aquello que no se alinea con la experiencia personal ni con los valores adquiridos a través de los procesos de socialización (Berger y Luckmann, 2015). Por otro lado, esta diferencia puede convertirse en una amenaza cuando no se integra en los significados de la conciencia, lo que da lugar a deseos de sometimiento y aniquilación. Este fenómeno es especialmente evidente en el caso de las personas afrodescendientes, quienes, junto con sus particulares formas de entender el mundo, son vistas como antagónicas al proceso de civilización occidental. Esto se traduce en una continua negación de su existencia; como señala Segato (2010), *“el negro es impedido de ser contendiente legítimo por recursos y derechos en un mundo en disputa [...] no se encuentra en el juego de interlocuciones válidas, ni como prójimo ni como otro; no hace su entrada en el discurso, no tiene registro en el texto social”* (p. 119). Por lo tanto, es crucial que los estudios sobre racismo analicen los criterios de diferenciación utilizados para categorizar a las personas, así como las formas en que son excluidas (Masferrer, 2016).

Es innegable la estrecha relación entre racismo y discriminación. El racismo implica

---

<sup>16</sup> En 2007 el científico James Watson declaró que estudios hechos recientemente con ADN, confirmaban que las personas de origen africano son menos inteligentes que los Blancos (CNN, 2019). Sin embargo, integrantes de la comunidad científica norteamericana declararon que sus argumentos eran infundados y eran la afirmación de una posición personal.

la creación de un perfil físico, psicosocioafectivo, intelectual y moral que clasifica a las personas como superiores o inferiores. Esta clasificación genera sentimientos negativos que se traducen en prácticas de desprecio y exclusión, las cuales, desde una perspectiva de praxis social, determinan la discriminación.

## OTROS CONCEPTOS CLAVE PARA APROXIMARNOS AL ESTUDIO DEL RACISMO

### **Desventaja social, racismo y educación.**

En Latinoamérica la concentración de la riqueza crece paulatinamente sobre las manos de un grupo reducido de personas, a la par que el número de pobres va en incremento y las brechas de desigualdad se ensanchan (OXFAM, 2015). El panorama de desventajas sociales en México es alarmante. El 10% de la población más rica concentra el 64,4% de la riqueza total del país, disfrutando de condiciones privilegiadas, mientras que el resto de la población vive en o por debajo de la línea de pobreza (OXFAM, 2012). Esta situación macroeconómica está vinculada al rezago educativo, particularmente entre las poblaciones de origen étnico, lo que a su vez genera otras desventajas y fomenta la violencia, incluida la explotación laboral infantil (Hernández-Rosete, 2019).

La desventaja social se define como la distribución asimétrica de bienes materiales e inmateriales entre la población de un país. Esta situación tiene dos tipos de efectos: efectos objetivos, que se refieren a la falta de oportunidades y acceso a bienes materiales en comparación con otros; y efectos subjetivos, que aluden a la disminución de la confianza, dignidad, seguridad, autoestima y aprecio personal (Deaton, 2015). Además, existen dos condiciones inherentes a la desventaja social: vulnerabilidad y ausencia de seguridad (Antonio y Hernández-Rosete, 2019). La vulnerabilidad se manifiesta en empleos que requieren jornadas completas pero son remunerados por debajo del salario mínimo y carecen de garantías sociales. Estas condiciones impiden que las personas accedan a una vida digna, lo que incluye servicios médicos adecuados, educación de calidad en escuelas bien equipadas y empleos bien remunerados que faciliten la movilidad económica y social (Antonio y Hernández-Rosete, 2019).

Aunque existe una relación entre pobreza y desventaja social, no son las únicas variables explicativas. Estudios longitudinales indican que dentro del mismo contexto económico hay otras variables que contribuyen a la desventaja social. Una de ellas está relacionada con el tipo de inversiones en capital que realizan los gobiernos nacionales. Por

ejemplo, si un país presenta cifras de crecimiento económico pero invierte poco en educación y salud, los resultados en desarrollo social serán limitados (Sen, 1998). Esto implica que no basta con reducir la pobreza mediante el acceso al capital económico; es crucial que los gobiernos también inviertan en bienes y servicios de calidad accesibles para la población. Además del aspecto económico, es fundamental considerar que el género y el racismo son factores significativos que influyen en las desventajas sociales, especialmente para aquellos de origen étnico (Hernández-Rosete, 2019). Se han documentado efectos negativos derivados de esta relación, como el ausentismo y la deserción escolar entre estudiantes indígenas migrantes debido a la incompatibilidad entre sus jornadas laborales y las clases escolares. Estas familias priorizan las actividades económicas por su necesidad de supervivencia (Antonio y Hernández-Rosete, 2019). Asistir a la escuela pasa a un segundo plano; sin embargo, esto no implica que no valoren la educación, sino que esta se ve subordinada a satisfacer las necesidades básicas.

Este fenómeno también obstaculiza la movilidad social intergeneracional. La relación entre el origen socioeconómico y el destino en términos de clase está parcialmente mediada por la escolaridad. Aquellos que no asisten a la escuela tienen mayores probabilidades —aunque no determinantes— de permanecer en una posición socioeconómica similar a la de sus padres (Solís y Dalle, 2019). Según el informe sobre movilidad social en México (2019), las personas del estrato más bajo —principalmente ubicadas en el sur del país y con tez oscura— han mostrado avances en diferentes tipos de movilidad (educativa, ocupacional y económica); no obstante, estos avances son insuficientes para asegurar un futuro próspero. Solo el 5% de los hijos de padres sin escolaridad accede y concluye estudios universitarios, comparado con el 64% entre los hijos de padres con estudios universitarios (CEEY, 2019).

Otro efecto significativo de la desigualdad social es la inequidad en la cobertura educativa y su baja calidad para los sectores excluidos. Las instituciones mexicanas tienden a asociar el aumento en la cobertura educativa con una reducción en la desigualdad; desafortunadamente, se presta poca atención a las diferencias cualitativas entre los subsistemas educativos (Solís, 2015). Las disparidades son evidentes en factores como la distancia entre escuelas y comunidades atendidas, condiciones físicas precarias de las instituciones educativas, escasos recursos económicos y humanos disponibles, falta de capacitación docente adecuada y variaciones en la oferta educativa. Como señala Manuel Gil Antón (2016), *“los más pobres son quienes reciben la peor educación”*. Por lo tanto, si el sistema

educativo no reconoce las diferencias cualitativas en la educación recibida por diferentes grupos poblacionales, el incremento del número de escuelas resulta ineficaz para reducir las desigualdades existentes.

Este contexto describe la marginación reiterada de la que son objeto diversos grupos y personas, de ahí la necesidad de comprender otras formas en las que se entrama la desigualdad social y el racismo, particularmente en el contexto de educación superior.

### **Colonialidad.**

Entiendo a la colonialidad<sup>17</sup> como una estructura de subordinación instalada en el encuentro intercontinental para regular la cultura, el conocimiento, la subjetividad, la historia, la autoimagen, las sensibilidades y las aspiraciones, con base en las ideas de raza y trabajo capitalista, y que no concluyó con el fin del colonialismo, sino que sobrevive a nuestras generaciones y constantemente se reafirma en una multiplicidad de formas en la vida pública y privada (Quijano, 2000). Como refieren Mario Rufer y Valeria Añón (2018), es una “estructura transhistórica de dominación” (p.110). Es decir, la colonialidad es la materialización de las profundas marcas que dejó la experiencia colonial y que, como plantea Fanón (2008), persisten en forma de un trauma insuperable.

Hay tres tipos de colonialidad sedimentadas socialmente: colonialidad del poder, colonialidad del saber y colonialidad del ser; cada una con particularidades específicas que Maldonado-Torres (2000) describe de manera puntual:

—...la colonialidad del poder se refiere a la interrelación entre formas modernas de explotación y dominación; [...] la colonialidad del saber tiene que ver con el rol de la epistemología y las tareas generales de la producción del conocimiento en la reproducción de regímenes de pensamiento coloniales; [...] la colonialidad del ser se refiere a la experiencia vivida de la colonización y su impacto en el lenguaje (p.130).

La triada está provista por un “escepticismo misantrópico” (Maldonado-Torres, 2000, p.136) que pone en duda la calidad humana de las personas a partir del pensamiento cartesiano “pienso, luego existo”, particularmente la de cuerpos colonizados, y sirve como referencia para justificar las razones de garantizar el progreso y los derechos solo de unos cuantos, y se aprueba la actitud genocida contra los considerados infrahumanos. Asumo que la colonialidad funciona como una matriz de pensamiento, de lenguaje y de orden social que obliga a las personas de nuestras

---

<sup>17</sup> Concepto que tiene su origen en el siglo XX, en el cuerpo teórico de los estudios poscoloniales y decoloniales, para hacer una afrenta de forma crítica a la consolidación de Europa como matriz de pensamiento (Añón, -).

sociedades actuales —marcadas por un pasado colonial— a presentarse y representarse, a producir conocimiento y ocupar un lugar en la jerarquía de una sociedad capitalista. La colonialidad se encarna sobre los distintos ámbitos de la vida cotidiana y su concreción está supeditada a una variedad de dispositivos y tecnologías de uso común en múltiples contextos.

La escuela no es ajena a la fuerza de la colonialidad; por el contrario, esta se encuentra profundamente arraigada en su estructura. A través de sus contenidos, organización, actores, metodologías y enfoques didácticos, la escuela despliega su poder. Entre los ejemplos que se pueden citar se encuentra la representación de la escuela moderna como un espacio destinado a la formación de “nuevos hombres”, civilizados y capacitados para integrarse en una sociedad que exige progreso (Velasco, 2016). También es considerar relevante la historia que se enseña en las escuelas, centrada en Occidente pero pretendiendo ser universal, donde predominan las narrativas de vencedores y vencidos que aparecen en los libros de texto (Masferrer, 2016). Además, las prácticas educativas que se presentan como neutrales y apolíticas son, en realidad, un sofisma; cualquier programa o práctica educativa siempre responde a intereses políticos. Esta aparente neutralidad es, en última instancia, un acto de complicidad con la dominación y la violencia sistemática ejercida contra ciertos grupos (Díaz, 2010).

Por lo tanto, es fundamental que las investigaciones educativas actuales se enfoquen en las formas creativas en que la colonialidad se entrelaza con los saberes, procesos y prácticas educativas. Asimismo, es crucial analizar cómo esta dinámica está vinculada a la continua exclusión del derecho a una educación de calidad para las poblaciones indígenas y afrodescendientes.

### **Blancura y blanquitud.**

Los conceptos de blancura y blanquitud poseen definiciones y prácticas distintas, aunque están intrínsecamente relacionadas con la clasificación racial y sus consecuencias. En este sentido, tanto la blancura como la blanquitud son atributos construidos que buscan distinguir al blanco —tanto en su rol como sujeto como en su uso adjetival— o a aquellos que aspiran a serlo. Sin embargo, es importante señalar que el concepto de blanco es una invención del sistema racial, al igual que lo son los términos indio, negro y mestizo. La diferencia radica en que esta racialización confiere ventajas sobre los demás clasificados (Navarrete, 2020). Así,

ser blanco se ha institucionalizado como la forma ideal de existencia y como una meta a alcanzar.

La blancura se refiere a la manifestación de la apariencia física y el color de piel, representando una “idealización del fenotipo blanco” (Navarrete, 2020). Este ideal se asocia con una identidad superior en términos de belleza y prestigio, convirtiéndose en un objetivo al que cualquier persona debería aspirar (Echeverría, 2010). Por otro lado, la blanquitud hace referencia a un *ethos*: una forma prescriptiva de ser, pensar y actuar, cuyo propósito es el ascenso social y el prestigio mediante la obtención o demostración de acceso a diversos tipos de capital (Echeverría, 2010). Esto implica que la blanquitud no es exclusiva de un individuo o grupo; cualquiera puede acceder a ella.

Además, la blanquitud conlleva el desarrollo de una subjetividad centrada en el progreso y la humanidad, que busca demostrar públicamente la ausencia de rasgos considerados “salvajes”, lo que a su vez permite a las personas ser vistas como dignas de integración en la urbanidad (Navarrete, 2020). En este contexto, es fundamental entender que la blanquitud puede ser vista como un proceso al que las personas racializadas se someten —ya sea por imposición o por voluntad propia, consciente o inconscientemente— con el fin de civilizarse y adoptar la posición del blanco para evitar sufrir discriminación racial.

La blancura y blanquitud actúan de manera conjunta en la escuela. Se manifiestan en las políticas educativas de México, que surgieron de la idea del mestizaje para blanquear a la población y transformarla en una “mejor raza”. También se reflejan en los mecanismos disciplinarios que aún se implementan para que los estudiantes se adhieran a un modelo específico de comportamiento y cultura. Este modelo se traduce en formas “idóneas” de lenguaje y en el uso “correcto” del español (Navarrete, 2020), así como prácticas orientadas al mejoramiento físico.<sup>18</sup>

La blanquitud se presenta como un mecanismo de ascenso social para que las personas racializadas, una vez que se someten a la educación occidental, ocupen la posición de las élites blancas y adquieran las mismas ventajas sociales. Derivado de ello, una de mis preocupaciones es identificar cómo opera la blanquitud en los discursos y prácticas escolares en educación superior.

---

<sup>18</sup> En mi investigación sobre la violencia contra las mujeres que estudian derecho identifiqué que los docentes imponen a la comunidad estudiantil códigos de vestimenta bajo la lógica de que “como los ven, los tratan” (Hernández-Rosete y Gómez, 2021).

Quisiera aclarar que, para el presente trabajo, el racismo no puede explicarse únicamente a través de la pigmentocracia; hay variables más complejas en el juego. Es decir, me distancio de las discusiones antiracistas actuales que tienden a polarizar las relaciones sociales en función del color de piel. A mi juicio, estas dinámicas corren el riesgo de fomentar el rencor social y dar lugar a nuevas formas de discriminación y violencia. Sin embargo, con el objetivo de describir uno de los múltiples aspectos que influyen en el racismo, considero fundamental cuestionar y visibilizar los privilegios y desigualdades que genera la pigmentocracia.

No obstante, como ya mencioné, el racismo responde a procesos más complejos. Así como Segato (2016) señala que la violencia de género no proviene de un antagonismo natural entre hombres y mujeres, sino de condiciones estructurales y sociohistóricas específicas, sostengo que el racismo no es simplemente el resultado de antagonismos entre blancos y no blancos. Más bien, es producto de estructuras de dominación que han recurrido a la invención de la raza.

## OTRAS PERSPECTIVAS QUE APOYAN A ESTUDIAR EL RACISMO EN LA UNIVERSIDAD

### **Perspectiva de la interseccionalidad.**

Por perspectiva de la interseccionalidad<sup>19</sup> entiendo aquella forma de mirar y comprender la organización social como resultado de mecanismos o estructuras opresoras que actúan de manera simultánea y que agudizan el ejercicio de poder sobre personas o grupos oprimidos (Viveros, 2016). El objetivo principal de esta propuesta es cuestionar que el poder solo tiene una cara y que su ejercicio es lineal; al contrario, hay que entenderlo como una fuerza que se vale de múltiples dimensiones de opresión.

La interseccionalidad, como perspectiva teórica, surge de la necesidad de distanciarse de los feminismos blancos que consideraban el confinamiento al espacio doméstico, el matrimonio y la maternidad como las principales formas de opresión que enfrentan las mujeres. Sin embargo, fuera de esta representación occidental, existen realidades diversas. Un claro ejemplo son las mujeres negras esclavizadas, quienes no fueron confinadas en sus hogares, ya que formaban parte de la mano de obra en los campos de algodón, en las minas

---

<sup>19</sup> Las primeras ideas sobre interseccionalidad tienen sus antecedentes en la segunda mitad del siglo XVIII; en 1989 es usado por primera vez como concepto; en el año 2000 Patricia Hill Collins lo propone como paradigma, y en 2007 Age Marie Hancock lo formaliza (Viveros, 2016).

de carbón y en las haciendas. Además, no desempeñaban el rol de “madres esposas cautivas”, ya que estaban separadas de sus compañeros e hijos, quienes también eran esclavos (Davis, 2004).

La perspectiva interseccional examina la situación de las personas esclavizadas con tal profundidad que cuestiona el planteamiento europeo sobre la “dominación masculina”. Argumenta que los hombres esclavizados no ejercían roles de liderazgo ni de proveedores, ya que el carácter bestial que se les atribuía los situaba en una jerarquía inferior a la ocupada por las mujeres blancas (Davis, 2004).

La perspectiva crítica que se presenta aquí enfatiza la interconexión y la acción simultánea de diversas formas de opresión. Por esta razón, me interesa recuperar algunas de sus premisas para identificar la relación entre el racismo y otras formas de opresión, así como sus efectos sobre los cuerpos racializados en el contexto de la educación superior.

En este estudio, me propongo destacar tres claves fundamentales de esta perspectiva. La primera consiste en observar el entrecruzamiento de diferentes formas de dominación como la raza, el género, la etnia y la clase social. La segunda clave es reconocer que cada forma de opresión no es prescriptiva; en su interior hay espacio para una multiplicidad de variaciones. Por último, la tercera clave es evitar abordar todo desde una única perspectiva interseccional, es decir, “no convertirla en una caja negra en la que cabe todo” (Viveros, 2016, p. 5). Lo que es insoslayable es la comprensión profunda que la perspectiva interseccional nos brinda sobre racismo al permitirnos identificar los puntos de intersección con otras formas de opresión.

### **Perspectiva de la resistencia.**

Una de las perspectivas que nutre este estudio es la de la resistencia. La premisa fundamental es que, ante el racismo y la discriminación presentes en el ámbito escolar, siempre existirán formas de resistencia menos institucionales y más rizomáticas. Desde mi comprensión, la universidad no solo reproduce el racismo y la discriminación, también es un espacio de agencia donde las personas subalternas pueden reflexionar sobre sus acciones y las de su entorno, emprendiendo acciones contraculturales frente a la dominación (Giddens, 2006).

Autores como Rockwell y Ezpeleta (1983), así como Hernández-Rosete y Maya (2016), sostienen que la dominación tiene límites o, al menos, intersticios que no logra abarcar, desde los cuales es posible resistir mediante diversas reacciones contestarias. Según

Scott (2000), la resistencia abarca todo tipo de prácticas y discursos, tanto públicos como privados, que los desvalidos utilizan para enfrentar los embates de los poderosos. Los actos públicos suelen tener una apariencia complaciente que el subordinado finge ante el dominador para mitigar su fuerza; en contraste, los actos privados son aquellos que el subordinado lleva a cabo lejos del control del dominador.

Otro planteamiento relevante de Scott (2000) es el potencial que pueden alcanzar los pequeños actos de resistencia si se ejercen de manera continua. Para el autor, la falta de sanción al subordinado en su primer acto de insubordinación puede propiciar una sublevación imparable entre otros oprimidos. Esto se relaciona con lo que Foucault (1994) describe como la invención y movilidad de la resistencia, subrayando su similitud con el poder dominante.

La resistencia se manifiesta a través de tácticas o estrategias. Según De Certeau (1996), las tácticas son acciones poco planificadas llevadas a cabo por los débiles para contrarrestar la fuerza del dominador; al no ser totalizadoras, estas acciones son limitadas. En cambio, las estrategias, según Foucault (1994), son acciones pensadas, organizadas y consolidadas por los de abajo para ejercerlas contra los de arriba. La diferencia entre estas formas de resistencia radica en sus niveles de fuerza y efectividad; sin embargo, ambos comparten el objetivo común de contrarrestar al poder opresor.

Recuperar esta perspectiva resulta útil para identificar cómo los subalternos ejercen su derecho a la educación y combaten las diversas formas de racismo y discriminación en la universidad desde una pedagogía en clave decolonial. Existen estudios sólidos realizados en México y otras regiones que visibilizan las luchas y organizaciones de estudiantes indígenas y afrodescendientes con el fin de reivindicar sus identidades, saberes, valores y tradiciones frente a sistemas educativos superiores que continuamente los violentan tanto estructural como epistémicamente (Mancinelli, 2021). Sin embargo, aún queda camino por recorrer para enriquecer estos corpus epistémicos, apostando no solo por las luchas colectivas, sino también por las formas más sutiles e imperceptibles de resistencia que emprenden individualmente los jóvenes universitarios.

---

TERCERA SECCIÓN: CONSIDERACIONES  
METODOLÓGICAS

## MÉTODO

Las culturas escolares son complejas y no se limitan a un único significado o causa. Por ello, me interesa analizar el racismo y la discriminación como prácticas presentes en la vida escolar de la universidad en el Estado de Oaxaca, un lugar caracterizado por su pluriculturalidad étnica y las diversas relaciones que surgen de las representaciones de otredad de cada grupo. Este estudio se enmarca dentro de una metodología etnográfica y sigue la corriente fenomenológica del constructivismo social, con el objetivo de explorar los significados y sentidos que los propios actores atribuyen a sus experiencias, basándome en su oralidad y, cuando sea posible, en sus conductas observables. (Berger y Luckman, 2015). Este enfoque epistémico lo ha desarrollado fuertemente en sus investigaciones, Hernández-Rosete (2018), quien además generosamente lo ha compartido con nosotros, sus estudiantes, en el marco del seminario de etnografía.

Desde esta perspectiva, se reconoce que los significados con los que los sujetos interpretan su realidad están influenciados por relaciones de poder asimétricas (Thompson, 2002). Así, sus narrativas reflejan la desvalorización histórica que la sociedad ha impuesto sobre lo indígena y lo afrodescendiente. Además, estas percepciones han permeado el ámbito escolar, generando discursos y prácticas discriminatorias. Sin embargo, no todos los miembros de la comunidad escolar se adhieren a estas lógicas; algunos las cuestionan y enfrentan el racismo y la discriminación con una actitud diferente. En este sentido, considera que las personas son reflexivas respecto a sus acciones y las consecuencias que estas conllevan, pudiendo explicarlas discursivamente (Giddens, 1995).

La etnografía ha sido esencial para entender el racismo y la discriminación. No obstante, busqué distanciarme de una antropología tradicional que tiende a despojar a los sujetos de estudio de su capacidad de agencia. En su lugar, me he alineado con nuevas perspectivas antropológicas que promueven una etnografía constructivista (Hernández-Rosete, 2018), reflexiva (Gunther, 2011) y horizontal (Cornejo y Rufer, 2020). Estos enfoques sugieren que el investigador debe reconocer la capacidad de los individuos para hablar por sí mismos y que la investigación debe servir a sus demandas políticas. Así, el investigador no busca conocer al otro desde una perspectiva objetivista, sino comprenderse a sí mismo a través de la mirada del otro (Segato, 2013).

Desde estas nuevas perspectivas, se busca transformar la investigación en un proceso más horizontal. Sin embargo, lograrlo implica seguir principios que reconozco no siempre

están presentes en mi trabajo. Esta limitación no proviene de una resistencia personal a abandonar los métodos tradicionales, sino de las incompatibilidades entre las lógicas del CONACYT y un enfoque de investigación horizontal. Por ejemplo, este último propone que los temas de investigación surjan de las demandas de los grupos estudiado, pero, mi tema fue definido previamente en función de mi experiencia personal y hallazgos previos en otra universidad. Además, los plazos establecidos por el CONACYT para completar el doctorado son breves; si no se tiene un compromiso previo con las demandas del grupo o comunidad antes de ingresar al posgrado, es difícil definir un objeto de estudio posteriormente.

Por lo tanto, es crucial considerar cómo modificar los criterios establecidos por el CONACYT y otros centros de investigación para fomentar una investigación verdaderamente horizontal; sin esta modificación, los resultados pueden ser insatisfactorios.

A pesar de mis esfuerzos por hacer mi investigación más dialógica y comunitaria, no siempre fue posible. Hubo momentos en los que logré una interacción horizontal y otros en los que prevaleció una dinámica vertical. Reconozco esto como una forma de disculpa para evitar ser juzgado severamente al abordar la horizontalidad; en mi investigación esta se manifiesta al reconocer la capacidad de agencia frente al racismo e intentar describir e interpretar desde la voz de los propios actores, en lugar de limitarme a nociones académicas preestablecidas. Además, busqué reflejar cómo los significados expresados por las personas entrevistadas interpelaron mi propia subjetividad.

#### BASES DE LA IDENTIDAD ÉTNICA: ¿CÓMO SE DEFINIÓ QUIENES SON INDÍGENAS Y AFRODESCENDIENTES?

La elección de las y los colaboradores para este estudio se fundó en un diálogo entre diversas perspectivas epistémicas y empíricas que abordan la definición de lo indígena y lo afro. Este proceso inicial resultó complejo, ya que las perspectivas teóricas a menudo presentan similitudes, pero también diferencias significativas. No obstante, el aspecto más crucial fue lo que los propios colaboradores expresaron. En trabajos anteriores, se discutió las ideas de Wade (2017) sobre las difusas fronteras entre etnicidad y racialidad. Según el autor, aunque ambos conceptos poseen características que los distinguen, esas diferencias no son radicales. La racialidad surge de la noción de raza y busca identificar y jerarquizar a las personas según rasgos fenotípicos. En contraste, la etnicidad se basa en criterios de clasificación relacionados con la ubicación geográfica y los repertorios culturales. Sin

embargo, ambas categorías comparten el hecho de haber sido impuestas como identidades sobre grupos diversos, sin posibilidad de réplica, limitándose a ser etiquetados como “indios” o “negros”, ocupando así un lugar de alteridad al margen de la nación y enfrentando múltiples formas de violencia, extractivismo cultural y precariedad (Velázquez, 2019; Villoro, 2017; Wade, 2000).

Con el auge de la lucha por los derechos humanos y el fortalecimiento de los estudios culturales en el marco del debate poscolonial y decolonial, se ha hecho cada vez más evidente la historia de colonización y la desvalorización de las identidades étnico-raciales (Rufar, 2019). Esto ha llevado tanto a la academia como a los grupos subalternos a cuestionar estas dinámicas, dando inicio a movimientos de politización identitaria. Categorías como afrodescendiente, así como otras denominaciones étnicas como zapoteca, ayuujk o tojolabal, han sido reivindicadas por aquellos que resisten la continua dominación occidental. Sin embargo, estos movimientos no son homogéneos; las personas que habitan bajo la sombra de identidades étnico-raciales no siempre son conscientes del legado de dominación o lo conocen pero resignifican sus identidades de maneras diversas. Esto genera una determinación identitaria variable y cambiante, sujeta a una compleja red de relaciones de poder (Aguilar, 2017).

Lo anterior sugiere la necesidad de reconsiderar el dogmatismo presente en algunas posturas académicas que abogan por el desuso de categorías étnico-raciales (como “negros”, “indios” o “indígenas”), argumentando que perpetúan el sentido colonial con el que fueron creados. En contraposición, propongo explorar cómo estas categorías son reapropiadas por aquellos que se identifican con ellas en un acto de resistencia. Esta acción implica adoptar una postura flexible que contempla la noción de identificación (Dubar, 2000; Hall 2003), reconociendo que las formas de auto-representación son inacabadas e incoherentes debido a su dependencia del contexto y la contingencia. A diferencia del concepto rígido de identidad —que sugiere autorepresentaciones acabadas y permanentes— algunas personas con origen étnico rechazan ser nombradas indígenas porque consideran que esta identidad es gestionada e impuesta por el Estado; prefieren autonombrarse según sus propias determinaciones (Bartolomé, 1997; Wacquant, 2004). En otros casos, los elementos identificados impuestos por el Estado son adoptados con un enfoque político y organizativo en respuesta a la represión estatal. Por ejemplo, migrantes mexicanos en Estados Unidos encuentran en las expresiones folclóricas nacionalistas promovidas por el Estado mexicano una forma de

aferrarse a una identidad amenazada por el gobierno estadounidense (Aguilar, 2017). Es lo que Dubar (2000) distingue como identidades atribuidas e identidades reivindicadas.

En esta investigación se consideraron todas las formas posibles de identificación relacionadas con lo étnico, tanto en contextos políticos como no políticos. Se incluyó a jóvenes que se identificaban abiertamente como afrodescendientes, así como aquellos autodenominados negro/as o costeño/as. También se contempló a quienes se identifican como indígenas, zapotecas, mixtecas o istmeños. Es importante destacar que en este estudio no consideramos a los indígenas y afrodescendientes como grupos separados, ya que hubo personas que sentían pertenencia a ambos grupos y compartían historias de vida. Esto nos llevó a considerar la posibilidad de categorías como *afroindígenas* o *indiafros*, entendiendo que lo indígena y lo afro no son necesariamente adscripciones étnicas distintas; a menudo convergen en las formas de identificación personal. Además, dada la complejidad en los modos de identificación de cada estudiante —ya fuese por su lugar de origen o su ascendencia familiar— se tomó en cuenta otros criterios para su selección que describiré a continuación de manera sucinta.

En primer lugar, los rasgos observables, el parentesco de sangre y la participación colectiva dentro de un grupo asignado a un territorio específico son criterios que delimitan el sentido de pertenencia étnica de las personas, aunque no son excluyentes de otros factores (Weber, 2014). Existen también rasgos subjetivos que manifiestan la pertenencia étnica o afrodescendiente (Bartolomé, 1997; Segato, 2007). En este contexto, Max Weber (2014) destaca la importancia de los sentimientos de pertenencia como un recurso para la autoidentificación, así como las costumbres, prácticas, cosmovisiones y la historia colectiva e individual que una persona adquiere tanto dentro como fuera de su comunidad.<sup>20</sup>

En este contexto, la autoadcripción de los jóvenes universitarios se convirtió en el aspecto más relevante, independientemente de sus características físicas, de si hablaban una lengua específica o de su vestimenta, e incluso si habían estado alejados de su comunidad durante varios años. Lo verdaderamente significativo fue que los jóvenes seleccionados

---

<sup>20</sup> Cuando comencé esta investigación conocí a un chico que al verlo físicamente categoricé como indígena (Véase aquí mi error de pensar lo indígena y lo afrodescendiente como dos categorías aisladas), sobre todo porque portaba indumentarias de origen zapoteca y lo escuché enunciar algunas palabras en esa lengua. Sin embargo me llevó una gran sorpresa cuando pregunté sobre su origen y su respuesta fue: soy de Pinotepa, Oaxaca y soy afrodescendiente. Yo no podía creer eso. En su apariencia física buscaba rasgos que justificaran su respuesta, pues no encontraba ni el color de piel extremadamente oscura, ni el cabello rizado, sin embargo, al conversar más con él supe que sus ancestros fueron de origen africano que llegaron al estado de Guerrero y después migraron a la costa oaxaqueña.

hubiesen experimentado en algún momento el proceso de migración, ya fuera de manera permanente o pendular, desde su comunidad hacia la ciudad. Esto permitió identificar las diversas formas de racismo y discriminación que enfrentaron al interactuar con lo familiar y lo ajeno.

En segundo lugar, consideré la noción de paisanaje propuesta por Miguel Bartolomé (1997), que abarca tanto la filiación parental como la política. Esto implica que, aunque algunas personas pueden no reconocer su linaje ni autodenominarse de cierta manera, otros miembros de la comunidad los identifican como parte del grupo. Esta identificación puede basarse en vínculos sanguíneos, compadrazgo, la convivencia en un espacio geográfico con una historia particular, o en la expresión consciente o inconsciente de patrones físicos y culturales asociados a una demarcación geopolítica. Algunos jóvenes fueron contactados a través de otros que se autoadscriben abiertamente como indígenas o afrodescendientes, quienes los consideran parte de sus comunidades, a pesar de que esos jóvenes no se reconocen como tales, ya que son descendientes o residen en comunidades indígenas y asentamientos de la diáspora africana.

Así, se observa que existen diversos elementos que definen las identidades; sin embargo, ninguno es indispensable ni puede ser desplazado. Estos elementos interactúan y se entrelazan según las circunstancias que los activan. Adoptar una postura flexible respecto a la adscripción identitaria amplió el enfoque de la investigación y permitió cuestionar nociones construidas desde otras perspectivas o estudios que contribuyen a entender el racismo en México.

## EL UNIVERSO DE ESTUDIO

La investigación se presenta como una aproximación al estudio del racismo y la discriminación en la educación superior, enfocándose en las experiencias de la comunidad universitaria desde cuatro perspectivas propuestas por Saúl Velasco (2018): 1) como víctimas de racismo y discriminación, 2) como observadores de estas prácticas, 3) como perpetradores, y 4) como agentes reflexivos ante el racismo y la discriminación. Las narrativas de los entrevistados fueron fundamentales, al igual que los aspectos inconscientes que perpetúan el racismo. Esto incluye las interacciones presenciales y virtuales entre estudiantes y profesores, así como los comentarios, chistes y bromas que circulan dentro y fuera del aula. Además, se

indagó sobre las aspiraciones y la autopercepción de los estudiantes, como los materiales didácticos que utilizan y el tipo disciplina escolar que les enseñan.

Además de la universidad también se analizó la experiencia narrada de los jóvenes en otros ámbitos sociales como la familia y la comunidad, en el entendido de que el racismo y la discriminación son fenómenos complejos que marcan la vida de los sujetos de forma extensiva en cuanto a espacio y temporalidad.

El universo de estudio estuvo conformado de cinco grupos preestablecidos que se modificaron conforme progresó el trabajo de campo. La siguiente tabla expone los grupos que integran el universo de estudio, así como su relevancia antropológica:

<b>Universo De Estudio</b>				
<b>Nº de grupo</b>	<b>Tipo de grupo</b>	<b>Subgrupo</b>	<b>Relevancia antropológica</b>	<b>Nº de participantes</b>
<b>1</b>	Estudiantes de origen étnico y afrodescendiente	Mujeres	A través de sus experiencias escolares se analiza la relación entre origen étnico, racismo y discriminación en educación superior, así como los dispositivos que los hacen posibles, y las tácticas y estrategias con que se les enfrenta.	8
		Varones		3
<b>2</b>	Estudiantes sin origen étnico y afrodescendiente	Mujeres	Aportan claves para comprender el racismo y la discriminación como fenómenos polisémicos en entramados culturales más complejos al de etnicidad.	2
		Varones		3

3	Docentes/investigadores	Refieren la vida en el aula y, en general, en la universidad, lo que hace factible identificar los dispositivos escolares a través de los que opera el racismo y la discriminación.	2
4	Autoridades educativas	Dan cuenta de las políticas y programas educativos de la universidad en torno a favorecer o erradicar el racismo y la discriminación, y su relación con desigualdades educativas y sociales que afectan las vidas de cuerpos racializados.	2
5	Exestudiantes de la universidad	Permiten comprender las manifestaciones del racismo y la discriminación en la universidad a través del tiempo.	2
N° Total			22

Las personas entrevistadas fueron 22. Sin embargo, ante la contingencia sanitaria, en un inicio apliqué en línea un cuestionario con preguntas abiertas a 164 estudiantes de diferentes carreras, con el fin de conocer sus experiencias educativas. En cuanto a los colaboradores entrevistados, cada uno tuvo o tiene un rol dentro de la universidad como

estudiante, docente o autoridad educativa. A continuación presento los rasgos generales de las personas colaboradoras.

### **Lugar de origen.**

Los participantes son originarios de las ocho regiones del estado de Oaxaca. De los grupos de estudiantes, independientemente de su origen étnico (indígenas, afrodescendientes o mestizos), tres de las nueve mujeres nacieron en Oaxaca de Juárez (la capital del estado), dos en comunidades de la Región del Istmo de Tehuantepec, una en la región de la Costa, otra en la Sierra Norte, una en la Cañada y una más en los Valles Centrales. En el caso de los varones, dos nacieron en Oaxaca de Juárez, dos en la Costa y uno en la Sierra Sur. En cuanto a los grupos de docentes, autoridades educativas y exalumnos, se contactó entre uno y dos participantes por grupo. El profesor es originario del estado de Campeche; una autoridad educativa nació en Veracruz y otra en Oaxaca; el exalumno proviene de la Sierra Norte. Es relevante mencionar que algunos participantes nacidos en Oaxaca de Juárez tienen familiares directos que también nacieron allí, mientras que otros son los primeros de su familia en ser originarios de la ciudad de Oaxaca. Estos contrastes son significativos para analizar el arraigo a las comunidades ancestrales, así como la aceptación o rechazo por parte de la población nativa y las percepciones que tienen los jóvenes sobre su origen étnico en función de su experiencia de vida en contextos urbanos.

### **Adscripción étnica y uso de una lengua diferente al español.**

En términos de inscripción étnica, siete participantes se identifican como indígenas o pertenecientes a otros grupos étnicos (como chinantecos o zapotecos), dos como afrodescendientes, seis como mestizos, uno como ciudadano, uno como costeño y otro como “indígena a medias”. Esta última persona, junto con otra que se identifica como mestiza, expresa su identidad debido a no dominar la lengua de su comunidad de origen o porque pertenece a comunidades relativamente nuevas formadas por personas desplazadas por motivos políticos. En el universo del estudio hay nueve participantes, casi todos varones, que son monolingües en español; los otros ocho (siete mujeres y un varón) además del español dominan otra lengua como zapoteco o cuicateco o conocen al menos algunas palabras en dichas lenguas. No todos aprendieron estas lenguas en entornos familiares o comunitarios;

algunos lo hicieron a través de procesos formales en la universidad, especialmente aquellos que estudian carreras relacionadas con el dominio o enseñanza de lenguas.

### **Ocupación**

Existen jóvenes que estudian de tiempo completo y cubren sus gastos económicos con remesas familiares; otros jóvenes estudian y trabajan fuera del horario escolar vendiendo mezcal, realizando actividades asistenciales para sus profesores, trabajando como meseros o brindando atención al cliente en comercios locales. Las jornadas laborales oscilan entre cinco y siete horas diarias, con salarios que van de 2 mil a 3 mil pesos mensuales. Aunque estas jornadas son extenuantes y los salarios precarios, muchos jóvenes optan por estas condiciones laborales porque les ofrecen flexibilidad para ajustar sus horarios y cumplir con sus responsabilidades académicas sin repercusiones laborales ni escolares. Respecto a los grupos de docentes, autoridades educativas y exalumnos, estos desempeñan roles de liderazgo e investigación en educación superior y básica, con más de tres años de antigüedad en sus instituciones laborales y salarios que oscilan entre 12 mil y 24 mil pesos mensuales.

En cuanto a las ocupaciones laborales de los padres y hermanos de los colaboradores, la mayoría trabaja en el comercio informal dentro y fuera del estado, brindando servicios personales o desempeñándose como servidores públicos o en actividades agropecuarias. Solo algunos familiares tienen trabajos profesionales calificados como abogados o docentes. Las percepciones salariales por estas actividades son variadas; sin embargo, las personas entrevistadas indican que sus familias mantienen una economía superior al salario mínimo, con excepción de dos chicos cuya economía es precarizada.

### **Escolaridad de los participantes y de la unidad familiar.**

Todos los participantes de la investigación están cursando o han completado la educación superior, incluyendo dos personas que poseen estudios de posgrado: una autoridad educativa y un docente. Sin embargo, al analizar el nivel de escolaridad en el contexto de las unidades familiares, se observan diferencias significativas, especialmente en el caso de los grupos de estudiantes.

De un total de quince estudiantes, solo dos —un hombre y una mujer— provienen de familias con educación superior. El resto de los estudiantes provienen de hogares donde sus padres y hermanos tienen una educación básica incompleta o completa, y en dos casos, educación media superior. Estos presentan una notable movilidad educativa en comparación

con sus abuelos, padres y hermanos, ya que la mayoría de los jóvenes de ellos son los primeros en acceder a la universidad. Este fenómeno no solo se refleja en su unidad familiar, sino también en su comunidad; una joven mencionó ser la primera persona de su localidad en estudiar psicología.

### **Rol e ingreso a la universidad.**

Los estudiantes entrevistados cursan diversas carreras, incluyendo contaduría, antropología, enseñanza de lenguas, administración, artes visuales, psicología, y terapia y rehabilitación.<sup>21</sup> El proceso de ingreso a estas disciplinas no es uniforme, ya que varía según las decisiones de cada facultad. No obstante, se identificaron ciertos filtros comunes en el proceso de admisión, como el examen general de conocimientos, evaluaciones psicológicas y cursos propedéuticos.

Los postulantes provienen de una amplia gama de sistemas de educación media superior en la entidad, incluidas las escuelas preparatorias vinculadas a la universidad. Sin embargo, para estas últimas, el proceso de ingreso se basa en la asignación de una cuota estudiantil específica.<sup>22</sup>

Es importante destacar que en algunos casos la universidad no fue la primera opción de los jóvenes. Su decisión de estudiar allí fue circunstancial; es decir, la oferta de universidades en la entidad era limitada y las dificultades económicas para desplazarse a otras localidades impedían considerar opciones fuera del estado.

## TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

### **Entrevistas semiestructuradas y conversaciones informales.**

El recurso principal en la construcción del cuerpo empírico fue la oralidad de los propios actores. Como señala Hernández-Rosete (2017), parafraseando a Berger y Luckmann, el lenguaje actúa como un depósito de significados y sentidos, permitiendo acceder a las maneras en que los sujetos explican sus acciones y su realidad. Por lo tanto, las técnicas de entrevista semiestructurada y conversación informal resultaron fundamentales para el análisis interpretativo de las experiencias universitarias de jóvenes de origen étnico y afro, marcadas por el racismo y la discriminación.

---

<sup>21</sup> Los nombres de las carreras han sido cambiadas por nombres ficticios para evitar identificar las personas que participaron en el estudio.

<sup>22</sup> No es el único proceso de ingreso, hay otros al margen de lo institucional que describiré en otro capítulo de la tesis, pero cada participante mencionó haber ingresado por convocatoria institucional.

Se optó por las entrevistas semiestructuradas y las conversaciones informales debido a las diferencias que presenta cada una, así como a su capacidad de complementarse. La entrevista se caracteriza por ser una conversación normativa y relativamente controlada, que asigna roles (entrevistado y entrevistador) y define la dirección de la conversación, restringiendo la posibilidad de dialogar sobre temas no autorizados. Sin embargo, cuando esta estructura organizada no logra romper con la desconfianza y el sentimiento de vigilancia panóptica que experimentan los entrevistados hacia el entrevistador, la conversación informal se vuelve más útil. Esta última se distingue por su familiaridad y cercanía entre los interlocutores, independientemente del estatus social que tienen (Arfuch, 2010). En ambos procesos de diálogo, el poder es una constante, aunque con configuraciones diferentes. Lo que comparten tanto la conversación como la entrevista es su carácter activo; es decir, ninguno de los interlocutores permanece pasivo. El diálogo se desarrolla en un continuo de imaginaciones, recuerdos, pensamientos y evaluaciones por parte de ambos, a incluir tanto lo consciente como lo inconsciente y lo imprevisible (Arfuch, 2010).

Para establecer estas relaciones dialógicas en el campo, especialmente en las entrevistas, el etnógrafo debe contar con un punto de partida: debe llegar al encuentro con los participantes del estudio con algunas nociones sobre lo que desea preguntar (Rockwell, 2009; Díaz, 2011; Hernández-Rosete, 2018). Es crucial que el investigador se apropie de perspectivas teóricas relacionadas con su tema de estudio y construya categorías previas — conocidas como *etic* (Harris, 1978)— para guiar el diálogo en el trabajo de campo; estas categorías son susceptibles de cambio tras las conversaciones con los participantes. Con este objetivo, se elaboraron dos guías de entrevistas semiestructuradas: una dirigida a estudiantes y otra a autoridades educativas y docentes. Cada guía fue resultado de tres o cuatro versiones previas. La guía para estudiantes se pilotó inicialmente con una joven estudiante, lo que permitió identificar aspectos clave del racismo y la discriminación en la universidad desde la perspectiva del actor social. A partir de esta entrevista, se reformuló la guía incorporando nuevas categorías fundamentales para profundizar en la vida escolar de los jóvenes, sus entornos familiares y comunitarios, así como en su proceso migratorio hacia la ciudad de Oaxaca y su experiencia allí en busca de continuar sus estudios.

A raíz de la pandemia, la mayoría de las entrevistas se llevaron a cabo de manera virtual, siendo pocas las realizadas presencialmente. Las diferencias entre ambas modalidades fueron notables; por ejemplo, el ambiente generado durante las entrevistas presenciales fue

más propicio para generar confianza, lo que permitió acceder a elementos observacionales ajenos al lenguaje verbal pero complementarios. En contraste, las conversaciones virtuales tendieron a ser más distantes; muchas veces solo pude observar lo que se mostraba en la pantalla e incluso hubo ocasiones en que los participantes apagaban sus cámaras. No obstante, reconozco que lo no observado no siempre es indispensable; la columna vertebral de una etnografía es el discurso verbal y una escucha atenta (Díaz, 2011). Además, considerando el distanciamiento impuesto por la pandemia, las conversaciones virtuales resultaron ser un recurso físico valioso y el único disponible en ese momento.

### **Observación directa y registros de diario de campo.**

Una segunda técnica de investigación fue la observación directa. La he nombrado así y no observación participante —como sugieren algunos manuales de investigación— porque tomo distancia del positivismo científico en que se cimienta esta última para considerar que la producción de conocimiento y el quehacer del investigador son procesos objetivos e imparciales (Hernández-Rosete, 2018), al contrario, los enfoques actuales de investigación exponen la inmesurabilidad de las ciencias sociales y las implicaciones axiológicas del etnógrafo en el quehacer investigativo. Autoras como Rita Segato (2013) lo llaman “la forma en que permitimos que la mirada del otro nos alcance” (p.12). La noción de observación directa se inscribe en esta lógica, como parte de una ciencia que tiene rasgos de subjetividad —duda de la imparcialidad del investigador y de su “descripción objetiva”—; como un acto subjetivo deliberado que es de ida y vuelta, es decir, donde el etnógrafo no es el único que observa, también es sujeto de observación de la comunidad a la que llega y de ahí deriva la aceptación o rechazo, la cercanía o distancia, los discursos o los silencios que las personas tienen con él; y como una técnica de investigación que se rige bajo aspectos éticos, como el hecho de llevarse a cabo solo con consentimiento informado (Hernández-Rosete, 2018).

La observación directa se aplicó en los recorridos por la ciudad de Oaxaca para comprender los modos que configuran la vida cotidiana de la población, en los encuentros virtuales y presenciales para realizar las entrevistas, en las conversaciones de café y mezcal que tuve con algunos estudiantes en tono de camaradería con el propósito de conocernos de cara a cara, en las clases presenciales y virtuales con mis estudiantes y en indagaciones etnográficas en entornos virtuales como Facebook. La observación directa estuvo guiada en

un primer momento por categorías *etic*, pero con el transcurso del trabajo de campo la mediación vino de las categorías *etic* y *emic*.

Todas las observaciones fueron registradas en dos momentos, el primero fue sobre la marcha del trabajo de campo —con las presiones que imponen los acontecimientos— y haciendo registros en un cuaderno de notas sin orden ni estructura, o grabaciones de voz en el teléfono celular; y el segundo momento fue en el trabajo de gabinete, transcribiendo la información del cuaderno de notas o del teléfono celular a mi diario de campo, libre de presiones y con un formato específico que diera orden y coherencia a los registros observacionales.

En cuanto al diario de campo quisiera destacar su funcionalidad técnica y psicológica. Sobre la funcionalidad técnica, el diario de campo es un excelente recurso para registrar la información que se obtiene de diversas fuentes en relación con el tema de estudio y después hacer análisis interpretativo; mientras que en su función psicológica, funge como medio de catarsis para que el etnógrafo transfiera en él toda la carga emotiva que le produce el trabajo de campo.

Está poco documentada la funcionalidad psicológica del diario de campo a pesar de su descripción implícita en las etnografías. Por ejemplo, Nancy Scheper-Hugues (1997) relata su experiencia emotiva al escuchar historias de mujeres que perdieron a sus hijos a causa de la pobreza, o Evans Pritchard (1977) describe los episodios de neurosis y soledad que tuvo en el proceso de contactar a los Nuer. Es posible que los sentimientos que describen los autores los hayan registrado previamente en sus diarios de campo, sobre todo si consideramos que alguno de estos autores experimentó el trabajo de campo en solitario, sin nadie a quién contar sus imponderables afectivos. Por eso mismo, vale la pena preguntarnos cada vez más ¿a dónde canaliza el etnógrafo los sentimientos que le despierta aquello que observa o escucha en estricta confidencialidad?, ¿con quien habla de lo que siente ante los logros, dificultades u obstáculos que tiene en trabajo de campo? Estas interrogantes a la luz de mi etnografía reflejan la importancia que tiene el diario de campo de ser considerado una técnica metodológica pero también de terapia narrativa, pues en él aparecen no solo los registros de lo observado o lo contado por mis colaboradores de cara al racismo y la discriminación, también hay descripciones de los sentimientos, experiencias, frustraciones, logros y rechazos que como etnógrafo tuve en el quehacer investigativo.

### **Indagaciones Virtuales.**

Derivado de la situación pandémica que obligó a las universidades a cerrar sus instalaciones recurrí a hacer indagaciones etnográficas virtuales en plataformas como Facebook. Esa experiencia me hizo considerar las bondades que tienen la virtualidad como técnica de uso emergente y como método formal de investigación. Por medio de los dispositivos digitales las personas se comunican e interactúan socialmente y producen nuevas subjetividades que vale la pena documentar.

Según Parra, P., Rausky, E., Meccia, E., Luliano, R. (2021), las redes sociales provocaron que las personas sean creadoras de su propio contenido biográfico, es decir, aquello que se asumía como personal o propio del espacio íntimo es colocado en la escena pública para la lectura de múltiples audiencias. Por su parte, Dussel y Quevedo (2017) sostienen que cierto contenido virtual como los memes “constituyen comentarios visuales críticos, irónicos o burlescos sobre la realidad,” y, aunque propiamente un meme no es verdadero en cuanto a la realidad que presenta, sí es posible hacer interpretaciones que crean verdades sobre esas realidades. Se entiende entonces que el internet es en sí mismo un producto cultural y a la vez un artefacto que produce cultura por medio de los procesos de socialización que posibilita. Entonces, si en el internet hay nuevos fenómenos comunicacionales, es posible encontrar acciones, razones de esas acciones y circunstancias en las que ocurren (Hine, 2004).

Hacer indagaciones virtuales implicó dar seguimiento a algunos perfiles de Facebook de la comunidad estudiantil, revisar publicaciones institucionales por carreras, enviar solicitudes de amistad a grupos estudiantiles en Facebook y revisar avisos escolares, memes, videos y comentarios a publicaciones. También se hicieron exploraciones en páginas oficiales de la universidad en la web con la intención de revisar instrumentos normativos, programas de estudio, mallas curriculares y eventos escolares. La poca o basta información obtenida en cada uno de estos procesos ayudó a profundizar en el análisis interpretativo y a hilvanar el cuerpo empírico.

### **CONSIDERACIONES ÉTICAS**

En México hay debates sobre la importantes que son los comités de ética para regular la participación de las personas en los trabajos de investigación, sin embargo son escasas las instituciones que tienen este tipo de comités (Hernández-Rosete, 2018). Al margen de estos

debates, es insoslayable que la ética debe considerarse en todas las fases de cualquier investigación pues, la convivencia sana y el respeto a las prácticas y lenguajes de cada persona, advierte una interacción más amable y con mayor profundidad y riqueza en torno al tema que se investiga.

El primer aspecto ético a considerar es el consentimiento informado. Según Hernández-Rosete (2018), las personas colaboradoras tienen derecho a decidir libremente si participan o no en la investigación, pero es un acuerdo que establecen anticipadamente con el etnógrafo a fin de que no exista un perjuicio o algo que ponga en riesgo la integridad de ambas partes a partir de los datos que se publican. Sin embargo, no siempre se le da la debida importancia al consentimiento informado en el oficio de investigación, al grado que hay quienes sugieren o llevan a cabo la grabación de las entrevistas de forma clandestina. Pero invito a pensar que esas prácticas, además de incurrir en una violación a la privacidad de las personas, son actos evidentes de colonialismo epistémico, pues el investigador despoja a las personas colaboradoras de su humanidad, y las convierte en “objetos-otros” de los que puede hacer usufructo para producir conocimiento en atención a sus intereses personales —como ganar prestigio o reconocimiento en ciertas disciplinas— a la más vieja usanza de corte extractivista.

Entonces, la calidad de una investigación no se determina únicamente por su complejidad teórica y técnica, sino también por su carácter de responsabilidad social en el modo en que trata con respeto y dignidad a la gente y sus comunidades (Hernández-Rosete, 2018). Bajo esa premisa, las entrevistas y conversaciones fueron realizadas con el consentimiento de las personas. Lo mismo aplicó en las indagaciones virtuales, las publicaciones, memes y comentarios que aparecen en los hallazgos, fueron tomados del ciberespacio con el permiso de los internautas.

La construcción y presentación del informe de hallazgos también demanda algunas consideraciones, por ejemplo, la confidencialidad y el anonimato. Dependiendo del tipo de trabajo de investigación que se realice, el investigador accede a información más o menos sensible y/o confidencial que los colaboradores quizás no habrían revelado en otras circunstancias o espacios. Esto exige del investigador un alto grado de cautela al manejar los datos personales al publicar sus hallazgos. Un tratamiento inadecuado puede exponer a los colaboradores a rupturas, riesgos y conflictos. Por lo tanto, es recomendable omitir estos datos por completo o, en su defecto, usar los nombres reales única y estrictamente si las

personas entrevistadas lo solicitan (Hernández-Rosete, 2018). Sin embargo, es importante considerar que incluso en esos casos es necesario evaluar los riesgos asociados, teniendo en cuenta tanto el contexto individual como el colectivo de las personas involucradas.

En lo que respecta a nuestra labor, se han omitido los nombres de las personas entrevistadas y el de la universidad a lo largo de todo el documento. Esta decisión busca proteger la identidad de los participantes y evitar posibles riesgos asociados a su identificación dentro de la institución. Incluí información como el sexo, la edad, adscripción étnica, lugar de origen y la carrera de los jóvenes. Este mismo enfoque se aplicó a las autoridades educativas y docentes, aunque en este caso, los nombres de las áreas o carreras en las que enseñaban fueron reemplazados por su rol: autoridad educativa o docente. En cuanto al contenido virtual, se mantuvo la misma política.

Un tercer aspecto ético relevante fue el respeto por las citas textuales de las narrativas de los entrevistados que se presentan en este trabajo. Koepsell y Ruíz (2015) documentan casos en los que la manipulación de datos se ha utilizado para obtener prestigio académico, presentando narrativas como “exóticas” o alterando el trabajo de campo para validar hipótesis o agendas políticas. En contraste, este estudio presenta las narrativas, comentarios e imágenes tal como fueron recogidas de las diversas fuentes.

En el ámbito académico y de investigación, la ética no debe ser subestimada ni considerada como una mera fase del proceso. Debe estar presente en cada etapa: desde el planteamiento del problema hasta la redacción del marco conceptual, pasando por el trabajo de campo y, por supuesto, en la presentación del informe de hallazgos. Asimismo, es recomendable incluir un apartado específico en cada investigación que dé cuenta de estos principios éticos.

## EL TRABAJO DE CAMPO Y LOS DILEMAS ONTOLÓGICOS

En marzo de 2020, ingresé al programa de doctorado del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (DIE CINVESTAV), motivado por el deseo de desarrollar una tesis sobre racismo y discriminación en la educación superior. Inicialmente, había planeado realizar el trabajo de campo de manera presencial en la ciudad de Oaxaca. Sin embargo, a las dos semanas de haber comenzado los cursos, se implementó el confinamiento domiciliario debido al rápido aumento de casos de COVID-19 en México. Esta situación llevó al cierre de todas

las universidades y me obligó a modificar drásticamente mi enfoque de investigación. Como resultado, se pospuso mi viaje a Oaxaca para iniciar los primeros acercamientos a la comunidad universitaria, optando por alternativas emergentes como la etnografía virtual. En una conferencia, escuché a Ernesto Meccia (2021) afirmar que un estudio sobre la realidad debe reflejar las huellas de esa misma realidad. Desde esta óptica, la pandemia dejó marcas innegables en mi investigación; experimenté tanta satisfacción como frustración, enfermedad, enojo, dolor y resistencia.

A diferencia de disciplinas como las ciencias experimentales, donde se puede controlar las variables estudiadas, en ciencias sociales un etnógrafo no tiene tal control. Se encuentra inmerso en la dinámica de la realidad que busca comprender, lo que implica que los tiempos son inciertos, los espacios cambian constantemente y las personas no pueden prever el futuro de sus vidas.

Realizar esta investigación no fue una tarea sencilla, ni en términos prácticos ni emocionales. Por un lado, enfrenté dudas e incertidumbre sobre cómo contactar a mis colaboradores; hacer esto presencialmente ya representa un reto considerable, y hacerlo detrás de una pantalla parecía aún más complicado. Además, sentí presión al ver pasar el tiempo sin poder iniciar el trabajo de campo en el sitio previsto. Aunque existe flexibilidad en la etnografía, administrativamente debía rendir cuentas sobre mi productividad al CINEVESTAV y al entonces CONACYT, que me había otorgado una beca para estudiar de tiempo completo. A nivel personal, me sentí frustrado por tener que cursar el doctorado desde casa a través de dispositivos electrónicos y por renunciar a la posibilidad de regresar temporalmente a Oaxaca, mi tierra natal, que había dejado atrás junto con mis padres en busca de mejores oportunidades.

A pesar de estas circunstancias aprendí a valorar las ventajas que ofrecen los entornos virtuales para obtener información. Es importante señalar que no renuncié completamente a realizar etnografía presencial; aunque no pude acceder a la universidad como hubiese querido —en tiempos prolongados— para estudiar la vida cotidiana allí, esto no limitó mi capacidad para comprender los significados y matices sociales del entorno geográfico donde se ubica la universidad: Oaxaca.

Al inicio de la pandemia, en marzo de 2020, realicé trabajo de campo virtualmente. Sin embargo, conforme fueron cambiando los semáforos epidemiológicos nacionales y estatales, comencé a desplazarme ocasionalmente a Oaxaca durante estancias de dos o tres

semanas para observar la vida cotidiana relacionada con mi tema central: el racismo y la discriminación en el ámbito universitario. En función del semáforo epidemiológico también realicé algunas entrevistas presenciales y participé en reuniones informales con estudiantes y profesores universitarios. Además, recorrí diversas instalaciones universitarias para conocer su arquitectura y distribución espacial.

El trabajo de campo no fue continuo; hubo pausas debido a circunstancias personales que superan nuestra voluntad y compromiso con la investigación. Por ejemplo, en 2021 mi salud se vio gravemente afectada, lo que impactó también mi estado emocional. Durante semanas y meses, solo podía preguntarme si recuperaría alguna vez la vida que había llevado o si volvería a sentirme sano. Mis días transcurrieron entre las cuatro paredes de mi habitación, lidiando con el malestar físico y emocional; asistiendo a consultas médicas y realizando estudios de laboratorio; o tratando de encontrar fuerzas para recuperarme. En ocasiones intenté leer o escribir, pero muchas veces resultó infructuoso. Incluso intenté transcribir una entrevista; desafortunadamente, mi agotamiento era tal que no podía escribir en el teclado ni permanecer frente a la pantalla durante unos minutos. Me sentí tan frustrado conmigo mismo que hubo semanas y meses en los que tuve que abandonar por completo cualquier actividad relacionada con esta investigación. En esos momentos comprendí que dejé atrás mis roles de estudiante, pareja, hijo o amigo; solo era un cuerpo enfermo que necesitaba tiempo y espacio para sanar. Era un hombre roto.

¿Cómo puede un hombre roto repararse? Ni yo mismo tengo la respuesta clara. Lo que sí sé es que la vida es generosa y nos ha dotado a todos de una notable capacidad de resiliencia, como se le llama en psicología, o de agencia, como se menciona en sociología. En cualquier caso, creo que se refiere a nuestro poder para resistir tanto a la vida misma como a la muerte. Si alguien me preguntara hoy cómo logré sobreponerme a un escenario de miedo y desesperanza, podría responder con las palabras de Ana Frank: “el amor a la vida [...], porque aún no he olvidado la voz de la naturaleza y todavía tengo esperanzas, esperanzas de que todo saldrá bien”.

Además, creo que mi fortaleza provino del apoyo incondicional de mi familia, amigos y, especialmente, de mi director de tesis. Este último siempre mostró empatía y respaldo ante los procesos de duelo que atravesaba, porque sí, cuando uno se enferma, somos cuerpos en constante duelo.

Casi al finalizar el 2021, logré reincorporarme con energía al trabajo de investigación y todo marchó bien. Sin embargo, en 2022 enfrenté nuevamente el duelo por la muerte de mi único hermano, lo que desestabilizó emocionalmente a mi familia nuclear. No tengo palabras para describir los estados emocionales que experimenté tras ese suceso y las múltiples situaciones que tuvimos que resolver. Sin embargo, comprendí las condiciones opresivas que enfrenta la mayoría de la población, incluidos mis colaboradores de estudio. En mi propia familia, vi reflejadas las desigualdades y el sentido de la vida que nos es arrebatado.

Ante estas circunstancias, debo decir que el documento aquí presentado puede no cumplir con las expectativas de una investigación realizada en otras condiciones; sin embargo, el contexto en el que fue desarrollado le otorga un significado especial. La enfermedad ya no representa una amenaza —al menos no en este momento— y eso me proporciona cierta estabilidad. No obstante, eso no significa que otros imponderables de la vida no sigan afectándome en este proceso. El ambiente en mi país está marcado por el miedo, el dolor, el enojo y la incertidumbre, lo cual desestabiliza a cualquiera.

¿Cómo logra la conciencia escindirse y realizar investigación ante la indignación y el dolor que provoca respirar diariamente muerte y violencia? Cada vez que enciendo la radio me entero de feminicidios, periodistas asesinados, jóvenes desaparecidos por el narcotráfico, personas desempleadas, muertes atroces en estadios de fútbol, graves afectaciones al medio ambiente y una guerra inminente. No relato esto para justificarme; al contrario, quiero expresar que sobreponerse a todo ello mientras se enfrentan las demandas del trabajo de campo, seminarios, lecturas, entrevistas y escritura es un verdadero acto de supervivencia y resistencia ante la alienación impuesta por la realidad en México.

En lo que respecta al trabajo de campo, he enfrentado una variedad de dilemas que he considerado conveniente exponer de manera segmentada a continuación.

### **Contacto con las y los colaboradores.**

El contacto con mis colaboradores comenzó cuando publiqué en mi muro de Facebook una consulta sobre si alguno de mis contactos residía en el estado de Oaxaca y conocía a algún joven estudiante en la universidad donde estoy realizando mi investigación. La respuesta fue muy positiva: una prima y dos amigos que viven allí se ofrecieron a ayudarme y me pusieron en contacto con una profesora y ocho estudiantes. A través de WhatsApp, me comuniqué con cada uno de ellos para presentarles mi proyecto de tesis y preguntar si estarían interesados

en colaborar. La mayoría respondió afirmativamente, aunque dos personas manifestaron su falta de interés.

Lo que más me sorprendió fue la rapidez con la que atendieron mi convocatoria; quizás fue más ágil que lo que habría logrado en un encuentro presencial. Como en cualquier investigación, utilicé un proceso de selección para elegir a los participantes, basado en los objetivos planteados. Sin embargo, quiero destacar el tiempo reducido que requerí para socializar con los jóvenes y facilitar su disposición a conversar conmigo. Considero que esta rapidez se debe a que los jóvenes interactúan constantemente con sus pares y personas desconocidas a través de plataformas virtuales, lo que genera una sensación de menor extrañeza al ser contactados por alguien que no conocen. No obstante, sugiero ser cautelosos y no asumir que su respuesta inmediata implica un voto de confianza hacia nuestra labor como etnógrafos.

Uno de los desafíos del contacto virtual es la desconfianza que puede sentir el colaborador hacia el etnógrafo, especialmente ante la ausencia de esquemas típicos que, como sostienen Berger y Luckmann (2015), se construyen recíprocamente en encuentros cara a cara. Esta fue mi experiencia al contactar a una joven afrodescendiente, quien, antes de aceptar ser entrevistada, me preguntó si me identificaba como afromexicano o indígena. Explicó su desconfianza:

—Normalmente vienen personas blancas que no conocen el contexto de la situación que vivimos las personas afromexicanas, indígenas o afroindígenas. Me molesta bastante cuando nos utilizan solo como objetos de estudio (Mujer, 25 años, afrodescendiente, originaria de Llano Grande, estudiante de derecho).

Tras aclarar su inquietud, la joven mostró interés en participar, pero su relato evidencia la capacidad de agencia y resistencia que tiene ante el colonialismo persistente en algunas investigaciones. También resuena con lo planteado por Hernández-Rosete (2018), quien sostiene que en el trabajo etnográfico existe una relación de poder bilateral: no solo el etnógrafo observa a la comunidad; la comunidad también observa al etnógrafo. En este caso, mi éxito dependía de los valores que ella atribuía a mi presencia.

Otro joven, originario de la costa, también expresó desconfianza al contactarlo. Aceptó compartir su información solo porque un amigo en común se lo sugirió. Sin embargo, solicitó pruebas de mi estatus como estudiante de doctorado y detalles sobre mi proyecto antes de aceptar colaborar. Aunque mis documentos estaban retrasados debido a la pandemia, le envié un enlace a la página oficial del DIE CINVESTAV donde aparecía mi nombre como

estudiante activo, junto con correos institucionales para que pudiera verificar mi identidad. Además, redacté un documento de consentimiento informado explicando mis objetivos y la naturaleza de su colaboración. Solo después de proporcionarle esta información aceptó participar.

Con otros colaboradores, el proceso fue más sencillo; bastó con presentarme y explicar mi proyecto para obtener su aceptación. Algunos incluso prefirieron entrevistas presenciales. Estas interacciones cara a cara facilitaron nuevos contactos y me llevaron a participar en actividades más allá del mero acto de entrevistar. Gracias a estas entrevistas presenciales, algunos colaboradores me invitaron a compartir momentos significativos: desde degustar mezcal hasta asistir a actividades culturales o colaborar en sus proyectos laborales. Por ejemplo, recibí una invitación para dar clases en la universidad debido a la falta de un docente para enseñar investigación cualitativa.

Cada una de estas experiencias fue fundamental para construir relaciones y profundizar mi comprensión del entorno universitario. Sin embargo, es crucial reconocer estos actos como parte integral de una etnografía colaborativa; el etnógrafo no solo debe ser receptivo ante las narrativas de sus colaboradores durante las entrevistas, sino también buscar formas recíprocas para atender algunas necesidades que ellos puedan expresar.

### **La experiencia de hacer entrevistas.**

Las entrevistas se realizaron a través del chat y video de Facebook, WhatsApp y la plataforma ZOOM, y seis entrevistas fueron presencial. Sobre las entrevistas virtuales debo reconocer que pensé que tendría serias dificultades para realizarlas, me preocupaba que la conexión fallara o que cada entrevista no fluyera —según mi percepción equivocada— con el mismo éxito que en modalidad presencial. Y digo equivocada porque ahora estoy convencido que el éxito de una entrevista no depende de la modalidad en que se realiza, sino de otros factores como la forma en que se establece el *rapport*, la profundidad de la guía de entrevista, el tipo y la forma en que se formulan las preguntas o la capacidad para prestar atención a lo que se dice y lo que se oculta en ese diálogo.

Todas las entrevistas, ya sea de manera virtual o presencial, fueron fructíferas. Como en cualquier proceso, hubo colaboradores que conversaban con más fluidez que otros. Algunos tuvieron reticencias sobre ciertos temas, incluso hubo quien tuvo una actitud nerviosa y titubeante al comienzo de la entrevista. Otros, en cambio, fueron herméticos y respondían

con monosílabos: a diferencia de aquellos a los que hubo que direccionar en la conversación para no perder los puntos de interés de la investigación.

Con algunas personas entrevistadas mantuve conversaciones informales por Whatsapp, muy similar a como lo hice en modalidad presencial. Incluso, algunos de los estados que los jóvenes publicaban en esa aplicación fueron útiles para acceder a información que en otras situaciones no hubiesen revelado, o bien, para entrar en contacto con ellos por la vía de la empatía después de haber fallado rotundamente al presentarme formalmente como investigador.

Al respecto, describo el caso de un joven que durante semanas pospuso la fecha para conversar conmigo, y que aceptó hacerlo después de manifestar mi empatía con él a través de un comentario que escribí en su estado de whatsapp donde describía una experiencia personal de violencia. El cambio drástico en la actitud del joven me hizo pensar que la etnografía no deja de ser un proceso intrusivo en la intimidad ajena, lo que coloca al etnógrafo en una posición de otredad y de que sea representado como figura persecutoria o amenazante, pero solo haciéndose partícipe de la vida personal y/o comunitaria es como logra tener la confianza de sus colaboradores y, en consecuencia, su participación (Malinowski, 1973). Ese principio aplica en los entornos virtuales, pues a través de ellos las personas expresan contenidos biográficos que sustituyen a la experiencia o la conducta observable con las que se puede intimar en el trabajo de campo presencial.

Derivado esta experiencia, comprendí que la entrevista no comienza cuando en un acto formal el etnógrafo enciende su grabadora; desde la gestión de la entrevista la persona colaboradora ya ha comenzado a hablar, pero para recuperar con éxito sus narrativas, dependerá de la capacidad que tiene el etnógrafo para abrir sus sentidos y escucharla en todos sus lenguajes.

Otro punto sobre el que quiero reflexionar desde mi experiencia en campo, es el papel central que tiene la empatía durante la entrevista. Como psicólogo, mi formación fue desde una racionalidad que entiende la empatía como un proceso imaginario sobre los pensamientos y sentimientos del otro, y que tiene aplicación en una entrevista, siempre y cuando haya cautela y distancia con la subjetividad del entrevistador, sin embargo, nunca me enseñaron que la empatía también es un acercamiento al otro desde la experiencia misma encontrada en los pensamientos y sentimientos de ese otro, y que reconocer nuestra subjetividad en una entrevista también es un acto válido (Segato, 2013; Hernández-Rosete, 2019). Eso lo entendí en mis seminarios

de etnografía del DIE y de métodos cualitativos en la Universidad Veracruzana, pero lo comprendí hasta que tuve la experiencia con una joven afromexicana. Al entrevistarla, encontré en sus relatos sobre racismo resonancias con mi vida personal y se las hice saber en la conversación. Después de hacerlo fue sorprendente como la entrevista pasó de ser vertical a horizontal, es decir, la conversación volcó a un encuentro de experiencias compartidas, tanto de la persona entrevistada como del entrevistador. Quizás esto no sea correcto hablando metodológicamente, o sea poco común en investigación, pero estoy convencido que dio lugar a una conversación de más confianza y profundidad. Presumo que es porque me mostré con mi colaboradora en un plano menos técnico y más humano, como una persona que también piensa, siente y vive, y que como ella, en algún momento de mi vida también fui vulnerabilizado por mi origen y apariencia física. Desafortunadamente esto ocurrió en la decimoséptima entrevista, pero pienso que de haberlo hecho en las entrevistas previas, los hallazgos habrían sido aún más profundos. Por eso es importante insistir en abandonar la rotunda negación de la subjetividad en investigación en aras de ser “objetivos” porque puede ser una barrera en el diálogo para acercarnos a comprender sentidos y significados profundos.

### **La práctica de observar a través de las redes sociales.**

Como ya lo mencioné, las redes sociales fueron importantes en mi trabajo de investigación, me permitieron tener conversaciones, hacer entrevistas y, por supuesto, acceder al mundo subjetivo de las personas a través de otras vías como las fotografías, los memes, los videos, las historias personales y los comentarios. Como argumenta Ernesto Meccia (2021), las redes sociales han provocado que las personas sean creadoras de su propio contenido biográfico, mismo que han tomado del espacio privado para colocarlo en la escena pública, y es susceptible de ser explorado.

Al planteamiento del autor solo agregaría que, además de hacer asequibles los contenidos biográficos, las redes sociales también visibilizan lo que la conciencia discursiva es capaz de negar, sobre todo cuando se trata de un tema como el racismo que, como menciona Federico Navarrete (2016), *“es una costumbre que practicamos siempre de manera vergonzante y que negamos con abínco en caso de que alguien nos la achaque”* (p.7). En mis exploraciones etnográficas a través los grupos de Facebook accedí a contenidos de la comunidad universitaria en los que, explícita o implícitamente, expresan rechazo hacia otras personas por

motivos como el color de piel, la forma de vestir, el credo que profesan, el uso del lenguaje inclusivo, o bien, recurren a imágenes, también llamadas memes, para ridiculizar a ciertos grupos sociales. Me percaté que por alguna razón a través de estas plataformas virtuales los colaboradores actúan con más transparencia, es como si la presión que ejerce la mirada panóptica se dirimiese. En un cierto anonimato, las personas entrevistadas dicen o escriben lo que probablemente se atreverían a negar en una entrevista presencial. Por ello, cada vez más es imprescindible reconocer que plataformas como Facebook, Twitter o Instagram son productores de cultura y, por tanto, también son fuentes de investigación cualitativa con las que se puede triangular la información obtenida.

Como puede observarse, el trabajo de campo implicó recurrir a lo virtual y presencial, pero ninguna modalidad desplazó a la otra, al contrario, ambas se complementaron y ofrecieron un panorama más amplio sobre racismo en educación superior. A veces me pregunto cómo habría sido mi experiencia etnográfica de haber estado de modo presencial en la universidad ¿habría encontrado la misma información? ¿habría sido más amplia, o estaría limitada? ¿las entrevistas habrían sido mejor? Las respuestas no las conoceré, pero sí tengo claro que tanto las investigaciones de otros colegas como la mía serán referencias de futuras investigaciones sobre un momento histórico que cambió el rumbo de la investigación.

### **Sistematización de categorías.**

Se construyó previo al trabajo de campo un sistema de categorías *etic* que derivó de revisar fuentes bibliográficas primarias y secundarias, y de ponerlas en diálogo para encontrar convergencias, divergencias y extraer nociones brújula —como he optado por nombrarles— que acompañarían el trabajo cognitivo de problematización del fenómeno de estudio y para tener un marco de referencia sobre dónde poner la mirada. El sistema se construyó durante un seminario de métodos cualitativos que cursé en la Universidad Veracruzana en diálogo con mis compañeros y compañeras de clase, y con la supervisión de la Dra. Selene Mateos que dirigió dicho seminario. Las categorías y subcategorías fueron flexibles y sujetas a modificaciones en la confrontación con el campo.

---

CUARTA SECCIÓN: EL ÉXODO DE LA  
COMUNIDAD A LA CIUDAD:  
EXPERIENCIAS MIGRATORIAS DE  
JUVENTUDES UNIVERSITARIAS

## LOS SIGNIFICADOS DE LOS ESTUDIANTES EN EL ACTO DE MIGRAR

Una de las características que tienen en común algunos estudiantes que participaron en la investigación, fueran indígenas, afros o no, es su condición de migrantes. Me refiero a que se desplazaron de sus comunidades de origen a la ciudad para estudiar la universidad.

La discusión en torno a cómo definir la migración, es compleja e inacabada. En el ámbito académico crece la formulación de tipologías migratorias. Sin embargo, como refiere Castillo (2004), no deben asumirse como teorías explicativas, sino como herramientas analíticas porque los desplazamientos son dispares y heterogéneos. Ante este dilema epistémico, el autor propone usar la categoría “movilidad poblacional,” en el entendido de que las causas que motivan el desplazamiento son variadas y la noción de migración no alcanza para explicarlas.

Coincido con los planteamientos del autor, solo me parece que podemos reformularlos sin tener que desplazar a una noción de otra. Y es que tanto la movilidad como la migración forman parte del derecho que tiene la humanidad al libre desplazamiento. Desafortunadamente, las motivaciones y condiciones de cada caso, expresan las enormes brechas de desigualdad social. En ese sentido, podemos entender que la migración o la movilidad se refieren a un cambio de residencia que altera las actividades y condiciones de vida de las personas involucradas. En ocasiones se hace de manera voluntaria, libre y sin fronteras, y otras tantas en condiciones de desigualdad, racismo y discriminación (Castle, 2010). Puede ocurrir, por ejemplo, que una persona cambie de residencia de manera voluntaria por un tema de trabajo y sus condiciones de vida cotidiana no cambien significativamente; en cambio, otra persona en las mismas circunstancias, además de verse afectada por los cambios en su cotidianeidad, es víctima de discriminación y racismo en el lugar de llegada.

Se aprecia entonces que entre movilidad como acto voluntario y migración como acto forzado las fronteras son borrosas. En ambos escenarios hay cabida para relaciones de poder asimétricas que definen las posiciones, motivaciones y circunstancias de los sujetos que se movilizan. De ahí que este trabajo se cobije en la perspectiva de Castillo (2004) que considera banal cualquier uso de categorías en investigación para enunciar movimientos territoriales si el investigador no recurre a los procesos sociales que pretende describir.

En ese sentido, migración y movilidad fueron dos categorías con uso indistinto. Más que pretender definir un modo de migración o movilidad, el interés estuvo puesto en la

intencionalidad subjetiva del actor social. En este caso, aproximarse a las razones que motivaron a los estudiantes a dejar la comunidad para ir a estudiar a la ciudad de Oaxaca, y cómo fue la experiencia vivida en ese proceso.

Lo que describieron los jóvenes *per se* es complejo porque está atravesado por una serie de factores estructurales, individuales y comunitarios que determinaron sus experiencias migratorias, y al mismo tiempo ofrecen elementos para continuar reflexionando sobre el fenómeno migratorio a partir de la etnografía educativa.

Inicialmente, esta investigación no tenía como objetivo describir los movimientos territoriales de los jóvenes del ámbito rural al urbano. Sin embargo, a medida que avanzaba el trabajo de campo, descubrí que las experiencias compartidas por los estudiantes revelaban, de manera tangencial, un puente interespacial y temporal que influía en sus vivencias sociales y educativas. Por ejemplo, el éxodo de algunos estudiantes fue impulsado por la precariedad en su comunidad de origen y por la búsqueda de mejores oportunidades de vida, donde la educación superior desempeñaba un papel fundamental:

—Mi ideología, hasta ahora, sabiendo como está la situación en mi región —muchas escasez de trabajo— era muy importante buscar nuevas oportunidades fuera de la comunidad y cambiar mi vida y la de mi familia, por eso sabía que tenía que irme de mi casa para ir a la universidad (Mujer, zapoteca, originaria del Istmo de Tehuantepec, 20 años, estudiante de administración).

Otro estudiante hizo énfasis en la educación superior como recurso para acceder a una “*mejor vida*” (sic), que además consideró de difícil acceso si se quedaba en su comunidad, por tanto no tuvo otra opción que salir de ella. Se podría plantear un debate sobre qué es tener “mejor vida”, o cuáles son los factores que la determinan; sin embargo no es mi intención entrar en esa discusión. Parto de las narrativas de mis colaboradores que consideran que mejorar su vida depende de las condiciones materiales de existencia que aspiran tener, en contraste con las que tienen disponibles en su contexto inmediato:

—Hoy inició mi curso y pedí a mis estudiantes que se presentaran. En mi grupo tengo más mujeres que varones, solo tres hombres para ser exacto. La mayoría del grupo refieren ser originarios de la ciudad y/o vivir cerca de donde se encuentra la universidad en lugares como Xoxocotlán, Santa Lucía del Camino, San Martín Mexicapan, el Tule, Tlaxiactac o Barrio de Xochimilco. Quienes son foráneos vienen de otros poblados de acá de los Valles Centrales, el Istmo, la Sierra Sur, y la Cañada. Llamó mi atención que cuando les pregunté ¿Quiénes son foráneos?, ¿qué los motivó a venir a esta universidad? Sus respuestas fueron: “para tener dinero y comprar cosas que no hay en mi comunidad”, “apoyar a mi madre con los gastos de la casa que estamos construyendo y mi hermano más chico siga estudiando para que después también venga a la universidad”, “para tener un trabajo, comprarme una casa, viajar y traer a mi abuela y mis papás conmigo a la

ciudad”, “encontrar un trabajo en la ciudad porque en mi pueblo no hay trabajo y se gana poco”, “ahorrar dinero y poner un negocio acá en la ciudad para que después lo puedan heredar mis hijos” (De los registros de trabajo de, 16 de agosto de 2021).

En el acto indagatorio que describo, me llamó la atención el notable interés de los jóvenes por migrar en busca de oportunidades de desarrollo económico. Sin embargo, no se observa una representación de la escuela como un recurso potencial para acceder a experiencias que trasciendan este ámbito. En este contexto, resulta pertinente cuestionar hasta qué punto la escolaridad, en la actualidad, genera movilidad ascendente en el ámbito económico. El relato destaca de manera significativa un escenario caracterizado por la escasez laboral, salarios precarios y privación de bienes, lo que genera frustración en las trayectorias de los jóvenes. Como resultado, se ven obligados a migrar y la escuela no se presenta como el destino para acceder a nuevas oportunidades, sino más bien como un medio para emprender la búsqueda de las mismas (Aruj, 2008).

Se identificó que la migración juvenil no se limita únicamente a mejorar las condiciones del individuo que migra; involucra también el bienestar de sus familiares de orden ascendente (padres y abuelos), homólogos (hermanos) o sucesores (hijos). Es importante destacar el papel significativo que algunos jóvenes desempeñan en la preservación de su núcleo familiar, especialmente en áreas como la educación, la salud y la economía. Por ejemplo, se observará que en ciertos casos el bienestar de sus parientes depende de los apoyos o remesas que envían los jóvenes una vez que logren establecerse laboralmente en la ciudad.

Para otros jóvenes, migrar representó una oportunidad para acceder a experiencias sociales que no estaban disponibles en su comunidad, así como un medio para incorporarse a la educación superior, algo que sus progenitores no pudieron lograr. Además, muchos sentían la responsabilidad de continuar con este camino, dado que tanto sus padres como hermanos mayores u otros parientes ya habían cursado estudios superiores. Entre los colaboradores, algunos expresaron que, aunque inicialmente tenían un interés genuino por estudiar, esto no era suficiente para tomar la decisión de migrar. Sin embargo, una vez que decidió hacerlo, fue impulsado por el compromiso moral hacia sus familias, quienes les insistían en la importancia de no abandonar la escuela.

—Cuando acabé el bachillerato hablé con mis padres y les dije que ya no quería estudiar, que no quería venir a vivir a la ciudad, quería ya ejercer lo que es la técnica porque salí con la técnica de administración y personal, y quería ejercerla como tal y ya no quería seguir estudiando, pero mis papás platicaron mucho conmigo que tenía que seguir estudiando una carrera por la situación en la que se encuentra la sociedad hoy en día que te piden todos muchos requisitos para tener un buen trabajo. Además tengo una tía que

ya es abogada y mi hermana ya se encontraba estudiando, y como es un ejemplo a seguir, ves, los hermanos mayores, y todo esto, platicaban mucho conmigo y tuve que decidirme por una carrera, y la primera que escogí fue contaduría por lo que había llevado ya en el bachillerato (Mujer, Taleana, 22 años, estudiante de contaduría).

La descripción de la joven resalta la importancia fundamental que desempeña el núcleo familiar en la decisión de los jóvenes de migrar, especialmente cuando son la primera generación en su familia en acceder a la educación media superior y superior:

—En mi caso decidí irme a Oaxaca [se refiere a la capital] porque a mí me gusta mucho, me gusta mucho prepararme; entonces el primer punto fue ese, porque siempre me ha gustado aprender y siempre me ha gustado saber más y nunca... yo nunca tuve duda de que iba a estudiar la universidad. Para mí fue algo muy natural. Claro que la familia influye mucho. Nuestros padres también influyen mucho. Ellos no tuvieron acceso a esa educación superior, entonces a mi hermano y a mí siempre nos insistieron en lo importante que era tener una preparación y ¡uno no podía fallarles! (Varón, zapoteca, originario de Mitla, 36 años, egresado de contaduría).

El dilema de asistir o no a la escuela es una constante en las experiencias de los jóvenes, pero parece intensificarse especialmente en aquellos de origen étnico. Esto se debe, en gran medida, a las diferencias en el valor que los padres y los jóvenes asignan a la educación, influenciadas por sus contextos sociales y temporales tan dispares.

En particular, el surgimiento y la expansión de las redes virtuales han transformado radicalmente las formas de comunicación y también los métodos de generación de capital. Para muchos jóvenes, el dominio de estas plataformas se presenta como una alternativa a la escuela en términos de movilidad social; aunque tal vez no sea educativo, sí puede ofrecer oportunidades económicas significativas:

—Yo discutía una vez con mi mamá que ganar dinero no depende de que yo vaya o no a la escuela. Yo veo a muchos chavos que ganan dinero con los videos que suben a sus redes sociales. Esa es su forma de trabajo y la gente paga por verlos. ¡Claro! No significaba que yo iba a hacer eso, pero creo que hay otras maneras de trabajar, de ganar dinero que la generación de ella no tuvo.

Por otro lado, migrar de la comunidad representa para los jóvenes un cambio significativo en sus relaciones laborales, especialmente en contextos de disputa intercomunitaria por la identidad cultural. Esto es particularmente evidente en oficios artesanales como el tejido en telar de pedal. A continuación, presento la narrativa de una joven zapoteca que dejó su comunidad en la región de los Valles Centrales para trasladarse a la ciudad de Oaxaca.

—...aquí, en San Miguel, el trabajo principal es la artesanía; principalmente el bordado que es parte de la vestimenta y que ya se volvió una parte económica, y los tejidos de lana que son prácticamente los mismos de Teotitlán. Somos como su mano de obra. Entonces me dije, tienes que irte de aquí [de su comunidad] para aprender otros conocimientos y habilidades porque si en algún momento necesitas dejar de tejer, tengas de donde escoger o de donde poder tener ingresos más altos porque no puedes vivir siempre con lo poquito que te pagan.

¿Te refieres en este caso a que en tu comunidad se dedican al elaborado de tapetes?

—Sí, así es. De eso vive un 60% de la población, se dedica a elaborar los tapetes y todos los tejidos que son revendidos en Teotitlán. Ellos vienen a dejarnos el material, la lana teñida y lo que hacemos es trabajarlo. Nos pagan la mano de obra a un precio muy barato porque no quieren pagar más argumentando que no tienen más dinero; se llevan los productos y ellos lo revenden a un precio distinto (Mujer, zapoteca, originaria de San Miguel del Valle, 23 años, estudiante de enseñanza de idiomas).

La joven se mostró reacia a compartir el salario que recibe por tejer piezas de lana en Teotitlán del Valle.<sup>23</sup> Sin embargo, estoy familiarizado con la comunidad y sé que el precio de cada pieza en venta varía según su tamaño, los materiales utilizados (ya sean tintes naturales o industriales), el diseño y el tiempo de elaboración. Esto puede hacer que una pieza sea considerablemente costosa. Además, Teotitlán del Valle es reconocida socialmente como la única comunidad que produce tapetes de lana con simbolismos indígenas de la región, así como otros diseños únicos. No obstante, el relato de la joven suscita inquietudes sobre un posible tema de apropiación cultural en el mercado de textiles. Este fenómeno no se limita a la explotación de las comunidades indígenas por parte de los no indígenas; también parece reproducirse<sup>24</sup> entre diferentes comunidades étnicas.

Esta situación sugiere que, aunque el material cultural —que incluye artesanías, vestimenta y alfarería— se utiliza como un marcador de identidad y pertenencia en algunas comunidades oaxaqueñas, sus fronteras no están claramente definidas. Existen casos en los que la producción de estos elementos es compartida entre diferentes grupos, lo que puede dar lugar a disputas. En ocasiones, uno o más de estos grupos intentan extraer el material cultural de su contexto comunitario, viéndola como una fuente de comercialización, y buscan patentarla como parte de su propiedad intelectual y pertenencia étnica.

---

<sup>23</sup> Esta comunidad es famosa por sus tapetes tejidos con lana de borrego y teñidos con colores naturales -aunque hoy en día esas técnicas han cambiado y se incluyen tintes industrializados- y es promocionada como un destino para el turismo local y extranjero. Durante mis estancias en la entidad he visitado dicha comunidad un sin fin de veces y conversado con maestras artesanas y artesanos, aunque en algunos recorridos en los talleres artesanales con fines turísticos, abiertamente conversan sobre las técnicas de su trabajo, tiempos de elaboración y precios de las piezas.

<sup>24</sup> El trabajo de Benedetti (2012) con la comunidad chané de Campo de Durando de la provincia de Salta, Argentina pone en relieve la relación que la identidad étnica y la producción artesanal, así como sus formas de significación y transmisión del saber. Pero también da cuenta de las formas de intercambio comercial de la producción artesanal y algunas formas de abuso que tienen lugar.

En estos conflictos interétnicos, la cultura material no escapa a las lógicas del capitalismo; se convierte en una mercancía que desdibuja el tiempo, trabajo y esfuerzo de quienes la producen. Esto reproduce relaciones económicas desiguales en las que la mano de obra queda en desventaja. Tales dinámicas de intercambio económico desigual fomentan que, a diferencia de otras situaciones donde aprender un oficio artesanal se presenta como una alternativa viable ante la inestabilidad del mercado laboral occidental (Benedetti, 2012), los jóvenes optan por abandonar este recurso como laboral y elijan migrar a entornos urbanos para adquirir nuevas habilidades que les permitan obtener salarios más justos.<sup>25</sup>

Además, la escasa cobertura educativa de las Instituciones de Educación Superior en las regiones y comunidades oaxaqueñas se ha identificado como un factor que impulsa la migración juvenil. Los estudiantes entrevistados señalaron que en sus alrededores hay pocas, si no es que ninguna, opciones para continuar sus estudios. Conocí casos en los que la universidad más cercana se encontraba a decenas o incluso cientos de kilómetros de su hogar, lo que obligó a estos jóvenes a cambiar su lugar de residencia para poder acceder a la educación superior:

—Fui a la ciudad de Oaxaca porque en Puerto Escondido básicamente no hay muchas universidades a elegir, y en ninguna de las que hay enseñan medicina ni terapia ocupacional. Entonces, la mayoría de mis oportunidades estaban en Guanajuato, Puebla, Ciudad de México o en la capital de Oaxaca (Varón, costeño, originario de Puerto Escondido, 20 años, estudiante de terapia ocupacional).

El relato refleja la falta de crecimiento en la oferta y distribución de universidades públicas en México (Gil, Mendoza, Rodríguez y Pérez, 2009). Según los informes internacionales, el incremento de la ampliación de la cobertura educativa en nuestro país no ha tenido la celeridad requerida, el porcentaje logrado está por debajo del promedio de la Región Latinoamericana (Guzmán, 2013). También hay contrastes entre las regiones norte y sur del país. La distribución de las Instituciones de Educación Superior se concentra más en los estados del Norte que en los estados del sur, donde el crecimiento es nulo o poco significativo, y cuyo comportamiento se ha mantenido casi igual desde hace veinte años (Gil, Mendoza, Rodríguez y Pérez, 2009; Guzmán, 2013). Es importante destacar que en el caso del estado de Oaxaca, la distribución de Instituciones de Educación Superior es bastante

---

<sup>25</sup> Estudios microsociales como el de Orlandina de Oliveira (2006), dan cuenta de las condiciones de explotación y precariedad laboral que enfrentan las juventudes del siglo XXI en espacios urbanos como la Ciudad de México. La investigadora describe que estos jóvenes laboran sin un contrato, sin prestaciones laborales ni sueldos base; con jornadas excesivas de trabajo y sin un local de trabajo; y, aproximadamente, nueve de cada diez jóvenes ganan sueldos por debajo del salario mínimo.

desigual; se concentran en aproximadamente 30 municipios de los 570 que tiene toda la entidad (Gil, Mendoza, Rodríguez y Pérez, 2009).

Por supuesto, ampliar la cobertura resulta insuficiente si no se garantizan programas de estudio pertinentes, eficaces y de calidad. El mayor problema en México es que grupos y sectores marginados sufren constantemente la desigualdad en cuanto acceso a la universidad como consecuencia de la acumulación de desigualdades en la sociedad y, por tanto, sus trayectorias de vida como las de sus descendientes quedan marcadas significativamente de manera negativa, al grado de no poderse revertir (Solís, 2015).

En diversas localidades de Oaxaca, las Instituciones de Educación Superior que buscan ser una alternativa para los jóvenes de la región a menudo ofrecen programas de licenciatura o modelos educativos que no se alinean con los intereses de los aspirantes. Como resultado, muchos de estos jóvenes optan por migrar a la ciudad de Oaxaca o a otras entidades en busca de opciones más acordes con sus aspiraciones académicas:

—...yo estudié primero ciencias sociales y estudios políticos, tuve algunas broncas ahí con mis documentos de inscripción y todo eso, y ya no pude inscribirme. Entonces me sacaron de la escuela y tuve que volver a presentar otra vez el examen, y entonces aprobé en antropología. Así fue como llegué a la universidad. Digamos que las opciones redujeron mucho en el sentido de que las ingenierías definitivamente no, y la mayoría de escuelas en Oaxaca son tecnológicas. Estamos rodeados de puras escuelas tecnológicas. ¿A ti no te interesaba la educación tecnológica?

—No, la verdad no me interesaba; a la fecha no me interesa. Aparte no soy nada bueno para eso, entonces por eso me fui mejor por las ciencias sociales. Pude haber estudiado también humanidades o literatura, por ejemplo, que también ofrece la universidad. Igual y fue coincidencia que justo se abrió ese año antropología, si no probablemente habría estudiado otra licenciatura. (Varón, mestizo, originario de Infiernillo, 20 años, estudiante de antropología social).

—...antes de eso tenía planeado estudiar en Tuxpan, en Chiapas; no pude, presenté el examen aquí (en la universidad de estudio), quedé y dije “aquí me quedo.”

¿Cuál era la universidad de Tuxpan en la que querías estudiar?

—La UNACH, Universidad Autónoma de Chiapas.

¿Presentaste examen de ingreso?

—Así es. Presenté examen y no fui aceptada.

Entiendo. ¿Fue tu segunda opción la universidad donde estudias actualmente?

—Así es.

Sé que tu universidad tiene otras sedes dentro del mismo Estado. ¿A ti qué sede te quedaba más cerca?

—Me quedaba más cerca la sede de Tehuantepec, pero por el tipo de carrera que elegí tenía que irme para la capital de Oaxaca.

¿Administración no la imparten en la sede de Tehuantepec?

—No. No la imparten (Mujer, zapoteca, originaria del Istmo de Tehuantepec, 20 años, estudiante de administración).

El panorama de la cobertura educativa en Oaxaca muestra un notable crecimiento de los Institutos Tecnológicos Federales, que superan al de las universidades públicas, especialmente en la matrícula de licenciaturas tecnológicas e ingenierías. Sin embargo, resulta interesante explorar si este incremento en la matrícula se debe a un interés genuino de los jóvenes por cursar estas carreras o si es simplemente una respuesta a la oferta educativa disponible.

Existen investigaciones que ofrecen análisis contrastantes sobre este fenómeno. Rosalba Ramírez (2013), en su estudio sobre el Tecnológico de Estudios Superiores de Ecatepec (TESE), documenta un aumento acelerado en la educación tecnológica en ese municipio, impulsado por las demandas de una población que percibía un contexto incipiente de oferta educativa. En ese entonces, las opciones eran limitadas y se centraban principalmente en educación normal y carreras del ámbito administrativo y social.

Por otro lado, Carlota Guzmán (2013) encontró hallazgos similares a los míos, indicando que muchos jóvenes prefieren estudiar en universidades autónomas o estatales debido a la diversidad de campos de conocimiento que ofrecen. Esto sugiere que la creación de nuevas instituciones de educación superior debe alinearse con el contexto y las demandas de los actores locales. En algunos casos, los esfuerzos realizados por las Instituciones de Educación Superior Tecnológica han sido insuficientes para que los aspirantes las perciban como espacios de formación profesional integral (Ruíz-Larraguivel, 2011).

Entre mis colaboradores, es evidente que la educación tecnológica no resulta tan atractiva como la formación científica, social y humanitaria ofrecida por las universidades autónomas. Por lo tanto, es posible que la creación de universidades con estos perfiles no necesariamente contribuye a cerrar la brecha en el acceso a la educación superior.

Ante esta situación, es crucial replantear las formas en que el gobierno gestiona la educación universitaria local y regional. Esto implica cuestionar quién decide qué tipo de universidades y cuáles licenciaturas se impartirán. No todos los jóvenes están interesados en sumarse a los perfiles profesionales que promueven el desarrollo industrial del estado; hay un interés por áreas distintas que no siempre coinciden con las ofertas educativas impulsadas desde una lógica de mercado que demanda fuerza laboral semiespecializada.

En cuanto a considerar si es más viable estudiar dentro o fuera de la entidad, parece ser un balance que pocos jóvenes pueden hacer. Un estudiante eligió la universidad de su preferencia porque contaba con el respaldo económico y emocional de su familia; en cambio,

otros tuvieron que conformarse con elegir la universidad de la capital porque no tenían los insumos suficientes para considerar otras latitudes. Conscientes de estas realidades, algunos estudiantes reconocen abiertamente que el desplazamiento fuera de la entidad con fines educativos es un hecho atravesado por una cuestión de clase social porque pueden hacerlo solo aquellos aspirantes provenientes de familias favorecidas:

—Yo lo que me he venido fijando que la mayoría de las personas que tienen papás que son ganaderos tienen un poco más asegurado que puedas rentar un departamento en Puebla, que puedas estar en una buena universidad y que no tengas que vivir como al día con los ingresos que te dan tus papás, y se ven en sus redes sociales (Mujer, afrodescendiente, originaria de Cuajuinicuilapan, 23 años, estudiante de artes visuales).

Esto pone de manifiesto que el “piso no está parejo” para todos los jóvenes. El lugar de origen y las condiciones en las que viven influyen significativamente en sus posibilidades de acceder a la universidad y en el tipo de instituciones que pueden elegir. Es entonces fundamental trabajar para nivelar este piso, no solo en el ámbito educativo, sino también en aquellos sectores responsables de garantizar los derechos humanos. La falta de atención a estas desigualdades genera acumulaciones que perpetúan las disparidades y sus efectos sistemáticos. Por lo tanto, es imperativo abordar estas cuestiones para ofrecer a todos los jóvenes las mismas oportunidades en su camino educativo.

## RELACIONES DE GÉNERO EN EL ACTO DE MIGRAR

Las razones de género han tenido un impacto significativo en las motivaciones de los jóvenes para migrar. Tanto hombres como mujeres describen sus desplazamientos como víctimas de las relaciones de poder asimétricas que se manifiestan en las estructuras sociales, políticas y afectivas de sus comunidades de origen. Aunque existen variaciones en estas motivaciones según el sexo, los estudiantes coinciden en que sus razones están intrínsecamente ligadas a los mandatos de masculinidad y feminidad hegemónica. En muchos casos, migrar se convierte en una forma de huir o reafirmar estos mandatos.

Antes de abordar etnográficamente el género como factor de migración, es pertinente realizar algunas acotaciones teórico-conceptuales. El género puede entenderse como una forma de organizar la vida social basada en la división sexual entre hombres y mujeres. Según Marta Lamas (2002), el género representa la simbolización cultural de la diferenciación sexual. Se trata de normas que regulan prácticas, discursos, afectos, participación y el uso del espacio, todo ello en función de una jerarquización del sexo.

El género se manifiesta en el cuerpo y se aprende a través del lenguaje y la materialización cultural (Lamas, 2002). Este enfoque da lugar al binarismo de género, que clasifica las prácticas sociales en masculino y femenino, limitando la posibilidad de que los individuos transgredan estos límites. Sin embargo, el género ha sido entendido principalmente desde un orden cultural que no considera el psiquismo individual; es decir, el comportamiento basado en el deseo no siempre coincide con lo que la cultura prescribe (Lamas, 2002). Esta perspectiva ha llevado a considerar cualquier forma de vida que desafíe el binarismo de género como anormal o patológica.

Es fundamental incorporar la advertencia de Connell (2015) sobre la necesidad de no esencializar el género. La autora señala que, aunque el género se basa en la diferenciación sexual, su comprensión dentro de las relaciones sociales es más compleja. Lo masculino y lo femenino no son exclusivos de un tipo de cuerpo; son dinámicos y pueden ser encarnados por hombres y mujeres. La jerarquización se establece no solo por sexo, sino también entre iguales; por ejemplo, hombres que dominan a otros hombres.

Estas relaciones de dominación y subordinación pueden explicarse a través del concepto de masculinidad hegemónica, que representa un estatus ideal al que todos aspiran, aunque nadie alcanza completamente. Aquellos que se adhieren más a los roles y prácticas impositivas por esta hegemonía generan relaciones de poder asimétricas que subordinan a quienes quedan al margen. Un fenómeno similar ocurre con la noción de feminidad.

Por lo tanto, no tiene sentido definir lo masculino y lo femenino como categorías reducidas a la diferenciación sexual. Más bien, deben entenderse como *“lugares en las relaciones de género”* (Connell, 2015, p. 106) ocupados por hombres y mujeres. En lugar de esencializar este binarismo, es crucial enfocar nuestra atención en los procesos y relaciones a través de los cuales hombres y mujeres viven inmersos en el género.

El género es un concepto que debe ser analizado en contextos específicos, teniendo en cuenta las circunstancias y lugares en los que se manifiesta. Para ello, Connell (2015) propone dos categorías analíticas que funcionan como herramientas: el orden de género y el régimen de género. El orden de género se refiere a los patrones o normas que varían según el contexto geográfico y cultural, organizando la vida social de individuos y grupos a través de relaciones de jerarquía y subordinación entre hombres y mujeres. Por otro lado, el régimen de género alude a los procesos, políticas y acciones mediante los cuales se implementa este orden en las instituciones.

Además de estas dos categorías, Connell (2015) sugiere una tercera: las disposiciones de género. Desde una perspectiva bourdieana, estas disposiciones pueden entenderse como acciones microsociales que los individuos realizan en la diferenciación y jerarquización sexual, a menudo sin una conciencia discursiva. Estas acciones se llevan a cabo casi automáticamente debido a que su registro en el cuerpo se ha naturalizado.

He planteado que el género se encarna en el cuerpo, pero es fundamental considerar las cuatro dimensiones propuestas por Connell (2015) para observarlo en diferentes ámbitos de la vida. La primera dimensión es la producción de relaciones de poder. Al analizar las interacciones entre hombres y mujeres, es crucial examinar cómo se manifiesta el poder: ¿cuál es su origen?, ¿qué asimetrías genera?, ¿cómo se expresa? La segunda dimensión son las relaciones de producción, donde tanto las actividades productivas como el consumo y la acumulación de capital son influenciados por el género de manera diferenciada. Por lo tanto, resulta esencial explorar cómo se distribuyen estas actividades entre hombres y mujeres.

La tercera dimensión es la catexis, que se refiere a cómo los afectos, la sexualidad y las intenciones subjetivas están reguladas por normas de género y se expresan dentro de sus marcos. Finalmente, la cuarta dimensión son los simbolismos, que construyen representaciones sociales y discursos que dinamizan las interacciones entre personas y objetos.

Al considerar las significaciones y experiencias de los jóvenes entrevistados, se observa que muchas mujeres migran a la ciudad para evitar repetir patrones generacionales relacionados con matrimonios y maternidades no deseadas, así como para escapar de la subordinación y exclusión en su participación educativa, laboral y política. dentro del núcleo familiar y comunitario. En Oaxaca, por ejemplo, muchos municipios (417 en total) operan bajo un sistema de usos y costumbres que coloca a las mujeres en una posición desventajosa, ya que predominan figuras masculinas en roles de autoridad y en la gestión de normas comunitarias.

Sin embargo, los movimientos emancipatorios de las mujeres y los nuevos canales de comunicación han influido significativamente en el pensamiento y las prácticas tanto de mujeres urbanas como rurales. Un caso ilustrativo es el de una joven zapoteca que resistió su destino tradicional de concubinato involuntario desde temprana edad. Ella vio en la migración una oportunidad para escapar a este destino impuesto y construir una vida donde el

matrimonio y la maternidad no fueran obligaciones. Además, su experiencia busca servir como inspiración para futuras generaciones de niñas y jóvenes en su comunidad.

Historias similares fueron compartidas por otras dos jóvenes: una indígena y otra afrodescendiente. En este último caso, la joven afro no solo escapó a los estereotipos de género en su comunidad, sino también a las expectativas restrictivas impuestas por su núcleo familiar, donde su forma de ser desafiaba lo que se consideraba una “buena mujer”:

—Me encontraba en una etapa de rebeldía en la que la situación con mis padres no era muy familiar, ya no teníamos cierta comunicación ni lazos, el lazo paterno, más que nada, y mi mamá estaba en proceso de separación porque mi papá es un alcohólico. Entonces ahí es donde había muchas discusiones, violencia verbal, un caos totalmente. Yo era rebelde y cuestionaba el actuar de mi madre y mi padre. Tengo otras dos hermanas que me siguen, son menores, entonces mi mamá y mi papá me tachaban de mala hija, de no ser lo que esperan en las “buenas mujeres” [con las manos hace la seña de entre comillas], porque como mujer los cuestionaba por su actuar, no me quedaba callada a pesar de que ellos decían que las mujeres no confrontan a sus padres. Entonces sentía que yo desataba los problemas en mi casa. Además, sabes, me responsabilizaban de que mi comportamiento lo seguían mis hermanas, como si yo fuera una mala influencia, así que me di cuenta que no me sentía bien, que no estaba bien el ambiente donde vivíamos y que no quería eso para mí, entonces les dije que me iba de la casa y así fue como llegué a la ciudad (Mujer, afrodescendiente, originaria de Cuajinicuilapan, 23 años, estudiante de artes visuales).

La reproducción de los estereotipos de género está determinada por las posiciones que ocupan las mujeres dentro de su comunidad. Sin embargo, esto no implica que el orden de género en contextos rurales sea más opresor que en espacios urbanos o mestizos. Por el contrario, ambos operan con lógicas distintas. En los casos presentados, se evidencia una opresión innegable ejercida sobre las jóvenes; sin embargo, este orden de género ha experimentado rupturas que han dado paso a la emancipación.

Un claro ejemplo de esta emancipación se observa en las jóvenes entrevistadas, quienes encarnan estas fracturas del orden al salir de sus comunidades en busca de futuros alternativos que trascienden el matrimonio y la maternidad. Estas nuevas posibilidades surgen a partir de relaciones que se dinamizan dentro de la comunidad, en diálogo con movimientos sociales y dinámicas externas. Por ejemplo, una joven afrodescendiente logró salir de su comunidad gracias al apoyo económico de su abuela, quien soñaba con una vida universitaria y una carrera profesional para ella. Este hecho plantea una pregunta: ¿cómo es posible esta transformación? Me atrevo a suponer que el orden de género en la comunidad ha sido influenciado por factores externos, especialmente por los movimientos de mujeres que

buscan emanciparse. Esta influencia ha alcanzado las subjetividades, cuerpos y prácticas de las mujeres en la comunidad, sin importar su generación.

En contraste, el desplazamiento hacia la ciudad tiene significados diferentes para los varones. Mientras que las mujeres se trasladan para acceder a roles o prácticas que les son inaccesibles en su comunidad, los hombres lo hacen con el objetivo de recuperar posiciones de autoridad, estatus o privilegios que han perdido por diversas circunstancias.

Un joven afrodescendiente entrevistado describió cómo experimentó la pérdida de honor y el estigma en su comunidad tras separarse de su pareja. Según él, la única alternativa para recuperar su valor social era trasladarse a estudiar a la ciudad de Oaxaca y regresar a su comunidad como un hombre educado. Este relato ilustra cómo las dinámicas de género y poder se entrelazan en el proceso de desplazamiento y reconfiguración identitaria tanto para hombres como para mujeres:

—Cuando tenía 17 años me casé, me junté con una chica, entonces a los 20 años tuve una hija y a los 22 tuve a la otra, entonces cuando tenía 25 años trunqué mi sueño. Yo siempre quise ser historiador o arqueólogo, fue siempre mi sueño, desde que iba a la secundaria. Cuando cumplí 25 años me divorcié o me dejé con la mamá de mis hijas, entonces intenté cruzar a Estados Unidos y afortunadamente no pude cruzar, me tuve que regresar y ya estando acá pues yo era un frijol en el arroz, como quieras decirlo, porque todos me observaban que era un dejado, era un fracasado, pues. Así se le dice acá. Entonces lo que hice fue mentalizarme y decir pues no creo, no, yo no soy un fracasado, me voy a ir a la universidad a estudiar y voy a regresar para que no me llamen más así; que vean que como profesionista valgo mucho. Así fue como me fui a Oaxaca. Quiénes te llamaban fracasado?

—Toda la comunidad. Aquí si tienes pareja y te deja, eres un fracasado (Varón, afrodescendientes, 31 años, estudiante de antropología social).

El honor de ser varón en la comunidad de este joven está supeditado a la (re)producción del espacio doméstico, que comienza con el matrimonio y continúa con la procreación de los hijos. Inicialmente, el joven cumple con esta imposición por el orden de género de su comunidad. Sin embargo, surge una falla en la norma de masculinidad cuando no sostiene su rol de esposo y padre dentro del marco de una familia unida y organizada. Esta transgresión a la catexis, o a la organización de las expresiones afectivas de la comunidad, implica posicionarse al margen de la hegemonía. Como consecuencia, debe asumir los efectos adversos de ocupar una posición de menor valor en el régimen de género comunitario.

Al perder el estatus de autoridad que le confiere su condición masculina, el joven intenta recuperarlo no a través de lo que denomino “masculinidad reproductora”, sino mediante una “masculinidad letrada”. Ambas son posiciones fuertes que parecen otorgar

ventajas a los hombres en la comunidad. Esta situación revela una diferencia significativa en los contextos comunitarios o rurales: mientras que las mujeres casi nunca pueden ser autónomas ni representar figuras de autoridad, al punto que al intentar hacerlo se convierten en sujetos antagónicos, los hombres poseen autoridad casi desde su nacimiento. Si por alguna razón pierden esta autoridad, siempre tienen opciones para recuperarla; el proceso de escolarización se presenta como una de esas vías.

Es importante señalar que esta dinámica no invisibiliza la opresión que los hombres experimentan por parte de otros hombres. La decisión del joven de migrar, ya fuese a Estados Unidos o la ciudad de Oaxaca, tras la ruptura de su matrimonio y con los riesgos que ello conlleva, refleja su esfuerzo por afirmar su posición dentro de las jerarquías masculinas. Al mismo tiempo, busca que su identidad masculina no se vea debilitada ante la mirada crítica de otros hombres en la comunidad. Según las teorías de Segato (2018), Salguero y Alvarado (2018), muchos hombres dedican esfuerzos significativos a consolidar un lugar dentro del corporativismo masculino, a menudo mediante la violencia y el riesgo personal. Para ellos, tener estatus o ser importantes es una connotación esencial de ser hombre; por ello, se esfuerzan a lo largo de sus vidas para demostrar que son “verdaderos hombres”.

A pesar de las diferencias en las vidas de hombres y mujeres estudiantes marcadas por el género, ambos grupos no escapan a la fuerza estructurante del sistema patriarcal. En su teoría feminista, Marcela Lagarde (2015) introduce dos conceptos cruciales para comprender las relaciones de subordinación y emancipación: *completud* y *plenitud*. La *completud* describe a las mujeres como sujetos acabados cuando cumplen cabalmente con las demandas y estereotipos de género, aunque esto vaya en contra de su voluntad y satisfacción personal. Este estado representa un antagonismo con respecto a la libertad y refleja una subordinación absoluta al patriarcado.

Por otro lado, la *plenitud* se refiere a la emancipación que logran las mujeres al priorizar sus deseos y necesidades sobre los mandatos hegemónicos. Este proceso les permite marcar sus propias trayectorias vitales, aunque implica enfrentar tensiones derivadas del *deber ser* impuesto por los órdenes de género. Aunque Lagarde no desarrolla este concepto en relación con las masculinidades, considero que puede aplicarse aquí: aquellos que buscan alcanzar la masculinidad hegemónica intentan constituirse como hombres completos. Sin embargo, al construir itinerarios fuera de esa hegemonía para priorizar su plenitud, se convierten en hombres incompletos y experimentan violencia y exclusión.

Al trasladar esta dicotomía conceptual al análisis de las experiencias migratorias tanto de mujeres como del joven afrodescendiente, se observa que para algunas entrevistadas la migración no es una elección libre. En cambio, es una estrategia para evitar la completud exigida por sus comunidades y así constituirse como mujeres plenas. Para los varones, alcanzar la completud garantiza poder y autoridad; sin embargo, cuando se convierten en “hombres fallidos”, experimentan lo que se conoce como muerte social. En este contexto, la migración tampoco resulta ser una elección libre; más bien es una posibilidad para restablecer el pacto con la hegemonía y reafirmarse como “hombres verdaderos”.

En ambas dinámicas se manifiesta una sujeción a estructuras opresivas que limitan la libertad individual para construir trayectorias e itinerarios distintos a los impuestos por la diferenciación sexual. Es decir, tanto hombres como mujeres son víctimas de una violencia sistemática y cotidiana cuando desobedecen estos mandatos sociales.

#### LAS REDES DE APOYO EN EL PROCESO MIGRATORIO

La salida de la comunidad, la llegada y permanencia en la ciudad, así como la vida escolar universitaria, son procesos complejos que no se limitan a lo individual. Estos procesos involucran a una variedad de actores que, de manera ineludible, contribuyen a suavizar las experiencias migratorias y educativas de muchos jóvenes. Estas experiencias suelen ser difíciles debido a las condiciones en las que ocurren. Sin que necesariamente lo busquen, estos actores juegan un papel crucial en la culminación de los proyectos educativos de los jóvenes y en su inserción en la vida profesional.

Los jóvenes han identificado diversas figuras de apoyo en sus vidas: padres, abuelos, tíos, parejas, amistades, docentes, compañeros de clase, paisanos que ya habían migrado, conocidos o familiares de conocidos, así como instituciones no gubernamentales. Utilizando la metáfora de la telaraña, se observa que estas figuras pueden tener vínculos directos (hilos radiales) o indirectos (hilos en espiral) con los estudiantes. Sin embargo, todos ellos contribuyen de alguna forma a facilitar los procesos de desplazamiento y adaptación a la nueva ciudad y universidad. En cada caso, la red de apoyo toma diferentes formas, variando en el grado de apoyo recibido tanto por parte de los parientes como de aquellos sin relación directa.

Durante la investigación, la figura de estos actores se hizo presente en distintos momentos y maneras. Algunos apoyaron a los jóvenes durante la etapa migratorio o el

trayecto (Micolta, 2005; Lizárraga, 2019), brindando aportaciones monetarias o información útil sobre el lugar de destino.

Un aspecto que me llama especialmente la atención es el papel crucial que desempeñan las redes de parentesco en el proceso migratorio. Por ejemplo, la participación de la abuela de una estudiante fue fundamental para que pudiera trasladarse y adaptarse adecuadamente durante sus primeros meses en la ciudad de Oaxaca. En contraste, esta joven compartió que sus padres no estaban de acuerdo con su mudanza e incluso le negaron cualquier tipo de apoyo. Esta situación resalta cómo las dinámicas familiares pueden influir significativamente en las decisiones migratorias y en el bienestar emocional de los jóvenes en ese proceso:

—...mi abuela pagó mi autobús para irme de aquí [de su comunidad] y me dio una buena cantidad para irme y todavía seguir cómoda con la cantidad que ella me aportaba mensualmente. Eso, más lo que yo tenía ahorrado del cambio que me guardaba cuando iba por las tortillas [se carcajea], me ayudó a vivir los primeros meses (Mujer, afrodescendiente, originaria de Cuajuinicuilapan, 23 años, estudiante de artes visuales).

Una tarde, durante un evento cultural en el marco de la Guelaguetza, tuve la oportunidad de coincidir con la joven que estaba acompañada por su abuela. Al entablar conversación con la señora, no solo confirmó lo que su nieta me había relatado, sino que también compartió detalles sobre su situación económica. La abuela percibía una pensión de 2,800 pesos mensuales, pero, consciente de las dificultades que enfrentaba su nieta, había tomado la iniciativa de destinar 800 pesos a un fondo de ahorro para su educación.

Este fondo fue entregado a la joven cuando le confesó su deseo de migrar a la capital. En palabras de la abuela, su anhelo principal era que su nieta “tuviera una vida buena”. Para lograrlo, había realizado sacrificios económicos que atentaron contra su estado de salud.<sup>26</sup> Como ella misma expresó: “Yo como sea ya viví, pero tenía que hacer algo para que ella viviera bien los muchos años que le quedan”. Este testimonio revela no solo el amor y la dedicación de una abuela hacia su nieta, sino también las realidades económicas que muchas familias enfrentan en busca de un futuro mejor.

La historia visibiliza que, a pesar de la precariedad y los obstáculos que conlleva, las familias hacen grandes esfuerzos para asegurar que sus miembros reciban educación. Socialmente, se

---

<sup>26</sup> La señora es diabética y en ocasiones compra su insulina y otros medicamentos porque su clínica de salud no tiene siempre suficientes suministros. Cuando su nieta migró se vio en la necesidad de pedir ocasionalmente regalada la insulina a vecinos porque la cantidad de pensión que le queda no alcanzaba para comprar sus medicamentos.

ha construido la idea de que son los progenitores quienes asumen la responsabilidad de la educación de sus hijos. Sin embargo, se observa que cuando ellos no participan en ese proceso, otras figuras familiares, como los abuelos, toman las riendas.

Derivado de las condiciones del contexto de origen y su inaceptable repetición generacional, los familiares de los estudiantes creen firmemente en la escuela como el único agente de cambio. Motivados por esta creencia, emprenden acciones económicas para garantizar que sus seres queridos asistan a la escuela. Sin embargo, este esfuerzo conlleva una mayor vulnerabilidad debido a las desigualdades que enfrentan en otros ámbitos, como las paupérrimas pensiones de retiro laboral y la deficiente calidad del servicio de salud proporcionado por el Estado. En ese sentido, la narrativa de la abuela destaca no solo el sacrificio individual, sino también la resiliencia colectiva ante un sistema que a menudo no apoya a quienes más lo necesitan.

Así como en este caso, ha habido otras situaciones en las que las familias priorizaron el apoyo económico al movimiento territorial de sus hijos por encima de cualquier otra forma de bienestar. Un ejemplo es el de una joven que perdió su casa debido al sismo que afectó la región de Tehuantepec en 2017. Ella relata que su familia tuvo que destinar sus ahorros a su manutención en la capital oaxaqueña, a pesar de que también necesitaban reconstruir su hogar.

Por otro lado, durante su proceso de adaptación, los estudiantes reciben apoyo con información sobre el modo de vida en la ciudad y en la universidad. Este conocimiento es generalmente compartido por paisanos que han migrado previamente y, por lo tanto, cuentan con experiencia sobre las dinámicas que caracterizan la vida en la capital oaxaqueña y lo que implica ser estudiante universitario.

—El hijo de un señor de mi pueblo ya vivía acá en la ciudad porque también vino a estudiar. Entonces, él nos ayudó mucho a mí y a mi familia diciéndonos que rentara cerca de la universidad porque era más barato que buscar algo por el centro. También me dijo que en el mercado de Xoxo podía comprar a buen precio mi mandado de la semana y no gastaría tanto como en otros lugares. Me contó qué colonias eran peligrosas para estar segura; las rutas del transporte para ir a clases; los profesores con los que era mejor meter clases y con cuáles no porque no aprendería nada o eran demasiado barcos; incluso me dio tips de cosas que podía hacer para entretenerme los fines de semana [...] su información fue útil porque de alguna manera no me sentí sola. No sé. El hecho de saber que un paisano estuvo en la misma situación que yo y me contara cosas, me daba más confianza de lo que debía hacer (Mujer, cuicateca, originaria de Santo Reyes Pápalo, 22 años, estudiante de psicología).

Esto da cuenta que el desplazamiento de cada persona a la ciudad con el propósito de estudiar, es variado; pues está sujeto al tipo de estrategias y recursos de los que echan mano para su subsistencia y adaptación. Sin embargo, las “redes migratorias”, como las nombran Pedone (2010), o los “mapas orales”, según Parrini (2018), son potencialmente importantes en el nivel de certidumbre y confianza que las personas migrantes sienten hacia su lugar de destino. Estas redes y mapas son especialmente relevantes en situaciones donde no existe una referencia previa construida a partir de la propia experiencia. Al proporcionar información y apoyo, facilitan la adaptación de los migrantes, ayudándoles a navegar en entornos desconocidos.

Las redes migratorias, por supuesto, se caracterizan no solo por transmitir información valiosa, sino también por dar alojamiento, alimentos y trabajo (Gómez, 2010). Pero agregaría que brindan apoyo afectivo de facto en situaciones como la que he nombrado *Proyección del Paisano Migrante*, es decir, cuando una persona tiene disminución del miedo y ansiedad del proceso migratorio porque percibe que otras personas de su lugar de origen, con más o menos las mismas características, estuvieron inmersas en circunstancias similares. En el caso de la joven, es evidente cuando dice que sintió más confianza sobre sí al conocer la experiencia de su paisano.

Por supuesto, la información que una persona en situación migratoria recibe de otros migrantes no siempre puede considerarse exacta o aplicable, aun cuando la persona esté en situaciones y/o condiciones similares, ya que el proceso migratorio es diferente para cada persona (Parrini, 2018). La fenomenología de la migración se construye en función de las condiciones y cambios que se experimentan en el tránsito, por tanto, en cada caso hay variaciones.

Esto significa que guiarse de la experiencia de quien ya migró no es garantía de tener la misma suerte o enfrentar las mismas dificultades en el proceso. Algunos estudiantes, por ejemplo, refirieron que a diferencia del panorama difícil que les habían augurado otros paisanos, su llegada a la ciudad fue “*más fácil*” (sic). Sin embargo, es insoslayable que la oralidad de los jóvenes que previamente migraron resulta en una especie de mapa o *escenario imaginado* para quienes están por migrar. Esta narrativa les prepara, tanto física como mental y emocionalmente, para enfrentar las contingencias de su travesía de una manera diferente a si no contaran con ninguna referencia.

Otro momento en el que identifiqué protagonismo de las redes de apoyo fue durante la llegada de los estudiantes a la ciudad de Oaxaca. Sus parientes o amigos les proporcionan alojamiento y alimentos, lo que disminuye significativamente los gastos económicos que tendrían que afrontar los jóvenes y sus familias si tuvieran que gestionar estos recursos por su cuenta:

—Llegué a la casa de un tío, hermano de mi mamá. Él vivía, afortunadamente y con mucha suerte, muy cerca de la universidad. Entonces me iba y regresaba caminando; hacía de 10 a 15 minutos máximo. Tuve, creo, mucha suerte en ese sentido de vivir con familiares.

¿Pagabas algún tipo de renta?

—Como tal la renta por la vivienda, no. Pero sí como por la comida y todo eso se daba cierto apoyo, e incluso a veces mis papás llevaban como la despensa de la semana o cosas así, pero como tal algo monetario, algo económico, pues no quisieron recibir mis tíos (Mujer, zapoteca, originaria de San Miguel del Valle, 23 años, estudiante de enseñanza de idiomas).

Este tipo de ayudas facilita la decisión de estudiar, especialmente en aquellos casos en los que no contar con ellas significa renunciar por completo a la posibilidad de asistir a la universidad, ya que sería imposible cubrir no solo los gastos escolares, sino también el alquiler y la manutención. Además, el impacto positivo de estas redes se refleja en los trámites administrativos que los estudiantes deben realizar antes del inicio de clases, como la inscripción. Aquellos jóvenes que tienen familiares o amigos en la ciudad pueden desplazarse con anticipación para preparar y llevar a cabo estos procesos sin mayores inconvenientes. En cambio, quienes carecen de este apoyo enfrentan dificultades adicionales que pueden poner en riesgo su acceso a la educación:

—En verano de 2022, mientras hacía trabajo de campo en periodo de inscripciones, observé que en las filas se encontraban jóvenes que se hacían acompañar por alguno de sus padres, madres, hermanos mayores o, incluso, sus abuelos de edad avanzada. Algunos habían llegado a la ciudad de Oaxaca por la mañana y se volvían a su comunidad en la tarde de ese mismo día, una vez que hubiesen concluido su inscripción, haciendo trayectos de entre tres y siete horas. En cambio, otros chicos junto con los familiares de los que se hacían acompañar, usaban los pocos recursos económicos que llevaban para pagar un par de días más en algún hotel de la ciudad y buscar espacios seguros dónde vivir en su estancia en la universidad, algunos con advertencia de que si no encontraban un alquiler que a parecer de sus parientes fuera “*seguro para vivir*” (sic), regresarían a la comunidad sin importar que perdieran su lugar en la universidad, ya que como refirió un chico, “*no iban a dejarme solo en lugares inseguros en los que conociera malas influencias*” (sic).

Estas experiencias reflejan el triple esfuerzo físico, económico y emocional que deben afrontar los jóvenes que carecen de redes de apoyo en la ciudad. No obstante, se observa que la familia, como fuente de apoyo, juega un papel crucial, especialmente en el ámbito

emocional y en la gestión de la llegada de los jóvenes a la ciudad. La presencia de algún miembro del núcleo familiar durante el proceso de inscripción y búsqueda de alojamiento sugiere que el acto de acompañar a sus hijos, hermanos o nietos en sus trayectorias educativas tiene múltiples significados para la familia. En una ocasión, durante el día de inscripciones, le pregunté a una madre que estaba en la fila qué la había motivado a acompañar a su hijo. Su respuesta fue la siguiente:

—Pues verá usted que vine acompañando a mi muchacho porque le digo que me da preocupación que venga solo, están jóvenes y no hay como uno que los acompañe a inscribirse y ver qué tienen que hacer. Ya le dije a mi muchacho que después de acá vamos ir a buscar cuartos para que se quede, pero no me quedo tranquila si no veo con mis propios ojos dónde va a vivir. Me da pendiente que vaya a quedarse en una zona fea, y tan jovencito sí me da pendiente dejarlo solo. Y sí, como me decía usted, sí es un gasto venir del pueblo a la ciudad, de hecho su papá también quería venir, pero sí era mucho dinero del pasaje de los tres, pero bueno, ¿qué va hacer uno?, es un esfuerzo que hay que hacer y ya Dios nos ayudará con el dinero. Lo importante es que no deje la escuela (De los registros de trabajo de campo, 12 de agosto de 2022).

Debo mencionar que la señora nunca había visitado la ciudad de Oaxaca antes. Era su primera vez y, debido a las dimensiones de la ciudad, sintió que estaba “un poco perdida” (sic), ya que su pueblo, ubicado en la Sierra Norte, es “re chiquito” (sic). Sin embargo, a pesar de no tener idea de cómo sería el lugar, decidió acompañar a su hijo con la esperanza de ofrecerle un futuro mejor que el que ella no tuvo a su edad. Ella solo cursó la educación primaria y, desde joven, se dedicó a tortear.<sup>27</sup> A una edad temprana contrajo matrimonio y asumió su rol como madre.

Junto con el trabajo de su esposo en albañilería, se esfuerzan por mantener la educación de sus tres hijos: el mayor está por ingresar a la universidad y los otros dos están en la escuela primaria. Su pareja también limitó su educación hasta el quinto año de primaria a falta de recursos económicos para continuar estudiando; no obstante, ella destaca que “siempre ha sido un hombre muy responsable con la educación de sus hijos”. En la conversación, mencionó que desde que sus hijos comenzaron la primaria, tanto ella como su esposo se involucraron activamente en las actividades escolares; asistían a las firmas de boletas y hacían lo posible por comprar los vestuarios para los festivales escolares. Como ella misma relató: “nunca quisimos que les faltara nada”.

---

<sup>27</sup> Es el acto de estirar la masa en la elaboración de tortillas de maíz, una práctica muy común en contextos rurales de México.

La narrativa de la señora hace explícito que la participación de las familias como redes de apoyo tiene registros en niveles escolares previos a la universidad y que es más activa de lo que se reconoce. Algunos integrantes también hacen suya la experiencia de migrar —con los mismos desafíos y necesidades que los estudiantes— porque consideran que es su responsabilidad asegurar que los más jóvenes de la unidad familiar vivirán en condiciones óptimas mientras estudian la universidad y que, sin importar el tiempo que estén fuera de casa y lejos de la familia, nada desestabilizará en el lugar de destino el sistema de valores inculcados en el núcleo doméstico.

Este argumento cuestiona los supuestos de algunas perspectivas disciplinarias en el ámbito socioeducativo que consideran a las familias, especialmente a aquellas en condiciones desfavorecidas, como ausentes o desinteresadas en la educación de sus hijos (Santillán, 2012). En realidad, los padres y madres se involucran y acompañan a sus hijos de maneras que a menudo difieren de los convencionalismos y las pautas prescriptivas que la escuela promueve sobre el acompañamiento familiar adecuado. Cuando no lo hacen, es porque el núcleo familiar enfrenta una violencia estructural que les impide priorizar la educación, obligándoles a poner en pausa la escolarización. Si realmente hubiera desinterés, no reproducirían ante sus hijos los discursos hegemónicos sobre la importancia de asistir a la escuela; no se dirigirían a los docentes en circunstancias inesperadas, tanto dentro como fuera de las instalaciones, para informar sobre el desempeño escolar de sus hijos; ni buscarían, con el apoyo de otros miembros de la comunidad, espacios educativos no formales para ayudar a regularizar el aprendizaje de sus hijos en relación con el contenido escolar (Santillán, 2012). Esto indica que es fundamental entender el acompañamiento familiar en las trayectorias estudiantiles considerando el contexto, el tiempo y las relaciones de poder que afectan a los núcleos familiares. De lo contrario, corremos el riesgo de estigmatizar a ciertos grupos y sectores poblacionales.

Algunos jóvenes cuentan con redes que les ofrecen alojamiento cercano a su lugar de estudio, lo que facilitaría su asistencia a la universidad y les permitiría ahorrar en alquiler. Sin embargo, deciden renunciar a este apoyo para evitar someterse a relaciones de poder en los hogares de sus redes, las cuales podrían limitar su autonomía y su expresión identitaria:

—Mis abuelos viven en Ocotlán y me ofrecieron quedarme con ellos, pero la verdad yo soy muy callejero y no me iba a limitar a quedarme en casa. Entonces para mis abuelos iba a ser muy molesto que yo fuera a lugares a los que no están de acuerdo; o verme

llegar vestido de solteco<sup>28</sup> porque rechazan esas formas de vestir; o que un día les dijera que me iba a una calenda y llegara tarde. Seguro se iban a preocupar si me quedaba en otros lados. Como dice el dicho “el muerto a los tres días apesta. Y claro, obviamente yo iba a ser el apestado porque esa era su casa, así que decidimos no molestar a nadie (Varón, costeño, originario de Puerto Escondido, 20 años, estudiante de terapia ocupacional).

Entre los tipos de apoyo que los jóvenes reciben de sus redes, el trabajo se destaca como una de las más relevantes. En los primeros días, semanas o meses después de su llegada a la ciudad, algunos logran cubrir sus gastos con ayudas económicas enviadas por sus familias desde su comunidad, mientras que otros se ven obligados a buscar empleo de inmediato entre familiares y conocidos. Es importante señalar que para muchos de estos jóvenes, esta es la primera vez que se insertan en actividades productivas o que desempeñan trabajos que nunca antes habían realizado en su entorno. Esta situación puede llevar a que las redes condicionen su apoyo, dejando a los jóvenes vulnerables a abusos y atropellos.

Conocí la historia de una joven indígena originaria de Cuicatlán, estudiante de psicología. Después de cursar los primeros meses en la universidad, uno de sus profesores le ofreció trabajar como cuidadora de sus hijos. Al principio, todo marchó bien; su desempeño laboral le valió una buena reputación entre los miembros de la familia del profesor, al punto que su cuñada le propuso trabajar como encargada de una cremería en un mercado local. La joven aceptó la oferta porque, como ella misma mencionó, *“al principio me convenía, ya que la señora me dio todas las facilidades para ir a clases por las mañanas y trabajar en las tardes, además de poder hacer mis tareas en los momentos libres. que tenía en la cremería”* (sic). Sin embargo, con el tiempo, la relación entre ellas se volvió hostil. La joven sabía que su profesor mantenía una relación extramarital y, al sospecharlo, la cuñada del profesor presionó a la joven para que confesara a su hermana sobre la infidelidad de su esposo. Al negar involucrarse en un asunto que consideraba ajeno —“era un asunto que no me correspondía ventilar” (sic)—, la joven presentó su renuncia. Como consecuencia, durante sus últimos días de trabajo recibió *“tratos humillantes”* (sic) por parte de la dueña del local y le *“quedó a deber dinero de dos quincenas”* (sic). Esta situación ilustra las complejas y difíciles relaciones que surgen en el contexto de la

---

<sup>28</sup> Solteco es el gentilicio de los varones originarios de la comunidad de Sola de Vega, Oaxaca. Al ser Oaxaca un mosaico de expresiones étnicas, es común que personas de otras comunidades o regiones adopten la indumentaria de una comunidad o región en particular por filiación. El joven practica danza regional mexicana y describe sentir profundo cariño por la comunidad Solteca, así que en ocasiones viste con la indumentaria de la localidad.

migración, el trabajo y la educación, un fenómeno que ha sido documentado en otros estudios etnográficos (Hernández-Rosete, 2016).

Es evidente que las redes de apoyo no solo brindan bienestar; también pueden desinformar, propagar miedo y ejercer diversas formas de violencia sobre sus miembros (Gómez, 2010). Durante mis conversaciones con otros jóvenes sobre sus experiencias laborales dentro de estas redes, surgieron relaciones de abusos como estafa y explotación laboral; lamentablemente, muchas veces estos actos violentos son considerados legítimos por los jóvenes migrantes, quienes sienten que su condición de vulnerabilidad les priva del derecho a disentir o reclamar. Un joven originario de Yalalag y estudiante de medicina me compartió su experiencia: su primo, propietario del apartamento donde vivía y del taller de llantas donde trabajaba, lo sometía a jornadas extenuantes bajo el argumento de que debía estar agradecido por no cobrarle el alquiler promedio de vivienda en la ciudad. A pesar de ser consciente del abuso por parte de su primo, el joven sintió vergüenza al reclamarle porque consideró que *“me estaba haciendo un favor al tenerme viviendo en su casa”* (sic).

Las formas de apoyo que recibieron los estudiantes fueron significativas; sin embargo, aquellas brindadas durante su estancia en la ciudad mientras cursaban la universidad adquirieron mayor relevancia. Para ellos, vivir solos en un lugar desconocido durante un período prolongado y sin ningún tipo de red, sería prácticamente insostenible:

—Cuando llegué a la ciudad una compa que fue conmigo a la prepa allá en Ixtepec, ya vivía aquí. Estar con él me ayudó mucho porque uno llega sin conocer a nadie, la gente no te habla, no te ayuda como sea. A veces me perdía y me decía cómo moverme. En un cumpleaños no pude ir a mi pueblo a pasar con mis papás y mi novia porque coincidió un día entre semana y debía ir a la escuela. Entonces, me invitó a echar una cáscara de fucho y al final me invitó unas chelas para festejarme. Creo que si no hubiese sido por él, ese día sí me habría pruesto triste (De los registros de trabajo de campo, 19 de Marzo de 2022. Conversación informal con estudiante originario del Istmo de Tehuantepec).

Las redes de conocidos y amistades juegan un papel fundamental en los procesos de adaptación del estudiantado en la ciudad. Sin embargo, me llama la atención lo que estas redes también facilitan en términos de relaciones de género, específicamente en el acompañamiento y la contención entre jóvenes desde la perspectiva de las masculinidades.

Es común que los varones, influenciados por mandatos sociales, se relacionen a través de la crueldad, la violencia y el peligro, tanto hacia los demás como hacia sí mismos, desestimando cualquier forma de expresión afectiva que consideren debilidad, lo que equivale a “feminizarse” (Segato, 2019; Salguero y Alvarado, 2018; Figueroa y Franzoni, 2011). No obstante, a pesar de estas prescripciones hegemónicas de género, es evidente que los hombres

también anhelan vínculos que expresan ternura y empatía. Esto se manifiesta en comportamientos que no desafían directamente la estructura patriarcal, como es el acompañamiento en ocasiones especiales bajo el pretexto de compartir cervezas después de un partido de fútbol.

Además, se observan contrastes de género en el nivel de involucramiento y participación activa de los hombres en la crianza de sus hijos y en las tareas domésticas, apoyando así a sus parejas para que no abandonen sus estudios de educación superior:

—Yo le dije a mi esposo, voy a estudiar pero vamos a tener que ingresar a nuestra hija a una guardería, y tuve la facilidad de que por las mañanas él se la llevaba a la guardería mientras yo estaba tomando las clases. Entonces, el tiempo que duraban mis clases era el tiempo que ella estaba en la guardería, y cuando yo salía de clase ya solo iba a recogerla, ya por las tardes era convivir, hacer quehaceres, a veces él lo hacía y a veces yo. Él tiene un poco más de sentido común de dividirnos las tareas de forma equitativa y me apoyaba dándole de desayunar o cenar a mi hija, lavar la ropa y los trastes. Si por las noches yo quería desvelarme, ya era mi problema (Mujer, afrodescendiente, originaria de Cuajinicuilapan, 23 años, estudiante de artes visuales).

La situación que describe la joven indica una inversión en los roles de género dentro de la división del trabajo y la permanencia en la universidad. Autores como Hernández-Rosete (1996) y Figueroa y Franzoni (2011) han argumentado que los cambios en la escolarización de las mujeres han facilitado su incorporación al mercado laboral, lo que ha llevado a replantear la organización familiar tradicional, donde el hombre es el proveedor y la mujer, la cuidadora del hogar. Sin embargo, en lo que respecta a los proyectos educativos, las mujeres suelen ser las que más frecuentemente postergan sus estudios universitarios, a veces sin posibilidad de reanudarlos, quedándose a carga del hogar y la familia, mientras que los hombres rara vez consideran esta opción (Buquet, Cooper, Mingo y Moreno, 2013). No obstante, parece que actualmente se comienza a observar un cambio que podría implicar una mejora en las relaciones de género dentro de las familias al negociar la asistencia a la universidad.

Estos cambios no afectan de igual manera a todos los miembros del sistema familiar. Algunos se resisten e incluso abandonan parcial o totalmente su papel en la red de apoyo como forma de castigar la emancipación de las mujeres. La misma joven que menciona el apoyo de su cónyuge recibió escasas contribuciones económicas de su madre durante su tiempo en la universidad, debido a su decisión de estudiar una carrera distinta a la deseada por ella, así como migrar a la ciudad de Oaxaca sin su consentimiento y, principalmente,

porque no estaba de acuerdo en que su hija descuidara a sus nietos por ir a “perder el tiempo en la escuela” (sic).

En contraste, identifiqué otro caso en el que una madre asumía el cuidado de sus nietos mientras su hija estudiaba y trabajaba en Oaxaca. Esta mujer desempeñaba un doble rol: como madre y abuela. Sus prácticas incluían el cuidado alimentario, la higiene, la manutención y el acompañamiento escolar de sus nietos, además de mantener el vínculo afectivo entre ellos y su hija a pesar de la distancia. Ella se aseguraba de que sus nietos no olvidaran a su madre y ayudaba a construir una imagen positiva de ella:

Mis hijos al principio no entendieron que yo hubiese comenzado a estudiar. Pensaban que yo los estaba abandonando y su papá infuyó mucho en esa idea porque nos estábamos separando y aprovechaba cualquier pretexto para hablar mal de mí. Después entendieron que no era así y mi mamá me apoyó mucho en eso. Cuando yo estaba estudiando ella se hacía cargo de todo lo que ellos necesitaban. Yo prácticamente los veía en vacaciones y algunos fines de semana que había puente. Además, con un celular que le compré, cuando yo estaba acá [en la ciudad] ella me marcaba todas las noches para que hablara con mis hijos. Ella siempre les decía que yo no estaba con ellos porque estaba estudiando para darles una vida mejor (Conversación informal con estudiante originario del Istmo de Tehuantepec. Registro de diario de campo, 19 de Marzo de 2022).

La estudiante describió a su madre como una mujer “joven, fuerte y muy trabajadora”, y la reconoció como la única persona que la ha apoyado incondicionalmente a lo largo de su carrera. Su relación pone de manifiesto que el ser abuela no se define únicamente por la edad, sino por el significado de las funciones que desempeñan las personas en este rol. Además, resalta el papel dinámico que las abuelas juegan en sus familias, actuando como pilares durante el proceso migratorio, y su importancia en la reconfiguración de los roles de género de sus descendientes.

Las jóvenes entrevistadas también compartieron que, durante su estancia en la ciudad de Oaxaca, recibieron diversas formas de apoyo. Desde compañeros universitarios que les compraban alimentos o golosinas en momentos de escasez económica, hasta conocidos de amigos que les proporcionaban libros a precios accesibles, lo que les permitía ahorrar para otros gastos.

Un aspecto último que observé de las redes de apoyo es que aquellas que se construyen como resultado de la migración escolar, paradójicamente, logran reconstruir lazos familiares fracturados por otros procesos migratorios y restablecen el vínculo con la comunidad al revitalizar prácticas étnicas que se habían olvidado o dejado de lado durante los procesos de adaptación e inserción en el nuevo entorno:

—A partir de que viví con mi tío, mi mamá y él se frecuentaron más. Llevaban años sin verse porque mi tío desde muy chico fue a la ciudad a trabajar. No sé porqué, pero dejaron de verse. Entonces mi mamá lo visitaba más y preparaba tamales de amarillo que a mi tío le gustan mucho. Incluso el día de muertos yo le ayudaba a mis primos a poner la ofrenda, pero les decía que lo hiciéramos como acostumbramos en el pueblo. Eso a mi tío le gustaba mucho porque él jamás les enseñó a sus hijos nuestras costumbres hasta que llegué yo a su casa. (Varón, afrodescendiente, originario de Huaxpaltepec, 31 años, estudiante de antropología social).

Es notorio, entonces, que el impulso para avanzar en los estudios de educación superior requiere de estrategias individuales, es decir, de las capacidades que cada estudiante desarrolla para afrontar la vida escolar. Sin embargo, también es fundamental el apoyo de diversas figuras que consideran la educación como una herramienta clave para la movilidad social. En este contexto, las ayudas, en ocasiones, no benefician exclusivamente a los miembros del núcleo familiar, también alcanzan a parientes lejanos e incluso a personas de la comunidad o región que no tienen ningún vínculo de parentesco.

Las figuras de apoyo brindan su ayuda impulsadas por la firme convicción de que la migración puede ser un factor clave para reducir el analfabetismo y la pobreza en sus comunidades. Un ejemplo de esta realidad es lo que me compartió un trabajador de limpieza durante una conversación matutina en un parque del centro de la capital oaxaqueña:

“Ayudé al hijo del herrero [de mi pueblo] cuando vino a la escuela aquí en Oaxaca, porque antes ni se me pasaba por la cabeza estudiar; ¿con qué? ¡No había dinero! Pero creo que si uno más de nosotros va a la escuela, mi pueblo estará menos jodido y los políticos nos engañarán menos” (Registro de diario de campo, 22 de julio de 2022).

## ENCUENTROS Y DESENCUENTROS CON LA CIUDAD DE OAXACA

“Después de entregarme la marquesita preguntó, ¿a qué saben? Respondí que a zarzamoras con queso. ¿Nunca has probado una? Pregunté. Respondió que no. ¿Con quién vienes? Pregunté de nuevo. ¡Me trajo mi dueño! Y se hizo un silencio porque no supe qué hacer ni qué decir” (De los registros de trabajo de campo, 10 de abril de 2021).

El epígrafe con que inicio este acápite, correspondiente al relato de un menor originario de San Cristobal de las Casas, Chiapas, expresa un problema no solo de tráfico y explotación infantil vigente, sino también el mosaico de sujetos y experiencias que configuran la vida cotidiana en la ciudad de Oaxaca.

Al llegar a esta ciudad, es imposible no quedar maravillado por su belleza arquitectónica de estilo colonial, con muros de cantera verde que adornan las calles y fachadas vibrantes que distinguen cada edificio. El bullicio generado por las alegres notas de las bandas

de viento, que acompañan las tradicionales calendas encabezadas por monos y marmotas para convocar a fiestas religiosas, familiares o culturales, es inconfundible. Además, la diversidad de olores y sabores ha dado lugar a una compleja muestra gastronómica como muy pocas hay en este país.

No obstante, ceder ante la seducción de estas expresiones folklóricas puede llevar a crear un paisaje idealizado de la ciudad, donde realidades como la del niño comerciante se convierten en meros ornamentos. Esta visión superficial desdibuja la irregularidad y las circunstancias difíciles bajo las cuales fue traído a la ciudad, lo que resulta en un riesgo significativo para comprender la complejidad social de la población oaxaqueña.



**Fotografía propia:** Calenda de boda en las calles de Oaxaca, Ciudad de Oaxaca, Julio 2023

Esta situación advierte que la ciudad de Oaxaca, lugar donde llegan a residir los estudiantes que migran de sus comunidades, no es un espacio uniforme; al contrario, es un territorio de gran magnitud sobre el que están imbuidos otros pequeños territorios físicos y/o simbólicos, con demarcaciones a veces claras y otras no tanto, signados por las prácticas de quienes los habitan y los sentidos que les dan a las prácticas. En esa variedad de experiencias se tejen modos de vida urbano-rural contradictorios, tensos, complejos, que en conjunto son

lo que hacen particular la vida en esta ciudad y expresan las formas en que los estudiantes se incorporan, quedan excluidos o la habitan<sup>29</sup> de otras maneras.<sup>30</sup>

Oaxaca, como otras ciudades de México, conserva su organización espacial a manera de Vitrubio, según el proyecto inicial que pensaron los colonizadores europeos a su llegada al continente (Rama, 2004). Al centro están el Palacio de Gobierno y la Catedral como expresiones del poder político y religioso de la ciudad, sobre todo el poder religioso, el cual se puede apreciar en las edificaciones eclesiásticas que durante los primeros años de la metrópoli marcaron sus límites en los cuatro puntos cardinales: Santo Domingo de Guzmán al Norte, Nuestra Señora de la Consolación al Sur, Nuestra Señora de la Merced al Oriente y Nuestra Señora de la Soledad al Poniente. A los alrededores del punto de poder se hicieron trazos reticulares con edificaciones arquitectónicas que dan cuenta de que, al menos durante cuatro siglos después del año en que fue construida (1532), la ciudad fue un espacio que creció de manera unificada y que habitaron españoles y mestizos acaudalados de la entidad oaxaqueña (Mendoza, Carrillo y Quintana, 2023).

Ese orden arquitectónico de tipo circular con el que los conquistadores europeos idealizaron que las nuevas ciudades en América serían espacios sociales unificados y organizados según la clase social (Rama), no es vigente en la ciudad oaxaqueña, y quizás nunca lo fue del todo. Y es que como bien lo describe Sarlo (2016), las formas de imaginar y escribir sobre la ciudad jamás coinciden con la ciudad real porque esta se construye a partir de sujetos en situaciones y condiciones claramente diferenciadas.

En tanto, en la ciudad de Oaxaca las jerarquías sociales, con el paso del tiempo, se han reubicado de otro modo. Con base en trabajo de campo percibí que la ciudad está dividida, al menos, en dos grandes secciones: la zona norte con mayor acumulación de riqueza y la zona sur en mayores condiciones de pauperización. Y también son los habitantes locales quienes hacen esta distinción social con base en la percepción que tienen de la zona según el gasto de vivienda y seguridad pública. Por lo menos en seis reuniones que presencié con amistades o conocidos en las que alguien se presentaba —incluido yo— porque recién llegaba

---

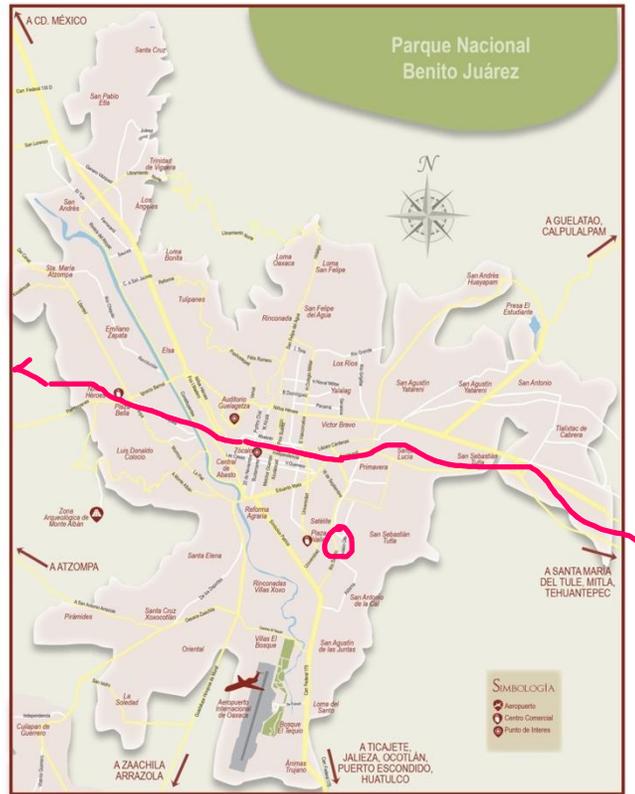
<sup>29</sup> Utilizo la noción de habitar como lo entiende Angela Giglia (2022), tener “presencia en un lugar”, lugar que además ya tiene un orden, pero que no es estático porque se configura y reconfigura con la presencia y acción de quienes se incorporan, al grado que ese espacio adquiere significado, se vuelve inteligible y las personas pueden orientarse dentro de él.

<sup>30</sup> Otros trabajos también han documentado la resignificación de la ciudad. Lorenia Urbalejo resalta como un grupo de jóvenes mixtecos de Guerrero continuamente redefinen la ciudad de Tijuana a partir de sus experiencias en los lugares de donde partieron y donde llegaron a vivir.

a vivir o a vacacionar en la ciudad, fue común que los locales preguntaran dónde se alojaba, y si la persona refería algún punto de la zona norte, hacían comentarios como “uy, estás en una zona tranquila, pero muy cara. Difícil de pagar”, y si se refería a la zona sur “ten cuidado, esa zona es fea e insegura.”

No puedo asegurar la veracidad de estos discursos y mucho menos que sean compartidos por una gran parte de la población, sin embargo, dan cuenta de las representaciones de los habitantes en torno a la estratificación social que hay en la ciudad.

La avenida Independencia actúa como un claro demarcador social entre las dos zonas. Al cruzar de una zona a otra, se evidencian diferencias significativas que abarcan desde las condiciones arquitectónicas y urbanísticas hasta las formas de organización social. En la zona norte, las calles y edificaciones se presentan en óptimas condiciones, muchas de ellas en constante remodelación, debido a su atractivo como punto de concentración turística y financiera, así como por su gestión gubernamental y su carácter residencial para las clases medias y altas, tanto locales como extranjeras. En contraste, la zona sur alberga un comercio informal diverso, que incluye actividades como la piratería y el trabajo sexual. Aquí se encuentran la central de abastos y los paraderos de transporte colectivo que conectan con los municipios de los Valles Centrales y otras localidades de la región. Además, se están expandiendo nuevas colonias donde se construyen viviendas populares, muchas veces en condiciones de irregularidad y hacinamiento, habitadas por personas de clases bajas o migrantes. Es en esta área donde también se localiza la universidad.



**Mapa de la ciudad de Oaxaca:** la línea divisoria es avenida Independencia y el círculo es la zona donde se ubica la universidad.

La configuración de la zona sur de Oaxaca, a la que denominaré “la ciudad de los pobres”, se debe analizar desde diversas perspectivas y disciplinas. Esta noción se inspira en el trabajo de Beatriz Sarlo, quien describe las condiciones de vida de las personas en situación de pobreza en Buenos Aires. Mis observaciones confirman lo que otros investigadores han señalado, que la configuración de esta zona de la ciudad, en parte, es efecto de las estrategias pasadas y actuales que presentan a Oaxaca como un destino turístico atractivo.

Eventos como la Guelaguetza, que se promociona como una festividad étnica local, han visto una participación cada vez menor de los habitantes locales, mientras que los grupos étnicos son quienes menos se benefician económicamente. Esto ha llevado al sector político y empresarial a invertir en transformar Oaxaca, especialmente la zona norte, en una “ciudad museo” (Maldonado, 2013, p.96) para atraer turismo de élite, predominantemente con características de blanquitud, tal como lo describe Echeverría. Como resultado, hemos presenciado un acelerado fenómeno de gentrificación en los últimos años, elevando el costo de vida para los residentes locales y ampliando los cinturones de pobreza y los flujos migratorios.

Uno de los principales conflictos que enfrentan los jóvenes estudiantes al llegar a la ciudad es el alto costo del alquiler. Como mencioné anteriormente, algunos buscan alojamiento a través de redes de apoyo antes de su llegada, ya que sus familias no podrían cubrir el alquiler por sí solas. Aquellos sin este respaldo o que no pueden residir con familiares optan por compartir vivienda con otros estudiantes en áreas como Candiani, San Martín Montoya, San Martín Mexicapán, Trinidad de las Huertas y San José la Noria. Estas zonas son consideradas relativamente económicas por su ubicación en el sur de la ciudad.

Sin embargo, compartir vivienda no resulta satisfactorio para todos; implica convivir con personas ajenas cuyas diferencias en valores y hábitos pueden generar tensiones a corto, mediano o largo plazo. A pesar de ello, muchos estudiantes aceptan esta situación para no perder las escasas oportunidades de vivir cerca de la universidad, aunque no es su principal motivación, ya que también mencionan que no tendrían problemas de desplazarse a zonas alejadas del centro de la ciudad si fueran zona seguras y demográficamente mejor.

Un fenómeno creciente en Oaxaca es el subarrendamiento. He conocido casos con hasta cuatro niveles de subarrendadores; por ejemplo, un primer arrendador puede alquilar una habitación o “loft” por 6 u 8 mil pesos mensuales, mientras que el cuarto subarrendador puede elevar el precio al doble o alquilarlo por semanas o quincenas al costo inicial. Esta situación hace insostenible pagar rentas superiores a 12 mil pesos para jóvenes de origen modesto que migran desde sus comunidades. Así, aunque algunos preferirían vivir en otras zonas más deseables, terminan optando por las más económicas:

—Tengo un tío que trabaja en televisión. Con él llegué a vivir cuando me vine de mi pueblo, pero tuvimos unos detallitos ahí en donde vivía y pues me tuve que salir de su casa y me fui con un socio que conocía del trabajo. Después me di cuenta que quería vivir solo y busqué donde rentar. Al principio busqué cuarto en zonas bonitas como Reforma, El llano, Jalatlaco o Xochimilco, pero no, ¡impensable pagar lo que te cobran ahí! Me fui a Pueblo nuevo, no pagaba mucho pero estaba feo y súper lejos, así que era muy complicado llegar a la Universidad. Después me fui a San Martín, ahí pagaba mil quinientos pesos. La zona no me gustaba mucho, pero estaba cerca de la universidad y la renta no era cara. Ahí me quedé (Varón, afrodescendiente, originario de Huaxpaltepec, 31 años, estudiante de antropología social).

Esta situación pone en evidencia lo difícil que es para la gente local vivir en la ciudad de Oaxaca. Y no solo para la gente que emigra del interior del estado, incluso para los nativos de clases medias y altas de la capital, que perciben estar siendo desplazadas por los extranjeros. Durante una de mis estancias de trabajo de campo en Oaxaca, asistí a una reunión organizada por habitantes de Jalatlaco que tenía como propósito acordar acciones para frenar la gentrificación de su barrio. Entre las acciones que enunciaron estaban exigir a las autoridades

locales la regularización de las inversiones comerciales y asentamientos prolongados de extranjeros.

Sin embargo, la postura del gobierno estatal ante esta situación de crisis no era clara. Y es que según la experiencia personal de una mujer con la que conversé, propietaria de un inmueble en el centro de Oaxaca, un exgobernador de la entidad ha embargado viviendas del centro de la ciudad que tienen adeudos, o a través de prestanombres ha adquirido predios en esta zona de la ciudad con el fin de potencializar espacios de alto turismo que atraiga la atención extranjera. Esto genera que en la ciudad tenga lugar lo que llamo *ley de depredación de vivienda*: vive o comercia el que puede pagar más. Por tanto, evocando la idea de Sarlo (2016) sobre el local que se convierte en ajeno en su propia tierra, se puede decir que Oaxaca está dejando de ser la ciudad de los oaxaqueños, y es ahora de aquellos que están llegando a habitarla imponiendo, a través del uso de capital económico, nuevas formas de organización y nuevos significados.

En esta relación entre localidad y extranjería se tejen experiencias juveniles marcadas por la exclusión. Algunos colaboradores describieron que Oaxaca es una ciudad profusamente racista y discriminatoria, y a su llegada no se sintieron parte de ella porque percibieron algún tipo de rechazo de su población local o extranjera:

—Cuando llegué aquí, a Oaxaca, me sentía ajena porque me afectaba un poco el tema del racismo. Yo empecé a trabajar en la biblioteca de artes conocida como el Yago, donde asisten visitantes nacionales, locales o extranjeros, pero en su mayoría son extranjeros blancos, y me daba cuenta que me miraban extraño, que me veían de arriba a abajo. Había ocasiones en que tenían alguna duda pero me evadían y preferían preguntarle a otra de mis compañeras. Incluso hubo quien me dio trato de sirvienta porque te dicen a gritos que nosotros estamos para servirles. Incluso en ese trabajo me di cuenta que a los extranjeros no se les interrumpe, no se les pide o dice nada a pesar que hagan algo que está mal (Mujer, afrodescendiente, originaria de Cuajinicuilapan, 23 años, estudiante de artes visuales).

La descripción de la joven ofrece una mirada sobre cómo las dificultades para la incorporación a la vida en la ciudad tienen su anclaje en los sistemas de estratificación racial que predominan en México. Mientras que el negro o el prieto son cuerpos de sospecha, el blanco es un cuerpo de poder. Al blanco todo se le otorga, todo se le permite, todo se le cree porque representa el estado ontológico de máxima aspiración (Navarrete, 2022). Esto supone que la pigmentocracia en México, como en otros lugares del mundo, es un dispositivo de acumulación, sostenimiento e incremento de privilegios, tanto como de exclusión.

Estas prácticas con tintes raciales también fueron descritas por un joven afrodescendiente que asegura que *“no es lo mismo ver en el zócalo de la ciudad a una mujer tehuana*

*con su vestimenta típica, que a una mujer triqui.*” En su percepción, la primera es una contrucción folclórica que tiene como base la idealización y el romanticismo étnico, mientras que la segunda ha sido representada como la encarnación del “indio salvaje y rebelde”. Su hipótesis es confirmada por otro estudiante que durante la entrevista relató que uno de los aspectos desagradables de vivir en la ciudad de Oaxaca es tener que lidiar con movilizaciones indígenas, como el plantón de los *triquis* en el zócalo,<sup>31</sup> que además calificó de “*mal organizadas*” y “*sin una causa justa*”.



**Fotografía propia:** Mujeres triquis manifestándose en las calles de la ciudad de Oaxaca, Julio 2023

Los imaginarios de estos jóvenes, que parecen surgir de la experiencia y el sentido común, están, en mi opinión, influenciados por la fuerza de dispositivos de otro orden. Por un lado, se nutren de las representaciones y discursos sociales que se construyen a partir del consenso o el conflicto en las relaciones interétnicas de los grupos de la entidad (Flores, 2018). Por otro lado, se ven impactados por recursos como la fotografía y la pintura, que durante el movimiento artístico de principios del siglo XX promovieron la exaltación de ciertos grupos étnicos con el fin de fomentar un modelo nacionalista de etnicidad, mientras que otros quedaron invisibilizados.<sup>32</sup> Esto, en conjunto con eventos culturales de carácter étnico organizados en el estado como estrategia para atraer turismo, ha generado una ingeniería de

---

<sup>31</sup> En 2010 fueron registradas las primeras caravanas de triquis que se desplazaron a consecuencia de la violencia arremetida por grupos paramilitares en sus comunidades. Desde entonces establecieron un plantón en el zócalo de la ciudad de Oaxaca que fue retirado por el gobierno de la ciudad de Oaxaca en diciembre de 2022.

<sup>32</sup> En sus pesquisas con mujeres artistas en México, Dina Comisarenco (2008) describe que la imagen de las mujeres del Istmo Tehuantepec fue objeto de interés de los muralistas mexicanos, sin embargo, su divulgación masiva fue a partir del trabajo fotográfico de Tina Modotti y Lola Álvarez.

estratificación que lleva a la población local—tanto indígena como no indígena— y a los extranjeros a suponer que hay indígenas que son superiores a otros.

Como es de notar, la complejidad del racismo radica en que no se trata de un fenómeno que se limita a la polarización entre grupos, como el blanco contra el indígena o el negro; también se manifiesta entre sujetos y grupos subalternizados. Este aspecto será abordado con mayor profundidad en el siguiente capítulo de la tesis. Sin embargo, al considerar la experiencia de los estudiantes en su interacción con la ciudad, se observa que tanto el lugar de origen como la pertenencia a determinados grupos étnicos son factores determinantes en su proceso de inclusión o exclusión. Más importante aún, la violencia racial que a veces sufren proviene, sorprendentemente, de sus propios congéneres. En este contexto, a principios de 2024, se hicieron virales en las redes sociales denuncias de un grupo de comensales nacionales y oaxaqueños que reportaron haber recibido tratos racistas y discriminatorios por parte del personal local en algunos restaurantes y cafeterías de la ciudad (Registro de trabajo de campo, 08 de enero de 2024).



Denuncia a locatarios de la ciudad de Oaxaca en las redes digitales, abril 2024.

El contacto con la violencia, manifestada a través de formas ajenas a las que se experimentan en su comunidad, como el robo a mano armada, fue otro de los aspectos que surgieron entre las dificultades que algunos estudiantes enfrentan al interactuar con la ciudad:

—...nunca me habían asaltado. Yo no supe que era eso hasta que llegué a Oaxaca [la capital] Una vez me asaltaron muy cerca de mi casa. El tipo que me asaltó se puso muy violento, me apuntaba con una pistola. Recuerdo que estaba muerto del susto y le di mis cosas. Después de quitarme las cosas se echó a correr y yo me fui corriendo a mi casa y

me solté a llorar (Varón, costeño, originario de Puerto Escondido, 20 años, estudiante de terapia ocupacional).

Las formas de violencia que experimentan algunos estudiantes, aunque poco comunes, dejan huellas profundas que influyen en su manera de habitar la ciudad y de relacionarse con los demás. Como mencionó el joven en su relato: *“jamás me volví a sentir tranquilo en la calle. Caminaba con miedo y desconfiaba de todas las personas.”* Sin embargo, me atrevo a afirmar que este sentimiento de inseguridad y desconfianza hacia la ciudad no surge de hechos aislados, sino que es el resultado de una serie de eventos concatenados que crean ciertas disposiciones sociales. Durante la entrevista, este mismo joven relató haber sido víctima de acoso sexual por parte de su primer arrendador, quien, según su percepción, era un hombre heterosexual casado que intentaba tener consideraciones con el chico en cuanto al pago de la renta de su vivienda, a cambio de acceder a sus insinuaciones sexuales:

—A los pocos días de haber llegado, este señor me comenzó a enviar mensajes [a través del celular]. Al principio los sentía cordiales, pero después fueron subiendo de tono. Me decía que yo no me preocupara por la renta, que él podía ayudarme si le ayudaba a experimentar placer. Después ya me enviaba mensajes con fotografía de su pene y me hacía propuestas sexuales. Literalmente fue acoso sexual. Me sentí muy mal y fue difícil lidiar con eso en el tiempo en que viví en su casa (Varón, costeño, originario de Puerto Escondido, 20 años, estudiante de terapia ocupacional).

El acoso sexual entre hombres que menciona este joven es un fenómeno que también encontré en las experiencias de los estudiantes que participaron en mi investigación sobre violencia de género en una universidad de la Ciudad de México. Sin embargo, este tema sigue siendo poco reconocido y documentado, en gran parte debido a las normas heteronormativas que perpetúan la idea de que los hombres no pueden ser víctimas de violencia. Esta negación contribuye al silencio de quienes sufren estas agresiones, ya que temen ser objeto de burlas y ver cuestionada su masculinidad. A partir de la narrativa de este chico, es fundamental visibilizar que los hombres también enfrentan violencia sexual, la cual tiene efectos psicológicos devastadores. Esta situación se agrava aún más en el contexto de la migración, donde el sentimiento de soledad se intensifica debido a la falta de redes familiares cercanas que puedan acompañarlos en su proceso:

—Después del asalto me quedé incomunicado, entonces no tenía la facilidad de comunicarme con mi familia y contarles esto que me te digo [la situación de acoso sexual]. Yo estaba en shock, me sentía solo, caí en depresión y todo eso; había momentos que me daban ataques de ansiedad y me encerraba en el cuarto. Una vez me dio un ataque de ansiedad y sentía que me moría, entonces abrí mi cuarto y salí sin llaves, sin nada; abrí el portón del lugar donde me quedaba y me fui a correr porque me sentía tan

mal que dije ¡No, yo no soy de aquí! [de la ciudad de Oaxaca] (Varón, costeño, originario de Puerto Escondido, 20 años, estudiante de terapia ocupacional).

El joven comentó que, a pesar de haber sido víctima de acoso sexual, decidió permanecer en la casa de su agresor durante dos años y medio. Esta decisión se debió a que la renta era económica y la universidad se encontraba muy cerca, lo que le permitiría ahorrar en pasajes. Para protegerse de las agresiones, el joven amenazó a su arrendador con denunciarlo ante su esposa, utilizando los mensajes y fotografías que le había enviado. Ante esta amenaza, el agresor accedió, temiendo que su pareja y otras personas descubrieran sus prácticas sexuales con otros hombres. Esta situación resalta una diferencia notable: mientras que la violencia ejercida por hombres contra mujeres tiende a persistir, incluso ante la resistencia de las víctimas, en el caso de la violencia entre hombres, el agresor experimenta un temor que lo lleva a desistir de su conducta coercitiva, ya que se juega su honor y se cuestiona su masculinidad.

El sentimiento de soledad que experimentó el universitario también fue compartido por otros estudiantes. Según una joven originaria de la capital, sus compañeros provenientes de otras localidades enfrentan dificultades para adaptarse a la ciudad, ya que se sienten aislados y, en ocasiones, son objeto de burlas por su forma de hablar. Estas situaciones generan un ambiente propicio para que algunos jóvenes contemplan abandonar la universidad y regresar a sus comunidades con sus familias:

—Sí me resultó muy complicado porque nunca había estado tanto tiempo sin mis padres. Venirme a la ciudad sí me afectó; sin contar que no conocía a nadie y no contaba con ningún familiar. ¡Estaba completamente sola! Me tardé en adaptar. A los tres meses les avisé a mi familia que me regresaba, que dejaba todo y me regresaba porque emocionalmente sí me resultó complicado, obviamente porque no tenía a nadie, no conocía a nadie en ese momento, pero ya con el tiempo me fui adaptando, fui conociendo y se hizo más llevadera la vida (Mujer, apoteca, originaria del Istmo, 20 años, estudiante de administración).

Sin embargo, es importante señalar que la soledad que experimentan estos jóvenes surge de un choque cultural, resultado de la valoración etnocéntrica que tanto los estudiantes foráneos como la población local hacen de sus respectivos sistemas de valores. Para algunos estudiantes, sus culturas son percibidas como superiores a las de los habitantes urbanos. De hecho, los repertorios gastronómicos y el clima se mencionan en sus narrativas como elementos clave de diferenciación y otredad: “En Oaxaca hace mucho frío o un calor seco, horrible. Extrañaba el clima de mi pueblo”, “la comida aquí es muy dulce y sin sabor. No hay comparación con la comida de mi costa, que es deliciosa”. En algunos casos, lo ajeno se

manifiesta a través de los contrastes entre el carácter de la gente en la comunidad y en la ciudad:

—Cuando llegué me di cuenta que la gente trae un humor muy gacho. O sea, la gente en el pueblo, cuando menos en mi experiencia, siempre la veías feliz, las encontrabas y te ponías a platicar; encontrabas a los señores, incluso a los chavos, y te ponías a platicar con ellos y se te iba media hora y ya te ibas, y encontrabas a alguien más, lo saludabas y te ponías a platicar. Digamos que la vida es un poco más tranquila allá. Aquí vas mucho a la prisa, la gente como que trae mal humor, el ruido, la contaminación; como que todo eso es lo primero que percibes cuando llegas a la ciudad. Cuando llegas a la universidad igual te das cuenta que no es la misma forma de convivir en un pueblo que en una ciudad. Llegas a la ciudad y luego conoces a uno o dos chavos de tu salón y te dicen ¡sabes qué, vamos a echarnos una chela ahorita saliendo! Como que es más de salir y cotorrear, y allá en el pueblo era de ¡oye, vamos en la noche, vamos ir a cazar, vamos ir a cazar venado! Entonces cambia mucho (Varón, afrodescendiente, originario de San Andrés Huaxpaltepec, 31 años, estudiante de antropología social).

La experiencia del joven representa la vida en las ciudades que describe Simmel (1988). Para el sociólogo alemán, las urbes se distinguen por la sobrecarga de estímulos y tiempos acelerados, el individualismo y la notable indiferencia de las personas. En la perspectiva del estudiante, esto mismo ocurre en la ciudad de Oaxaca, donde además, según lo narrado por otro estudiante de la costa, lo efímero y la impersonalidad son improntas que alcanzan a las vinculaciones erótico-afectivas, ocasionándoles dificultades para establecer relaciones de pareja porque no son compatibles con sus maneras de comprender el amor, la sexualidad y el cuerpo:

—Fíjate qué lo que yo observé de la sociedad de Oaxaca es que todo pasa muy efímero, todos quieren vivir al máximo lo que pase y ya, *next*, así como de “te cogí, te vi, me fui.” Prácticamente eso es lo que yo vi, todo es muy efímero en la ciudad. La mayoría de la gente de la ciudad es así, solamente sale contigo porque tiene que ir por relaciones sexuales. Yo nada más escuchaba como mis amigos decían “hoy voy a ir a coger”, y yo me quedaba sorprendido. Incluso, creo que por eso no tengo novio, porque nadie quiere un compromiso en serio. Por ejemplo, en el Zócalo tú puedes ver a los homosexuales que andan ahí, o los señores, literal, ofreciéndote de sus servicios sexuales. Yo vi que así son en la ciudad de Oaxaca. Yo lo que veo es que hay que darle duro contra el muro, lo cual no me espanta porque no significa que yo sea una blanca palomita, pero no por el hecho de estar solo significa que vaya a coger hasta con el suelo (Varón, costero, originario de Puerto Escondido, 20 años, estudiante de terapia ocupacional).

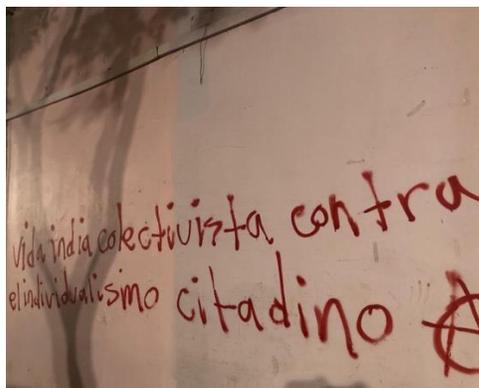
La ciudad se presenta, entonces, como un espacio que transforma las formas de entender la vida y las maneras de relacionarse social y afectivamente con los demás. Los estudiantes llegan con marcos de referencia que han construido en sus comunidades y junto a sus familias. Sin embargo, estos entramados de significado a menudo chocan con las interpretaciones que se han construido, compartido y, en muchas ocasiones, normalizado en

el entorno urbano. Esto no implica que existan formas de posicionarse socialmente que sean intrínsecamente mejores que otras. Más bien, nos permite entender que al constituirnos como alteridad —ya sea a través de la mirada de los otros o mediante nuestra propia percepción— se generan situaciones de inadaptación y exclusión.

No todas las experiencias narradas fueron de tensión; también emergieron relatos donde la ciudad facilitó nuevas oportunidades. Por ejemplo, algunos estudiantes vivieron por primera vez una vida politizada, lo que les permitió explorar nuevas dimensiones de su identidad y compromiso social:

—Cuando vivía en mi pueblo yo no sabía muchas cosas sobre mis derechos como mujer. No sabía nada de feminismo. Allá no se habla de eso ni es común que haya marchas. Pero cuando llegué a la ciudad mi sorpresa fue ver a otras chicas ir a marchas. También me di cuenta que había paredes pintadas por la gente defendiendo causas sociales o expresando que estaban enojadas por lo que pasa en la sociedad. Aquí fue donde por primera vez participé en una marcha feminista (Registro de trabajo de campo, 17 de mayo de 2022, estudiante mujer).

Vemos que el encuentro con la ciudad conlleva una serie de experiencias y procesos complejos que no se pueden reducir a una simple polarización. En este contexto, se entrelazan vivencias marcadas por el conflicto, la libertad, la politización, la exclusión y la contención. La ciudad de Oaxaca se presenta como un espacio de interacción donde los individuos se relacionan a partir de normas sociales preexistentes, pero también donde crean su propia realidad urbana a través de resignificaciones personales.



**Fotografía propia:** Pintas en los muros de las calles de la ciudad de Oaxaca, Marzo 2022.

## ENTRE LA COMUNIDAD Y LA CIUDAD: FORMAS DE HACER TERRITORIO

Cuando se menciona la noción de transnacionalidad, es común que las personas se refieran a situaciones, experiencias y prácticas sociales que ocurren en la intersección de fronteras nacionales. Sin embargo, desde la perspectiva de Besserer y Nieto (2015), la transnacionalidad también se manifiesta en espacios que pertenecen a un mismo territorio nacional. Esto implica que la transnacionalidad representa más un fenómeno de fragmentación de la conciencia de los grupos y las personas, que surge al cambiar de una situación geográfica a otra, así como una manera en que se diversifican sus experiencias de vida mediante los vínculos que establecen entre su lugar de origen y el destino, que únicamente un tema de intercambio al cruzar fronteras internacionales (Urbalejo, 2015).

Siguiendo estas claves conceptuales, en mi estudio identifiqué casos de colaboradores que ilustran el fenómeno de la transnacionalidad. Me refiero a jóvenes que, ante la necesidad de estudiar, han decidido trasladarse fuera de su comunidad de origen. Estos individuos llevan consigo a la ciudad de Oaxaca sus repertorios culturales, económicos y sociales, estableciendo diversas formas de conexión entre el espacio urbano y rural, lo que da lugar a un nuevo espacio geográfico transnacional. Desde esta perspectiva epistémica, me distancio de aquellas visiones que consideran la migración como un proceso de desterritorialización. En cambio, sostengo que la migración implica nuevas formas de expansión del territorio y su resignificación, así como la construcción de múltiples territorialidades (Haesbaert, 2013).

Entre las formas en que los estudiantes mantienen sus repertorios culturales se encuentra el uso de indumentaria representativa de su comunidad. Para quienes la portan, esta vestimenta es una manera de conservar los lazos familiares y comunitarios, asegurando que su identidad étnica perdure incluso fuera del entorno comunitario:

—Yo a donde voy me gusta usar mis blusas bordadas. Yo siempre le digo a la gente que yo soy Istmeña en mi casa y en todas partes. Siempre me verá con mis rabonas y mi huipil bordado. Si voy a una fiesta con mis amigos aquí [la ciudad de Oaxaca], me pongo algún huipil bonito que me hizo mi mamá (Mujer, zapoteca, originaria de Unión Hidalgo, 20 años, estudiante de administración).

La cultura gastronómica también es un dispositivo con el que configuran múltiples territorialidades. Los estudiantes hacen uso de los repertorios alimentarios de su comunidad para ponerlos en diálogo con los que encuentran en la ciudad y dar lugar a nuevas expresiones culinarias que visibilizan los puentes entre el mundo urbano y rural:

—Cuando voy a visitar a mi familia traigo pescado, jaiba y camarón fresco. En Oaxaca [la ciudad] es difícil encontrar buen pescado o que esté fresco. Creo que es porque la

gente no está acostumbrada a comer pescado. Entonces traigo y lo congelo para que me dure meses. A veces me reúno en casa de mis amigos y cocino para que prueben cómo comemos en la costa y ellos también me enseñan nuevas comidas. Una vez comimos una pasta con las patas de la jaiba que traje que yo jamás había probado (Varón, costeño, originario de Puerto Escondido, 20 años, estudiante de terapia ocupacional).

El sentimiento de pertenencia a la comunidad se refuerza también a través de la participación en las festividades locales. Aunque muchos jóvenes no pueden asistir debido a compromisos escolares y laborales, encuentran maneras de contribuir, como enviando apoyos en especie. Por ejemplo, un joven de una comunidad de la Mixteca Baja mostró su entusiasmo al comprar “cinco kilos de chile y tres moliendas de chocolate” para su tía, quien debía proporcionar alimentos a los asistentes durante un día de la novena en honor al santo patrono.

En Oaxaca, existen formas de organización social, como la *guezga* (ofrenda),<sup>33</sup> que no solo fortalecen la seguridad comunitaria, sino que también definen el estatus de las familias y sus miembros. En el caso del joven mencionado, su acción refleja una conexión con la tradición y el cumplimiento de los roles sociales dentro de la comunidad, independientemente de su presencia física.

La manutención del vínculo entre los jóvenes indígenas y su comunidad ha sido objeto de estudio por parte de Urbalejo (2015). En sus hallazgos, la autora describe cómo los jóvenes mixtecos que residen en Tijuana participan anualmente en el sistema de cargos de su comunidad y colaboran como integrantes de la banda musical, cuyo propósito es recrear en la frontera el repertorio musical de las montañas. Sin embargo, también señala que en esta urdimbre cultural, que se extiende a través de dos territorios, emergen nuevas prácticas, proyectos, sentimientos y aspiraciones que se entrelazan a partir del contacto con lo urbano. Al respecto cita de nuevo el caso de los jóvenes mixtecos que escuchan géneros musicales y practican deportes completamente ajenos a los de su comunidad oaxaqueña de origen (Urbalejo, 2015).

Los hallazgos de la autora, junto con los de mi investigación, permiten considerar la transnacionalidad como un fenómeno complejo de intercambio, negociación y resistencia, donde una variedad de repertorios se ponen en diálogo cuando una persona transita y/o vive en diferentes lugares. Besserer y Nieto (2015) definen tres tipos de formaciones urbanas transnacionales: fronteriza, diaspórica y clusterizada. La primera se refiere a que los

---

<sup>33</sup> Consiste en la donación o préstamos de insumos económicos o en especie a personas que desempeñan un cargo social, político o religioso.

territorios no se limitan a las fronteras intraurbanas e internacionales; la segunda establece los vínculos que se tejen entre territorios no necesariamente contiguos geográficamente, pero donde se reproducen lazos culturales, de parentesco o vecindad; y la última distingue las complejas relaciones organizacionales y económicas entre personas o instituciones en dos o más localidades.

Además, el antropólogo señala que “los tres tipos de formaciones urbanas son multidimensionales, por lo que encontramos en todas ellas procesos de transnacionalización política, económica y social” (p. 30). En este sentido, mi trabajo reconoce la multidimensionalidad a la que se refiere Besserer y Nieto (2015), al observar que la transnacionalidad también incluye una dimensión afectiva y una performatividad de género. Se destaca cómo los repertorios no solo se trasladan de la comunidad a la ciudad; las claves aprendidas o definidas en el ámbito urbano son reproducidas por las personas en sus relaciones dentro del entorno comunitario.

Respecto a la dimensión afectiva, un joven describió que su estancia en la ciudad alteró los patrones de vínculo endogámico que había aprendido en Mitla, su pueblo natal. Aunque no lo expresa con esas palabras, para él la transnacionalidad representó una estrategia para abrirse al mundo, lo cual redujo sus brechas de desigualdad:

—...en general la comunidad es muy hermética. En Mitla no se prestan tanto a abrirse a gentes que son de fuera. Cuidan mucho la cuestión familiar, los lazos entre familia son muy fuertes. Permitir la entrada de una persona fuera, es muy difícil. No es común. Incluso se veía mal. Se veía muy mal que tú permitieras el ingreso a tu círculo familiar a una persona que viniera de otra tierra. Se veía como forma de discriminación contra la gente del propio pueblo. Pienso que era un problema de celos. Cuidan mucho los lazos familiares. Cuando nosotros [su hermano y él] empezamos a hacer amigos de diferentes lados o invitar a esos amigos a nuestro entorno, marcamos una diferencia. En mi experiencia es importante abrirse a otras personas, salir de tu pueblo. Considero que es una forma de romper barreras que solo nos perjudican o nos cierran oportunidades (Varón, zapoteca, originario de Mitla, 36 años, egresado de contaduría).

En relación con la performatividad de género, el joven mencionó que su inmersión en la vida urbana transformó su concepción de la masculinidad. Al interactuar con diversas identidades y experiencias sobre lo que significa ser varón, se dio cuenta de que la heterosexualidad no era el único estilo de vida que debía adoptar. En la ciudad, descubrió que existían múltiples formas de relacionarse socialmente, al margen de las normas de su comunidad. Entre estas nuevas perspectivas, decidió distanciarse del consumo de alcohol como medio para obtener estatus entre otros hombres:

—...muchos que como yo que salieron del pueblo se casaron con muchos años de diferencia, en cambio, varios de los que se quedaron se casaron muy jóvenes. Te estoy hablando de chicos de entre 18 y 19 años. Hoy tienen nietos, ¡imágete! y muchos de nosotros ni siquiera tenemos hijos. Entonces eso tuvo mucho impacto. En la época de mis abuelos y padres cumplías 17 o 18 años, y te casabas y tenías hijos. Pero cuando sales ves que no necesariamente tienes que casarte, que no necesariamente tienes que tener hijos, que no necesariamente tienes que generar ese compromiso, que tienes muchas otras posibilidades y que tienes el poder de decidir si quieres tener hijos o no, si quieres hacer una familia o no, si quieres hacer de tu vida otra forma de vida que no es la que normalmente se hace porque durante muchos años no recuerdo que en Mitla se haya visto una pareja de hombre con hombre, o mujer con mujer. Entonces esa es una gran diferencia, darte cuenta que puedes elegir una pareja del sexo que quieras. Otra cosa que me pasó es que en Mitla hay muchas fiestas y se bebe mucho alcohol, entonces no está permitido despreciar una copa a tu compadre, amigo o paisano. Se considera una falta de respeto y se considera desprecio. Después de vivir en Oaxaca comencé a cuestionarme y dejé de aceptar cada copa que me invitaban (Varón, zapoteca, originario de Mitla, 36 años, egresado de contaduría).

El joven, tanto en su comunidad como fuera de ella, sigue siendo zapoteco; sin embargo, su identidad étnica ha sido transformada por la incorporación y resignificación de los códigos culturales de la ciudad de Oaxaca. A diferencia de las generaciones anteriores, la experiencia transnacional ha permitido que este joven cuestione las normas de su comunidad, que antes se consideraban leyes inquebrantables y destinos irrenunciables. Así, ser zapoteca ya no se percibe como una expresión unilateral, sino como una subjetividad moldeada por las tensiones y negociaciones que surgen del vínculo con múltiples espacios y temporalidades. Desde mi perspectiva, esto es lo que Haesbaert (2013) describe al afirmar que “la multiterritorialidad es la posibilidad de tener la experiencia simultánea y/o sucesiva de diferentes territorios, reconstruyendo constantemente el propio” (p. 34).

No obstante, la transnacionalidad como experiencia no está exenta de tensiones y conflictos con las comunidades por las que las personas transitan. Estos conflictos emergen cuando se asume que una persona debe pertenecer a una sola comunidad. En consecuencia, al intercambiar o apropiarse de códigos culturales de otros grupos, se da por hecho que renuncia o contamina un sistema de valores compartido. En mi investigación, he encontrado casos en los que los jóvenes enfrentan rechazo y exclusión por parte de su comunidad al regresar, ya sea de manera definitiva o intermitente, debido a que manifiestan valores que no son parte del acervo cultural local:

—Como te decía, participar en las fiestas de mi pueblo es beber y beber, y no te lo cuestionas. No hay opción para elegir. ¡Vas a beber! ¿Por qué? Porque en una comunidad si tú no bebes con el de la casa, con el que te invitó o con el padrino, es como si lo despreciaras. Tú tienes que beber con él porque es parte de la convivencia comunitaria. Por eso es que cuando yo salgo y me tomo la libertad de decir que no quiero beber, en automático quedo excluido y poco a poco la misma comunidad te va sacando de sus

invitaciones porque dicen ¡no, a esta persona no! No bebe como nosotros. No le gusta convivir con nosotros. Y eso fue lo que pasó con muchos de nosotros, no nada más mi caso, pero hay muchos de nosotros que gradualmente la comunidad nos fue excluyendo (Varón, zapoteca, originario de Mitla, 36 años, egresado de contaduría).

Se puede observar que la apertura al intercambio cultural entre dos o más localidades es un proceso que puede resultar tenso y, en ocasiones, implica enfrentar el rechazo de alguna de las comunidades involucradas. Sin embargo, esta situación revela la clave para establecer un sentido de territorialidad: se trata no solo de las luchas por el territorio físico, sino, sobre todo, de las resistencias que surgen en la búsqueda de un territorio simbólico. Este proceso implica construir y reconstruir vínculos con lugares y prácticas en contextos de constante movilidad.

---

QUINTA SECCIÓN: EL RACISMO  
ESTRUCTURAL EN LA ELECCIÓN DE  
CARRERA Y LOS MECANISMOS DE  
INGRESO A LA UNIVERSIDAD.

El origen que claramente tiene relación con la posibilidad de ir o no a la escuela (Eribon, 2022), afecta también la experiencia educativa de estos jóvenes, sobre todo cuando, además de la marcada precariedad social y económica, el origen social es racializado. En ese sentido, el propósito de las siguientes dos secciones es analizar la experiencia de jóvenes oaxaqueños, principalmente de origen étnico y afro, que cursan la universidad.

El interés central está en describir las manifestaciones de los racismos en sus trayectorias universitarias, así como otras discriminaciones y violencias que son conexas. Sin embargo, es insuficiente documentar únicamente la reproducción de las estructuras sociales en un espacio como la universidad, ya que eso sería apoyar posturas distópicas que ponen en entredicho la importancia de la escuela. Al contrario, estoy convencido, como plantea Inés Dussel (2016), de que la escuela “*es el espacio de lo difícil pero importante.*” El aula es un espacio suspendido donde hay la posibilidad de cuestionar, alterar o reinventar el orden social (Masschelein y Simons, 2014). Eso significa entonces exponer también aquellas otras situaciones que acontecen en la universidad y que están al margen de la reproductibilidad social. Con estos fines fueron analizadas las notas etnográficas tomadas de los espacios físicos universitarios y de las interacciones formales e informales con la comunidad universitaria.

Antes de presentar los hallazgos es necesario y útil, a modo de herramientas analíticas, hacer una diferenciación entre *racismo cotidiano* y *racismo estructural*, con la intención de analizar las expresiones de los racismos que fueron identificados en trabajo de campo.

El *racismo estructural* hace referencia a un sistema desigual y opresor con el que funciona la sociedad; a través de este sistema se privilegia la vida de un grupo reducido de personas mientras que en su mayoría quedan excluidas del acceso a una vida digna y a la participación política en los espacios públicos y privados (Restrepo, 2016). En cambio, el *racismo cotidiano* son las manifestaciones de desprecio, directas o indirectas, en las relaciones interpersonales (Essed).

Estas prácticas que surgen en la cotidianidad de la vida no tienen un patrón de conducta ni un perfil de victimario específico, acontecen en distintas circunstancias, de distintos modos y por diferentes personas, sin embargo, todas corresponden a las normas definidas por el sistema (Velasco). Aunque conceptualmente hay distinciones entre un racismo y otro, es innegable que también guardan una relación entre sí.

Sirva esta ruta para la comprensión de lo que se expone a continuación.

## LA ELECCIÓN DE CARRERA: ENTRE EL DESEO, LO CONVENIENTE Y LO POSIBLE.

Como se ha observado hasta ahora, las condiciones estructurales influyen de manera significativa en cómo los estudiantes interpretan la migración como un proceso relacionado con la educación superior. Esta influencia se extiende a aspectos más concretos, como la elección de carrera. He notado que muchos jóvenes se trasladan de sus comunidades a la ciudad motivados por el tipo de carrera que desean estudiar. A menudo, esta elección responde a sus intereses personales, a necesidades laborales, familiares o comunitarias específicas, o simplemente al convencimiento de que es preferible estudiar cualquier carrera a no hacerlo. De hecho, entre mis colaboradores, predominan las últimas dos razones sobre la primera.

Es importante señalar que la universidad elegida no siempre fue la primera opción para los estudiantes. Algunos optaron por ella porque no fueron aceptados en instituciones fuera de su localidad, o porque sus familias no podían cubrir los costos de universidades privadas de alto nivel. Para ellos, esta universidad representaba una opción con mayor calidad educativa que otras privadas de bajo costo en las que habían intentado inscribirse. Otros simplemente no encontraron alternativas atractivas. Aquellos que esta universidad sí fue su primera opción, la eligieron con cierta desconfianza, debido a la mala reputación que tiene por sus frecuentes paros.

En cuanto a la elección de carrera, existen diversas teorías que ofrecen distintas perspectivas para comprender este fenómeno. Entre las más comunes se encuentran las teorías económicas, las del azar, las de influencia social y las psicológicas (Alarcón, 2019). Aunque cada teoría presenta múltiples factores que inciden en la elección profesional, todos comparten ciertos elementos en común:

1. Motivaciones intrínsecas del individuo relacionadas con las demandas del contexto temporal y espacial en el que vive.
2. Prestigio social asociado a la carrera.
3. Tradición familiar en un campo disciplinario específico.
4. Utilidad de los conocimientos disciplinares para acceder al mercado laboral y generar ingresos (Figuroa, 1993; Alarcón, 2019).

Estos factores reflejan diversas realidades y necesidades que influyen en la elección de trayectorias profesionales. Además, subrayan que la elección de carrera es un proceso

bilateral: depende tanto de aspectos intrínsecos del individuo como de estructuras sociales (Alarcón, 2019).

Los hallazgos de este trabajo se inscriben dentro de esta lógica. Revelan cómo las motivaciones intrínsecas de los estudiantes en su elección profesional pueden ser moldeadas o incluso desplazadas por las necesidades económicas, familiares o comunitarias que enfrentan. Estas presiones son tan intensas que pueden llevarlos a renunciar a su propia visión sobre sus trayectorias vitales y a construirlas en función de las imposiciones externas, ya que no hacerlo podría acarrear consecuencias negativas a largo plazo para sus núcleos familiares y colectivos.

### **Elegir el deseo.**

Algunos estudiantes señalaron que no enfrentaron dificultades para elegir su carrera. Antes de ingresar a la universidad, ya sentían una atracción o interés por los conocimientos impartidos en su disciplina, y se imaginaban dedicando gran parte de su vida a su estudio y práctica. Sin embargo, en otros casos, la situación fue diferente, al grado que en la actualidad se siguen cuestionando si eligieron la disciplina correcta.

Al investigar el origen de su interés por la carrera, descubrí que en algunos estudiantes hubo una notable influencia del entorno familiar y comunitario. Conocí el caso de tres jóvenes —dos indígenas y uno afro— que optaron por la carrera de enseñanza de idiomas motivados por su aprecio por las lenguas originarias o el francés, con las que han estado en contacto desde la infancia. En contraste, otro joven no indígena se inclinó hacia la antropología debido a la influencia de las actividades académicas y políticas de sus padres, quienes estaban comprometidos con causas de lucha social desde su infancia:

—Creo que elegí mi carrera porque que vengo de una familia como... por ejemplo, mi papá y mi mamá siempre... mi mamá estudió administración de empresas pero daba clases de ciencias sociales en bachillerato, entonces ella me dio clases; mi papá viene de un origen disidente, revolucionario; él siempre participa en protestas, en grupos sociales, está comprometido con el bienestar de los derechos de los pueblos. Entonces mi gusto por la antropología viene de todo eso que vi desde que estaba morro (Varón, mestizo, originario de Infiernillo, 20 años, no indígena, estudiante de antropología).

En los casos presentados, la elección de carrera está estrechamente relacionada con el entorno en el que los estudiantes se desenvuelven diariamente, especialmente por las experiencias vividas en el ámbito familiar. No obstante, esta decisión también se ve influenciada por interacciones con otros contextos ajenos al hogar, como las dinámicas y

experiencias comunitarias, que a menudo chocan con las expectativas tradicionales impuestas por la familia. A continuación, se narra la historia de una estudiante que optó por una carrera inspirada en el contacto cercano que tuvo con los oficios artesanales practicados por algunos viajeros en su comunidad. Esta elección contrasta con la carrera que su familia deseaba que estudiara, lo que la llevó a enfrentar el rechazo de sus seres queridos:

—Cuando era una niña recuerdo que había señores que pasaban a mi pueblo a vender sus artesanías, cosas que hacían con palma o tallado en madera. Eso me llamaba mucho la atención, las cosas que hacían con sus manos. Cuando crecí me di cuenta que era arte y que yo podía estudiar para aprender a hacer algo como ellos pero más sofisticado. Mi mamá por supuesto no estaba de acuerdo. Ella quería mandarme a Iguala a aplicar examen, precisamente a una escuela normal para ser maestra como ella, y a mí la verdad no me interesaba nada relacionado con la docencia [se carcajea], entonces cuando decidí estudiar artes visuales mi mamá se enojó mucho y me dejó de hablar por un tiempo. Yo no sabía si estaba en lo correcto, pero sabía que quería estudiar eso (Mujer, afrodescendiente, originaria de Cuajinicuilapan, 23 años, estudiante de artes visuales).

Se puede afirmar que los ambientes sociales inciden en las formas cognoscibles en que es construido el interés profesional, sin dejar de lado las capacidades y motivaciones intrínsecas de las personas. Sin embargo, en ese proceso bilateral de elección de carrera hay lugar para la coherencia o la contradicción en la decisión sobre qué estudiar; para el acuerdo o el conflicto por el futuro profesional que visualizan tanto los jóvenes como quienes forman parte de sus entornos, y para la claridad o confusión sobre una vida que los estudiantes imaginan pero de la que nadie les ofrece certezas.

### **Elegir lo conveniente.**

Los entrevistados eligen su carrera en función de lo que consideran adecuado o útil para abordar situaciones problemáticas en el ámbito familiar, comunitario o laboral, así como para mejorar sus ingresos económicos. De hecho, algunos jóvenes mencionaron que su elección se basó más en la conveniencia que en un interés genuino por la disciplina seleccionada. Es evidente que la decisión profesional se toma con la expectativa de obtener algún tipo de beneficio; sería ingenuo pensar lo contrario. Sin embargo, en este contexto, me refiero a “conveniencia” como aquellas circunstancias que influyen en la elección de carrera porque se perciben como vías para acceder a beneficios o posiciones de poder que, de otro modo, serían inaccesibles debido a las brechas de desigualdad social.

Una de las conveniencias que identifiqué es de carácter económico. La elección profesional se realizó tras evaluar las oportunidades monetarias que esta podría ofrecer. Dos estudiantes de origen zapoteca, una mujer y un hombre, compartieron que su elección estuvo motivada por consideraciones económicas. La estudiante optó por su carrera debido a las ventajas financieras que conlleva hablar una lengua originaria, mientras que el varón eligió su disciplina para potenciar el crecimiento de su negocio familiar dedicado a la elaboración de prendas artesanales, lo que le permitiría incrementar sus ingresos:

—Yo quería estudiar antropología, arqueología, sociología o alguna carrera que tuviera que ver más con las ciencias humanas, las humanidades. Pero, por otro lado, nosotros [refiriéndonos a su familia y a él] desde siempre hemos tenido actividades de comercio y artesanía. Entonces, para que puedas hacer comercio y vender artesanías necesitas saber de números. Entonces eso tuvo mucho peso. Si quieres vender y hacer dinero tienes que saber de números. Esa fue la opción más acertada. ¿Cómo le haces para poder sacar adelante producción y mejorar tus ingresos? Pues tienes que saber cómo se mueven los números para hacer eso. Así fue como decidí estudiar contaduría. No me gusta, pero sabía que estudiando eso podía mejorar mi situación y la de mi familia (Varón, zapoteca, originario de Mitla, 36 años, ex estudiante de contaduría).

Otra conveniencia es el bienestar familiar, especialmente cuando se identifica que uno de sus miembros enfrenta una situación de vulnerabilidad que requiere atención médica o psicológica especializada. Esta atención solo puede ser proporcionada si la persona decide seguir una carrera en estos campos.

Una de las entrevistadas es madre de un adolescente que, desde los cinco años, ha mostrado comportamientos y un desarrollo distintos a los de otros niños de su edad. Los especialistas en salud diagnosticaron a su hijo con una discapacidad cognitiva y recomendaron medicación, así como atención y cuidados específicos en los entornos familiar y escolar. Ante esta situación, la joven madre optó por estudiar psicología, ya que, por un lado, se resiste a que la medicación sea la única solución y, por otro, considera que puede involucrarse de manera especializada en la atención de su hijo, apoyando su desarrollo para asegurar un crecimiento saludable hasta la vida adulta.

—Con la situación de mi hijo me empecé a meter mucho en lo de psicología porque lo llevé con psicólogos y neurólogos y le recetaron medicamentos que, ahora que estoy estudiando la carrera, considero que no son necesarios. Entonces, con lo que me dijeron ellos y lo que yo iba leyendo, me di cuenta que mi hijo iba a necesitar atenciones especiales que no podía darle siendo solo su mamá y que acá en Oaxaca tampoco hay muchos lugares donde nos ayuden. Así que me decidí a estudiar psicología para saber cómo poder apoyarlo en todas sus necesidades hasta que sea mayor y logre ser autónomo y tenga una vida de calidad por su propia cuenta (Mujer, no indígena, originaria de la ciudad de Oaxaca, 29 años, estudiante de psicología).

Para algunos estudiantes, la relevancia de su carrera radica en los aportes que pueden ofrecer para comprender y resolver los conflictos de su comunidad, los cuales a menudo son ignorados por otros actores gubernamentales, académicos y de la sociedad civil. Esta es su manera de involucrarse con su gente desde perspectivas, roles y dinámicas diferentes a las impuestas por el sistema normativo de su comunidad. Sin embargo, estas nuevas formas de intervención son esenciales, ya que podrían tener un impacto significativo en la atención de problemas que colocan a la comunidad en una situación de desventaja frente al mundo:

—Me incliné por psicología por lo mismo que he visto en mi comunidad, por ejemplo violencia intrafamiliar, contra las mujeres, maltrato infantil, condiciones de discapacidad no atendidas y así, problemas de este tipo. Entonces, fue más que nada por eso que yo decidí estudiar psicología, además me gusta mucho el ámbito educativo y me incliné por esa área porque es lo que me gustaría trabajar con niños o con este tipo de situaciones en el pueblo. No sé si en el pueblo acepten la ayuda, pero la verdad es que nadie más se preocupa de estos problemas de la comunidad. Entonces yo siento que para este tiempo en el pueblo ya reconocen la importancia de que los niños, de que los jóvenes reciban talleres, de que las mujeres reciban tratamiento o ayuda, o ese tipo de cosas, porque aquí siento que no es común esa parte (Mujer, cuicateca, originaria de Santo Reyes Pápalo, 22 años, estudiante de psicología).

En las experiencias que comparten los estudiantes, se puede apreciar el papel de la educación como una herramienta de acción política destinada a transformar la situación en la que se encuentran. Sin buscarlo explícitamente, estos jóvenes asumen la responsabilidad de mejorar las condiciones de sus entornos inmediatos, a menudo desprovistos por la administración estatal de salarios justos, acceso a salud de calidad y relaciones libres de violencia. La elección de su carrera se convierte en una estrategia para hacer justicia social tanto en su comunidad como en sus propias vidas, o en un medio para alterar sus condiciones habituales, que a menudo son percibidas como destinos inmutables. Sin embargo, se resisten y luchan por subvertir estas circunstancias.

Este esfuerzo conlleva un costo: renunciar a la posibilidad de elegir caminos en los que la necesidad no sea el factor predominante. No obstante, las situaciones que enfrentan los estudiantes ilustran lo que Rockwell (2018) describe como “invalidar esquemas teóricos que suponen realidades sociales de idéntica estructura” (p. 57). En otras palabras, es innegable que la necesidad, resultado de la pobreza, priva a los estudiantes de la libertad para decidir qué estudiar. Sin embargo, esta fuerza no es totalizante; los mismos estudiantes se apropian de su profesión para transformar su realidad cotidiana. En este sentido, utilizan los conocimientos adquiridos en una disciplina que eligieron por necesidad, debido a su contexto de precariedad, con el fin de revertir su estado de pobreza y lograr movilidad social.

### **Elegir lo posible.**

Para algunos jóvenes, existe una distancia significativa entre el mundo profesional que imaginan y la realidad. Sus aspiraciones están centradas en disciplinas que, según su entorno inmediato, son poco comunes o que la familia y la comunidad consideran que ofrecen escasos beneficios económicos a largo plazo. A pesar de estas críticas, muchos de ellos mantienen firme su propósito educativo hasta que alguna de sus realidades —material, física, afectiva o cognitiva— los confronta y se ven obligados a renunciar a sus sueños.

Un ejemplo ilustrativo es el de una estudiante zapoteca que deseaba estudiar gastronomía, pero actualmente cursa administración. Aunque tenía claro su interés, nunca intentó ingresar a una universidad que ofreciera la licenciatura deseada, ya que su familia le advirtió sobre la imposibilidad de cubrir los gastos económicos y dudaba de sus oportunidades laborales futuras. Así fue como optó por otra carrera, lo que refleja que, al igual que ella, muchos jóvenes deben resignarse a estudiar lo que pueden en lugar de lo que realmente desean. Este fenómeno los lleva a construir itinerarios educativos contingentes y poco satisfactorios:

—La primera opción fue estudiar gastronomía, pero la carrera es muy costosa y mis padres no la podían solventar completamente, entonces me incliné por administración, porque dije bueno, ya tengo un poco de conocimientos, ya sé lo que quiero, ¿por qué no elegir administración?

¿Cuáles habían sido tus opciones universitarias para estudiar gastronomía?

—Opciones como tal no hubo, porque desde el primer momento mis papás me dijeron “gastronomía es muy costosa, no te la podemos solventar, definitivamente, no. Además quién sabe si en el futuro esa carrera te de para vivir, mejor elige otra cosa” (Mujer, zapoteca, 20 años, estudiante de administración).

Por otro lado, las desventajas escolares derivadas del tipo de sistema y de la escuela de educación media superior que cursan los estudiantes influyen en su elección de carrera. Según Solís (2015), las brechas en la desigualdad educativa, en la actualidad, no se manifiestan entre quienes asisten y quienes no asisten a la escuela, sino en las diversas calidades educativas que reciben los estudiantes. En México, existe una diversificación de sistemas y subsistemas de educación media superior que ofrecen aprendizajes, condiciones de estudio y experiencias muy distintas entre sí. Estas disparidades educativas no solo generan diferencias en los capitales culturales de los estudiantes al iniciar el proceso de selección para la universidad, sino que también, antes de dicho proceso, moldean subjetivamente sus capacidades para elegir una carrera específica y su grado de confianza para enfrentar o rechazar el ingreso a la misma.

Aunque aún no existe un consenso sobre los rasgos que definen la calidad educativa, se espera que, al menos dentro de un marco común, los espacios escolares cuenten con planos de estudio pertinentes, condiciones de infraestructura adecuadas, personal docente capacitado y entornos seguros para los estudiantes. La presencia o ausencia de estos elementos puede llevar a que las instituciones educativas reproduzcan las desigualdades de origen de los alumnos, afectando significativamente sus vidas. Este fue el caso de una joven de origen afro que relató haber fracasado al postularse para la carrera de medicina. Ella atribuye su fracaso, por un lado, a la insuficiencia de conocimientos adquiridos durante su trayectoria escolar, especialmente en el bachillerato, para enfrentar el examen de ingreso; y por otro lado, al hecho de que sus docentes de educación media superior tampoco poseían los conocimientos necesarios para orientarla adecuadamente en su preparación para el examen:

—...mi opción era entrar como médico cirujano naval, entonces postulé para entrar a estudiar medicina a la Marina, pero para ello me enviaron la guía de estudio, y había bastantes temas que yo en mi vida había visto y que tampoco sabía que existían. Recuerdo que me acerqué a algunos docentes del bachillerato, y una de ellas que me enseñó biología se quedó viendo la guía y me dijo ¡déja lo investigo y a ver si te puedo explicar porque yo tampoco sé! Yo recuerdo que llegué decepcionada a la casa y le dije a mi mamá, ¡no voy a pasar! Si la maestra no sabe, yo menos. Al final presenté el examen y no lo pasé. Cuando terminé de hacerlo dije que no checaría los resultados porque hubo bastantes cosas que yo desconocí, a pesar de tratar de prepararme como un año antes. Confirmé que no era capaz de quedarme (Mujer, afrodescendiente, originaria de Santiago Llano Grande, 25 años, estudiante de derecho).

La joven estudió Derecho porque era la única opción viable para ella.<sup>34</sup> Aunque actualmente se siente contenta, no está completamente satisfecha, ya que la idea de cómo habría sido su vida si hubiera optado por estudiar medicina sigue inquietándola. Este caso particular invita a reflexionar sobre la relación entre el origen y la desigualdad educativa. Muchos jóvenes de sectores vulnerables abandonan sus proyectos de vida porque sienten que no son lo suficientemente capaces de integrarse en el ámbito académico que desean, y en algunas circunstancias, esa percepción se convierte en una realidad objetiva. El problema radica en que no acceder a la carrera de su elección lo asumen como un fracaso personal, en lugar de reconocerlo como el resultado de múltiples desigualdades. Si la joven afro no pudo ingresar a medicina, no fue por falta de voluntad o capacidades intelectuales, sino porque el

---

<sup>34</sup> Un hermano mayor de la joven ya se encontraba estudiando derecho en la misma universidad y fue quién le sugirió estudiar esta carrera porque podía apoyarla a estudiar previo al examen de ingreso, además de recomendarle con que maestros cursar y como escamotear las peripecias de la carrera y hacer el camino educativo menos difícil.

sistema educativo al que tuvo acceso le ofreció lo que Dubet (2005) denomina “orientaciones educativas más cortas y menos rentables” (p. 24). Las condiciones desfavorables que enfrentan las escuelas y servicios educativos en México, especialmente para la población afro y otros grupos indígenas y no indígenas en contextos rurales y marginales urbanos, generan mayores barreras educativas (INEE, 2018). Desafortunadamente, esto no se visibiliza ni se cuestiona, ya que gran parte de la educación superior mexicana sigue anclada en una lógica meritocrática con efectos perjudiciales.

La discusión sobre las circunstancias que influyen en la elección de carrera cuestiona la noción de vocación como un proceso de “libre decisión”, tal como han sostenido diversas perspectivas psicológicas. En realidad, se trata de un fenómeno más complejo que oscila entre la decisión personal y la imposición externa, así como entre lo individual y lo estructural. Las teorías psicológicas consideran determinantes en esta elección factores como la madurez cognitiva y afectiva, el nivel de motivación y el grado de orientación vocacional recibida. Incluso advierten que la presencia o ausencia de estos rasgos es crucial en el proceso de toma de decisiones y, por ende, en el éxito o fracaso profesional (Figueroa, 1993; De León y Rodríguez, 2008). Sin embargo, estas perspectivas parecen insuficientes cuando se toma en cuenta variables como el origen social y las condiciones del entorno familiar y escolar, que juegan un papel fundamental en las decisiones de los aspirantes sobre su futuro profesional. Las personas no siempre cuentan con un margen real para decidir ni para planificar sus trayectorias laborales; más bien, construyen su camino en medio de contingencias, enfrentando incertidumbres sobre su futuro con los recursos disponibles. Por lo tanto, si a una persona se le priva de su libertad para decidir, ¿cómo puede ser considerado responsable de un fracaso o insatisfacción profesional que ya estaba implícito en su contexto?

Por otro lado, las experiencias revelan que los desplazamientos migratorios también tienen implicaciones vocacionales. Si consideramos las etapas del proceso migratorio propuestas por algunos autores, podemos afirmar que la elección de carrera forma parte de la etapa inicial o de preparación (Micolta, 2005; Lizárraga, 2019). Los estudiantes deciden migrar o no según cómo valoran las carreras que les interesan, la ubicación geográfica de las universidades que las ofrecen y las condiciones sociales y económicas que tienen para llevar a cabo su desplazamiento y manutención durante sus estudios. En las narrativas compartidas por mis colaboradores, no predominaba el deseo de permanecer en sus comunidades; al contrario, muchos expresan su intención de migrar debido a la falta de universidades cercanas

o porque las opciones disponibles no se alineaban con sus intereses o no consideraban útiles para mejorar sus vidas o las de sus familias. En este sentido, considere que la migración puede ser vista como una estrategia para subvertir el orden estructural existente.

#### ESTUDIAR LA UNIVERSIDAD ¿UN DERECHO PARA TODOS? EL INGRESO COMO PROCESO DE SELECCIÓN RACIAL

En las Instituciones de Educación Superior de México aún predomina el proceso de selección basado en un modelo meritocrático (Silva-Laya, 2012; Jiménez-Moreno, 2021), es decir, un proceso en donde los lugares son asignados con base en la puntuación que obtienen los aspirantes en las pruebas de evaluación de conocimientos y/o habilidades que les son aplicadas en el proceso de ingreso. Este modelo ha tenido como efecto que los jóvenes postulan al proceso de selección creyendo que ganar su lugar en la universidad dependerá de su capacidad organizativa y de sus aptitudes cognitivas (Silva, 2019), cuando en realidad está sujeto a la suma de capitales adquiridos en el transcurso de la vida de cada joven y puestos en juego al momento de resolver las pruebas de evaluación (Jiménez-Moreno, 2021).

La aplicación de instrumentos estandarizados con el fin de evaluar conocimientos y habilidades específicas, no es solo una práctica particular del sistema educativo mexicano, también se reproduce en otras regiones del mundo, incluida Latinoamérica (Torrance, 2017; Jiménez-Moreno, 2021). Lo cual no significa que las universidades dentro de su proceso de ingreso no incluyan la valoración de otros aspectos, sin embargo, la evaluación del mérito se mantiene como práctica hegemónica evaluativa y regulatoria del ingreso a la educación superior.

Una de las principales dificultades que enfrentan las universidades al adoptar el concepto de mérito en sus procesos de selección es que se centran en el esfuerzo individual, sin tener en cuenta variables cruciales como las condiciones sociodemográficas, económicas, políticas e incluso familiares. Estas variables influyen significativamente en las motivaciones y en las circunstancias de cada joven al momento de ingresar a una institución de educación superior (IES). Los aspirantes suelen experimentar el “éxito” o el “fracaso” en la aplicación del examen como un asunto personal, lo que en ocasiones puede desencadenar crisis afectivas e identitarias, debido a la desvalorización que realiza de su propio yo (Silva, 2019).

Las universidades mexicanas justifican el uso del modelo meritocrático como respuesta al aumento de la demanda de educación superior y a la incapacidad del sistema educativo para satisfacerla. De esta manera, resulta más práctico aplicar un mecanismo que

ponga a competir a los estudiantes bajo el argumento de igualdad en las condiciones evaluativas. Sin embargo, investigadores como Guzmán y Serrano (2011) y Jiménez-Moreno (2021) han señalado la poca viabilidad de este enfoque. La dificultad radica en que los filtros que aparentan ser igualitarios no consideran que se están evaluando características homogéneas en individuos y grupos que son, en realidad, considerablemente heterogéneos. Esta heterogeneidad se debe a las diversas condiciones socioeducativas que han experimentado los aspirantes, así como a otros factores de diferenciación social como género, clase y etnia, que influyen en sus disposiciones frente a los procesos de evaluación para acceder a la educación superior (Guzmán y Serrano, 2011).

Las marcadas diferencias sociales entre los aspirantes, que no son contempladas en los mecanismos de ingreso, ayudan a entender por qué algunos tienen más posibilidades de acceder a la universidad. Aquellos que conocen las reglas del juego y cuentan con los recursos necesarios para participar tienen una ventaja significativa. Bourdieu y Passeron (2009) argumentaron que las desigualdades tienen un peso más estructural que individual; por lo tanto, es erróneo seguir sosteniendo que los estudiantes ingresan a la universidad únicamente por su propio mérito. En realidad, acceden quienes pueden acumular más capitales para aprobar el examen de ingreso o mediante otros procesos alternativos. Ante esta situación, se han propuesto iniciativas y conceptos remediales, siendo uno de ellos el de justicia social, cuyo objetivo es otorgar a cada persona lo que merece, siempre bajo el principio de igualdad (Silva y Rodríguez, 2012).

Al revisar la literatura existente, se observa que el ingreso a las universidades se analiza principalmente desde sus procesos o mecanismos formales. Esto se refiere a aquellos procedimientos transparentes que comienzan con la publicación de una convocatoria y un proceso claramente definido. En este contexto, cualquier aspirante debe seguir una serie de etapas y cumplir con un conjunto de instrucciones, siendo el examen final el elemento determinante para su aceptación o rechazo en las universidades. De hecho, la universidad objeto de estudio clasifica a sus estudiantes mediante un proceso que considera al menos cinco aspectos: 1) examen de selección; 2) promedio del nivel educativo anterior; 3) curso propedéutico; 4) otros tipos de solicitudes; y 5) otras condicionantes (Jiménez-Moreno, 2021).

Sin embargo, surge la pregunta: ¿es el proceso oficial de evaluación la única vía para que los estudiantes ingresen a las universidades? Y si existen otras modalidades, ¿qué características presentan aquellos que logran acceder? Este acápite tiene como objetivo

abordar estas cuestiones centrándose en la universidad objeto de estudio y en los jóvenes participantes. Es importante señalar que el racismo estructural influye en los procesos de ingreso. Existe una clara relación entre pobreza y exclusión del acceso a la educación superior.

A menudo, los aspirantes que quedan fuera provienen de contextos empobrecidos y pertenecen a grupos históricamente racializados, enfrentando desventajas económicas y cognitivas para superar los filtros de ingreso. No obstante, estas circunstancias no son absolutas; ante evaluaciones meritocráticas consideradas “tecnologías de exclusión” (Torrance, 2017), los aspirantes rechazados buscan alternativas menos institucionales para hacer valer su derecho a una educación superior.

### **Entre lo oficial y lo clandestino: otras formas de ingresar a la universidad.**

La universidad que fue explorada ofrece estudios de educación media superior, superior y posgrado: Son 41 programas de licenciatura y 49 de posgrado. En los últimos siete años la matrícula, solo en licenciatura, oscila entre 18 y 20 mil estudiantes. El proceso ingreso a este nivel se realiza en dos periodos anuales (marzo y noviembre), por medio de convocatorias abiertas a la población de la entidad y de otros estados, donde los aspirantes deben acreditar de una a dos evaluaciones, según lo determine cada facultad. Para los aspirantes del sistema de educación media superior de la universidad como de otros sistemas, los criterios de ingreso son casi los mismos, con excepción del tiempo de prórroga que tienen los estudiantes de su sistema para presentar el certificado de estudios previo a la inscripción de licenciatura.

Según lo que indagué del proceso de admisión oficial, una vez que se publica la convocatoria los aspirantes deben estar al pendiente de las fechas estipuladas para cada etapa del proceso de registro; una vez que lo hacen deben cubrir el costo de derecho a examen que va de 250 a 300 pesos; después deben presentar las evaluaciones determinadas por la unidad académica a la que aspiran, entre las cuales está el examen de conocimientos, mismo que en los últimos años ha sido en formato electrónico; y, finalmente, deberán entregar documentos oficiales y cubrir el pago de cuotas de ingreso en tiempo y forma.



Figura 1. Proceso de ingreso oficial a la universidad pública en la ciudad de Oaxaca.

Según lo indicado por la autoridad educativa y el docente, así como lo que he investigado en la guía de estudio proporcionada por la universidad, el examen general de conocimientos es una prueba elaborada por el equipo técnico de la propia institución. Este instrumento consta de 100 reactivos, organizados en siete áreas, que se detallan a continuación:

Áreas	Reactivos por sección
Razonamiento lógico matemático	20
Matemáticas	15
Razonamiento verbal	20
Español	15
Tres áreas específicas que dependen de la carrera a la que se desea ingresar	30
Total	100

Según la guía de estudio, el objetivo de la prueba es evaluar las habilidades intelectuales básicas y los conocimientos adquiridos por los aspirantes al bachillerato. Además de esta evaluación, el proceso de selección incluye otras pruebas definidas por cada unidad académica, las cuales ayudan a identificar los perfiles más adecuados para cursar una licenciatura. Entre estas evaluaciones complementarias, destacan las psicológicas y las que acreditan cursos propedéuticos. Al finalizar el periodo de evaluación, cada unidad publica la lista de aspirantes admitidos.

Es importante resaltar que la descripción de este proceso representa un hallazgo significativo, ya que pone de relieve aspectos micro de los procedimientos administrativos en las universidades que suelen pasar desapercibidos en estudios de mayor escala. Por ejemplo,

Jiménez-Moreno (2020) señala que las evaluaciones complementarias no son determinantes para el ingreso a la universidad analizada. Sin embargo, la autoridad educativa entrevistada destaca su relevancia en el proceso de selección:

—Desde 2009 o 10, después del examen, se realizaba un propedéutico a quienes quedaban seleccionados; duraba una semana y el objetivo era darles herramientas desde lectoescritura, comunicación, hasta cuestiones psicológicas, y un poquito, una embarrada de asuntos educativos. En 2012 se hace una reforma y se decide por acuerdo del consejo que ese propedéutico ya no fuera únicamente un propedéutico, sino que tuviera fines de selección. Entonces, este propedéutico tiene 5 módulos. Aclaro que para implementarlo se hizo previamente un estudio y la recomendación vino de un organismo acreditador con el fin de asegurar de mejor manera la idoneidad de los aspirantes de acuerdo con el planteamiento curricular. Lo que teníamos que hacer era verificar el grado de concordancia entre el perfil del aspirante y el perfil de ingreso del plan de estudio, eso es todo. Y de ahí derivan los módulos y los instrumentos de evaluación. Son cédulas muy sencillas, pero con criterios muy bien definidos y calibrados. Eso es al interior de nuestra unidad académica, son cinco módulos: lectura, escritura, desarrollo humano, comunicación oral y escrita. Antes, cuando todo era normal, eran diez, pero con el asunto de la pandemia se redujo a cinco. Durante cinco días los aspirantes, los preseleccionados, tienen cinco maestros, cinco clases, como si fueran a vivir ya en la lógica de la universidad, particularmente de esta unidad; les dejan trabajos, todo este asunto, y al final se evalúan por puntaje simple, por sumatoria simple, y de acuerdo con los criterios se vuelve a hacer una lista de prelación con base en la capacidad del Instituto y de los estudiantes más idóneos (Varón, 32 años, director de unidad académica).

Además, hace notar a la universidad como un espacio divergente en cuanto a los procesos de selección por unidad académica a consecuencia de sus luchas políticas internas y de los intereses particulares que persiguen actores específicos de cada unidad. Desde su perspectiva, la universidad no es ajena a prácticas clientelares, corruptas políticas gestionadas por cuotas de poder:

—La universidad es como muchos pequeños mundos, cada espacio académico tiene sus propias características, tiene su propia dinámica acentuada por los problemas de los últimos años. No podríamos hablar de una sola universidad. Hablando de nuestro instituto, por lo menos desde 2005 o 2006, ha intentado aislarse de la grilla política y de las malas prácticas administrativas que caracterizan a la universidad en beneficio de los grupos políticos que la controlan. No ha sido una tarea sencilla, pero hacemos lo que podemos (Varón, 32 años, director de unidad académica).

Esta heterogeneidad en los filtros de selección muestra que los estudiantes están expuestos a situaciones de inequidad en la universidad desde su proceso de ingreso, y no por las diferencias del proceso en sí, sino porque, sin importar esas diferencias, en cada tipo de filtro sigue primando la perspectiva meritocrática, ya sea cognitiva, psicológica o de adherencia al enfoque institucional. Sin embargo, las condiciones e itinerarios de cada aspirante son diferentes teniendo como consecuencia que aquellos de condiciones

contextuales menos favorables, tengan menos probabilidades de ingresar a una educación superior.

Sobre este punto quiero poner el acento pues son precisamente los jóvenes que el sistema meritocrático dejó fuera los que han gestionado otras maneras de ingresar a la universidad al margen de lo oficial. Entiéndase por “oficial” el proceso de admisión que las Instituciones de Educación Superior dejan por sentado en sus convocatorias públicas. Cuando los aspirantes en apego a ese proceso no son admitidos, recurren a prácticas clientelares, corruptas o clandestinas para ingresar a la escuela. Lo cual hace notar que cuando la igualdad formal o institucional que usan las universidades para justificar sus mecanismos de ingreso no es suficiente para garantizar el acceso de los estudiantes porque esconde o reproduce la desigualdad histórica (Jiménez-Moreno, 2021), los aspirantes construyen equidad por vías alternas.

Con base en lo narrado por algunos estudiantes, existen al menos dos procesos de admisión extraoficiales que describo a continuación:

**Proceso 1:** Pagar cuota de plaza por recomendación + pagar cuota única al patronato escolar + pagar cuota de servicios escolares = ingreso a la universidad.

**Proceso 2:** Ganar plaza con actividad política + pagar única cuota al patronato escolar + pagar cuota de servicios escolares = ingreso a la universidad.

En el primer proceso, el ingreso se obtiene a través de los capitales sociales y económicos que los estudiantes aportan. Existen personas con roles administrativos, académicos o políticos dentro de la universidad que ofrecen lugares a la venta. Aquellos que, por diversas razones, logran establecer contacto con estas personas y cuentan con la capacidad económica para cubrir el costo del lugar, son quienes finalmente acceden. Los precios son variables, aunque se conocen montos que oscilan entre 70 y 80 mil pesos:

—Hoy estuve indagando las redes sociales y en un grupo de Facebook que es de acceso libre para que los aspirantes expongan preguntas sobre el ingreso a la universidad, encontré la publicación que hizo un perfil anónimo ofreciendo un lugar. El mensaje decía lo siguiente: “no te quedes fuera de la universidad. Yo te garantizo un lugar. Contáctame por este medio.” Escribí a la persona haciéndome pasar por un joven aspirante interesado en la oferta y en menos de quince minutos obtuve respuesta. La persona me dijo que trabajaba en la universidad y podía conseguirme un lugar, pero requería que le enviase evidencia fotográfica de mi folio de registro en la última

convocatoria y de no haber quedado seleccionado; adicional, solicitó fotografía de una identificación y datos personales como dirección y teléfono de dónde contactarme para asegurar que verdaderamente estaba interesado en el lugar. Agregó que era importante que mi familia y yo tuviéramos 76 mil pesos para pagar el lugar y, en caso de ser afirmativo, acordaríamos una cita para los detalles del ingreso y entregar el dinero. Al no poder enviar la información solicitada no pude continuar con la conversación y la persona me bloqueó del chat sin poder explorar más (De los registros de trabajo de campo, 18 de agosto de 2021).

La publicación comercial que describo es solo una de las muchas que observé circular en redes sociales, especialmente al inicio de cada ciclo escolar. También he notado que algunas de estas publicaciones aparecen en las semanas previas a la aplicación del examen general de ingreso. A pesar de mis esfuerzos por investigar más sobre la mercantilización de los espacios universitarios, me encontré con la dificultad de no poder enviar información que me identifique, lo que ha limitado la posibilidad de obtener más detalles. Esto me lleva a pensar que esta puede ser una estrategia para filtrar preguntas curiosas y proteger la identidad de quienes están involucrados, evitando así exponerse a posibles repercusiones legales.

Es importante señalar que estas publicaciones son reflejo de prácticas corruptas que se originan en la organización administrativa de la universidad y son aprovechadas por otros actores interesados en cometer estafas. A través de una publicación anónima en redes sociales, conocí el caso de una joven y su familia que fueron víctimas de un engaño: entregaron 27 mil pesos como adelanto por un supuesto lugar en la universidad y nunca volvieron a tener noticias de la persona que les vendió el espacio. Esta situación pone de manifiesto cómo las irregularidades en los procesos de ingreso no solo despojan a los jóvenes de su sueño de acceder a la educación universitaria, sino que también son agravantes de las condiciones del núcleo familiar. Además de quedar excluido del sistema educativo, este joven y sus padres enfrentaron una deuda bancaria a largo plazo, lo que agravó aún más su situación económica, ya complicada previamente.

—No crean a estos estafadores que les mienten ¡NO ES CIERTO! Hace tres años yo caí en su trampa, mis papás pidieron un préstamo en el banco para hacer el primer pago y después de hacer el primer depósito ya no supimos nada de la persona. A la fecha mis papás y yo no hemos terminado de pagar esa deuda que inició con 27 mil pesos y terminaremos pagando más de 40. Les recomiendo que mejor busquen otras escuelas, pero no paguen ni un peso para entrar aquí (Comentario de Facebook, de los registros de diario de campo, 12 de mayo de 2022).

El segundo mecanismo de ingreso extraoficial es muy similar al primero, con la diferencia de que, en este caso, el acceso no se obtiene mediante un pago monetario, sino a

través de la participación en actividades políticas de los grupos de choque dentro de la universidad. Esta situación pone de manifiesto la politización como una condición inherente a las Instituciones de Educación Superior (Ordorika, 2006; Blanco, 2014). A diferencia de quienes sostienen que las IES deben ser neutrales en el ámbito político, se evidencia que las relaciones de poder permeabilizan sus diversas formas organizativas, dando lugar a luchas y corporativismos de todo tipo. Esto, a su vez, establece un sistema particular de gobernanza que confiere a la universidad características distintivas como comunidad educativa en comparación con otras.

Según lo que relatan los aspirantes, ingresar a la universidad implica aprender sus códigos, lógicas y prácticas burocráticas. En el caso de la universidad analizada, sus prácticas de gobernabilidad no solo emanan de la autoridad institucional, sino también de otros actores y organizaciones políticas que toman decisiones desde las sombras. Sin embargo, su influencia en la vida cotidiana universitaria es considerable.

Con base en lo que describieron algunos entrevistados, la práctica de corrupción de venta de lugares en la universidad se ha convertido en algo común y, hasta cierto punto, normalizado entre la población. De hecho, algunas figuras de autoridad reconocen abiertamente su existencia dentro de la estructura administrativa de la universidad:

—...lo primero que ha hecho nuestra unidad ha sido aislarse, y lo digo en el sentido estricto, ¡pertenecemos a la X! (menciona el nombre de la universidad), pero muchas prácticas que suceden allá, en otras unidades, acá con nosotros dejan de reproducirse, o al menos eso intentamos. Y se debe precisamente a la intención de quienes como yo me antecedieron la dirección, los equipos de trabajo y los mecanismos que vamos generando para blindar nuestra unidad; y tiene que ver con no aceptar recomendados que sabemos que compraron el lugar. En fin, los equipos administrativos y académicos que hemos construido vamos dejando esas prácticas, que digo, tampoco es un secreto que existen en la universidad, pero estamos convencidos que son prácticas poco congruentes con el fin de nuestra universidad (Varón, 32 años, director de unidad académica).

Sin embargo, considero que la narrativa del director es un recurso estratégico para distanciar su imagen del estigma social que afecta a la universidad debido a estas prácticas. Su enfoque destaca que tanto su gestión en la unidad académica como la de sus predecesores, y posiblemente de quienes les sucedan, buscan alejarse de las prácticas político-burocráticas tradicionales para construir una imagen universitaria renovada. Esto pone de manifiesto que los sistemas de gobierno en las Instituciones de Educación Superior no son estáticos ni homogéneos; en su interior coexisten pluralidad, tensiones, pugnas y contradicciones.

Por otro lado, lo que he investigado sobre los espacios que se ofrecen a la venta revela que sus comerciantes los obtienen a través de prácticas como el sabotaje o la disuasión violenta de las disidencias estudiantiles, académicas o laborales en la universidad. Estas acciones se realizan en beneficio de intereses corporativos controlados por ciertas figuras políticas, fenómeno conocido en México como porrismo, que se refiere a grupos pandilleros al servicio de autoridades o del gobierno (Ordorika, 2005). Es importante señalar que los espacios disponibles para asignación o venta no abarcan todas las carreras, sino que se limitan a programas específicos:

—Yo quería estudiar medicina, pero ahí [refiriéndose a la unidad académica] era imposible conseguir un lugar, así que me ofrecieron uno en Terapia Ocupacional. Entonces dije que sí. No era medicina, pero era lo más cercano a ella. La carrera es igual de ciencias de la salud, así que no seré médico, pero igual ayudaré a mejorar la salud física de las personas (Varón, 20 años, costeño, originario de Puerto Escondido, estudiante de Terapia Ocupacional).

No puedo determinar si la venta o disposición de espacios en ciertas carreras está relacionada con la demanda que estas tienen, lo que podría llevar a los mercaderes a adquirir lugares únicamente en programas de licenciatura con menor demanda. Sin embargo, lo que sí es evidente es que esta práctica afecta las trayectorias escolares de los jóvenes. Aquellos que ingresan a la universidad a través de este método suelen pagar por un lugar en carreras que no es de su completo interés, pero consideran que es preferible a quedar fuera del sistema educativo y truncar sus aspiraciones profesionales.

Estos hallazgos me llevaron a plantear una pregunta crucial: ¿Por qué deciden los jóvenes pagar por un lugar en la universidad, a pesar de no tener la certeza de que esta decisión sea beneficiosa, ya sea por el riesgo de caer en una estafa o porque se inscribirán en una carrera que no les apasiona? La respuesta del joven que admitió haber accedido a la universidad mediante este mecanismo ofrece valiosas pistas para reflexionar sobre la complejidad de los itinerarios de los jóvenes en relación con las oportunidades que les brinda el sistema educativo:

—...sé que no es correcto lo que hice, pero si seguía pagando exámenes aquí o en otras universidades, no iba a quedarme. No soy inteligente como otros compañeros que contestaron bien el examen. A mí desde niño me gusta mucho la escuela y creí que sabía lo suficiente para entrar a la universidad, pero cuando hice el examen vi que había muchas cosas que no sabía, cosas que jamás me enseñaron. Entonces aproveché la oportunidad que me ofrecieron para entrar a la escuela porque lo importante es no abandonar tus sueños, y el mío era estar en una universidad (Varón, 20 años, costeño, originario de Puerto Escondido, estudiante de Terapia Ocupacional).

La educación superior tiene un significado crucial para este joven, quien está decidido a ingresar a la universidad a toda costa. Sin embargo, su formación escolar previa parece no ser suficiente para superar los requisitos de admisión, lo que él percibe como un obstáculo para continuar con un proyecto personal y profesional que había imaginado con antelación. Esto pone de manifiesto cómo el tipo y la calidad de la educación que reciben las personas en cada nivel educativo actúan como un escalón que facilita o dificulta el acceso a la universidad, y no como una cuestión de falta de entusiasmo o esfuerzo.

El proceso oficial de ingreso a la universidad se basa en una supuesta igualdad de conocimientos que, en realidad, no existe. Esta situación empuja al joven a recurrir a prácticas ilícitas para lograr su admisión. Resulta interesante observar que estas prácticas ilegales surgen precisamente de las irregularidades en los procesos administrativos universitarios. No obstante, no es mi intención emitir juicios sobre la conducta del joven; más bien, deseo resaltar cómo la universidad se presenta como un horizonte de difícil acceso que exige resolver incertidumbres, incluso a costa de transgredir normas sociales. Esto indica que cuando las personas son despojadas de sus derechos, buscan otros medios, lícitos o no, para reivindicarlos.

La narrativa del joven revela un autoconcepto vulnerado por la presión del sistema. Este chico evalúa su identidad en función de su capacidad para superar el filtro de ingreso a la escuela, como si la responsabilidad de cumplir con las exigencias de la educación superior recayera únicamente en los individuos. No obstante, uno de los principios del racismo estructural es precisamente la inferiorización internalizada de los cuerpos racializados. La opresión racial deja marcas destructivas en la subjetividad de las personas, hasta el punto en que no solo sienten aversión por su origen o grupo, sino que también se convierten en objetos de su propia sospecha y descalificación continua (Fanón).

El problema que observo en esta inferiorización es que conduce a lo que se conoce como indefensión aprendida, o incapacidad aprendida.<sup>35</sup> Esto implica que las personas racializadas, además de desarrollar una aversión sobre sí mismas, adoptan la idea de un destino del cual no pueden escapar, lo que les lleva a renunciar a sus motivaciones y aspiraciones. En mi interpretación, la meritocracia —entendida como un sistema ilusorio que supuestamente

---

<sup>35</sup> Es un concepto que nace en la psicología social para explicar el comportamiento de las personas cuando no pueden tener control sobre el ambiente en que se desenvuelven, o cuando tienen que soportar las consecuencias de acciones que toman de manera involuntaria (Domínguez, 1990).

recompensa el esfuerzo y el mérito— actúa también como un camuflaje del racismo estructural, limitando significativamente la capacidad de agencia de los individuos. En este sentido, tanto la meritocracia como la discriminación racial comparten el efecto de obstaculizar la acción de las personas.

Ahora bien, ¿qué tipo de estudiantes logran superar los filtros de selección? Para abordar esta pregunta, es importante señalar que, independientemente del mecanismo de ingreso, todos los aspirantes deben abonar dos cuotas antes de ser admitidos: una por inscripción y otra por servicios escolares. Comenzaré por la segunda cuota, que es la más baja y varía entre 300 y 500 pesos, pagándose al inicio de cada semestre. Sin embargo, quiero centrarme más en la primera cuota, que es más elevada y no homogénea; cada unidad académica determina el monto a pagar en cada convocatoria. Estos montos oscilan desde 2 mil hasta más de 30 mil pesos, siendo medicina una de las licenciaturas con mayores costos de ingreso:

—...cuando yo entré recuerdo que pagué como 2 mil quinientos pesos, pero la cuota cambia por licenciatura. Yo platicaba con mi esposa, ella estudió medicina, ella pasó a través del examen y pagó una inscripción de 20 mil pesos. Todos los estudiantes que acreditaron aquella vez el examen debían de pagar esos 20 mil pesos, a fuerza. Donde yo estudié es de las cuotas más bajas de la universidad y el más alto creo que es medicina y odontología, pero sí estamos hablando de que en la actualidad pagan aproximadamente 35 mil pesos para entrar a medicina. De cuando mi esposa entró a la licenciatura, hace unos 8 o 9 años, a la fecha, aumentaron unos 15 mil pesos, lo cual es muchísimo (Varón, 20 años, mestizo, estudiante de antropología social).

Como describe el chico en su relato, la cuota de inscripción es obligatoria. Esto significa que acreditar el examen general de conocimientos no garantiza estar dentro de la universidad si cada aspirante después no cumple con el pago de cuotas establecidas por las unidades académicas. Hubo colaboradores que manifestaron haber participado en otros procesos de ingreso con un resultado exitoso, pero declinaron por falta de recursos económicos para cubrir el pago de inscripción. De hecho, tengo la sospecha de que, entre otros factores, los lugares que quedan vacíos porque los aspirantes que presentaron el examen no cumplen con sus cuotas de inscripción, son puestos a disposición de los otros mecanismos de ingreso extraoficiales. Sin embargo, habría que seguir analizando este caso con mayor detenimiento en futuras investigaciones.

Pero, volviendo a la pregunta que nos convoca, de inicio ingresan los estudiantes con más solvencia económica, los que provienen de un origen más robustecido, con una base

económica más sólida, o al menos, donde los impactos del gasto económico que demanda ingresar a la universidad pueden ser amortiguados sin afectaciones apabullantes ni de largo alcance sobre el núcleo familiar. Por supuesto, la posición de clase tampoco es determinante sobre el tipo de aspirantes que ingresan porque también lo hacen los jóvenes de origen precario, pero que ponen en juego otro tipo de capitales, por ejemplo, hacer uso de sus redes de personas conocidas que trabajan en la universidad o de intermediarios que pueden ayudarles a contactar a alguien que labora ahí; o bien, solicitar préstamos bancarios de los que no necesariamente sus familias saldan la deuda:

—Hoy un amigo oaxaqueño con vínculo a la universidad me contó el caso de un chico cuya familia solicitó un préstamo bancario para pagar su inscripción a la carrera en derecho, pero que no pagaron porque cuando hicieron la solicitud al banco usaron datos domiciliarios de otro familiar que actualmente vive en Estados Unidos y, al no haber nadie en la vivienda porque tanto el chico como su familia habitan otro domicilio, no hubo quien respondiera por la deuda (De los registros de diario de campo, 17 de mayo de 2022).

A pesar de la diversidad de estrategias que los estudiantes emplean para acceder a la educación superior, es evidente que la universidad en cuestión no convierte la educación pública en un bien accesible para todos. En realidad, solo beneficia a aquellos que logran adaptarse mejor a las reglas de su sistema. Este hallazgo se alinea con la investigación de Guzmán y Serrano (2022), que señala cómo las universidades, a través de sus mecanismos de ingreso, perpetúan las inequidades presentes en la sociedad. Como documentaron las autoras en el caso de la UNAM, el examen de admisión está diseñado para favorecer a un tipo específico de aspirante.

Estos hechos son preocupantes, pero lo que resulta aún más alarmante en el caso analizado es que, a pesar de ser una institución pública, opera con principios similares a los de una universidad privada, reproduciendo así la exclusión. Sin embargo, sería injusto acusarla de exclusión deliberada. La constante incertidumbre económica que enfrenta la universidad impulsa estas prácticas. Según la autoridad educativa entrevistada, un alto porcentaje del presupuesto se destina al pago de pensiones docentes y demandas sindicales. Esta situación provoca que los recursos asignados a las unidades académicas sean insuficientes para cubrir los gastos educativos, académicos y administrativos de cada ciclo escolar. En este contexto, las elevadas cuotas de inscripción se convierten en una salvavidas para la supervivencia de la universidad.

Los hallazgos presentados subrayan la necesidad de profundizar en el estudio de los mecanismos de ingreso en las Instituciones de Educación Superior. Por un lado, evidencian —como han señalado otros estudios— que la meritocracia, como enfoque predominante en los sistemas de acceso a la educación superior, resulta ineficaz, especialmente cuando se busca ofrecer educación pública basada en principios de equidad y justicia social. El enfoque meritocrático ignora el contexto diverso y desigual en el que se encuentran los estudiantes, lo que provoca que su participación y competencia en el proceso de admisión sean desiguales (Jímez-Moreno, 2021).

Por otro lado, la definición e implementación de estos mecanismos dependen de una serie de procesos complejos dentro de cada institución. Entre estos procesos destacan la heterogeneidad del sistema de gobierno universitario, las tensiones políticas internas, la regularidad administrativa, así como la gestión y asignación presupuestaria. De la manera que se aborde esta complejidad determinará si las universidades actuarán como agentes para cerrar las brechas de desigualdad o, por el contrario, para ampliarlas.

Finalmente, el tercer aspecto —y desde mi perspectiva el más crucial— es la capacidad de agencia que tienen los aspirantes para acceder a la educación superior cuando el sistema los excluye. Estos estudiantes recurren a diversas prácticas, algunas incluso ilícitas. Sin embargo, es importante no pasar por alto que estas prácticas surgen como respuesta a las irregularidades administrativas dentro de la propia universidad. Esto demuestra que ningún sistema está completamente controlado; siempre existen intersticios que permiten formas de emancipación.

En este sentido, muchos jóvenes optan por contactar intermediarios y pagar sumas exorbitantes por un lugar en la universidad o se convierten en fuerzas políticas dentro del campus para obtener una oportunidad educativa. Estas alternativas les resultan funcionales porque les permiten ejercer su derecho a la educación, un derecho que no verían garantizado si se apegaran estrictamente a la ilusión del mérito en los procesos evaluativos institucionales.

---

SEXTA SECCIÓN: MANIFESTACIONES DEL  
RACISMO COTIDIANO EN LA  
UNIVERSIDAD

## EL RACISMO Y LA DISCRIMINACIÓN EN LA PERSPECTIVA DEL ESTUDIANTADO

Para esta investigación, fue fundamental explorar la perspectiva de los jóvenes entrevistados sobre el racismo y la discriminación, con el objetivo de analizar cómo estas percepciones se relacionan con su vida cotidiana en el entorno escolar. Esta consideración surge de mi formación y convicción sobre la importancia de entender la realidad social desde la narrativa de los propios actores. Además, representa un esfuerzo por evitar la reproducción del racismo epistémico, que históricamente ha sido ciego y sordo a la presencia y voz de poblaciones indígenas y afrodescendientes. Este enfoque busca desafiar la narrativa impuesta por la academia occidental, que tiende a describir la vida de estas comunidades desde una posición de conocimiento y autoridad, sin considerar sus experiencias vivas y complejas como grupos sociales.

Hablar de la visión de los sujetos implica referirse a su actividad cognitiva para percibir, conceptualizar y explicar su vida, es decir, a su forma de interpretarla (Moscovici, 1979). Estas formas de ver se construyen en relación con otros, que pueden ser tanto individuos o grupos específicos como instituciones, medios de comunicación o políticas gubernamentales más amplias (Morant, 1998). Por lo tanto, la visión de los sujetos debe entenderse como el resultado de la intersección entre la actividad psicológica y el contexto social. Los hallazgos presentados en este apartado se articulan en torno a la siguiente pregunta: ¿Cuál es la percepción del estudiantado respecto al racismo y la discriminación?

En este sentido, algunos colaboradores sostuvieron que el racismo y la discriminación no son sinónimos, mientras que otros argumentaron que sí lo son o al menos están interrelacionados. Aquellos que consideran que no son lo mismo identifican diferencias en su naturaleza y propósito. El racismo es percibido como una ideología o sentimiento que busca establecer distinciones y un trato diferenciado hacia las personas en función de la supuesta existencia de razas identificables por el color de piel o el origen. Por otro lado, vinculan la discriminación a una variedad de prácticas violentas o abusivas basadas en razones como género, apariencia física, clase social, religión u orientación sexual, entre otras:

—...yo creo que el racismo es sentir rechazo por el color de piel o el origen de una persona, y la discriminación creo que tiene muchas más formas, tiene muchas presencias, o sea, se puede presentar en diferentes formas que el racismo no. La discriminación puede ser... no sé cómo explicar... la discriminación es más como la forma en la que tú actúas haciendo comentarios o burlas porque alguien que cree en algo diferente a ti, o porque tiene preferencias sexuales distintas, o porque no tiene dinero o no viste igual a ti (Mujer, 23 años, indígena zapoteca, estudiante de enseñanza de idiomas).

También se distingue el racismo como una forma de violencia que proviene exclusivamente del exterior, mientras que la discriminación puede ser perpetuada tanto por personas ajenas como por miembros del mismo grupo de pertenencia. Esta diferenciación en la comprensión de la discriminación se alinea con las experiencias documentadas en la sociedad mexicana, donde la vulnerabilidad de individuos que enfrentan condiciones estigmatizadas no los exime de manifestar actitudes de rechazo hacia otros (Araiza, 2005). Esto sugiere que la opresión sistemática genera una ceguera ontológica; es decir, aquellos que son oprimidos por el sistema pueden no reconocer su propia opresión y, en consecuencia, adoptan una postura de complicidad con la dominación, tanto sobre sus pares como sobre sí mismos. Este fenómeno se relaciona con lo que Bourdieu (2000) denomina “violencia simbólica” (p. 12). Además, es importante considerar que esta violencia contribuye a debilitar la cohesión de grupos o colectivos de resistencia política, al fragmentar y desacreditar las luchas entre diferentes movimientos.

En cuanto a los colaboradores que sostienen que el racismo y la discriminación son fenómenos interrelacionados o, al menos, que la segunda es consecuencia del primero, argumentan que su existencia implica una ideología subyacente de estratificación y jerarquización biológica, económica, cognitiva y/o cultural. Esta ideología fomenta discursos y prácticas que perpetúan la violencia y la exclusión:

—...para mí [racismo y discriminación] son lo mismo. Considero que en los dos está implícito las clases sociales, no sé, creo que tienen que ver mucho las cuestiones económicas, ¿no? El hecho de que una persona tenga un comportamiento racista o discriminatorio es porque cree que hay personas que son mejores que otras por su tono de piel o porque tienen mejor posición social y económica. Para mí que en México sí hay mucho clasismo y mucho racismo. Nos quejamos de otros países que pudieran hacerlo con México, pero aquí en México yo lo veo clarísimo. Nosotros mismos somos los que ocasionamos eso. Entonces, pues el tono de piel, la situación económica y me atrevo a gritar porque es lo que estás tocando, el tema educativo que tiene que ver también con el nivel educativo, claro que influye para que las personas hagan uso del racismo, del clasismo. O sea, no todas las personas, pero hay quienes dicen ¡yo tengo más conocimiento, yo sé más que tú! Y entonces el trato cambia (Varón, 38 años, serrano, egresado de la licenciatura en gestión cultural).

Las formas en que los colaboradores definen el racismo y la discriminación son diversas, reflejando la complejidad intrínseca de ambos fenómenos. Esta diversidad no solo complica su definición, sino también la identificación de su presencia en distintos ámbitos de la vida y su comprensión en el marco de la producción de conocimiento. En el ámbito académico, persiste un desacuerdo sobre las fronteras conceptuales que delimitan estos

fenómenos. En ocasiones, se considera que tanto el racismo como la discriminación operan como estructuras que establecen un orden social y generan desigualdades (Araiza, 2005). Otras veces, se diferencia entre el racismo, entendido como una estructura, y la discriminación, vista como una práctica (Figueroa, 2022). Sin embargo, me parece poco productivo quedarnos atrapados en debates conceptuales si no se presta atención al significado de estos fenómenos y sus efectos. Es más relevante señalar que, a pesar de sus diferencias conceptuales, ambos fenómenos se caracterizan por construir alteridades y fomentar su persecución. Tanto el racismo como la discriminación buscan establecer una distinción entre “nosotros” y “los otros”, partiendo de la premisa de que “nosotros” poseemos la verdad y definimos las acciones consideradas pertinentes, mientras que “los otros” son vistos como un riesgo constante para el orden social y son representados como abyectos para justificar su exterminio.

El análisis sobre cómo se significa el racismo y la discriminación estaría incompleto sin cuestionar cómo los jóvenes han construido sus nociones al respecto. Las investigaciones etnográficas sugieren que estas nociones se forjan a partir de experiencias directas o indirectas. Con esto, me atrevo a afirmar que la disposición social frente al racismo no comienza en la universidad; se inculca en el cuerpo a través de la cotidianidad y las rutinas de vida. Los cuerpos que experimentan el racismo y la discriminación en el entorno universitario han sido previamente víctimas o testigos en otros contextos sociales. Este carácter estructurante del racismo se manifiesta de manera continua en situaciones o contextos específicos (Correa, 2019).

Clasifiqué las experiencias de racismo vividas por los estudiantes fuera del contexto escolar. En primer lugar, destaco aquellas que denomino *periféricas*, donde los estudiantes actuaron como observadores del racismo ejercido contra personas con las que no tienen un vínculo parental o afectivo cercano. No obstante, esto no disminuye la intensidad del racismo ni sus efectos devastadores en las vidas de las personas afectadas. Por el contrario, los estudiantes son testigos de estas dinámicas en sus entornos más inmediatos, lo cuestionan y adoptan una postura crítica frente a ellas:

—... en mi comunidad las personas somos hablantes de zapoteco, la mayoría solo habla zapoteco, y muy pocas personas hablan zapoteco y español. Entonces, cuando aprendemos el español, tenemos como un choque de lenguas y a veces las personas mayores no pronuncian muy bien el español, se les complica un poco. Los viejos no tienen bien claro los artículos, los géneros masculino o femenino; entonces... nosotros tenemos que trasladarnos a otra comunidad para comprar o trabajar. Entonces, en

Tehuantepec está el mercado y la mayoría de las personas que venden ahí en el mercado son mis paisanos, son de la comunidad de San Blas Atempa, Oaxaca. Entonces ellos cuando hablan con mis paisanos, como que hacen cierta burla de cómo pronuncian el español. Esa es una de las cosas que he observado y lamentado. Me da muchísima tristeza, la verdad, de que mis paisanos pasen por esa situación, pero esa es una situación que se genera a diario; diariamente reciben discriminación por su manera de hablar español (Mujer, 23 años, zapoteca de San Blas Atempa, estudiante de enseñanza de idiomas).

La relación entre la comunidad blaseña y la comunidad tehuana ejemplifica una de las manifestaciones del racismo en México. La ideología de diferenciación racial subyace en los entramados culturales de la sociedad mexicana, reproduciéndose en discursos, prácticas e interacciones tanto de las élites como de los grupos menos favorecidos. Los efectos de la colonización persisten en la actualidad, evidenciándose en prácticas concretas como el uso de las lenguas y la jerarquización social que afecta a quienes las hablan. En este contexto, el español, lengua que llegó a las comunidades precolombinas como un idioma extranjero, se ha convertido en lengua local, mientras que las lenguas originarias han sido relegadas al estatus de la extranjería abyecta.

La lingüista mixe Yasnaya Aguilar (2020) documenta, a través de su trabajo reflexivo, la censura sistemática que sufren las lenguas locales en México —una situación que también describe la joven entrevistada— tanto en las metrópolis como en las comunidades rurales. Esta experiencia se refleja en mi propia vivencia durante el trabajo de campo, donde mi adscripción étnica fue objeto de escrutinio. Al presentarme como originario de la región Mixteca, mis paisanos oaxaqueños dudaban de la supuesta autenticidad de mi identidad —si es que eso existe—, señalando que no era evidente en mi apariencia física ni en mi forma de hablar. Ante sus cuestionamientos, me vi obligado a narrar la historia migratoria de mi familia, aunque sentí que nunca fue suficiente.

Lo que más me impactó fue cómo sus sospechas manifestaban una violencia simbólica: se burlaban de sus propias maneras locales de hablar y a mi me desconocían como uno de los suyos. Lo cual me hizo pensar que nadie debería ser objeto de sospecha por su lugar de origen ni ser tratado con desdén o excesiva deferencia por mostrar o no rasgos socioculturales visibles.

Este endorracismo también se reproduce entre comunidades afrodescendientes e indígenas, lo cual es un hallazgo significativo. A menudo, los estudios sobre racismo en México se centran más en las discriminaciones de las élites blancas hacia poblaciones

indígenas y afrodescendientes, pero raramente se reconoce que estos dos grupos también son perpetradores de discriminación racial entre sus congéneres. La siguiente narrativa proviene de una joven afrodescendiente que describe cómo en su comunidad se compara valorativamente el cuerpo entre afrodescendientes e indígenas. En estas representaciones, los indígenas son considerados personas de menor valor:

—...ahí en la costa es donde hay más racismo por parte de nosotros los negros hacía los indígenas. Mi papá siempre decía que yo si no quería hacer nada, que lo único que podía esperar es casarme con un indito. En Cuajui se refieren a los indígenas como inditos. Entonces me decía “lo mucho que te espera es que te cases con un indito y que termines haciendo tortillas, que tengas un jacalito y no tengas para tragar”. Algo que me dolía, no por el cruel destino que me esperaba, sino porque asumían que casarse con una persona indígena era tener bajas expectativas en la vida. También en Cuajui a las mujeres las asocian con las indias. Te dicen, ¡mira esa india! Hay personas que bajan con su mercancía a Cuajui, que vienen de Ometepec, que hacen sus telares y pasan por mi casa. Cuando tocan la puerta mi mamá me dice: “¡ven, vamos a ver lo nuevo que trajeron las indias” (Mujer, 23 años, afrodescendiente, originaria de Cuajinicuilapan, estudiante de Artes Visuales).

Tanto en la narrativa de la joven Blaseña como de la Afro, destaca la noción de un blanqueamiento que se busca a través de la castellanización y las relaciones de parentesco. Cualquier circunstancia que contravenga esta aspiración se percibe como degradante, situando a las personas en una posición de desventaja dentro de sus comunidades. Sin embargo, las comunidades étnicas no son responsables de estos procesos de autoviolencia; al contrario, reflejan los estragos causados por las políticas eugenésicas y de evangelización educativa promovidas por los gobiernos a principios del siglo XIX (Urías, 2007; Velasco, 2016).

Por otro lado, están las experiencias filiales, que constituyen prácticas racistas ejercidas directamente contra parientes, amigos o personas con quienes los colaboradores mantienen vínculos estrechos. En algunos casos, la violencia racial se manifiesta como una extensión directa, donde los colaboradores son un eslabón más en una historia familiar marcada por el racismo, convirtiéndose en víctimas de esta violencia a lo largo de generaciones. En otras circunstancias, aunque la violencia no se dirige directamente hacia ellos, deben lidiar con el dolor de presenciar la racialización de personas significativas en sus vidas. A continuación, presento el caso de una joven cuya historia familiar está profundamente marcada por el racismo relacionado con el color de piel de su padre:

—...he conocido el racismo desde muy cerca, desde casa. Mi papá es moreno y mi mamá es muy güera y he visto, he conocido y he vivido el racismo, entonces no me gustan esas palabras de negro o así. Mi mamá es muy güera, es demasiado güera, ¡ja!, y mi papá es

de tez morena. Cuando mi mamá llega y les dice [a las personas en diferentes ámbitos sociales] “él es mi marido, él es su papá” [refiriéndose a la joven entrevistada y a su hermana] la gente se queda así de, “no es su papá, ¿verdad? Ha de ser su padrastro”, pero no, ¡sí es mi papá! Cambia mucho su tono de piel, pero eso no quiere decir que no sea mi papá. Bueno, algunas veces a mi papá le ha tocado ir a tramitar papeles o cosas así, y me ha tocado acompañarlo y es así de “usted por favor más para allá” o “usted que es moreno... ¿por qué no se pone en el sol y permite a las otras personas que se pongan en la sombra?” ¿Por qué! ¿usted qué sabe que problemas pueda tener mi papá con el sol! [Se refiere a lo que piensa cuando escucha de las personas comentarios agresivos hacia su padre] A lo mejor puede tener una alergia o yo que sé. Entonces esos temas a mí me molestan demasiado, o no se me hacen justo que una persona que es diferente llegue y te haga esos comentarios. Sí llega a herir o te llega a molestar bastante. Mira, si me dicen a mí, no me afecta, pero escuchar que se lo digan a mi papá me duele mucho (Mujer, 22 años, serrana, originaria de Talea de Castro, estudiante de contaduría).

El racismo constituye una forma de violencia que desarticula el sentido del *Yo*, al limitar las capacidades de los individuos en función del desprecio y la agresión externa, motivadas por razones que son interpretadas como anormalidades o alteridades frente a un orden social determinado. Esta exposición continua a tales condiciones puede resultar en autoagresiones entre los cuerpos racializados (Kaplan y Szapu, 2019). A partir de la experiencia de la joven mencionada, se puede observar que el efecto alienante del racismo se intensifica cuando afecta las representaciones de los vínculos más significativos. La observación de la colaboradora sobre las circunstancias en las que el racismo le impacta con mayor fuerza sugiere que la resiliencia frente a esta problemática es más factible cuando la agresión es directa, en comparación con situaciones donde se manifiesta hacia otras personas o en contextos considerados importantes.

La tercera clasificación de experiencias es la de las *agresiones directas*, en las cuales el significado del racismo se construye a través del propio cuerpo, su exposición y vulnerabilidad. La comprensión de este racismo se forja en el encuentro cara a cara, sin posibilidad de evadirlo. Esta imposibilidad se debe a su carácter histórico y sistemático. A menudo, antes de que los individuos tomen conciencia de su situación o encuentren su lugar en el mundo, ya existe una historia de racismo que les precede y marca sus cuerpos (Segato, 2007).

Durante una visita a Oaxaca, un joven de origen chinanteco compartió cómo, al hablar con miembros de su comunidad sobre la posibilidad de mudarse a la Ciudad de México u Oaxaca para formar una familia, le dijeron que “soñaba muy en alto”, sugiriendo que esas aspiraciones no eran para personas como él. Le advirtieron que si llegaba a tener hijos, no

debería ilusionarlos con la idea de una vida diferente a la que conocen en su pueblo, donde predominan condiciones de pobreza y analfabetismo.

Al escuchar la historia de este joven, sentí una profunda indignación; desde mi perspectiva occidental y mi trayectoria educativa, me parecía inadmisibles que en otros contextos sociales no dieran valor a las aspiraciones de las personas que buscan una movilidad social ascendente. Sin embargo, una tarde en Yodocono (mi pueblo), la vida confrontó mi propio etnocentrismo. Estaba conversando con mis padres y expresaron su orgullo por mis estudios de doctorado, especialmente porque creían que no terminaría siquiera la secundaria, dado que ese era un patrón común en nuestra familia. No obstante, como ellos mismos lo dijeron: ¡Nos sorprendiste!

Esta conversación personal que refiero disipó mi enojo y me hizo comprender que el racismo sistemático permea las vidas individuales y yo no había sido una excepción. Mis padres ya anticipaban cuál sería mi destino, no porque creyeran que no existían otras posibilidades, sino porque su conocimiento del mundo estaba limitado por su experiencia cotidiana en un sistema desigual. Si el contexto habitual de ellos hubiese sido la escolarización, quizás los estudios de posgrado no habrían sido una opción para mí, sino una meta a la que obligatoriamente debía llegar. Pero no fue el caso.

Al igual que las historias del joven y la mía, existen muchas más donde el racismo marca los cuerpos a través del contacto con personas ajenas al núcleo familiar o incluso con miembros de la propia familia. Estos signos no solo definen prácticas sociales, sino también los espacios donde es posible habitar o ser excluido, lo cual me lleva a reflexionar sobre el carácter performativo del racismo. Judith Butler (2007) propuso el concepto de “performatividad” para analizar el género como una regulación ficticia de las relaciones entre hombres y mujeres.

Según Butler, el género no es real ni se expresa únicamente a través de gestos o formas de hablar; sin embargo, en la colectividad se asume como una verdad esencial presente en los cuerpos. Esta verdad se manifiesta mediante identidades fundamentales y permanentes cuya sedimentación depende de una repetición ritualizada de convenciones (Butler, 2007). Desde mi perspectiva, este concepto desarrollado en los estudios de género es aplicable al fenómeno del racismo, ya que ambos comparten principios fundamentales: aunque no son realidades objetivas, se establece un orden social mediante la clasificación y jerarquización de los cuerpos humanos.

Además, las convenciones relacionadas con la raza se replican ritualizadamente hasta el punto en que configuran esquemas cognitivos que definen e inoculan el racismo tanto en el cuerpo como en la subjetividad. Profundizaré sobre este último punto en otro apartado.

#### LAS CARAS DEL RACISMO EN LA UNIVERSIDAD

Sandra Carli (2014) resalta, a través de sus investigaciones, la importancia de comprender cómo es la experiencia de los estudiantes en las universidades y cómo estas instituciones transforman sus vidas. Esta perspectiva me ha guiado para analizar las dinámicas sociales y escolares que ocurren dentro de la universidad objeto de estudio, así como su impacto en otros ámbitos de la vida pública y privada de quienes transitan por sus aulas. Me interesa específicamente describir las formas en que se reproducen el racismo y la discriminación en la vida cotidiana escolar.

No es la primera vez que investigo la reproducción de las formas de violencia en los espacios universitarios; ya lo hice durante mis estudios de maestría al documentar las relaciones de género en una universidad de derecho en la Ciudad de México. Aunque mi atención actual se centra en el racismo y la discriminación, encuentro similitudes con mi experiencia anterior que me permiten desarrollar categorías analíticas para reflexionar sobre las relaciones de alteridad en el ámbito escolar.

Antes de presentar mis hallazgos, quiero subrayar la utilidad de conceptos como *experiencia estudiantil* y *currículo escolar* para seguir un análisis crítico que busque ir más allá de la descripción inmediata que un investigador puede hacer al llegar al aula. Para ello, es fundamental considerar desde el inicio que una Institución de Educación Superior es una comunidad con una *cultura escolar* (Rockwell, 2000); es decir, tiene un conjunto de prácticas, significados y relaciones que son influenciadas por el contexto social, histórico y cultural en el que se inserta (Rockwell, 2000). Cada IES no solo refleja las políticas educativas y normativas del estado, sino que también es un espacio donde emergen dinámicas únicas, resultado de la interacción entre los actores involucrados: estudiantes, docente y la comunidad.

Además, en este mundo diverso de significados y sentidos que llamamos escuela, los sujetos cognoscentes llegan, se apropian y reapropian del espacio, convirtiéndolo en un recorrido lleno de ideas, interacciones y prácticas variadas. Esto es lo que Carli (2014) denomina *experiencia estudiantil*, refiriéndose a las prácticas cotidianas de los estudiantes en la

escuela, marcadas por un contexto histórico y un marco institucional específico, así como por matices personales, sociales, culturales y políticos.

Respecto al *currículo escolar*, retomo la metáfora del mapa propuesta por Dussel (2007), considerándolo como una ruta que exponen los saberes, experiencias y vínculos que establece la escuela entre estudiantes y docentes, así como con el mundo exterior. Desde esta perspectiva, Dussel (2007) señala las contradicciones entre lo que se establece en los documentos oficiales y lo que realmente ocurre en el aula. Esto implica que entre el currículo prescrito y el currículo real existen vacíos que dan lugar a múltiples discursos, prácticas o narrativas de poder que afectan tanto el cuerpo como la subjetividad de quienes están inmersos dentro del ámbito pedagógico.

Al relacionar esta idea del currículo con los planteamientos de Foucault sobre el poder, sostengo que el currículo actúa como un dispositivo a través del cual ciertos grupos o sectores sociales ejercen su influencia. Es esencial recordar que el currículo se define entre las tensiones y pugnas de distintos actores que buscan destacar lo que consideran más adecuado para enseñar en la escuela (Dussel, 2007). Sin embargo, esta idoneidad casi siempre está contextualizada dentro de un momento histórico, social, económico y político específico.

Esto significa que el currículo no es un documento neutro; por el contrario, está impregnada de intereses, posicionamientos y perspectivas que priorizan ciertos discursos y acciones educativas a expensas de otros. En este sentido, el currículo se convierte en un mecanismo que reproduce diversas lógicas de clasificación y estratificación racial en México (Masferrer, 2011). No obstante, no se deben desestimar los esfuerzos realizados desde el currículo escolar para erradicar el racismo; sin estos esfuerzos, las filosofías educativas como educación para la paz e interculturalidad en las aulas, serían aún incipientes en el Sistema Educativo Mexicano.

Sin embargo, es crucial destacar que esta ambivalencia en su definición y operación hace que el currículo escolar sea poco o nada homogéneo. Por el contrario, oscila entre reproducción y liberación, dominación y resistencia, generando una diversificación de prácticas escolares y trayectorias educativas.

Si consideramos al currículo como un dispositivo de poder, surge la pregunta: ¿Cuáles son los engranajes o propiedades que definen la textualidad racista y discriminatoria en la IES objeto de estudio? En mi investigación encontré un conjunto de prácticas disciplinarias escolares que determinan significativamente los modos de vida en la universidad. Estas

prácticas son apropiadas, reproducidas, combatidas o resignificadas por los actores dentro de la IES, lo cual sedimenta primero un mundo educativo particular y segundo la legitimación de un sistema social y cultural específico.

Me referiré a lo que denomino *prácticas escolares de diferenciación y jerarquía*. Estas prácticas se caracterizan por su capacidad performativa para evidenciar entre los educandos sus diferencias y asumir posiciones sociales dentro de un sistema jerárquico replicado tanto en el aula como en el mundo exterior.

Desde mi perspectiva, la escuela es un espacio de encuentro entre un *nosotros* y los *otros*; allí, lo cotidiano del uno resulta extraño para el otro tanto como su propia cotidianidad puede parecerlo. Sin embargo, desde un idealismo pedagógico, al estar inmersos en el aula e interactuando con diversos saberes, experiencias y vínculos, esa extrañeza debería transformarse en una apreciación positiva hacia la singularidad del individuo. Como expresa Rita Segato (2013), el propósito es “permitir que su mirada [de los otros] nos alcance” (p.12). Sin embargo, parece ser que las experiencias escolares tienden más a enfatizar las diferencias a través de categorías o etiquetas que establecen bordes y distancias entre los individuos en lugar de identificar lo común.

He conocido historias de jóvenes que descubrieron durante su paso por la universidad que sus rasgos identitarios eran infravalorados. Esto no implica que desconocieran vivir en una zona geográfica particular ni que tuvieran distintivos culturales diferentes a los demás; simplemente nunca habían construido su identidad con base en las connotaciones negativas asociadas a su lugar o grupo étnico:

—Cuando llegué a la escuela mis compañero me decían, ¡ah, eres del Istmo! De donde la gente bebe mucho, es alburera y son mal hablados. ¡Seguramente tú eres así! También me llegaban a decir que me habían bajado del cerro a tamborazos, cuando en mi pueblo no hay cerros porque estamos cerca del mar [...] Yo jamás escuché a nadie que hablara así de nosotros. Me sentí muy mal (Mujer, 20 años, zapoteca, originaria de Unión Hidalgo, Istmo, estudiante de administración).

El relato de este joven refleja una experiencia análoga a la de Stuart Hall (2004), quien describe su toma de conciencia sobre su identidad negra al trasladarse de Jamaica a Inglaterra. Aunque es probable que el sociólogo jamaicano se mirara con frecuencia en el espejo, nunca había reflexionado sobre su identidad en función de las representaciones de la negritud que predominaban en la sociedad anglosajona. Ambas vivencias sugieren que el racismo actúa como una forma de violencia que deja marcas visibles en los cuerpos, exponiendo lo que es considerado “exótico” a través de las referencias de un sistema cultural hegemónico. En el

caso de la joven, se manifiesta una discriminación racial entre sus compañeros, quienes, desde su perspectiva etnocéntrica, la configuran como una alteridad dentro del aula, asignándole una historia personal y colectiva que deberá cargar y desafiar para contrarrestar tales predeterminaciones.

Ahora bien, un aspecto complejo en las prácticas de diferenciación racial es que se legitiman por diversas vías. Además de los estudiantes, otras figuras como docentes y autoridades educativas enfatizan la diferenciación desde una postura clasificadora y valorativa. En una clase que observé, un profesor de derecho mercantil realizó un contraste interesante entre las formas de intercambio comercial entre sociedades indígenas y occidentales:

—...nuestros indígenas intercambiaban bienes sin recurrir a los mecanismos que nosotros usamos en la actualidad. Lo hacían por medio del trueque. Daban un bien por otro. Para su época eso fue útil, pero con la llegada de los iberoamericanos ese sistema sufrió transformaciones y prácticamente desapareció. Bueno, hay comunidades aquí mismo, en Oaxaca, donde las personas aún intercambian por medio del trueque [...] Ese sistema, en mi manera de ver las cosas, ya es obsoleto. En algún momento las personas de comunidades indígenas tendrán que adaptarse a nuestro sistema, pero debe hacerse de manera paulatina porque no están preparadas todavía para hacerlo. Debemos respetar sus prácticas y, más que juzgar, ayudarlas a transitar a la modernidad (De los registros de trabajo de campo, 03 de mayo de 2022).

En primer lugar, es importante destacar que en el fragmento del discurso pedagógico se percibe la intención del docente de reconocer el valor del pasado indígena al referirse a ellos como “nuestros”. Sin embargo, esta postura resulta ambivalente, ya que parece incompatible con la realidad actual. La narración presenta un oximorón recurrente: al inicio se reconoce la pertenencia y el valor de una identidad, pero posteriormente se le otorga un valor inferior en comparación con las prácticas económicas contemporáneas.

En este sentido, la posición ontológica del profesor parece primar sobre las prácticas culturales de los indígenas, sugiriendo la conveniencia de erradicar sus tradiciones culturales y económicas. De hecho, en su discurso se establece una clara distinción entre “nosotros” y “ellos”. El profesor asume que forma parte de un mundo moderno que se ha construido históricamente a través de la renuncia a un pasado considerado primitivo, el cual, curiosamente, parece persistir. Al mismo tiempo, señala a los indígenas como habitantes de un mundo que implícitamente considera obsoleto y cuya desaparición presupondría una mejora. Es posible que el profesor ignore que muchas de estas prácticas poseen un significado diferente cuando se valoran en función del contexto y de la historia vivida por los grupos indígenas.

Lo que me interesa subrayar del discurso que acompaña a la práctica de enseñanza, es la legitimación de la idea de otredad por razones de prácticas culturales. Dentro de la escena presentada en un aula se expone una narrativa que describe a los grupos étnicos como distintos y enajenados de la realidad y, en consecuencia, se asume que las prácticas propias de población indígena son peores a la luz de lo que se realiza actualmente. Es a partir de la interacción con el conocimiento histórico —el cual da la impresión de ser neutro, cuando en realidad no lo es— que se insiste dentro del salón de clases en marcar una diferencia significativa de los indígenas con la sociedad en general, además de reproducir formas estereotipadas sobre la etnicidad. Lo cual me permite suponer que una declaración pública como la del docente, expresa un tipo de racismo que pasa inadvertido, que se basa en una relación histórica en la que se menosprecia las prácticas de ciertos grupos y que eventualmente puede ser la base para que estudiantes de origen étnico perciban que algo en ellos no está bien; es decir, que se apropien de valoraciones negativas por sus prácticas culturales.

Las prácticas que marcan bordes, distancias y valoraciones entre las personas en la universidad fueron ratificadas por los testimonios de otros entrevistados, entre ellos una joven de origen afro que describe la desvalorización que sus compañeros indígenas hicieron de su identidad por no tener rasgos legibles de pertenencia a una comunidad étnica:

—...mis compañeros de clase que eran indígenas sí me hacían ese señalamiento de que aunque yo soy negra, no pertenezco a una etnia; me decían que no tengo vestimenta que represente el pueblo de donde soy, que no hay algo con lo que yo dijera que soy de un pueblo, de una comunidad, que soy de Oaxaca (Mujer, 23 años, afrodescendiente, originaria de Cuajinicuilapan, estudiante de artes visuales).

Aunque autores como Weber (2014) y Bartolomé (2014) han profundizado en la idea de que la pertenencia étnica es una construcción mucho más compleja que la simple manifestación de rasgos como el idioma, la vestimenta o ciertos ritos y prácticas, la experiencia de la joven entrevistada revela que aún existen relaciones interétnicas que se fundamentan en posturas esencialistas que imponen criterios de autenticidad. Estas dinámicas pueden tener consecuencias significativas, como la restricción del derecho de las personas a identificarse con un territorio y/o una comunidad, lo que a menudo las convierte en víctimas de diversas formas de violencia.

En el caso específico de la joven, ella sufre agresiones por parte de sus compañeros al no reconocer que su afrodescendencia es un componente de la etnicidad en este país. Además, esta situación se entrelaza con una violencia histórica ejercida por el Estado

mexicano, que durante siglos ha negado a la diáspora africana su lugar dentro de la ciudadanía mexicana, restringiendo así el acceso a sus derechos.

Entonces, hasta este punto el análisis se ha centrado en las formas generales en que se construye la otredad dentro del ámbito escolar. Sin embargo, es posible observar las prácticas de diferenciación y jerarquización desde una perspectiva más microsocia. Con este objetivo, a continuación presento algunas categorías que me han permitido identificar la discriminación racial en el contexto universitario.

### **Prácticas de diferenciación y jerarquía lingüística.**

A pesar de la notable diversidad lingüística que caracteriza a México, su historia educativa presenta serias deficiencias. A lo largo de diferentes períodos históricos y administraciones gubernamentales, se han implementado esfuerzos para establecer el español como la única lengua nacional. Los intentos de José Vasconcelos, primer secretario de educación, son particularmente representantes de la exclusión y el olvido de las lenguas originarias. Su proyecto educativo promovió una homogeneización que buscaba integrar y, en última instancia, eliminar los grupos étnicos de México (Félix-Báez, 2001; Jacinto, 2002). Desde su perspectiva política, las lenguas indígenas simbolizaban un vínculo con pueblos considerados débiles e incapaces de generar una cultura compleja expresada a través de rasgos como la escritura. Por lo tanto, para convertir a México en una nación con potencial, era necesario superar la existencia de las lenguas locales mediante la castellanización de la población a través de un proceso educativo invasivo (Jacinto, 2002).

Las iniciativas dirigidas a la eliminación lingüística dejaron huellas profundas en diversos aspectos de la vida cotidiana. La sociedad expresa, tanto en público como en privado y de manera consciente o inconsciente, un cierto repudio hacia las lenguas indígenas y cualquier indicio de su existencia (Aguilar, 2020). Es común observar que muchas personas valoran más las lenguas extranjeras que las nativas; incluso hay quienes desconocen cuántas y cuáles son las lenguas indígenas presentes en el país. Confieso con vergüenza que yo tampoco tengo un conocimiento completo sobre la diversidad lingüística de México. Por otro lado, aquellos que aprendieron una lengua originaria antes del español se ven forzados a comunicarse exclusivamente en su segunda lengua fuera de sus entornos familiares o comunitarios por miedo a ser discriminados (Hernández-Rosete y Maya, 2016).

Coincido con Aguilar (2020) en que este desconocimiento y actitud indiferente son, en parte, responsabilidad del sistema educativo al no considerar la diversidad cultural y

lingüística como temas centrales en los planos educativos. Además, creo que también es responsable al permanecer en silencio ante las manifestaciones de discriminación lingüística dentro de los espacios escolares. Así, la escuela se convierte en cómplice de una discriminación que es tanto cotidiana como sistemática, ya que se reproduce a través de sus estructuras de gobernabilidad.

En sus estatutos oficiales, la universidad reconoce que opera en un contexto social marcadamente plurilingüe y se compromete a atender a su comunidad estudiantil con un enfoque inclusivo. Sin embargo, en la enseñanza de idiomas, se evidencia una notable disparidad en el valor otorgado a las lenguas extranjeras frente a las locales. Esto se refleja en su inclusión en el plan de estudios, la apertura de grupos y la promoción de cursos educativos:

—...en mi caso elegí portugués desde el principio y lo tengo que llevar los cuatro años de la licenciatura. También enseñan lenguas indígenas, pero los grupos se abren solo si hay suficientes alumnos interesados en inscribirse. [...] he visto que mis compañeros se inscriben más en francés; en mi generación hay mínimo cuatro grupos de francés, y en esos grupos hay treinta a cuarenta estudiantes. En cursos de lenguas locales, como te repito, hay pocos alumnos, pero es porque les hacen poca difusión y, si es un alumno el que se propone para enseñar, no le pagan, solo le dan una constancia ¿Y así cómo? Recuerdo que había una maestra del Istmo, ella habla zapoteco del Istmo, y es la lengua que se enseña. De hecho, [el zapoteco de la Región del Istmo] es una lengua indígena que más enseñan en mi carrera. Los grupos de idiomas indígenas se abren solo si hay maestros o alumnos que quieran darlo (Varón, 22 años, indígena-afro, originario de Oaxaca de Juárez, estudiante de enseñanza de idiomas).

Debo señalar que la entrevistada cursa el programa de licenciatura en enseñanza de idiomas, enfocado en formar cuadros profesionales que, haciendo uso de estrategias de transposición didáctica adecuadas, hagan asequible el aprendizaje de lenguas extranjeras o locales de Oaxaca. En ese contexto, además del español los estudiantes deben aprender una segunda lengua (o tercera para quienes el castellano no es su lengua materna) sobre la que se especializarán en su enseñanza. Sin embargo, es notable en el relato que hay disparidad en la gestión de cursos. Se priorizan los de lenguas extranjeras mientras que los de enseñanza de lenguas indígenas es discontinua porque depende de que haya estudiantes o profesores con disponibilidad o interés de enseñar en el ciclo escolar.

Al respecto, uno de los problemas es que no hay una partida presupuestal de la universidad para dar incentivos económicos a los estudiantes que están en posibilidades de asumir el rol de docentes, lo que ocasiona que las lenguas originarias no se consoliden como contenido curricular importante. Con ello la universidad no solo comete injusticia social en contra de los estudiantes al reproducir las condiciones de explotación laboral que imperan en

sociedades capitalistas, también contribuye al exterminio de las lenguas al orillarlas a un destino de desuso y olvido.

Al margen de la licenciatura en enseñanza de idiomas, el bilingüismo que se promueve en las aulas universitarias es de marca extranjera. En los pocos espacios que se abren para un bilingüismo que incluye lenguas nativas, es paradójico que lo que en algún punto ocupa el lugar de subalternidad lingüística se posiciona como hegemonía. Me refiero a las lenguas Mixe Alto y Zapoteco del Istmo como protagonistas del oficialismo institucional universitario y a la invisibilización de otras lenguas del repertorio lingüístico de Oaxaca que nunca ven su lugar en la escena de enseñanza:

—Los compañeros que no son de enseñanza de idiomas, al igual que nosotros, eligen aprender otra lengua. De las indígenas solo hay dos entre las que puedes elegir, que están oficiales, el Mixe Alto y el Zapoteco con variante del Istmo; y de ahí, internacionales están Francés, Portugués, Italiano, Japonés, y ya. El inglés es parte del tronco común, todos los cursamos. Son materias de base. Es obligatorio cursarlo. [...] como te imaginarás la mayoría opta por estudiar un idioma extranjero en lugar de aprender un idioma indígena (Mujer, 23 años, zapoteca, originaria de San Blas Atempa, estudiante de enseñanza de idiomas).

Por supuesto, no es mi intención criticar a la universidad por la falta de un sistema sólido de enseñanza de idiomas nativos. Este desafío en materia de interculturalidad no es exclusivo de esta institución; también supera las capacidades de otras universidades en el país. Reconozco, además, que los estudiantes pueden tener preferencias por aprender ciertos idiomas en lugar de otros, lo que puede influir en la demanda y, por ende, en la prominencia de algunas lenguas sobre otras.

Como señala Aguilar (2022), a lo largo de la historia, ciertas lenguas han emergido como “lenguas francas”, es decir, aquellas que facilitan la comunicación en contextos multilingües. En la actualidad, el inglés ocupa este rol, aunque en épocas pasadas fueron el latín o incluso el náhuatl (Aguilar, 2022). Sin embargo, me inquieta que el deseo de aprender un idioma esté vinculado a factores históricos y sociales que no siempre son fáciles de identificar. Ejemplo de ello sería la historia del nacionalismo mexicano que ha valorado algunas lenguas mientras ha menospreciado otras mediante diversos mecanismos de exterminio.

Esta dinámica se reproduce en la universidad al justificar el predominio de una lengua extranjera con el argumento de que “aprender chinanteco resulta poco útil para los chicos” (sic). Esto sugiere que, aunque aprender una lengua franca no impide el aprendizaje de otros idiomas, la limitación surge cuando los mecanismos de gobernabilidad universitaria

promueven una lengua a expensas de otra. Es aún más preocupante cuando las lenguas originarias son menospreciadas en espacios que deberían contribuir a su recuperación y fortalecimiento, como ocurre en la licenciatura en enseñanza de idiomas y algunos programas de posgrado.

Debo hacer notar que los estudiantes de posgrado no formaron parte de mi universo de estudio; sin embargo, retomo una conversación con un joven artista de filigrana que fue alumno del programa de Maestría en Traducción e Interpretación de Lenguas Indígenas. Este estudiante decidió renunciar debido a su insatisfacción con los contenidos del programa curricular. Según su experiencia, el programa presenta varias contradicciones: la mayoría de los estudiantes son monolingües (hablantes de español), a pesar de estar dirigido a hablantes de lenguas originarias; el protocolo de investigación y las tesis deben elaborarse únicamente en español; la planta docente es monolingüe y carece del conocimiento necesario para enseñar traducción e interpretación; y los pocos contenidos abordados en clase se centran exclusivamente en el zapoteco y mixe, excluyendo otras lenguas habladas por los estudiantes. Esto limita su capacidad para desarrollar un plan de intervención tras egresar del posgrado.

Las observaciones del entrevistado cuestionan la pertinencia del posgrado y su efectividad en términos de justicia social hacia las lenguas originarias. Cabe considerar que, en diversos ámbitos, la población indígena monolingüe de México es víctima de violaciones a sus derechos humanos al no tener acceso a información en su lengua (Kleinert, Núñez-Borja y Stallaert, 2019).

En lo que respecta a las clases ordinarias de licenciatura, se imparten en español. Este idioma tiene una historia hegemónica en la alfabetización en México que resulta innegable. Sin embargo, la complejidad del proceso para aprender sus reglas fonéticas, fonológicas y gramaticales puede ser un reto considerable para aquellos que fueron instruidos primero en otra lengua. Esto da lugar a modos y hábitos particulares de habla y escritura (Aguilar, 2021) que se manifiestan entre sus hablantes en distintos niveles educativos, incluida la educación superior, lo cual puede llevar a situaciones de discriminación:

—En la universidad era horrible esa parte de mi acento, mis compañeros todo el tiempo me decían “a ver, di tortillas, a ver, di esto” y era muy molesto. Yo sabía que me lo pedían porque les causaba gracia escuchar mi acento. Entonces como que traté de impostar mi acento para que no se notara y solo cuando me sentía en confianza hablaba bien. También yo tiendo a tratar de rescatar esas palabras que nos dejaron nuestros ancestros, entonces uso mucho choco, churundo, chando, que significa sucio; y mis compañeros me decían ¿Qué no te enseñaron nada tus maestros en la escuela? ¿A qué

viniste a la universidad? Aprende a hablar bien. Usa otras palabras. Se dice sucio, no choco, no seas así (Mujer, 25 años, afrodescendiente, originaria de Llano Grande, estudiante de la licenciatura en derecho).

La experiencia de esta joven confirma, por un lado, el mito del español neutro; es decir, una supuesta forma de español que no da paso a la manifestación de variantes lingüísticas por región geográfica o grupo cultural, ni en la escritura ni en los modos de hablar y, por otro lado, las representaciones sociales sobre la escuela como espacio de limpieza lingüística donde todo rasgo de origen que signifique un riesgo para la apropiación de las buenas maneras de habla y escritura del español supuestamente neutro, debe ser perfeccionado o borrado de los individuos al transitar por los diferentes niveles escolares. Desde esta perspectiva parece asumirse que quienes llegan a la educación superior con modismos lingüísticos es porque la escuela falló en algo o porque el individuo falló a la escuela.

En ambas aseveraciones hay connotaciones de discriminación lingüística que son consecuencia del desconocimiento que hay sobre los procesos de aprendizaje de la lectoescritura. Estos procesos están anclados a una historia de tipo familiar o social a la que los individuos no pueden renunciar (Ferreiro, 2013). Llegan a la escuela con la carga subjetiva de los significados de las palabras que aprendieron de sus padres, sus abuelos, su comunidad, incluso de las diferentes escuelas de los distintos niveles educativos que cursaron. Aprender español después de haber aprendido otra lengua a veces trae consigo conflicto y confusión por las diferencias semánticas que el hablante encuentra entre ambas lenguas (Aguilar, 2021). Eso pasa incluso entre hispanohablantes de una misma ciudad cuyos modos de hablar no son homogéneos. Entonces, si hablar y escribir es un hábito que cada persona aprende de manera diferente y, en tanto, genera que hayan modismos lingüísticos, puedo suponer que el español neutro no existe dado que las variabilidades lingüísticas en algún punto resultan ser tan comunes y tan extrañas para otras personas.

La reproducción de la discriminación o racismo lingüístico también tiene formas de apariencia inocua o “*disfrazadas de simpatía y solidaridad*” (Aguilar, 2020, p. 99). Este tipo de racismo encuentra su eficacia en la capacidad para pasar inadvertido o camuflarse de actitudes hacia las lenguas originarias que son legitimadas socialmente como positivas. A continuación presento dos relatos de un mismo estudiante —originario de la Costa—, el primero describe cómo es víctima de la discriminación positiva de otros estudiantes a consecuencia de su

entonación al hablar, y el segundo alude al entrevistado como perpetrador de la misma actitud racista hacia sus compañeros indígenas:

—Mis compañeros de clase siempre que llegaba al salón me pedían que hablara como hablamos en la Costa. Decían que tenía un acento bien cantado, bien arrecho.<sup>36</sup> Mis amigas me decían que solo con escucharme hablar se alegraba su día (Varón, 20 años, costeño, originario de Puerto Escondido, estudiante de Terapia Ocupacional).

—...cuando veía a un compañero indígena, o que viene de un grupo étnico, lo primero que le preguntaba era ¿me puedes enseñar tu idioma? [lo dice emocionado] O dime por lo menos una palabra en tu lengua. No sé, ¿es que se escuchan muy bonitos sus idiomas! ¿Los has escuchado? [Me pregunta] ¡Tienen sonidos bien hermosos! (Varón, 20 años, costeño, originario de Puerto Escondido, estudiante de Terapia Ocupacional).

Estos contrastes sirven para poner de ejemplo que la ambivalencia es inherente a cualquier individuo. Yo mismo sería perpetrador de la discriminación que implícitamente aquí denuncio si despojara a las personas subalternizadas de su capacidad humana para ser contradictorias en sus propios discursos y prácticas de vida. Sin embargo, lo que me interesa hacer notar es que, a diferencia de la discriminación confrontativa o violenta que hace de los modismos lingüísticos algo abyecto; la discriminación “positiva” hace de los modos de habla local algo folclórico u ornamentario. No obstante, ambas formas de discriminación tienen en común el desuso de las lenguas de los pueblos originarios como algo vivo y funcional.

Otra manera en que las lenguas nativas son jerarquizadas dentro de la universidad es siendo objeto de sospecha cuando circulan en el aula por medio de la comunicación de sus hablantes. El siguiente relato es de una joven que junto con sus compañeras fueron llamadas por su profesora cuando mantenían una conversación en zapoteco en el salón de clases:

—...fui la primera generación donde habíamos muchísimos hablantes de zapoteco, la mayoría eran mis paisanas, tenía muchas paisanas que también habían tomado el examen y habían decidido estudiar la Licenciatura en Enseñanza de Idiomas. Entre nosotras comentábamos cosas en zapoteco, nos hablábamos en zapoteco, entonces una maestra nos dijo que no habláramos en zapoteco en sus clases porque pensaba que estábamos diciendo malas palabras o estábamos hablando acerca de ella o de su clase. Pero nosotras solo estábamos comentando cosas que hicimos el día anterior y la maestra lo entendió de otra forma (Mujer, 23 años, zapoteca, originaria de San Blas Atempa, estudiante de enseñanza de idiomas).

Si en lugar de las chicas hubiesen sido estudiantes de latitudes europeas quienes se comunicaran en su lengua, ¿cuál habría sido la actitud de la profesora? No lo sabremos, lo cierto es que las lenguas nativas mexicanas son estigmatizadas por los hispanohablantes de conspirar contra ellos a modo de secrecía contenida en su semántica ininteligible y, por tanto, perciben su uso público como un insulto o agresión. Este tipo de representaciones sociales

---

<sup>36</sup> Adjetivo que utilizan en algunos lugares de la Región de la Costa de Oaxaca para referirse a la libido sexual elevada de los varones o que una situación o persona es muy alegre.

se sostienen sobre prejuicios que sirven de excusa para presionar a las personas a no utilizar su lengua (Aguilar, 2020). En el campo educativo esto es un riesgo, ya que en una sociedad racista como la mexicana, la escuela figura como uno de los pocos espacios seguros para revitalizar las culturas locales, por lo que prohibir que las personas nativas se comuniquen en su lengua, significa reducir las posibilidades de ver garantizados sus derechos humanos y legitimar su desaparición.

Hasta el momento se observa que el racismo lingüístico en la universidad se manifiesta a través de los tipos de currículo que Dussel (2007) categoriza en *prescriptivo* y *real*. En cuanto al prescriptivo vemos que el oficialismo universitario —a través del plan de trabajo— enuncia de manera pública la importancia y necesidad de recuperar las lenguas originarias, pero esta intención entra en contradicción cuando dichas lenguas carecen de valor e importancia en su incorporación al plan de estudios de cada licenciatura. De hecho, las lenguas originarias siguen parceladas como parte de un ámbito especializado de estudio. Es decir, su enseñanza se reduce a programas de licenciatura y posgrado específicos, pero no se les contempla como parte de la formación escolar integral de todos los programas que imparte la universidad.

No olvido la emoción que me provocó un profesor de medicina durante la entrevista, cuando mencionó que se había escrito y defendido una tesis en zapoteco. Sin embargo, la desilusión no tardó en llegar al preguntarle sobre la licenciatura de dicha tesis, a lo que respondió: “de antropología, son a los que les interesan aspectos de las lenguas de los naturales” (sic).<sup>37</sup> A pesar de esto, incluso en los programas especializados, las lenguas locales reciben considerablemente menos atención que las lenguas extranjeras. Esta paradoja explica, en parte, su escasa enseñanza en los pocos espacios pedagógicos donde podrían ser revitalizadas.

En cuanto al currículo real, los hablantes de lenguas locales deben enfrentarse a dos escenarios predominantes cuando se relacionan con sus compañeros y docentes no indígenas, la primera es la sobrevaloración con que son tratados una vez que los escuchan hablar su idioma, a consecuencia de una historia de folclorismo mexicano; o bien, las burlas y

---

<sup>37</sup> Es una expresión de las tantas variedades semánticas que hay para referirse a las personas nativas de un lugar, en este caso, de México. No obstante, la palabra se remonta a la llegada de los españoles cuando asociaron naturalidad con salvajismo y por tanto es un adjetivo calificativo con connotación negativa para referirse a la población indígena (Ramírez, 2011).

desprecios. En ninguno de los casos hay ausencia de violencia y afectaciones a la subjetividad del individuo.

### **Prácticas de diferenciación y jerarquía física.**

¿Qué es el cuerpo? La respuesta depende de dónde se posiciona uno para hacerlo. Yo lo haré desde mi oficio como etnógrafo inscrito en las Ciencias Sociales. Para mí el cuerpo es la textualidad de una compleja urdimbre de relaciones de carácter biológico, político, histórico, social y cultural que se configura en el cruce de relaciones de poder (Bourdieu, 1986; Foucault, 1997). En ese sentido, el cuerpo no está dado solo por la naturaleza, se construye también desde un enfoque social. Basta con recordar a Víctor, el niño de Aveyron en Francia que, aunque era una estructura orgánicamente funcional, no fue tratado como humano hasta pasar por un proceso de sometimiento, aprendizaje y adaptación social conforme lo dictan las instituciones del Estado.

Entonces, si bien, los individuos nacen con una materialidad orgánica compleja, su lugar en el mundo lo determina su relación que tienen con las mediaciones de las fuerzas de las estructuras manifiestas en sus entornos más inmediatos a través de procesos de socialización, y de su exposición a una serie de convencionalidades, normas y restricciones que lo disciplinan de manera paulatina. De ahí que se considere que el cuerpo es la encarnación del *habitus* (Bourdieu, 1986) o la fabricación de un conjunto de tecnologías de vigilancia y control disciplinario (Foucault, 1997).

Pero, ¿con qué propósito traigo a la tesis esta discusión? Bueno, en el acápite de arriba describí las prácticas de diferenciación y jerarquía que acontecen en el aula universitaria por razones de diversidad lingüística; en este apartado pretendo dilucidar como el cuerpo con sus signos externos es tomado como referencia para legitimar la idea de raza que en el discurso científico de la actualidad es inexistente, pero en lo cotidiano es bastante recurrida.

A través de la lectura corporal en las relaciones interpersonales en aulas y pasillos de la universidad acontecen formas de jerarquizar los cuerpos y maneras de tratarlos diferenciadamente. Esas prácticas de racialización son registro de lo que Bourdieu (1986) denominaría, la historia de dominación del cuerpo, aunque yo acotaría que solo de ciertos cuerpos, o bien, de unos cuerpos más que otros.

El color de piel apareció entre los hallazgos como un signo corporal para establecer relaciones humanas desiguales en la universidad. Dicha situación corresponde con una

historia de la pigmentación como recurso para interpretar el origen de las personas, su estatus socioeconómico, su sexualidad y su sistema de valores. Sobre la base de estas interpretaciones los cuerpos también quedan sujetos a márgenes de visibilidad, accesibilidad y movilidad en los diferentes ámbitos sociales que, por cierto, aumentan entre más clara es la piel, y disminuyen entre más oscurece (Navarrete, 2016). Es lo que algunos denominan como *pigmentocracia*.<sup>38</sup>

Ahora bien, la reproducción de la pigmentocracia se manifiesta en la universidad a través del trato que reciben los estudiantes que se identifican como morenos. Estos estudiantes perciben que su experiencia difiere de la de sus compañeros blancos, especialmente en lo que respecta al acceso a derechos y servicios universitarios:

—[...] yo siendo moreno veo que en la universidad sí nos tratan diferente. Aquí hay un montón de gente que es blanca y esas personas tienen un estatus distinto a la gente que no lo somos [...] Si eres moreno muchos no te bajan de pendejo, incluso hay quienes en los pasillos te insultan diciendo prieto, y con los blancos como que se reservan más. [...] Los administrativos y los maestros también nos tratan diferente, por ejemplo, recuerdo que tuvimos una maestra que siempre le decía a otra compañera que tenía unos ojos azules muy bonitos, y en una ocasión que reprobamos un examen parcial, fue a la única que ayudó a que su calificación subiera, a los demás nos reprobó porque no somos güeros. Ahí te das cuenta que la pigmentación de la piel sí tiene una determinación muy fuerte en esas escuelas, pero creo que también tiene que ver con un proceso de formación educativa (Varón, 20 años, mestizo, originario de Infiernillo, estudiante de antropología social).

El relato de este joven —del cual no se puede asegurar que las razones que describe fueron las que motivaron a la profesora a subir la calificación de su compañero de clases— deja ver que los esquemas estereotipados sobre la corporalidad construidos en otros ámbitos tienen la posibilidad de ser llevados al aula e influir en las intencionalidades de evaluación pedagógica. De ser así, tal arbitrariedad en los procesos de evaluación educativa traería consigo un escenario de desventaja escolar para los estudiantes, ya que mientras todos cursan oficialmente la escuela, no todos tienen las mismas condiciones y oportunidades de tener un desempeño escolar favorable a consecuencia de su diferencia corporal, lo cual advierte posibles repercusiones en la permanencia y conclusión de su educación superior.

Los cuerpos que son socialmente estigmatizados debido al color de piel no solo enfrentan un trato desigual, sino que también se convierten en víctimas de escarnio. En el

---

<sup>38</sup> El concepto fue propuesto por Alejandro Lipschutz para referirse a las desigualdades que son aplicadas a personas de origen indígena o afrodescendiente por motivos de color de piel (Telles, 2014).

ámbito universitario, a menudo son expuestos públicamente con la aparente intención de inculcarles vergüenza, como si se trata de una medida correctiva. Esto ocurre especialmente cuando transgreden un estado normativo que se impone como supuestamente natural en la relación entre etnicidad y corporalidad.

Una tarde, mientras conversaba con una autoridad educativa en el patio central de una unidad académica, nos encontramos rodeados de grupos de estudiantes que miraban sus celulares o charlaban entre sí. Pocos minutos después de iniciar nuestra conversación, vi a lo lejos acercarse a un estudiante de tez morena que llevaba una camiseta que destacaba los tatuajes en ambos brazos. Al acercarse a nosotros, la autoridad educativa se dirigió al joven y exclamó en voz alta:

—¿Quién le dijo que podía hacerse esos tatuajes! Así parece un malandro de los que están allá afuera [refiriéndose a la avenida principal que pasa por la universidad]. ¡Por lo menos tápese cuando venga a clases! ¿Acaso usted me ha visto que yo vengo así a trabajar? (Registro de trabajo de campo, 30 de marzo de 2022).

Después de la reprimenda, el chico se escabulló rápidamente entre las risas de sus compañeros, quienes tomaron con humor el desprecio del profesor. Hubo una breve pausa y la autoridad se dirigió nuevamente a mí: “Usted disculpará, maestro, pero alguien tiene que corregir a estos chicos. Piensan que así van a pararse en las escuelas (la licenciatura es en educación). Yo creo que este chico con esa pinta piensa ser ejemplo de sus futuros alumnos o, peor aún, de sus hijos”(sic). Asombrado por lo que escuché, decidí profundizar y le pregunté a la autoridad educativa si había alguna normativa en la universidad que prohibiera el uso de tatuajes. Su respuesta llegó en un tono de cotilleo: “¡Ay, maestro! No, pero si uno nace yope,<sup>39</sup> ¿para qué se desgracia más?”(sic).

Hasta ese momento, comprendí que el discurso promovido por la autoridad se sustentaba en una arbitrariedad que legitima las representaciones sociales racializantes sobre las corporalidades morenas y negras. Cuando mencionó “si uno nace yope...”, aludía a un

---

<sup>39</sup> Los *Yopes* fueron un grupo indígena de linaje Tlapaneca que habitó en la Región de la Montaña, hacia la Costa Chica del Estado de Guerrero, y que durante la invasión de los españoles nunca fueron aculturados, por lo que la Corona Española aplastó su rebelión bajo múltiples formas de violencia que trajeron consigo la desaparición de este grupo étnico. En la actualidad, el término Yope es utilizado con frecuencia en algunas localidades de Oaxaca para decirle indio a una persona de manera despectiva. Gracias a la narrativa de este profesor recordé algunas convivencias familiares de mi infancia, si algún primo o yo cometíamos un error en las maneras de mesa, el tío que tuviéramos cerca nos decía: ¡Coman bien, no sean yopes!

prejuicio que implícitamente asumía que el joven era indígena y de piel oscura, lo que, en su opinión, justificaba que no debería estar tatuado.

Es bien sabido que los tatuajes en México han sido históricamente objeto de descrédito y desaprobación, ya que se asocian con actividades delictivas (Prego, 2022). Sin embargo, la discriminación parece intensificarse cuando las personas tatuadas presentan características como un tono de piel oscura y un origen étnico específico. En este contexto, se puede entender que “yope” actúa como un paralelismo semántico de “naco” (Félix-Báez, 2001), ya que ambos términos reflejan un temor y rechazo hacia la expresión de rasgos culturales y condiciones sociales indeseables vinculadas a lo indígena.

Otro aspecto que observo en la escena de la autoridad y los tatuajes es que su discurso, además de ser performativo en relación con la jerarquía racial, también lo es en términos de género. Este discurso reproduce roles estereotipados sobre lo que debe ser un “hombre verdadero”, enfatizando su responsabilidad en la reproducción sexual y su papel como modelo ejemplar en la crianza y educación de sus hijos y otros menores a su cargo. De esta manera, parece que la universidad refuerza un destino que a menudo se anticipa desde el hogar, sin ofrecer alternativas que sean menos restrictivas y dogmáticas.

Retomando las experiencias pigmentocráticas, el mito del mestizaje —impulsado por el nacionalismo mexicano— buscó configurar rasgos raciales que prometerían mejoras físicas, axiológicas y culturales. Este mito ha trascendido los muros escolares, infiltrándose en las aspiraciones de los jóvenes hacia una idealización de la blanquitud física, con el objetivo de alcanzar el modelo estereotipado de belleza tanto para sí mismos como en sus relaciones interpersonales.

Durante mi tiempo como docente universitario, escuché a mis estudiantes repetir la idealización de la piel clara y al rechazo hacia la piel oscura. Era notorio como en los recesos, algunas chicas aprovechaban para retocarse el maquillaje y se escuchaba decirse entre ellas: “Ese tono está muy oscuro; compra una base más clara para verte bonita” (sic). En otra ocasión, ante actitudes masculinas de cortejo, una joven respondió: “No te creas tanto; prietos como tú hay muchos en mi pueblo” (sic).

Además, los filtros digitales se han convertido en herramientas para embellecer sus biografías publicadas: “Este filtro no me gusta; ¿Qué van a decir mis seguidores sobre lo prieto que me veo? Usaré otro” (sic). También se percibe en las formas de describir el aspecto físico de sus compañeros, diferenciando quién es indígena, afro o “citadino” (sic):

—He visto que por más que lo querramos negar, es notorio de dónde somos. A veces me encuentro compañeros que son de la Costa, que vienen de San Juan Colorado, Comitancillo o San Pedro Jilcayá, y son personas como... muy morenitas para no usar el término negro. Son personas así morenitas con ojos claros, o muy chinitas, o hay unos que son bien morenitos que yo digo que en la noche se les ven únicamente los ojos [se ríe]. Pero yo digo que esa es la gente que descende de los esclavos que trajeron de África porque a lo mejor un poquito más arriba de lo que es Pinotepa, de lo que es Santiago Jamiltepec, pues las mujeres son güeritas, muy pocas son morenitas, pero claritas y muy bonitas. Creo que te vas dando cuenta de quién es afrodescendiente y de quién es indígena y quién es de la ciudad. En este caso, igual de parte del Istmo, hay un grupo que se mezcla con los franceses. Por ejemplo, hay familias en las que la abuela fue del Istmo y el abuelo fue español, o el abuelo fue francés y sus hijos y nietos son muy bonitos. Y se nota porque no están así como morenitos. Tengo amigos de la costa o indígenas que tienen sus rasgos muy gruesos, sus caras así como más marcadas, o sea, la nariz la tienen demasiado grande, los ojos los tienen más grandes, la boca más marcada, y veo que los que son ciudadanos sus rasgos son más finitos, como más chiquita su nariz. En mi caso siento que soy mucho más morenita y nada bonita como veo que son otras compañeras o amigas de la escuela.

Me parece que el uso de diminutivos en la descripción de este joven busca suavizar el impacto ofensivo de sus palabras. Sin embargo, tanto en su relación como en el de los chicos que mencionó anteriormente, la *prietez* se presenta como un signo corporal que denota menor valía. Esta palabra o categoría posee una carga simbólica abrumadora, ya que, de manera explícita o implícita, insulta y genera incomodidad en quienes se sienten identificados con su significado. En este sentido, considero pertinente referirme al planteamiento de Eribon (2022) sobre los insultos dirigidos a personas homosexuales como un ejemplo de mimesis en mis hallazgos:

—Volverse gay es volverse el blanco —y darse cuenta de que uno ya era el blanco potencial incluso antes de convertirse realmente en él, e incluso antes de tener conciencia de ello— de un vocablo oído mil veces y cuya fuerza injuriante se conoce desde siempre. Uno está precedido por una identidad estigmatizada que viene, a su vez, a habitar y encarnar y con la que hay que apañárselas de una manera u otra. Y si bien las maneras posibles son variadas y numerosas, todas ellas están marcadas por el sello de este poder constituyente de acto de injuriar (p.204).

Las situaciones descritas hasta este momento revelan percepciones negativas hacia la piel oscura, asociándola con connotaciones de anomalía, defecto o fealdad. Sin embargo, existen otras formas de cosificar estos cuerpos que se disfrazan de una supuesta amabilidad hacia sus atributos físicos, especialmente los sexuales. Esta dinámica evidencia una clara relación entre hipersexualización y racismo, siendo las personas afrodescendientes las más afectadas por esta agresión. En este contexto, Viveros (2009) señala que los imaginarios sociales, marcados por la colonialidad, presentan a las mujeres negras como cuerpos lascivos y sexualmente disponibles, mientras que a los hombres se les atribuye una potencia sexual

exacerbada vinculada a las dimensiones de sus genitales. A través de diferentes matices, pudo observar estas representaciones en las narrativas de una chica y dos chicos, todos de origen costeño, que fueron entrevistados:

—En la universidad había compañeras que me decían ¡es que tienes la cinturita tan chiquita! y yo así como de ¡ay, no! Y trataba de esconderla y me ponía el sueter aunque hiciera calor. Yo andaba como que muy cubierta y me sentía incómoda. Algunas me decían cosas como, ¡ay, es que las costeñas son calientes! ¡Es que las costeñas está bien buenas! ¡Es que a las costeñas esto! o ¡Se ve que las negras son bien traviesas! Yo me sentía súper incómoda porque decía ¡No, así no somos las mujeres negras! O sea, eso es de forma personal. Cada chica decide cómo quiere ser, qué es lo que quiere ser, pero no (Mujer, 25 años, afrodescendientes, originaria de Santiago Llano Grande, estudiante de derecho).

—[...] escuchaba de mis compañeros el típico cliché que te pueden hacer sobre cualquier persona costeña, y que me lo han dicho es que “los costeños son nalgones”. A veces digo ¿Es neta? ¿Piensas eso de la costa? Hay cuerpos diversos en la vida. Sí pesan y afectan esos estereotipos marcados por la sociedad y la cultura. Yo puedo tener un concepto erróneo, pero yo digo, la gente del valle es muy hogareña, la gente de la costa es muy parrandera, que sale y que sale, pero hay también costeños que son muy hogareños y que no salen. Sí me han pesado estos estereotipos porque cuando bajé de peso, yo no veía eso que dicen que tenemos los costeños, que somos nalgones. Para muchos en la universidad, ser costeño significa que debes tener buenos gluteos, que un costeño debe ser un hombre cabal, que un costeño debe ser moreno, que debe ser como la coloquial palabra ¡mamado!, incluso me dicen que los costeños somos muy arrechos, pero déjame decirte que hay demasiados arrechos, pero no solo en la costa; que yo sea arrechó, ese ya es mi problema. Obviamente, te digo que ese es un estereotipo muy marcado. A mí siempre me decían que tenía bonitas nalgas, que estaba nalgón y hombres y mujeres me las pellizcaban o tocaban sin permiso, pero yo no les decía nada porque no quería que se burlaran de mí por quejarme (Varón, 20 años, costeño, originario de Puerto Escondido, estudiante de Terapia Ocupacional).

— [...] fíjese que tuve una experiencia en la universidad que no me gustó para nada. De hecho, lo hablé con una maestra, pero no hubo algún cambio en cuanto a lo que sucedió. Mi profesor de teatro me acosó, así tal cual (lo dice con pena y con cierta incomodidad que identifico en su titubeo al contar esta experiencia), dentro del salón de clases con mis compañeros presentes, mi maestro me acosó, literal me propuso tener relaciones sexuales con él [...] Recuerdo que yo entré al salón y él me pidió que me sentara a su lado, y yo estaba con mis compañeros, entonces dijo, “pues ya vamos a iniciar la clase, por favor muevan sus mesas”, porque hacíamos como en círculo y dejábamos el área despejada; entonces yo recuerdo que me iba a parar y me dijo “no, tú no, tú siéntate, que lo hagan ellos”; entonces me comenzó a preguntar “¿y a ti cómo te gustan los hombres? Porque si te gustan peludos, pues yo soy peludo. Además, los negros arrechos como tú, no sé... me parecen muy atractivos y sexys.” Cuando me dijo eso me saqué mucho de onda, todavía me acuerdo y me da mucho coraje. Entonces yo le hacía caras a mi compañera como de ¡ayúdame!, pero tampoco me atreví a decirlo [...] pienso que no me habrían creído en mi salón que me pasó eso; al contrario, se habrían burlado (Varón, 22 años, afroindígena, originario de la ciudad de Oaxaca, estudiante de Enseñanza de Idiomas).

Las tres narrativas se entrelazan a través de la experiencia de los cuerpos negros, que son percibidos como objetos de placer sexual por parte de cuerpos no negros. Lo alarmante de los testimonios es que, en ciertas situaciones y contextos, el abuso y la violación del cuerpo negro son considerados legítimos. Esto implica que no existe una congoja al tocarlo sin su consentimiento. De hecho, parece no haber una preocupación mínima sobre la posibilidad de que las personas negras protesten tras ser ultrajadas. La huella colonial que convierte al cuerpo negro en un cuerpo sin voz está tan arraigada en la conciencia de los victimarios de que cualquier abuso en su contra pasa desapercibido. Es como si al cuerpo negro no se le escuchase ni se le hiciese justicia.

Según lo narrado por los tres jóvenes, la hipersexualización no distingue géneros. Tanto hombres como mujeres son cosificados y agredidos sexualmente. Sin embargo, una diferencia notable es que las mujeres pueden recurrir a la denuncia como un derecho legítimo (aunque esto no garantiza que sean escuchadas ni que se les haga justicia). En cambio, los hombres a menudo desestiman esta opción por miedo a enfrentar la vergüenza. Para ellos, soportar la violencia se convierte en una prueba de su virilidad.

No obstante, incluso la posibilidad de denuncia para las mujeres parece estar racializada. Las estudiantes universitarias que sufren violencia en el ámbito académico a veces eligen no denunciar debido al desconocimiento de los protocolos institucionales o al temor a sufrir un rechazo social dentro de su comunidad escolar o familiar (Hernández-Rosete y Gómez, 2021; 2022). Este silencio se intensifica cuando las víctimas son mujeres negras, quienes deben confrontar la desconfianza hacia su palabra debido al color de su piel. El siguiente relato de una joven, entre los tres citados anteriormente, ilustra este proceso:

—Recuerdo que en una ocasión tuve un conflicto porque me parece que fue en esta demostración de altares [refiriéndose al día de muertos] y yo estaba con uno de mis compañeros que es paisano mío de acá de la comunidad, y yo estaba ahí hablando con él y de repente le habla un profesor y se va y después regresa y me dice ¡negra, ¿no quieres bailar con él Lic? Y yo de no, no, no bailo. Y me dice ¡baila! Es que dice que si bailas con él me va a poner diez. Y le dije ¿por qué me voy a andar vendiendo por un diez que ni siquiera va a ser mío? Y entonces me quito de ahí y me voy con mi amiga y le empiezo a platicar esta situación y me voltea a ver otra vez mi amiga y me dice ¡No te creo! Y si fuera verdad, tú tienes la culpa. Quien te manda a ser negra y tener buen cuerpo. Y yo le dije ¡Pero nisiquiera estoy ajustada, o sea, me queda bien! Y me dice pues sí, pero si ya sabes que tienes tu cuerpo, ponte ropa más aguada, que no se noten tus caderas (Mujer, 25 años, afrodescendientes, originaria de Santiago Llano Grande, estudiante de derecho).

La diferencia y discriminación en las universidades por razones de apariencia física se manifiesta de manera significativa a través de la gordofobia. Según diversas investigaciones,

el 70% de la población con sobrepeso en México es víctima de discriminación, un fenómeno que se reproduce en espacios como la familia, la escuela, el hospital y el trabajo (Bautista-Díaz, Márquez y Álvarez-Rayón, 2019).

Las causas del sobrepeso son estructurales; por ejemplo, las jornadas laborales excesivas dejan poco tiempo para realizar actividades físicas. Además, el alto costo de los alimentos saludables los hace inaccesibles para amplios sectores de la población mexicana. Como resultado, muchas personas optan por alternativas más económicas, ricas en grasas y carbohidratos, que les suministran la energía necesaria para cumplir con sus responsabilidades laborales.

Sin embargo, en los imaginarios sociales, la gordura se asocia erróneamente con la falta de voluntad para seguir una dieta estricta y mantener una rutina de ejercicio. Esta perspectiva rara vez se cuestiona, e ignora que el sobrepeso también es un reflejo de las desigualdades sociales.

El impacto negativo de estos estereotipos en el entorno escolar radica en que, además de promover sin crítica la cultura de la dieta, establecen patrones de belleza vinculados a ciertas localidades geográficas y grupos sociales. Esto excluye a otros y genera tensiones e inseguridades en el bienestar emocional de las personas:

—Algunos de mis compañeros me hacían notar que era istmeña porque mis caderas son anchas y mi complexión grande y robusta, por no decirme gorda. No faltó quien me dijo que en mi pueblo las mujeres estamos gordas por comer puras fritangas, lo cual no es cierto. También comemos otras cosas, pero cuando vamos a la pesca o a la escuela no hay tiempo para cocinar cosas tan elaboradas y hacemos algo que sea rápido y fácil de comer. De hecho, una vez un compañero me dijo que yo sería más bonita si bajara de peso porque estar gorda no me hace verme bien. Por eso no me siento cómoda con mi cuerpo ni con la ropa que me pongo. Si veo un vestido que me gusta no lo compro porque pienso que a mí no se me vería bien (Mujer, 20 años, zapoteca, originaria de Unión Hidalgo, Istmo, estudiante de administración).

No encontré testimonios de hombres que hubiesen sido discriminados por tener sobrepeso, lo que me lleva a plantear si existe una diferencia de género entre hombres y mujeres con sobrepeso. Además, surge la interrogante de si la discriminación varía cuando las personas con sobrepeso pertenecen a grupos históricamente racializados. Ambas cuestiones podrían ser objeto de futuras investigaciones centradas en el estudio de la gordofobia en México.

En contraste con los siglos de invisibilización y violencia que han sufrido las poblaciones indígenas y afrodescendientes en México, en las últimas décadas, las

organizaciones colectivas de estos grupos han logrado visibilizar su resistencia ante múltiples formas de opresión. Gracias a sus luchas y a las disputas epistémicas dentro del ámbito académico, así como su influencia en el aparato gubernamental, la etnicidad y la africanidad han sido tomadas en cuenta, aún de manera incipiente, en los procesos de formulación de políticas públicas y producción de conocimiento. Actualmente, se reconoce la importancia de considerar a estos grupos, impulsando mecanismos específicos para su atención. Sin embargo, es fundamental señalar que la circulación social desmedida de estas categorías, sin un contexto histórico y político adecuado, puede llevar a su banalización y, por ende, a la reproducción del racismo que se busca erradicar mediante su visibilización en las narrativas públicas.

En el ámbito universitario, una joven de origen afrodescendiente, cuyo cabello es extremadamente rizado y voluminoso —razón por la que no se siente cómoda llevándolo suelto— describió haber recibido la sugerencia de una compañera de no sujetar su cabello para resaltar su conexión con la diáspora africana:

—En una ocasión que salimos a realizar prácticas en una comunidad, mi compañera tenía este conflicto que a mi en particular me molestaba, si llegábamos a cierta comunidad me decía "¡suéltate el cabello porque a ellos les gusta tu cabello! Como acá no hay negras con chinos, se les hace bonito y te lo quieren agarrar. Además para que vean que te sientes orgullosa de ser negra." Y yo le decía, ¿preguntarme si voy a dejar que alguien me toque el cabello! Es una extensión de mi cuerpo y eso es transgresión" (Mujer, 25 años, afrodescendientes, originaria de Santiago Llano Grande, estudiante de derecho).

En la narrativa, se puede identificar la concepción del cuerpo negro como un archivo vivo que refleja la presencia de la herencia africana en la historia de México, aunque este cuerpo también atraviesa un proceso de exotización. Este fenómeno se entiende como la inconcebible idea de que una persona negra pueda existir sin ajustarse a la imagen hegemónica y estereotipada de la negritud, que se caracteriza por rasgos como la piel oscura y el cabello rizado. Parece que en la figura del negro actual se busca reafirmar la imagen construida por las narrativas de poder del pasado colonial. Esto impone maneras de ser sobre los cuerpos de los jóvenes de origen o apariencia afro, limitando su capacidad para explorar otras formas de expresión física. En consecuencia, sus cuerpos son reducidos a meras piezas museográficas.

Desde mi perspectiva, estas prácticas y narrativas pueden resultar peligrosas por una razón fundamental: exponen un racismo que se disfraza bajo discursos que defienden los derechos humanos y buscan visibilizar a grupos históricamente marginados. Sin embargo, esta visibilización puede convertirse en una forma de exotización difícil de detectar una simple

vista. Así, manifestarse en contra de estas dinámicas podría ser interpretado erróneamente como una necesidad o un descontento irracional por parte de los subalternos que “están en contra de todo”<sup>40</sup>, en lugar de ser reconocido como un derecho legítimo a rechazar formas complejas de racialización.

### **Prácticas de diferenciación y jerarquía geográfico-cultural.**

En 2021, Samuel García, un político mexicano, hizo declaraciones que generaron un gran revuelo en la sociedad. La figura pública afirmó en un medio de comunicación que "en el norte trabajamos [incluyéndose a sí mismo], en el centro administran y en el sur descansan", haciendo referencia a la relación entre la región geográfica de México en la que viven las personas y su capacidad o disposición para trabajar. Más allá de que la postura del político es cuestionable, sus palabras no son un hecho aislado; al contrario, corresponden a los resquicios de una corriente de pensamiento conocida como “determinismo geográfico”, que persiste actualmente en la sociedad mexicana.

El determinismo geográfico surgió en Alemania en el siglo XIX, siendo su principal precursor Friedrich Ratzel. Esta perspectiva sostenía que el hábitat determina el carácter de los individuos; es decir, que existe una relación entre las condiciones de la tierra y la naturaleza en la que crecen las personas y la formación de sus estructuras subjetivas, culturales y sociopolíticas. Para el determinismo geográfico, la idea central es que la naturaleza da lugar a la genética y esta, a su vez, a la cultura. Además, se entendía que la naturaleza es de orden superior al individuo porque determina su condición y funcionamiento orgánico, lo que llevaba a presuponer que la realidad objetiva de los individuos era inalterable. De ahí que se insistiera en la existencia natural de las razas y se justificara su supuesta supremacía o inferioridad.

Las ideas que fundamentaron el determinismo geográfico emergieron en una época marcada por explicaciones esencialistas, influenciadas por un positivismo predominante en disciplinas como la biología y la geografía. Estas ideas fueron extrapoladas no solo al ámbito individual, sino también al colectivo. En este contexto, se asociaba la fortaleza o debilidad de una nación con el tipo de hábitat y población que poseía. Por ejemplo, se creía que las

---

<sup>40</sup> La joven entrevistada del relato describió a ver manifestado a su compañera la incomodidad que sentía por su comentario a lo cual su congénere respondió que no le daban gusto con nada, que se quejaba de todo lo que hacían contra la población negra y por tanto creía que le gustaba estar en contra de todo.

personas que habitaban en climas templados eran naturalmente superiores y más propensas al desarrollo en comparación con los nativos de ambientes tropicales, considerados subdesarrollados. Estas suposiciones llevaron a algunos a argumentar vehementemente que el progreso o el estancamiento de un país dependía del clima predominante y de las razas que poblaban sus territorios. Tales afirmaciones reflejaron un proceso de racialización tanto de la tierra como del cuerpo humano, lo cual sirvió para justificar la violencia y las desigualdades sociales, presentándolas como consecuencia de un destino impuesto por la naturaleza del cual los individuos no podían escapar.

Es crucial señalar que el determinismo geográfico, en ocasiones, sustituyó al racismo científico. De hecho, mientras el racismo fue rechazado categóricamente, el determinismo ha perdurado hasta nuestros días. Algunos sostienen que esta persistencia se debe a la percepción de que era menos agresivo racializar el hábitat que a las personas. En otras palabras, el determinismo representaba una forma de opresión con una sutileza inquietante. Esto me lleva a reflexionar sobre cómo las categorías teóricas a menudo se validan no tanto por su profundidad conceptual, sino por su capacidad para enmascarar intereses políticos y mantener cotos de poder. En este sentido, tanto el racismo como el determinismo eran problemáticos; sin embargo, este último logró ocultar la violencia al cambiar la causa que justificaba la opresión.

Además, es importante considerar que en esa época no era bien visto que alguien con fe en la ciencia sustentara argumentos basados en prescripciones pseudocientíficas, como la noción de razas, ya cuestionada por diversos campos del conocimiento. En contraste, el determinismo carecía de argumentos sólidos para ser acusado de ser una manifestación del racismo. Sin embargo, hoy podemos afirmar que tanto el racismo como el determinismo son diferentes rostros de un mismo fenómeno que busca jerarquizar la condición humana y justificar así las condiciones sistemáticas de violencia e inequidad que sufren muchas personas.

En las narrativas de algunos estudiantes se identificaron rasgos del determinismo geográfico; estos suponen que las condiciones del lugar de origen de sus compañeros —así como las propias— determinan su carácter, su manera de establecer relaciones interpersonales, su capacidad para aprender y su disposición hacia nuevas experiencias. En estos discursos predomina un determinismo identitario relacionado con la región geográfica de origen dentro de la entidad; es decir, el carácter y la capacidad intelectual están supeditados

a si los jóvenes son nativos de la Sierra (zona montañosa y fría), la Costa (mar con clima tropical) o los Valles (llanura con clima templado). A continuación se presentan relatos que ejemplifican esta situación.

—He notado que los compañeros que más ganas le echan a sus estudios son los que vienen de pueblo. Lo percibo más de la gente de la Sierra, son más disciplinados, estudian mucho, se dedican a hacer sus cosas que les dejan en la universidad [...] Pienso que es porque no la han tenido fácil. Debe ser difícil vivir entre las montañas, aislados de la ciudad. Lo que sí no me gusta de ellos es que son demasiado serios y, no vaya a pensar mal de mí, pero también son como más cerrados en su cultura, a diferencia de los costeños que son muy alegres y todo el tiempo dicen muchas groserías. Yo creo que es porque ellos vienen de la playa, donde como dice la canción “en el mar, la vida es más sabrosa” [se carcajea] (Mujer, 26 años, zapoteca, originaria de la ciudad de Oaxaca, estudiante de Enseñanza de idiomas).

—En mi salón las mujeres más calladas eran una niña de Betaza, no recuerdo, y otra de por allá de Tlaxiaco, de un pueblo que se llama algo así como el grande.<sup>41</sup> Yo me acuerdo que aunque las invitábamos a juntarse con nosotros, a salir después de clases, no iban. Además yo veía que una de ellas siempre llegaba al salón con sus faldas largas y huaraches. ¡Ay, no; yo no podría con eso! Menos con llevar faldas largas. Eso lo hicieron en la época de mi abuelita, pero yo no. En la Costa somos bullangueras [se refiere a alegre o alborotadora], traemos la música en la sangre. La playa nos hace alegres [...] Yo por eso prefería juntarme con chicos del Istmo porque son igual de alegres que nosotros y de carácter fuerte (De los registros de diario de campo, 06 de marzo de 2022).

—Cuando participábamos en clases notaba que mis compañeros que vienen de fuera, sobre todo los de pueblos muy rurales y con poca gente, son más cerrados en algunos temas, o no sé si cerrados, pero sí les da pena hablar. Siento que quienes somos de la ciudad tenemos menos prejuicios. Por ejemplo, hablamos de sexo sin miedo; en cambio, mis compañeros mixes, sobre todo las mujeres, se ponían nerviosas o no sabían qué opinar cuando hablábamos del aborto (De los registros de diario de campo, 10 de marzo de 2022).

En los relatos analizados, se observa que los rasgos de personalidad y culturales asociados a los grupos y personas que habitan en zonas montañosas son frecuentemente considerados negativos. Estas representaciones sociales incluyen estigmas como la inadaptabilidad, el aislamiento, el conservadurismo y la tendencia a perpetuar tabúes debido a la ignorancia. A partir de estas percepciones, se establece una jerarquización social que vincula la identidad con el hábitat. Así, las personas originarias de las sierras son situadas en

---

<sup>41</sup> Al final de la entrevista pregunté de nuevo el nombre completo de la comunidad, pero la chica refirió no acordarse. Sin embargo, por la referencia que dio de Tlaxiaco, es posible que se estuviera refiriendo a San Miguel el Grande, una comunidad ubicada entre las montañas de la región Mixteca Alta de Oaxaca, donde crecen árboles de encino y pino, y cuyo clima es subhúmedo con tendencia a bajas temperaturas.

el escalón más bajo dentro del ámbito universitario, ya que se les percibe como opuestas al cambio que implica un mundo globalizado en términos de prácticas juveniles. En contraste, quienes provienen de las costas ocupan un nivel superior en esta jerarquía, gracias a su carácter protagónico y mayor aceptación en la vida pública escolar. En la cúspide de esta jerarquía se encuentran los estudiantes de la ciudad de Oaxaca y sus periferias, quienes son considerados más adaptables a las culturas juveniles hegemónicas occidentales que predominan en la vida urbana cotidiana.

Un aspecto que considera relevante es el hecho de contar con dos relaciones provenientes de mujeres que se expresan sobre los cuerpos, la personalidad y la cultura de otras mujeres. Con esto, entiendo que, además de los discursos referidos a la diferenciación por razones geográficas —lo cual se puede considerar ya un tipo de violencia— subyace la violencia simbólica de género y la opresión por etnia. Es violencia simbólica de género porque la desvalorización de las mujeres proviene de otras mujeres, lo que pone de manifiesto la competitividad entre ellas como uno de los registros más corrosivos que ha dejado el patriarcado (Lagarde). Y es opresión étnica porque, aunque las emisoras y las víctimas de sus relaciones son proclives a ser blanco de la violencia de género solo por el hecho de ser mujeres, el origen étnico se convierte en un punto de referencia para que las mujeres se miren entre sí y distinguen que hay perfiles de mujeres en el marco de la vida universitaria que son más aceptables que otros, lo que agudiza la violencia de género en razón de la etnia.

Retomando el tema del determinismo geográfico, es importante señalar que su reproducción no ocurre como un fenómeno aislado; al contrario, forma parte de un sistema que históricamente lo ha promovido y consolidado por diferentes vías. Una de estas vías es la escuela. En Colombia, por ejemplo, los libros de texto escolar y otros recursos pedagógicos han propagado la idea de superioridad europea e inferioridad de las personas asentadas en los trópicos (Baquero, Giraldo y Moreno, 2019). Aunque el contexto colombiano pueda parecer muy diferente de la realidad mexicana en términos temporales y circunstanciales, compartimos experiencias educativas similares. Los libros de texto escolar han funcionado como dispositivos de poder para crear narrativas que perpetúan la supremacía e inferioridad geográfica, humana y cultural (Masferrer).

Ahora bien, la enseñanza del determinismo no solo acontece en la escuela básica; se observa también en las clases de educación superior donde, de manera no intencionada y quizás inconsciente, se reproducen discursos estigmatizantes sobre poblaciones

vulnerabilizadas. Digo “inconsciente” porque en el discurso expuesto se identifica la intención de construir una narrativa crítica que visibilice las desigualdades sociales con las que viven ciertos grupos; Sin embargo, la intención no escapa a la fuerza de los prejuicios estructurantes que emanan del determinismo geográfico:

—Hoy en una clase de economía y sociedad la docente frente a grupo hizo una disertación comparativa sobre las desigualdades económicas en México y otras latitudes en relación con el fenómeno migratorio. De su exposición llamó mi atención un comentario que adjudica las olas de personas migrantes provenientes de países de Centroamérica y Sudamérica a las enfermedades que los acechan en sus países, debido a sus climas extremos. Advirtió que “es un destino del que no se ve salida.” También señaló con firmeza que los gobiernos nacionales de la región deberían gestionar mejores acciones de cooperación con otros gobiernos y organismos que “simulen menos y hagan más” para garantizar la vida y derechos de las personas que se ven en necesidad de abandonar sus países. Cerró su comentario diciendo: “Tengo la esperanza de que un día quizás cambien las condiciones económicas de estos países, pero deberán lidiar por siempre con el destino que les impone su clima.” (De los registros de diario de campo, 24 de mayo de 2022).

Se puede observar que el determinismo geográfico es una opresión que no siempre se hace con intenciones explícitas, a veces subyace a las prácticas como una suerte de currículo oculto no intencional que deviene del aprendizaje de culturas esencialistas performativas que adiestran la racionalidad, el cuerpo y la acción social. Pero, ¿cuáles son las intencionalidades subjetivas que el discurso determinista no reconoce? Mientras conversé sobre sus experiencias de socialización en la universidad con una chica que en las narrativas de arriba fue identificada como “callada”, me contó lo siguiente:

—...sí, dicen que hablo o convivo muy poco con mi grupo. No entiendo por qué mis compañeros consideran que es un defecto. Soy una mujer seria, pero no menos amable. Si hablo poco no es porque ellos me caen mal, al contrario, me gusta conocer a la gente en silencio, libre de todo el ruido que tiene esta ciudad, esta universidad. Me gusta la tranquilidad, no creo que la única manera de divertirse sea bebiendo en las fiestas o en los antros; prefiero salir por las tardes a caminar o recorrer un lugar tranquilo, rodeada de árboles como acostumbraba en mi pueblo con mis amigos [...] No confío rápido en las personas. Es la primera vez que estoy sola, lejos de mi pueblo; y mi abuelo de niña siempre me dijo que no confiara tan rápido en la gente de Oaxaca [se refiere a la capital] porque hay quienes no tienen palabra<sup>42</sup> y son malas personas; que cuando él vino a trabajar a la ciudad lo trataron muy mal por no hablar español y ser pobre (Conversación por chat de WhatsApp, mujer, 19 años, zapoteca, originaria de la Sierra Sur, estudiante de administración pública).

---

<sup>42</sup> La chica y yo tenemos un significado compartido sobre “tener palabra”, se refiere a que un acuerdo o compromiso asumido por una persona es inquebrantable, haya o no contrato legal de por medio, a menos que ocurra una razón justificable. Tener palabra es hacerse notar como una persona de confianza, lo que da estatus dentro de la comunidad. Si fallas a tu palabra, decepcionas a tu ego, tu familia y colectivo. Además, es inaceptable la falta de compromiso personal porque humilla la imagen de la comunidad al exterior.

El relato presentado ofrece espacio para visualizar que la sobreestimulación de la vida moderna encapsula a los jóvenes (y también a los adultos), al grado de orillarlos a recaer en prácticas etnocéntricas. Me refiero a que las dinámicas de vida dentro y fuera de la universidad, al estar permeadas por una sociedad en acelerado cambio, donde el contacto virtual está por encima del personal y donde cada vez se exige más la gratificación inmediata, generan que en las interacciones entre estudiantes no haya lugar para la tranquilidad, la pausa o la contemplación. Con ello se establecen patrones de sociabilidad en la vida juvenil que pretenden ser hegemónicos y, a su vez, constituyen como alteridad (y excluyen) los patrones de vida de otros jóvenes que no encajan en esa lógica. Este contraste revela cómo las expectativas sociales pueden ser racializadas, donde ciertas maneras de ser y relacionarse son vistas como más aceptables o deseables dependiendo del contexto cultural.

En segundo lugar, el relato también destaca que la baja socialización de algunos jóvenes en la universidad no está motivada por razones de apatía, sino por estrategias de cuidado ante la violencia que producen el determinismo racial, como la experiencia del abuelo de la chica. Su advertencia sobre la gente de Oaxaca y su experiencia negativa al ser tratado mal por no hablar español y ser pobre subrayan un legado de discriminación racial y socioeconómica. Esto refleja cómo las experiencias históricas de opresión pueden afectar el yo y las relaciones interpersonales en contextos contemporáneos. Entonces, a partir de la experiencia familiar de este joven, se puede pensar que el intento por evitar ser víctima del determinismo racial legítimo al mismo tiempo el determinismo geográfico, pues existe la idea de que ciertos rasgos y prácticas sociales en los individuos son inherentes a una estructura de personalidad configurada en relación con el lugar de origen, y no por los efectos del racismo estructural sobre la experiencia.

El problema que veo en las narrativas deterministas, sin importar cuáles sean, es que jamás son cuestionadas y tampoco se considera el poder avasallante que tienen en lo que respeta a procesos de esencialización despojadora sobre las personas, privándolas de toda capacidad de autodefinirse y nombrarse, a menos que pasen por el filtro de la mirada externa. Esto trae consigo un ciclo de repetición de violencia. La experiencia de la joven navega entre su identidad cultural y las expectativas del entorno universitario, enfrentándose a prejuicios y construyendo su propia forma de relacionarse con el mundo. Su historia resalta la necesidad de reconocer y desafiar las narrativas raciales que influyen en nuestras percepciones y relaciones cotidianas. Además, apunta a considerar que si bien las condiciones geográficas

pueden tener cierta influencia sobre las personas y grupos, reducir el desarrollo de los pueblos a estos factores es una simplificación problemática que ignora la complejidad de la experiencia humana. En la actualidad hay enfoques que convocan a analizar la relación sociedad-naturaleza de manera más matizada, considerando la agencia de los actores sociales y los procesos históricos.

Ahora bien, al inicio de este apartado se mencionó que un enunciado del determinismo geográfico es que el tipo de hábitat da lugar a la genética y esta, a su vez, a la cultura. En la vida cotidiana de la universidad, los entramados culturales construidos por cada estudiante también se hicieron presentes como atributo de jerarquización. A pesar de que la cultura se puede entender como un proceso dinámico de entramados de sentido y significado situados en relaciones de poder asimétricas —lo que implicaría que no hay individuo o grupo social que no produzca o tenga cultura (Thompson)— su visibilización y circulación social depende de las dinámicas sociales en las que surgen esos entramados. Las interacciones entre los estudiantes están encapsuladas en una concepción descriptiva de cultura con la que asumen que solo ciertos grupos son los únicos poseedores de cultura o, en su defecto, que las creencias, costumbres, ideas y valores característicos de un grupo o sociedad son mejores que los de otros. Por ejemplo, en una ocasión en que di clases en modalidad presencial en un parque público en el centro de la ciudad de Oaxaca —mientras se mantenía intermitente el confinamiento por COVID— dos chicos varones mantuvieron una conversación acalorada sobre la comparación de las costumbres de su comunidad en relación con la celebración del Día de Muertos. Uno de los chicos, originario de Xoxocotlán, con un tono firme le dijo al otro chico lo siguiente:

—En mi pueblo, cada vez que hay fiesta la sentimos en el alma porque nos sentimos orgullosos de nuestras raíces, no como ustedes que tienen dizque cultura pero que la mera verdad no es más que una expresión de su consumismo de costumbres de fuera. Nosotros, por ejemplo, el dos de noviembre sí vamos a los panteones a pasar la noche con nuestros difuntos, les llevamos flores, comida, mezcal, música, cenamos sobre sus tumbas todos en familia; no como ustedes que se disfrazan como de halloween y se olvidan del valor de sus raíces. Para la gente de mi pueblo sí es importante respetar nuestras tradiciones, sentirnos orgullosos de que lo que la gente más grande nos dejó. Por eso nos gusta que nuestras fiestas sean grandes, que la gente que nos visita vea lo orgullosos que estamos de lo que son las verdaderas costumbres (De los registros de diario de campo, 13 de abril de 2022).

Al estar como responsable del grupo y notar la tensión que había en la conversación, intenté romperla diciéndoles a los chicos que todas las manifestaciones culturales son válidas y que me parecía importante, más que verificar la validez de una u otra manifestación cultural,

preguntarse si las manifestaciones culturales son siempre estáticas o se transforman, así como quiénes y cuáles son las razones por las que se transforman. No obstante, este hecho me hizo reflexionar sobre cómo el encuentro con la diversidad cultural en el espacio universitario refleja la complejidad de las interacciones sociales. El chico quizás era poco consciente de que, al valorar las prácticas culturales de su compañero en relación con las suyas y deslegitimarlas, no solo reproducía lógicas del racismo cultural, sino que también estaba perpetuando lo que algunos autores han denominado “racismo intelectual”,<sup>43</sup> pues descalificaba la inteligencia del otro joven y la de los miembros de su comunidad, partiendo de prejuicios sobre una supuesta incapacidad cognitiva para valorar o entender sus propias tradiciones.

Otro aspecto a considerar es que el joven en el debate pretendía maximizar sus tradiciones en un contexto de desprecio histórico por las costumbres de los pueblos originarios. No obstante, los movimientos emancipatorios, en su búsqueda por liberarse de la opresión de la colonialidad, no están exentos de caer en las trampas que ellos mismos intentan erradicar (Boaventura de Sousa, Sin fecha; Lander, 2000; Dussel, 2005). Sin la intención de hacerlo, estos movimientos terminan replicando lo que ponen en cuestión y, en lugar de construir derroteros hacia la equidad e inclusión, establecen nuevas formas de dominación que, aunque con diferencias en cuanto a su origen, mantienen sin fracturas las jerarquías sociales y culturales. Por tanto, uno de los desafíos consiste en explorar acciones que verdaderamente cuestionen y resquebrajen el colonialismo con sus manifestaciones de relaciones de poder asimétricas.

En mis indagaciones etnográficas, la cultura culinaria también surgió como recurso clave que no solo diferenciaba a los estudiantes, sino que también imponía jerarquías en sus interacciones sociales. A través de algunos relatos pude constatar que los hábitos alimenticios no solo exponen un tema de identidad cultural y personal, también tienen alcances en las interacciones estudiantiles, dando lugar a que entre ellos se distingan por los tipos de alimentos que consumen en relación con la región de Oaxaca a la que pertenecen. Increíblemente, la comida fue identificado como un símbolo de estatus para clasificar a los

---

<sup>43</sup> Gómez Gallegos (2018) y Velasco Cruz (2021) definen el racismo de la inteligencia como un tipo de discriminación basado en la infravaloración de las habilidades cognitivas de ciertos individuos, como los jóvenes de origen indígena. Para estos autores, el racismo implica una jerarquización educativa que sugiere la existencia de sujetos intelectualmente superiores. Además, advierten que este racismo a menudo se manifiesta de manera sutil a través de comentarios jocosos o bromas que trivializan su reproducción, lo que lleva a su normalización y escaso cuestionamiento.

estudiantes oaxaqueños dentro de la universidad, revelando las relaciones de poder que subyacen a la valoración o desestimación de la cultura culinaria regional:

—Una de las cosas que me causa conflicto de mis compañeros es que en sus alimentos comen muchas hierbas. Creo que le agregan hierbas a todo. No entiendo esa maña de condimentar demasiado todo lo que se comen. Su comida no me agrada, me sabe mal, incluso no es exageración, pero me causa daño en el estómago. Acá no [refiriéndose a su comunidad], acá todo es muy distinto. Nosotros comemos pescado fresco, caldito de camaron o si es maíz, unos tamalitos de elote. Su sabor es muy rico y creo que nos alimentamos mucho mejor. Incluso, hasta la fecha, por ejemplo, me causa conflicto las maneras de nombrar la comida, al tasajo aquí le decimos cecina y allá cecina le dicen a la carne roja, y nosotros a eso le decimo carne enchilanchada. También a los frijoles no sé que hierbas les ponen, nosotros solo les ponemos manteca y cebolla. Entonces, todo eso hasta la fecha me sigue conflictuando (Mujer, 20 años, Istmeña, originaria de Unión Hidalgo, estudiante de administración).

La estudiante expresa un desagrado hacia el uso de cierto tipo de hierbas en la comida de sus compañeros, lo que puede interpretarse como una manifestación de racismo culinario. Este tipo de racismo surge cuando se considera que las prácticas culinarias de un grupo son inferiores o menos deseables que las propias. En este caso, la insistencia en que “no entiende esa maña”, subraya rechazo hacia las tradiciones culinarias ajenas, sugiriendo que su forma de cocinar es la única válida o correcta. Además, al contrastar su dieta con la de sus compañeros, afirma que su propia comida es “muy distinta” y “más rica”. Estas comparaciones conllevan un sentimiento de superioridad cultural, y contribuyen a la degradación de ciertas prácticas alimentarias indígenas o locales, que son vistas como exóticas o incluso perjudiciales para la salud. De ahí la necesidad de promover prácticas interculturales que visibilicen la diversidad y el respeto hacia las diferencias, como son las tradiciones culinarias ajenas, un bien necesario para construir educación inclusiva donde todas las expresiones culturales, incluidas las alimentarias, tengan el mismo valor.

#### ORGULLO Y VERGÜENZA: LOS EFECTOS DEL RACISMO EN EL CUERPO Y LA SUBJETIVIDAD.

Una de las preguntas que me surgió tras escuchar las experiencias de racismo de jóvenes en la universidad fue: ¿Cómo puede afectar el racismo a estudiantes racializados? La respuesta que encontré reveló que este fenómeno tiene efectos devastadores en sus cuerpos y subjetividades, manifestándose a través de emociones como el orgullo y la vergüenza. Los jóvenes a menudo se enfrentan a un entorno hostil que les niega tanto la representación identitaria como la validación social, lo que puede llevar a la internalización de estigmas

raciales. La *verguenza* emerge como una respuesta ante la discriminación, generando sentimientos de inferioridad que impactan negativamente su autoconcepto y fomentan el aislamiento social. Por otro lado, el *orgullo* puede surgir como una forma de resistencia y afirmación de identidad. Sin embargo, también puede ser resultado de procesos de blanqueamiento, donde se convierte en un criterio para establecer diferencias y jerarquías, legitimando así el discurso racial. Esta dualidad emocional refleja una disonancia afectiva en la que los jóvenes luchan por encontrar su lugar en una sociedad que perpetúa la exclusión étnica. Esto no solo afecta su bienestar psicológico, sino que también impacta su desarrollo personal y académico. A continuación, presento algunos rasgos que distinguen esta dualidad emocional. Aunque en el contexto que investigué las fronteras entre lo indígena y lo afro no son claras, las discriminaciones raciales basadas en el color de piel y el uso de lenguas originarias tienen profundas implicaciones afectivas para estas personas.

### **La manifestación de la vergüenza.**

El sentimiento de vergüenza fue identificado en el uso de las lenguas locales en ciertos espacios. Algunas personas, al enfrentarse a la discriminación y al desprecio por sus rasgos culturales, han interiorizado la idea de que su lengua materna es inferior o menos valiosa. Esta situación no solo silencia sus voces, también contribuye al deterioro de la diversidad lingüística de México. Como resultado, muchos individuos evitan hablar sus lenguas nativas, temerosos de ser objeto de burla o rechazo; o bien, como el caso de la siguiente joven, exponen sus lenguas tras bambalinas donde no puedan conocer el rostro del emisor:

—Yo solo hablo zapoteco cuando me siento en confianza. A veces también lo uso en actividades de la escuela, por ejemplo, en una obra de teatro [...] Lo uso ahí porque estoy atrás del escenario donde nadie me ve (Mujer, 26 años, indígena zapoteca, originaria de la ciudad de Oaxaca, estudiante de enseñanza de idiomas).

Como se puede observar, el campo lingüístico comparte similitudes con el ámbito de género. Al igual que la feminidad, existen lenguas originarias que tienden a circular principalmente en espacios privados, donde se preservan y transmiten dentro de contextos familiares y comunitarios, lejos de las miradas hegemónicas. Cuando la estudiante menciona que solo se siente cómoda hablando zapoteco en ciertos entornos, sugiere una percepción de hostilidad hacia su lengua y refleja experiencias de estigmatización. Su uso limitado del zapoteco, especialmente en contextos públicos, indica una lucha interna entre la resistencia cultural y el miedo al escarnio. Por otro lado, las lenguas imperiales, también conocidas como hegemónicas, dominan el espacio público y se convierten en las herramientas de

comunicación en instituciones, medios de comunicación y entornos laborales. Esta dinámica pone de manifiesto cómo las lenguas y las identidades menospreciadas encuentran su resistencia y vitalidad en lo íntimo, mientras que las lenguas dominantes imponen su presencia en la esfera pública, moldeando así las interacciones sociales y culturales.

En el caso de los jóvenes de origen afro, la vergüenza se manifiesta ante cualquier marca en el cuerpo que evidencie su conexión con los antepasados africanos traídos por la fuerza al continente, hoy llamado América:

—Yo sí tengo esta complejidad de no aceptar mi cabello. En la universidad, creo incluso que desde la prepa, siempre me han dicho que mi cabello es difícil de peinar, que es difícil manejarlo y sería mejor si lo tuviese lacio. Entonces, eso me ha hecho sentir incomodidad por mi cabello, preguntarme por qué no nací lacia. Así fue como empezó a sonar la plancha [se ríe]. Ahora quizás menos, pero hay ocasiones en que diario me plancho el cabello. Cuando estaba en la preparatoria no me gustaba nada mi cabello, y tampoco mi color de piel. En la actualidad creo que ya puedo lidiar con eso, pero aún así no deja de conflictuarme que mis hermanas sean más claras que yo. Me pregunto por qué precisamente yo tuve que heredar el color de mi abuela (Mujer, 23 años, afrodescendiente, originaria de Cuajinicuilpan, estudiante de artes visuales).

La relación entre racismo y vergüenza en el contexto universitario puede ser profundamente compleja. En el caso de la joven del relato, desde la preparatoria, ha recibido comentarios que asocian la belleza y la aceptación con características físicas eurocéntricas, lo que genera un sentimiento de inferioridad y vergüenza por su apariencia. Esta presión social no solo afecta su autoestima, sino que también la lleva a someterse a prácticas como planchar el cabello para encajar en un ideal que no le pertenece. Aunque ha logrado avanzar en su autoaceptación, la comparación constante con sus hermanas de piel más clara resalta las heridas del racismo internalizado, evidenciando cómo las normas de belleza pueden perpetuar conflictos internos y una búsqueda constante de validación.

En el caso de los jóvenes con ambas ascendencias, tanto indígena como afrodescendiente, la sensación de vergüenza se intensifica debido al color de piel y a las características propias de la lengua local. No obstante, la acción social de “blanquearse” puede verse como un intento de integrarse a los procesos civilizatorios occidentales, pero también como una estrategia de resistencia ante un mundo que parece no ofrecer derechos a menos que se adhieran a las lógicas del poder dominante:

—Allá en la universidad estoy yendo a unas clases de danza y percusión africana, pero soy la única con este color [negro], con este cabello [rizado] y mis demás compañeras son más blancas. Yo siento pena por no ser como las demás del grupo [se carcajea]. Pero me ha ayudado a que no me vean raro el ir dejando mi acento tal cual como yo lo traje de allá [de su comunidad]. Además el papá de mi hija es de aquí, de la ciudad, entonces siento que el buscar estar a la par de él me ayudó a dejar el acento, pero cuando hablo

con mi mamá regreso a lo que era antes (Mujer, 23 años, afrodescendiente, originaria de Cuajinicuilapan, estudiante de artes visuales).

Por supuesto, el sentimiento de vergüenza no es inmediato; su arquitectura depende de la performatividad garantizada a través de la repetición de prácticas de desprecio y exclusión hacia los cuerpos racializados en las esferas de la vida pública. Desde la infancia hasta la adultez, estas vivencias pueden manifestarse en situaciones cotidianas, como interacciones escolares, laborales y comunitarias, donde el prejuicio y la discriminación generan un impacto emocional significativo. La vergüenza es el síntoma de un racismo acumulado.

—Desde que estaba pequeña siempre me decía a mí misma que mis pómulos eran muy grandes. Me decía: ¡no me gustan, mi cara es fea! Llegué a quere rechazar ciertas partes de mí, por ejemplo, mi cabello. Ahorita está bien, de hecho ya lo he tratado de cuidar más, pero se frisaba bastante, entonces siempre estaba como muy alborotado y me decían la loquita, así que lo trataba de peinar pero era muy doloroso meterme el peine. Ahora trato de no peinarlo y me siento más cómoda estando así, pero antes a pesar del dolor que sentía lo trenzaba porque odiaba mi cabello. ¡Lo odiaba, me odiaba! (Mujer, 25 años, afrodescendiente, originaria de Llano Grande, estudiante de derecho).

Experiencias como estas ilustran los planteamientos de Fanón (2021) sobre cómo el contacto con el mundo blanco genera un complejo de inferioridad en las personas negras. Estas, a menudo, sienten la necesidad de imitar las características culturales y sociales de los blancos para ser valoradas. Esta dinámica da lugar a una lucha interna en la que las personas negras se sienten divididas entre su identidad cultural de origen y la cultura impuesta por el colonizador (Fanón, 2021).

### **La manifestación del orgullo.**

A diferencia de la vergüenza, el sentimiento de orgullo se teje por hebras de la afirmación y el distanciamiento étnico. Me refiero a que en el caso de algunos jóvenes, el orgullo surge de su linaje indígena y de su decisión de educarse, mientras que al mismo tiempo renuncian a algunos aspectos asociados con su etnicidad. Este proceso refleja una compleja interacción entre identidad cultural y aspiraciones personales, donde el orgullo se manifiesta tanto en la aceptación del origen como en la búsqueda de nuevas oportunidades:

—...Tengo a mis primas de mi edad que ya se casaron, tienen hijos y sí se ve la diferencia enormemente entre ellas y yo. O sea, se ve que de algún modo yo tengo más conocimientos, por decirlo de algún modo y sin sentirme más que los demás, pero pues sí, por el hecho de ser indígena y continuar la escuela, algo que es poco común en mi

pueblo (Mujer, 26 años, indígena zapoteca, originaria de la ciudad de Oaxaca, estudiante de enseñanza de idiomas).

En relación con el planteamiento de Bolívar Echeverría (2010) sobre la noción de blanqueamiento, entendida como el proceso de reconfiguración del *ethos* individual para adaptarse al sistema capitalista, sacrificando rasgos identitarios que son incompatibles con las lógicas de este sistema, el relato de la joven ilustra una lucha interna. Implícitamente, se considera superior a otras mujeres de su sistema familiar al mencionar su escolaridad como un distintivo jerárquico, en contraposición a quienes han optado por caminos más tradicionales, como el matrimonio y la reproducción familiar. Es decir, siente orgullo de ser indígena, pero, al mismo tiempo, marca una distancia con su comunidad con cierto tono de repudio. En ese sentido, el fenómeno del blanqueamiento implica, precisamente, la asimilación cultural, donde los individuos rechazan o repudian los rasgos asumidos como propios de su lugar de origen. No obstante, esta narrativa también puede interpretarse como un síntoma del malestar cultural que experimentan las mujeres debido a las formas de opresión que es insoslayable que existen en algunas comunidades étnicas, y que muchas veces se amparan en el rechazo a la colonización occidental de sus sistemas de usos y costumbres, pero, al mismo tiempo, exponen que ninguna comunidad en su organización interna está exenta de relaciones asimétricas de poder. Así, el orgullo no es propiamente por la escolaridad, sino por la posibilidad de emanciparse de un sistema que les imponía un destino con pocas oportunidades de participación pública.

En algunos jóvenes afros, el sentimiento de orgullo es una respuesta contracultural al racismo, especialmente por la marginación histórica de su grupo de pertenencia. Un estudiante, con sonrisa leve, postura expandida y cabeza levemente inclinada hacia atrás, mencionó lo siguiente:

—Me esfuerzo mucho en la escuela porque quiero que un día digan que soy de los mejores exponentes de terapia ocupacional en México y en el mundo, pero no que me reconozcan a mí, sino que reconozcan que una persona costeña, prieta o negra, también es inteligente. Que sepan que la gente de la costa también podemos crecer sin necesidad de esta fuga de cerebros. Yo sé que me va a costar, pero quiero darle este título a mi pueblo y a Oaxaca, y que mañana la gente diga que vendrá a Oaxaca porque aquí está uno de los mejores terapeutas ocupacionales. Que digan ¡sí son de calidad esta raza!, o sea, que yo como costeño también puedo (Varón, 20 años, costeño, originario de Puerto Escondido, estudiante de terapia ocupacional).

El entrevistado se visualiza no solo como un destacado profesional en terapia ocupacional, sino también como un símbolo del potencial y la inteligencia de las personas de

su comunidad y/o región que a menudo son subestimadas debido a prejuicios raciales. Su aspiración de que su pueblo y, en general, la gente de Oaxaca sea reconocida por la calidad de sus profesionales, es un acto de reivindicación que desafía la narrativa dominante que asocia el éxito con la migración o la fuga de cerebros.<sup>44</sup> Al afirmar que “una persona costeña, prieta o negra” puede sobresalir en su campo de estudio, él no solo busca su propio reconocimiento, sino que además pretende inspirar a otros a reconocer y valorar su historia cultural y étnica de pertenencia. Este orgullo se convierte en una forma de resistencia contra el racismo, promoviendo una visión inclusiva donde las capacidades y talentos locales son reconocidos y respetados.

Rafael Blanco (2022) refiere que no es fundamental centrarse en la definición de las emociones, sino en cómo estas influyen en las características y modos de expresión de los cuerpos, tanto en aspectos individuales como colectivos en determinados espacios. En ese sentido, lo que se observa a través de las narrativas de los estudiantes que son víctimas de racismo, es que experimentan una argamasa de emociones y sentimientos con los cuales se relacionan consigo mismos y con el mundo. Transitan en un continuo de emociones que producen alienación o resistencia; pues son el resultado de las tensiones que se muestran al ser menospreciados por características propias de su origen. En algunos casos son más recurrentes los sentimientos de tristeza, aislamiento y culpa, sin embargo, en esos mismos casos, también es notoria la importancia de la afectividad que emerge de los vínculos de amistad en la gestión de la capacidad de agencia de los individuos ante el racismo y la discriminación escolar:

—Antes sí me importaba mucho lo que pensarán de mí, hasta dudaba y me decía ¿estoy mal? Y yo me echaba la culpa, y decía ¡Sí, yo estoy feo, prieto, tonto! ¿Por qué hice eso! Desde pequeño siempre he recibido palabras de subestimación. Pero gracias a los pocos amigos sinceros que tuve en los distintos grados de la escuela, me hice fuerte y aprendí a dejar calladitas a las malas personas. Y cuando logré eso, me di cuenta que podía enfrentar a cualquier persona que quisiera lastimarme. Mira, yo sí creo en el karma. Mucha gente que me trataba de homosexual y negro cuando iba a mi primaria, un día la

---

<sup>44</sup> En 2009, Sylvie Didou, presentó un balance de la fuga de cerebros en América Latina y el Caribe. La autora revela una compleja interacción entre la migración de profesionales altamente calificados y el desarrollo regional. La autora destaca que la movilidad internacional no solo implica una pérdida de talento para los países de origen, sino que también puede traducirse en una “ganancia de saberes” si se implementan políticas adecuadas que fomenten el retorno y la reintegración de estos profesionales. Aupetit argumenta que, aunque la fuga de cerebros representa un desafío significativo, puede ser contrarrestada mediante la creación de redes científicas y diásporas que faciliten el intercambio de conocimientos y experiencias. La clave radica en establecer un marco político que no solo reconozca la magnitud del fenómeno, sino que también promueva condiciones favorables para el regreso y la colaboración entre los migrantes y sus países de origen, transformando así un problema en una oportunidad para el crecimiento económico y sociales en la región.

vida se los cobrará (Varón, 20 años, costeño, originario de Puerto Escondido, estudiante de terapia ocupacional).

Para concluir este apartado, así como el capítulo en su totalidad, es fundamental destacar que el racismo tiene un impacto significativo en las aspiraciones de los jóvenes después de salir de la universidad. A menudo, se ven atrapados en un proceso de blanquitud que prioriza y valora insertarse a prácticas académicas, profesionales o empleos de la cultura blanca norteamericana y/o europea:

—Mi meta después de terminar la universidad es ir a vivir a España. Me encanta mucho ese país, y me gustaría por lo menos conocerlo o emplearme temporalmente. Quiero seguir con mi educación, con mi formación. No quiero quedarme en la licenciatura, quiero seguir con una maestría en ese lugar o sino en Estados Unidos. Quizás me endeude con un préstamo para hacerlo [...] Me gusta España porque en México dudo que pueda llegar a ser millonaria. Además, me gusta su arquitectura, su acento y porque son mejores que nosotros [la gente de México]. Son menos valemadristas (Mujer, 22 años, cuicateca, originaria de Santo Reyes Pápalo, estudiante de psicología).

Me atrevo a advertir que un fenómeno como el que refiere la colaboradora puede llegar a limitar las oportunidades laborales disponibles para aquellos jóvenes que provienen de contextos vulnerables y generar un profundo sentimiento de frustración. Esta frustración, a su vez, incide en reforzar una representación social en la que estos chicos perciben un mundo racializado, donde el acceso a ciertos espacios sociales está reservado exclusivamente para miembros de determinados grupos. Como refiere Appadurai (2004), las aspiraciones se construyen en función del contexto social de las personas. La discriminación, como forma limitante de la capacidad de aspirar, disminuye -aunque no anula- el futuro al que se asume que se puede llegar. En otras palabras, las dinámicas racistas del sistema capitalista, en relación con las aspiraciones profesionales de los jóvenes racializados, crean un ciclo repetitivo de exclusiones y sentimientos de inferioridad.

Las aspiraciones académicas y profesionales de la universidad no es un tema que haya explorado a profundidad. Sin embargo, me parece importante mencionarlo para detonar interrogantes que se transformen en futuros proyectos de investigación que analicen los proyectos e itinerarios profesionales juveniles desde los estudios de racismo.

---

SÉPTIMA SECCIÓN: REFLEXIONES  
FINALES

En los últimos años, las agendas globales han enfatizado en lo importante que es la inclusión étnica en diversos ámbitos sociales, resaltando la necesidad urgente de reconocer y promover los derechos humanos de la población indígena y la diáspora africana. La agenda de las Naciones Unidas (2015) para 2030, por ejemplo, convoca a los diferentes gobiernos a asumir un compromiso para potencializar el desarrollo social y económico de comunidades étnicas. Otras organizaciones como la CEPAL (2024), subrayan que la inclusión de comunidades indígenas y afrodescendientes es una acción de reparo histórico y de justicia social a través de la creación de mejores condiciones de equidad y de acciones que desafíen a los racismos y las discriminaciones.

Dichas sugerencias de los Organismos Internacionales incluyen a la educación superior. Sin embargo, las realidades educativas en un marco global revelan serias dificultades y contradicciones para alcanzar dichos objetivos. Las razones son diversas, desde aquellas de orden estructural que perpetúan desigualdades, hasta aquellas más concretas de la vida cotidiana escolar que expresan sentimientos de desprecio y actitudes de exclusión (Dietz y Mateos, 2015; Mato, 2021; Czarny et al, 2023; Castillo y Ocoró, 2023).

En el caso de México, la inclusión de las comunidades indígenas y afros en las Instituciones de Educación Superior continua siendo un tema crítico. El porcentaje de personas indígenas que ingresan a la universidad es del 1% (Villa, 2018) y de los afrodescendientes no hay cifras exactas debido a su invisibilización histórica en los sistemas de conteo de las instituciones de gobierno. No obstante, hay quienes estiman que aún son significativas las brechas en la asistencia escolar de la población afro, comparado con el promedio nacional que va a la escuela superior (Varela y Pech, 2021; Mancinelli, 2021).

Los factores que representan un reto para incluir a las comunidades indígenas y afros en las universidades son variados, diversos autores identifican temas como la escasez de docentes con perfiles lingüísticos, la discriminación y la ubicación geográfica de las universidades (Dietz, 2019; González y Martínez, 2022). Además, debe considerarse que las políticas implementadas para mejorar esta situación aún son insuficientes para aminorar las brechas en cuanto a acceso y permanencia en el sistema educativo, lo cual hace pensar en la importancia de considerar un enfoque más integral para poner fin a estas desigualdades (Didou y Remedi, 2017).

Algunos puntos referidos por estos diagnósticos más generales fueron identificados en los hallazgos de mi etnografía, aunque con las particularidades que caracteriza a un estudio

microsocial. Uno de ellos fue poner sobre la palestra la corrupción que subyace al proceso de admisión en la universidad de estudio, un fenómeno con características bastante peculiares en comparación con los procesos de admisión de otras instituciones. En las siguientes líneas es mi intención ofrecer algunas reflexiones finales que, aunque no son concluyentes, abren nuevas discusiones sobre la complejidad que hay en las trayectorias educativas universitarias de jóvenes, principalmente indígenas y afros, que salen de sus comunidades con el fin de estudiar la universidad. Se tratan de trayectorias juveniles en las que sus intenciones de estudiar la educación superior están atravesadas por las dinámicas de sus entornos familiar y comunitario, por los retos en el proceso de movilidad poblacional y por las experiencias de racismo, discriminaciones y otras formas conexas de violencia en la vida universitaria. Además, me parece que un punto notoriamente importante de la tesis es que las experiencias vividas en el ámbito universitario pueden ser marcadas por diversas formas de violencia estructural que afectan la integración y el desarrollo personal de los estudiantes. En este sentido, es importante considerar no solo los factores individuales, sino también las estructuras sociales que perpetúan la reproducción de estas dinámicas en el entorno escolar universitario.

### **Los retos de hacer investigación etnográfica en contingencia**

Antes de comenzar con las reflexiones que derivan de los hallazgos empíricos, me gustaría centrarme en la cuestión metodológica y compartir algunas ideas al respecto. En principio la tesis tenía como objetivo estudiar los racismo y las discriminaciones en una universidad pública de la ciudad de Oaxaca. Sin embargo, en trabajo campo etnográfico descubrí que este fenómeno tenía cruces con otros aspectos que no podía soslayar, como la migración de los jóvenes desde sus comunidades hacia la ciudad. Este descubrimiento me hizo dar un giro significativo en mi pesquisa, ampliando el enfoque para tomar en cuenta no sólo el racismo, sino también las motivaciones que impulsan a estos jóvenes a migrar en busca de oportunidades educativas y las razones que subyacen a su elección de carrera, en relación con sus condiciones familiares y comunitarias.

Los cambios en mi tesis confirmaron lo que aprendí en mi formación de posgrado, que los estudios cualitativos jamás concluyen como se inician, y que *el principio de extrañeza* (Rockwell, 2018) debe estar siempre presente, no solo hacia lo que nos parece poco común

en el trabajo de campo como investigadores, sino hacia los dogmatismos predominantes en metodología de la investigación.

Otro aspecto importante fue que, al mismo tiempo de comenzar mis estudios de doctorado, se inició en México el confinamiento por la pandemia de COVID-19. Esta situación representó un desafío inesperado que puso a prueba mi capacidad de adaptación y creatividad metodológica. Me refiero a la imposibilidad de recurrir a las formas tradicionales del método etnográfico, como la interacción directa y la observación *in situ*, lo que me llevó a replantear mis estrategias de investigación. No puedo negar que, al principio, como probablemente les ocurrió a muchas personas investigadoras, el temor y la incertidumbre generadas por la contingencia sanitaria me hicieron considerar la posibilidad de cambiar de tema o método de investigación, pero, en lugar de hacerlo, busqué opciones innovadoras que me permitieran acercarme al fenómeno de estudio, por ejemplo, aprovechar las herramientas digitales y plataformas virtuales, como el chat de WhatsApp y Facebook, para conversar con mis colaboradores.

Esta experiencia, además de enriquecer mi perspectiva sobre la investigación etnográfica, me hizo pensar que quienes nos dedicamos a la investigación revaluamos continuamente nuestros métodos. Esto no solo es relevante ante contingencias como la del COVID-19, sino también como respuesta a los cambios globales en los que la virtualidad se posiciona cada vez más, de manera acelerada, como productora de cultura y filtro de la acción social. En consecuencia, se abren nuevas puertas para explorar formas innovadoras de producir conocimiento.

### **Los dilemas en trabajo de campo.**

En investigación, el contacto con las personas colaboradoras tampoco es un tema menor. Uno de los puntos que intento enfatizar a partir de la experiencia en mi trabajo, es la importancia de establecer credibilidad y crear ambientes de confianza entre la persona investigadora y sus colaboradores. Esto resalta la necesidad de hacer etnografías que se basen en principios éticos, promoviendo enfoques menos extractivistas y más colaborativos. El hecho de que me diera la oportunidad de experimentar las entrevistas como acciones de doble vía, donde el etnógrafo también es susceptible de ser escuchado y observado por sus colaboradores, y de que ahí emergen puntos de historias compartidas, me llevó a reflexionar sobre la técnica de entrevista como una acción política. Es decir, fomentar la construcción de

comunidad y ofrecer reciprocidad a quienes contribuyen en la construcción del conocimiento, pero cuya participación a menudo no protagoniza ni en la hechura de las investigaciones ni en los foros de discusión. Veo entonces en la entrevista etnográfica un proceso de co-construcción de conocimiento que puede desafiar los enfoques verticales de investigación cuando es posible escuchar los modos en que hablan los participantes (Chakravorty, 2003), y promover el respeto y reconocimiento mutuo.

### **La experiencia de migrar de la comunidad a la ciudad**

Ahora bien, retomando de nueva cuenta el tema migratorio, encuentro que los factores estructurales, individuales y comunitarios influyen en la decisión de los jóvenes de trasladarse del ámbito rural al urbano. La búsqueda de una “mejor vida”, entendida en términos de oportunidades laborales y educativas, se convierte en una motivación importante para emprender el éxodo. Los relatos de los chicos expresan un deseo no solo de superación personal, sino también de contribuir al bienestar familiar, lo que subraya la importancia del contexto social en la toma de sus decisiones. Esta complejidad que forma parte de sus historias de vida, invita a ampliar la mirada reflexiva sobre las dinámicas migratorias desde una perspectiva etnográfica educativa, destacando la necesidad de abordar las carencias en la oferta educativa y laboral en las comunidades de origen, y el papel que juega la educación superior como vía de acceso a nuevas oportunidades.

En el abanico de experiencias, el compromiso moral de los chicos con sus familias y el deseo de honrar el sacrificio de sus progenitores emergió como un aspecto crucial en la decisión de salir de sus comunidades. Algunos jóvenes inicialmente consideraron alternativas a la educación formal, por ejemplo, el uso de redes sociales para generar ingresos; sin embargo, la presión familiar de ver la escuela como vía de superación personal prevalece. Una situación así produce tensiones entre las expectativas tradicionales y las nuevas realidades del mundo digital. La interacción entre el legado familiar y las oportunidades modernas plantea una nueva perspectiva sobre la educación y el trabajo, donde el valor del conocimiento se redefine ante las múltiples posibilidades que ofrece la era digital.

Los relatos también exponen las complejas interacciones entre la migración, la identidad cultural y las actividades económicas en las comunidades indígenas. El nivel de precariedad de las condiciones laborales de los jóvenes en actividades productivas como la artesanal, aumenta sus desesos por abandonar la comunidad de origen en busca de mejores

oportunidades en entornos urbanos. Dicha situación refleja las tensiones inherentes a la apropiación cultural y la desigualdad económica que permea las relaciones entre comunidades étnicas.

### **Género y migración.**

El género también resultó ser una categoría útil para analizar las experiencias migratorias de los jóvenes. La condición de ser hombre o mujer influye de manera significativa en las presiones sociales que la comunidad ejerce sobre ellos en su búsqueda de un futuro diferente. En el caso de las mujeres, están constantemente expuestas a expectativas tradicionales impuestas por la familia y la sociedad sobre lo que debe ser una “buena mujer”, lo que puede convertirse en un factor de opresión que limita su desarrollo personal y profesional. Por tanto, para algunas chicas, migrar representa una forma de resistencia que les permite redefinir su identidad y autonomía. En cambio, los varones se ven obligados a cumplir con el ideal de masculinidad, que se traduce en el éxito económico y familiar. Cuando no logran cumplir con estos roles, son estigmatizados; sin embargo, pueden reivindicarse y recuperar su honor a través de la educación. En este sentido, a diferencia de las mujeres, los hombres migran para recuperar el poder que define su masculinidad y autoridad dentro de la comunidad.

En consecuencia, los contrastes observados por razones de género ilustran cómo estas dinámicas influyen en las motivaciones de los jóvenes para migrar en busca de una vida que les permita redefinir su identidad y alcanzar sus metas personales. Lo cual me lleva a plantear la necesidad de seguir cuestionando de manera crítica los sistemas de usos y costumbres en comunidades étnicas. En mi perspectiva, la lucha contra las formas de colonialidad o el colonialismo interno no puede ser solo desde el ángulo de la reivindicación étnica sin una mirada interseccional que contemple la perspectiva de género.

Además de la (re) producción de las formas de opresión, me interesó visibilizar algunos rasgos de la capacidad de agencia de los actores. En ese sentido, algunos chicos cuando migran, se ven fortalecidos gracias a sus redes de apoyo. Así, destaco el papel que desempeñan las abuelas en este proceso como soporte económico, emocional y un legado de esperanza para las futuras generaciones. Incluso en escenarios de precarización, algunas mujeres mayores destinan parte de sus pensiones a la educación de sus nietas, con el propósito de romper el ciclo intergeneracional de desigualdad educativa y de género. Este escenario coloca sobre la escena el interés de los familiares en la educación de las nuevas generaciones,

convirtiéndose en agentes de cambio a través de sacrificios personales. Su participación subraya la necesidad de políticas públicas que atiendan las desigualdades estructurales. Al hacerlo, se garantiza no solo el acceso a una educación de calidad, sino también el bienestar integral de quienes sostienen este esfuerzo.

### **Sobre las redes de apoyo y los procesos migratorios con fines educativos.**

Los padres y madres de familia también constituyen redes de apoyo fundamentales, especialmente durante los períodos de inscripción en la universidad. Esto es particularmente relevante en aquellos casos en que ningún miembro del núcleo familiar ha estado antes en la ciudad de Oaxaca. Sin experiencias previas de movilidad y, en ocasiones, con recursos económicos limitados, los padres se trasladan a la ciudad junto con sus hijos para asegurarse de que estos se encuentren en un entorno seguro mientras cursan sus estudios superiores. Situaciones como estas son un claro indicador de que muchas familias, a pesar de los obstáculos, se esfuerzan por ofrecer oportunidades educativas a las nuevas generaciones.

El apoyo de otros parientes y conocidos también se hace evidente cuando los jóvenes llegan a la ciudad, ya que les brindan alimentos, empleos y/o un lugar donde vivir. Sin embargo, existen casos en los que estas redes de apoyo, en lugar de ofrecer un refugio seguro y solidario para los migrantes, pueden convertirse en espacios de explotación y abuso. Lamentablemente, a pesar de que los jóvenes son conscientes de estos abusos, eligen no denunciarlos debido a un sentido de obligación y vergüenza. Por lo tanto, considero fundamental fomentar espacios seguros para los jóvenes migrantes, permitiéndoles romper el ciclo del abuso y construir un futuro más digno.

Un aspecto que no quisiera dejar de lado, es que las redes de apoyo que surgen a partir de la migración escolar no solo sirven como un mecanismo de adaptación y socialización en un nuevo contexto, sino que también juegan un papel crucial en la reconstrucción de lazos familiares y comunitarios que habían sido fragmentados por procesos migratorios previos. Esto se debe a que, cuando los jóvenes migran a hogares de parientes que emigraron previamente, se abre una oportunidad para que estos últimos se reencuentren con sus tradiciones y prácticas culturales. Además, este proceso contribuye a revitalizar las identidades étnicas y fortalecer las conexiones familiares.

La llegada de los jóvenes a la ciudad de Oaxaca representa un encuentro con un mosaico de experiencias diversas. En principio, deben elegir el área de la ciudad donde

residirán, cada una de las cuales presenta características tan diferentes y desiguales comparadas con las demás. Dicha elección está supeditada a la condición económica de los estudiantes y sus familias en relación con el costo de vivienda en la ciudad, que con el fenómeno de la gentrificación, aumenta cada vez más de manera exponencial. De ello deriva que los estudiantes se desplacen a vivir a lugares de la periferia como Candiani, San Martín Montoya, San Martín Mexicapán, Trinidad de las Huertas, San José la Noria, porque es lo más asequible a sus economías y con los riesgos que eso implica, como es el tema de la inseguridad. Otros, en cambio, optan por habitar espacios compartidos en el centro de la ciudad, aunque eso implique lidiar con las tensiones que supone convivir con los valores, hábitos y costumbres de personas ajenas.

Al mosaico de experiencias en la ciudad también se suman aquellas que son marcadas por los racismos y las discriminaciones. La relación entre localidad y extranjería en Oaxaca revela experiencias juveniles profundamente marcadas por la exclusión, misma que afecta tanto a los nativos como a los forasteros (Elias, 2012). Al llegar a la capital oaxaqueña algunos jóvenes se enfrentan a un ambiente hostil que les impide incorporarse plenamente en la comunidad; esto se manifiesta en el rechazo que reciben de ciertos sectores de la población, lo que perpetúa un ciclo de violencias. La percepción de Oaxaca como un lugar racista y discriminatorio se ve reflejada en las dificultades que enfrentan estos jóvenes para acceder a oportunidades educativas y laborales, exacerbadas por una estructura social que favorece la exclusión. Esta problemática no solo limita su desarrollo personal y profesional, sino que también contribuye a la perpetuación de desigualdades sociales, creando un contexto donde el rencor social puede proliferar entre aquellos que se sienten despojados un lugar que también les pertenece.

Además, dentro de los grupos étnicos que habitan la ciudad hay una percepción de superioridad o inferioridad que se convierte en un factor determinante en sus interacciones. Me refiero a que en los relatos de los chicos hay expresiones de racismos y discriminaciones a partir de considerar que hay grupos étnicos que tienen más derecho que otros a habitar la ciudad. Históricamente, estas rivalidades han estado influenciadas por un contexto de dominación y resistencia, donde las élites blancas o mestizas han dejado que las comunidades indígenas mantengan sus tradiciones solo cuando no representan una amenaza para el orden establecido (López, 2023). Esta dinámica ha generado un ambiente donde ciertos grupos son vistos como más legítimos o valiosos que otros, incrementando tensiones interétnicas y

dificultando la cohesión social. La lucha por visibilidad y la igualdad se convierte, así, en un campo de batalla no solo por derechos territoriales y recursos, sino también por la dignidad y el estatus social dentro de un marco que históricamente ha favorecido a unos sobre otros. En este sentido, es importante comprender cómo estas desigualdades no solo afectan la convivencia entre los grupos, sino que también perpetúan ciclos de violencia y exclusión que han marcado la historia de Oaxaca.

Sin embargo, la vida en la ciudad de Oaxaca no significa enfrentarse únicamente a experiencias hostiles, también da la pauta para confrontar la identidad en términos sociales y afectivos. Esto no significa que los jóvenes renuncian a las improntas culturales de sus lugares de origen, al contrario, al enfrentarse a la urbanización y a las dinámicas de vida en la ciudad, marcadas por una constante interacción con múltiples espacios y culturas, en principio experimentan conflictos que después reorganizan y reconfiguran su sentido de pertenencia. Por ejemplo, en la ciudad tienen nuevos intercambios culinarios, participan por primera vez en movimientos sociales, exploran o redefinen sus orientaciones e identidades sexogénéricas y descubren otras formas de ser hombres o mujeres que desafían y redefinen los estereotipos tradicionales de género que predominan en sus comunidades de origen. Sin embargo, aun en esas disonancias, los chicos no dejan de sentir pertenencia ni con su familia, grupo o comunidad de origen.

Este proceso da cuenta de cómo las identidades individuales se entrelazan con las colectivas, donde el contacto con el espacio urbano contribuye a procesos de diálogo intercultural y reconfiguración de la pertenencia territorial. La ciudad se convierte así en un espacio complejo donde se vive el conflicto, la transformación y la deconstrucción de los sistemas de significado, lo que posibilita que cada joven pueda encontrar su lugar dentro de un amplio abanico de identidades posibles. Esta situación cuestiona de manera contundente la noción de desterritorialización, que sugiere una pérdida conexión con las raíces y, en cambio, resalta cómo los jóvenes habitan múltiples territorios, experimentan procesos transnacionales o re-territorializan sus identidades, al integrar sus experiencias rurales con las urbanas (Haesbaert, 2013; Besserer y Nieto, 2015).

### **Del racismo estructural al racismo cotidiano.**

En la tesis se hizo notar que el racismo, en sus diversas manifestaciones, se presenta de manera compleja en la sociedad actual, y se puede clasificar principalmente en racismo

estructural y racismo cotidiano. El racismo estructural se refiere a las desigualdades sistemáticas y las injusticias que están arraigadas en las instituciones y políticas de una sociedad, afectando desproporcionadamente a grupos minoritarios, mientras que el racismo cotidiano se manifiesta en interacciones diarias y actitudes individuales que perpetúan estereotipos y discriminación (Moreno, 2016). Ambos racismos impactan de manera significativa en la vida de los jóvenes, principalmente indígenas y afrodescendientes, que acceden a la educación superior, ya que enfrentan barreras institucionales que limitan su acceso y permanencia en las universidades, y microagresiones y prejuicios en su entorno académico. Esta dicotomía del racismo da lugar a un contexto desafiante que afecta el bienestar emocional de los estudiantes, así como su desempeño académico y sus oportunidades futuras, subrayando la necesidad de abordar estas problemáticas desde una perspectiva integral para promover la equidad y la inclusión.

El análisis del racismo estructural en la educación superior en Oaxaca revela cómo este fenómeno impacta de manera significativa las decisiones de carrera de los jóvenes y el acceso a la universidad. Este racismo se manifiesta a través de prácticas institucionales de la entidad, incluida la universidad, que perpetúan la desigualdad, limitando las oportunidades educativas principalmente para jóvenes originarios de comunidades indígenas y afroamericanas. Las barreras que enfrentan estos grupos no solo son el resultado de políticas educativas excluyentes, sino también de un contexto sociocultural que refuerza los estereotipos y la discriminación. Por lo tanto, los hallazgos de esta tesis tienen la esperanza de servir para pensar en acciones afirmativas que amplíen el acceso a la educación y regularicen los mecanismos de ingreso, con el fin de que todos los jóvenes de Oaxaca, independientemente de su origen étnico, puedan elegir su trayectoria académica e ingresar a la universidad sin obstáculos derivados del racismo estructural.

En principio, la escasa oferta de educación superior pública en Oaxaca, junto con las difíciles condiciones socioeconómicas de la región, generan un entorno complejo para los jóvenes que desean formarse profesionalmente. Esta situación obliga a muchos estudiantes a tomar decisiones sobre su carrera basadas no solo en sus aspiraciones personales, sino también en factores como la viabilidad económica y la disponibilidad de programas académicos. Sobre estos últimos, es importante señalar que los de la universidad que fue estudiada, no gozan de un buen prestigio. De hecho, hay estudiantes que no consideran a esta institución como su primera opción y desearían asistir a otras universidades. Sin embargo, las

limitaciones materiales y las circunstancias familiares a menudo se convierten en obstáculos que les impiden explorar alternativas. Como resultado, se ven forzados a priorizar a esta universidad y elegir su carrera en función de lo *deseable*, lo *conveniente* y lo *posible*, lo que restringe su desarrollo profesional y perpetúa ciclos de precariedad en el estado. La falta de opciones educativas adecuadas no solo impacta a los individuos, sino que también afecta el crecimiento y desarrollo social y económico de Oaxaca. Por supuesto, este es un problema que no se puede resolver solo desde la educación superior, requiere de una tarea conjunta con los demás niveles educativos, ya que una de las justificaciones de no ampliar las alternativas universitarias en la entidad, tiene que ver con la baja matrícula de estudiantes que llegan a este nivel educativo (González y López, 2023).

En cuanto a los racismos cotidianos en la universidad, observé que tiene múltiples rostros. No obstante, sin importar la diversidad de prácticas sobre las que encarna, todas tienen algo en común: diferenciar y jerarquizar a la humanidad. En primer lugar fueron identificadas las prácticas de diferenciación y jerarquía lingüística, su fin es tomar las diferencias lingüísticas locales para hacer notar que hay grupos étnicos más civilizados que otros. Los estudiantes que no dominan el español o que con se comunican con su lengua materna enfrentan burlas y exclusiones, lo que contribuye a un ambiente hostil que desincentiva la expresión de su identidad cultural. A pesar de los esfuerzos por promover un plurilingüismo inclusivo y el reconocimiento de los derechos lingüísticos, persiste una ideología que asocia el dominio del español con superioridad social y académica. Esta situación subraya la necesidad urgente de transformar los currículos escolares para que propicien el diálogo intercultural, y visibilicen no solo las manifestaciones de los idiomas dominantes, sino también aquellas de los idiomas que han sido llevados al lugar de la alteridad, promoviendo entonces un entorno de aprendizaje y de comunicación simétrica, en el que todos los estudiantes puedan desarrollarse plenamente sin temor a ser discriminados por su lengua.

En segundo lugar, las manifestaciones de racismo por tono de piel y complejión o apariencia física entre estudiantes de la universidad revelan una problemática profundamente arraigada en la estructura social mexicana, donde las desigualdades se perpetúan principalmente a través de la pigmentocracia, un sistema que privilegia a aquellos con piel más clara y margina a quienes tienen tonos más oscuros, es decir, son prácticas de exclusión a la *prietez* y la *negritud*. Un fenómeno como este afecta la percepción social y la interacción en

la vida universitaria de los estudiantes, así como su autoconcepto y autoestima, llevándolos a adoptar identidades que se alinean con los estándares de belleza hegemónicos, o bien, al aislamiento. Valdría la pena entonces preguntarnos cómo desde los currículos prescriptivos y reales de la escuela se pueden construir otras narrativas que visibilicen a las comunidades étnicas y afroamericanas, desafiando los estereotipos racializantes existentes.

### **El ingreso a la universidad. El clientelismo político como el viejo lastre.**

En lo que respecta a obtener un lugar en la universidad, se identificó que, además del examen de conocimientos, hay otras vías de ingreso. Estas vías no son institucionales, implican prácticas clientelares ancladas a una historia de corrupción en México. Es decir, los jóvenes que logran acceder a esta universidad no siempre lo hacen por aprobar el examen de conocimientos académicos, sino por recurrir a redes clientelistas o pagos ilegítimos que no necesariamente son de carácter económico, por ejemplo, adherirse como parte de los grupos de choque que defienden los intereses de alguna de las líneas políticas dentro de la universidad. Estas irregularidades no solo afectan la calidad educativa, sino que también limitan el acceso a la educación superior para aquellos que provienen de contextos socioeconómicos desfavorecidos, quienes a menudo no pueden afrontar estas cuotas elevadas. Sin embargo, paradójicamente, a través de este mecanismo también ingresan a la universidad, jóvenes que el sistema meritocrático dejó fuera, pero que hacen uso de otros capitales para hacerse de un lugar en las aulas.

A las prácticas de corrupción en el ingreso, se suman las cuotas elevadas de lo que llaman "*pago de patronato*". No importa que un estudiante acredite el examen de conocimiento académico, si no hace este pago, no puede afianzar su lugar en la universidad. Aunque este proceso es común con el de otras universidades del país, lo que lo hace notablemente diferente es que los montos no son homogéneos; es decir, varían por carrera, lo que genera que algunos sean desmesuradamente elevados.

Un sistema universitario como el que he descrito, con mecanismos de ingreso atropellados por la corrupción, así como la irregularidad en las cuotas económicas de ingreso, no solo desincentiva el esfuerzo académico, sino que también reproduce un ciclo de desigualdad donde solo aquellos jóvenes con recursos económicos o conexiones pueden beneficiarse de una educación superior. Sin considerar otros riesgos como son incrementar

la deserción escolar y disminuir el porcentaje de egreso de jóvenes provenientes de contextos desfavorecidos, quienes a menudo no pueden afrontar los costos adicionales.

Hay que decir que la situación se agrava por el hecho de que muchas instituciones educativas carecen de transparencia en la gestión de recursos económicos. Lo cual sugiere implementar mecanismos efectivos de auditoría. Además, la corrupción no solo afecta el acceso a la educación, sino que también perpetúa un ciclo de desigualdad que afecta a comunidades históricamente racializadas. Los estudiantes indígenas y afrodescendientes son más proclives a enfrentar barreras adicionales debido al racismo estructural que acecha a sus comunidades. Esta realidad genera una presión económica y social considerable para pagar cuotas elevadas, lo que puede llevar tanto a los jóvenes como a sus familias a adquirir deudas bancarias. En el mejor de los casos, esta situación resulta en un endeudamiento; sin embargo, también los exponen a ser víctimas de fraudes perpetrados por redes delictivas que, aprovechándose de las aspiraciones de estos jóvenes, les solicitan dinero a cambio de un lugar en el aula que en realidad no existe. Sin duda, estas situaciones agudizan la precariedad económica y social del núcleo familiar a largo plazo.

También es importante reconocer que la corrupción en el ámbito educativo no es un problema aislado, forma parte de un sistema más amplio que perpetúa las desigualdades estructurales en Oaxaca. Para abordar esta problemática, es necesario implementar políticas que promuevan la transparencia y la rendición de cuentas en las instituciones educativas, así como fomentar una cultura de denuncia contra la corrupción. Particularmente en un contexto social donde la falta de respuesta institucional evidencia una crisis en la gestión educativa que prioriza intereses particulares sobre el bienestar colectivo. Solo así considero que se podría garantizar un acceso equitativo a la educación superior y ofrecer verdaderas oportunidades a todos los jóvenes, independientemente de su origen étnico y económico.

### **El peso de la cultura y la geografía en la racialización de la vida escolar cotidiana.**

Los determinismos geográfico y cultural también emergieron en las narrativas, y revelan un profundo impacto en la percepción racializadora de los jóvenes, donde las características asociadas a la región de origen y las prácticas culturales desempeñan un papel crucial en la construcción de estereotipos. Por ejemplo, se manifiesta en la forma en que las mujeres reproducen dinámicas de violencia simbólica y opresión étnica entre ellas. Este proceso refleja una desvalorización interna que se alimenta de la competitividad instaurada por el patriarcado

y hace público cómo las diferencias étnicas se convierten en criterios de aceptación y rechazo dentro de espacios como la vida universitaria. Lo cual me lleva a decir que el determinismo geográfico no solo actúa como un marco que determina las oportunidades y limitaciones de las mujeres según su ubicación, sino que también contribuye a la creación de jerarquías que intensifican la violencia de género.

Los efectos del racismo sobre los cuerpos racializados se manifiestan de manera compleja y profunda, generando una lucha interna entre el orgullo por la identidad cultural y la vergüenza impuesta por los estigmas sociales. Esta dualidad de sentimientos no solo afecta la autoestima y la salud mental de los estudiantes racializados, además influye en sus interacciones sociales y en su percepción del mundo que les rodea. Es así como considero urgente reconocer y abordar estas dinámicas desde distintas aristas del campo educativo, como de otros ámbitos sociales, para construir sociedades más inclusivas a partir de la homogeneidad y también de la diferencia. Recalco el compromiso colectivo para desafiar las narrativas racistas y promover una sociedad en la que cada individuo pueda sentirse orgulloso de su origen e identidad, de otro modo no veo como construir un futuro con justicia social para todos.

En esta tesis se intentó abordar de manera exhaustiva varios aspectos del fenómeno racista que atraviesa a la Educación Superior en México, pero es necesario reconocer que siempre quedarán temas pendientes y aspectos inconclusos que merecen una exploración más profunda en futuras publicaciones. Confío en que los hallazgos presentados aquí no solo aporten al entendimiento de una problemática particular, sino que además sirvan como un punto de partida para desarticular las estructuras racistas que aún nos lastiman como sociedad. Mi esperanza es que este trabajo inspire a otros investigadores y activistas a continuar la lucha contra el racismo, promoviendo un diálogo abierto y constructivo que permita que *“la mirada de los otros nos alcance”* (Segato, 2015).

## LISTA DE REFERENCIAS

- “El racismo es un sistema que organiza de manera cruel las formas en que algunas personas son maltratadas y otras favorecidas”. (Figuerola, 2022, 8 septiembre). <https://noticias.unsam.edu.ar/2022/09/08/el-racismo-es-un-sistema-que-organiza-de-manera-cruel-las-formas-en-que-algunas-personas-son-maltratadas-y-otras-favorecidas/>
- Acevedo, A. y Cházaro, L. (2021). *Eugenesia y educación en México de la década de 1920*. México: YouTube. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=lmn2VqPEDrs>
- Acevedo, A. y López, P. (2012). *Ciudadanos inesperados: espacios de formación de la ciudadanía ayer y hoy*. México: El Colegio de México/Cinvestav.
- Aguilar, Y. (2017). Eëts, atom. Algunos apuntes sobre la identidad indígena. *Revista de la Universidad de México*, 17-23. Recuperado de <https://www.revistadelauniversidad.mx/articles/f20fc5ef-75e2-44d0-8d5b-a84b2a87b7e3/eets-atom-algunos-apuntes-sobre-la-identidad-indigena>
- \_\_\_\_\_. (2020). *Manifiestos sobre la diversidad lingüística*. México: Almadía.
- \_\_\_\_\_. (2021, 17 septiembre). El “lengua incluyente” más allá del español. *Este País*. <https://estepais.com/home-slider/el-lengua-incluyente-mas-alla-del-espanol/>
- \_\_\_\_\_. (2022, 5 enero). ¿Lenguas útiles y lenguas inútiles? *Este País*. <https://estepais.com/impreso/numero-368-enero-de-2022/lenguas-utiles-y-lenguas-inutiles-2/>
- Alarcón, E. (2019). Elección de carrera: motivos, procesos e influencias y sus efectos en la experiencia estudiantil de jóvenes universitarios de alto rendimiento académico. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 30(77), 53-74. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/340/34065218004/html/>
- Allport, G. (1954). *The nature of prejudice*. Massachusetts: Addison Wesley.
- Antonio, V. y Hernández-Rosete, D. (2020). Indígenas en Coyoacán. Vida familiar y trayectorias educativas de niños que sobreviven en vía pública. En D. Hernández-Rosete (coord), *Antropología del trabajo infantil. Estudios etnográficos sobre desventaja escolar entre indígenas que estudian y trabajan* (pp. 121-170). México: UNAM.
- Añón, V. (en prensa). Colonialidad. En *Términos Críticos en Estudios Literarios Latinoamericanos*. Buenos Aires: UBA.
- Añón, V. y Mario, R. (2018). Lo colonial como silencio, la conquista como tabú. Reflexiones en tiempo presente. *Tabula Rasa*, 29, 107-131.

- Appadurai, A. (2015). *El futuro como hecho cultural. Ensayos sobre la condición global*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Araiza R., C., (2005). La discriminación en México: una mirada desde el análisis de las políticas públicas. *El Cotidiano*, (134), 30-37.
- Arfuch, L. (2010). *La entrevista, una invención dialógica*. Buenos Aires: Paidós.
- Aruj, R. (2008). Causas, consecuencias, efectos e impactos de las migraciones en Latinoamérica. *Papeles de población*, (55), 95-116. Disponible en: [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-74252008000100005&script=sci\\_abstract](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-74252008000100005&script=sci_abstract)
- Ashmore, R. (1979). *Prejudices: causes and cures*. Massachusetts: Collins.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (2024). *Estadística de educación superior, ciclo escolar 2023-2024*. Recuperado de <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior>
- Auyero, J., Berti, M. (2013). *La violencia en los márgenes: una maestra y un sociólogo en el conurbano bonaerense*. Buenos aires: Katz Editores.
- Baez-Jorge, F. (2002). Los indios, los nacos, los otros...(apuntes sobre el prejuicio racial y la discriminación en México. *La palabra y el hombre*, 121, 21-42.
- Baronnet, B. (2018). In conclusiones: retos de la investigación educativa ante el racismo. En B. Baronnet, G.C. Fregoso, y F. Domínguez (Coords), *Racismo, Interculturalidad y Educación en México* (pp. 245-266). Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Barreiro, A., Ungaretti, J. y Etchezahar, E. (2019). Representaciones sociales y prejuicios hacia los indígenas en Argentina. *Revista de Psicología*, 37(2), 529-558.
- Bartolomé, M. (2014). *Gente de Costumbre y Gente de Razón. Las identidades étnicas en México*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Basave, A. (1992). *México mestizo. Análisis del nacionalismo mexicano en torno a la mestizofilia de Andrés Molina Enríquez*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bautista-Díaz, M, Márquez, A, Ortega-Andrade, N, García-Cruz, R, y Alvarez-Rayón, G. (2019). Discriminación por exceso de peso corporal: Contextos y situaciones. *Revista mexicana de trastornos alimentarios*, 10(1), 121-133. <https://doi.org/10.22201/fesi.20071523e.2019.1.516>

- Benedetti, C. (2008). Artesanías, relaciones interétnicas y estigmas en la comunidad chané de Campo Durán. *IX Congreso Argentino de Antropología Social*. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Misiones, Posadas. Disponible en: <https://cdsa.aacademica.org/000-080/462.pdf>
- Benedict, R. (2019). *El crisantemo y la espada. Patrones de la cultura japonesa*. Madrid: Editorial Alianza.
- Berger, P., y Luckmann, T. (2015). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Besserer, F., y Nieto, R. (2015). La ciudad transnacional comparada: derroteros conceptuales. En F. Besserer., y R. Nieto (Eds.), *La ciudad transnacional comparada. Modos de vida, gubernamentalidad y desposesión* (115-149). UAM/Juan Pablos Editor.
- Blanco, R. (2014). *Universidad íntima y sexualidades públicas*. La gestión de la identidad en la experiencia estudiantil. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Boix, V. (2016b, agosto 21). Inés Dussel. "La escuela debería ser el espacio de lo difícil pero importante". LA NACION. <https://www.lanacion.com.ar/opinion/ines-dussel-la-escuela-deberia-ser-el-espacio-de-lo-dificil-pero-importante-nid1929399/>
- Bourdieu, P. (1986). *Notas provisionales sobre la percepción social del cuerpo*. Madrid: La Piqueta.
- \_\_\_\_\_. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- \_\_\_\_\_. (2015). *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores.
- Bourdieu, P., y Passeron, J-C. (2009). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Editores Siglo XXI.
- Briones, C. (2015). Madejas de alteridad, entramados de estados nación: diseños y telares de ayer y hoy en América Latina. En D. Gleizer, y P. López Caballero (comps.) *Nación y alteridad. Mestizos, indígenas y extranjeros en el proceso de formación nacional*. México: UAMEyC.
- Buquet, A., Cooper, J., Mingo, A., y Moreno, H. (2013). *Intrusas en la universidad*. UNAM/PUEG.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Caballero, C. (2000). Racismo, una ideología de la modernidad. *Derechos Humanos*, 42, 95-111.
- Camus, M. (2019). Habitar el privilegio: relaciones sociales en los fraccionamientos cerrados en Guadalajara. *Desacatos*, 59, 32-49. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/desacatos/n59/2448-5144-desacatos-59-32.pdf>

- Carli, S. (2014). Universidad pública y experiencia estudiantil: de los estudios de caso a las agendas políticas de la educación superior. *Universidades*, (60), 41-50.
- Castillo, E., y Ocoró, A. (2023). Dominación cruzada: racismos y violencias de género en la educación superior colombiana. *Revista Latinoamericana de Estudios de Género*, 12(1), 45-67. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7436436.pdf>
- Castillo, G. (2013). Integración, mestizaje y nacionalismo en el México revolucionario. Forjando Patria de Manuel Gamio: la diversidad subordinada al afán de unidad. *Revista de Ciencias Políticas y Sociales*, 221, 175-200.
- \_\_\_\_\_. (2004). Migración y movilidad territorial de la población. En M. Bronfman, R. Leyva y M. Negroni (Eds.), *Movilidad poblacional y VIH/sida* (pp. 35-48). Instituto Nacional de Salud Pública.
- Castle, S. (2010). Comprendiendo la migración global: una perspectiva desde la transformación social. *Relaciones Internacionales*, (14), 141-169.
- Centro de Estudios Espinosa Yglesias (2019). “Introducción” y “La movilidad social intergeneracional en México: educación, ocupación y riqueza”. En CEEY, Informe Movilidad Social en México. Hacia la igualdad regional de oportunidades. Recuperado de: <https://www.coursehero.com/file/103369788/Informe-Movilidad-Social-en-M%C3%A9xico-2019pdf/>
- Chakravorty, G. y Giraldo, S. (2003). ¿Puede hablar el subalterno? *Revista Colombiana de Antropología*, 39, 297-364. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105018181010>
- Comaroff, J. y Comaroff, J. (2002). Naturalizando la nación: aliens, apocalipsis y el estado postcolonial, *Revista de Antropología Social*, 11, 89-133.
- Comisarenco, D. (2008). La representación de la experiencia femenina en Tina Modotti y Lola Álvarez Bravo. *Revista de Estudios de Género. La ventana*, III(28), 148-190. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88411499008>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2024). Poner fin al racismo es tarea de todos y constituye un aspecto central en la construcción de sociedades más justas . Recuperado de <https://www.cepal.org/es/noticias/poner-fin-al-racismo-es-tarea-todos-constituye-un-aspecto-central-la-construccion>
- CONAPRED. (2011). *Inclusión, reconocimiento, afrodescendencia, igualdad*. México: CONAPRED/.
- Connell, R. (2005). *Masculinidades*. UNAM/PUEG.

- Connell, R. (2005). *Masculinidades*. UNAM/PUEG.
- Cornejo, I., y Rufer, M. (2020). Introducción. En I. Cornejo, y M. Rufer (Eds), *Horizontalidad, hacía una crítica de la metodología*, (pp.7-26). Buenos Aires: CLACSO
- Corona, S., y Le Mür, R. (2017). Racismo en la imagen de los indígenas en los libros de texto gratuitos (2012-2015). *Comunicación y sociedad*, 11-33.
- Correa, C. (2019). La sexualización y la exotización: mecanismos cotidianos de la expresión del racismo entre los afroamericanos. En M. Velázquez (Coord.). *Estudiar el racismo: afrodescendientes en México*. Ciudad de México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Correia, S., y Viana, L. (2022). Identidade indígena: olhares a partir da Psicologia Social. *Fractal: Revista de Psicologia*, 35, doi: <https://doi.org/10.22409/1984-0292/2023/v35/5956>
- Cultura, S. d. (2019). *¿Sabías que en México hay 68 lenguas indígenas, además del español?* Recuperado el 12 de 06 de 2019, de gov.mx: <https://www.gob.mx/cultura/es/articulos/lenguas-indigenas?idiom=es>
- Czarny, G., Navia, C., Velasco, S., y Salinas, G (2023). *Racismos y educación superior en Indo-Afro-Latinoamérica*. CLACSO; Universidad Pedagógica Nacional. <https://doi.org/10.54871/upn23r10>
- Das, V. y Poole, D. (2008). El Estado y sus márgenes. Etnografías comparadas. *Cuadernos de Antropología Social*, 27, 19-52.
- Davis, A. (2004). *Mujeres, raza y clase*. Madrid: Akal.
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano 1. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- \_\_\_\_\_. (1999). *La escritura de la historia*. México: Universidad Iberoamericana.
- De León, T., y Rodríguez, R. (2008). El efecto de la orientación vocacional en la elección de carrera. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5(13), 10-13. Disponible en: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-75272008000100004](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272008000100004)
- Deaton, A. (2015). *El Gran Escape. Salud, riqueza y los orígenes de la desigualdad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Di Napoli, P. (2013). Violencia, racismo y escuela. *Propuesta educativa*, 43-50.

- Díaz, A. (2011). *El taller del etnógrafo. Materiales y herramientas de investigación en etnografía*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Díaz, C. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. *Tabula Rasa*, 13, 217-233.
- Didou, S. (2005). ¿Pérdida de cerebros y ganancia de saberes?: La movilidad internacional de recursos humanos altamente calificados en América Latina. En *La internacionalización de la educación superior en América Latina* (pp. 25-62). Editorial: IESALC/CINVESTAV/IRD
- \_\_\_\_\_. (2015). Responsabilidad social universitaria en América Latina: Recursos y controversias. En E. Aponte (Ed), *La responsabilidad social de las universidades* (pp. 71-95). Puerto Rico: UNESCO/IESALC.
- Didou, S. y Remedi, E. (2017). Políticas públicas en educación indígena e intercultural. *Revista de Educación*, 35(39), 1-20.  
[https://www.academia.edu/49331872/Pol%C3%ADticas\\_p%C3%BAblicas\\_en\\_educaci%C3%B3n\\_ind%C3%ADgena\\_e\\_intercultural](https://www.academia.edu/49331872/Pol%C3%ADticas_p%C3%BAblicas_en_educaci%C3%B3n_ind%C3%ADgena_e_intercultural)
- Dietz, G. (1999). Indigenismo y educación diferencial en México. Balance de medio siglo de políticas educativas en la región purhépecha. *Revista Interamericana de Educación de Adultos.*, 35-60.
- \_\_\_\_\_. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles educativos*, 192-207.
- \_\_\_\_\_. (2019). Las universidades interculturales en México: Historia, desafíos y actualidad. En M. Lloyd (Coord.), *Las universidades interculturales en México* (págs. 15-40). UNAM, IISUE, PUEES.  
[https://www.puees.unam.mx/publicaciones/Libros/Lloyd2019\\_LasUniversidadesInterculturales.pdf](https://www.puees.unam.mx/publicaciones/Libros/Lloyd2019_LasUniversidadesInterculturales.pdf)
- Dietz, G. y Mateos, L. (2015). La educación intercultural bilingüe: Reflexiones y propuestas. *Revista Mexicana de Sociología*, 77(1), 157-168.
- Domínguez, N (1990). Incapacidad aprendida: ¿del laboratorio a la sociedad? Polis.  
<https://polismexico.izt.uam.mx/index.php/rp/article/view/34>
- Dubar, C. (2000). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Gedisa.

- Dussel, E. (2005). Discurso sobre el colonialismo. Recuperado de [https://enriquedussel.com/txt/Textos\\_200\\_Obras/Filosofia\\_liberacion/Discurso\\_colonialismo-Aime\\_Cesaire.pdf](https://enriquedussel.com/txt/Textos_200_Obras/Filosofia_liberacion/Discurso_colonialismo-Aime_Cesaire.pdf)
- \_\_\_\_\_. (2004). Inclusión y exclusion en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. *Cadernos de Pesquisa*, 34(122), 305-335. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/cp/v34n122/22507.pdf>
- \_\_\_\_\_. (2007). El currículum. *Explora. Las ciencias en el mundo contemporáneo*, (1-16). Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002217.pdf>
- Dussel, I., y Quevedo, L. (2017). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Buenos Aires: Santillana.
- Echeverría, B. (2010). *Modernidad y blanquitud*. México: Ediciones Era.
- Elias, N. (2012). *Establecidos y forasteros*. Ediciones Akal.
- Eribon, D. (2022). *Regreso a Reims*. España: Libros del Zorzal.
- Escalona, J. (2011). El incompleto imaginario del orden, la inacabada maquinaria burocrática y el espacio de lucha. Antropología del Estado desde el sureste de México. En A. Agudo, y M. Estrada (Eds) *(Trans)Formaciones del Estado en los márgenes de Latinoamérica. Imaginarios alternativos, aparatos inacabados y espacios transnacionales*. México: El Colegio de México.
- Essed, P. (1991). *Understanding Everyday Racism. An Interdisciplinary Theory*. California: Sage Publications.
- \_\_\_\_\_. (2010). Hacia una conceptualización del racismo com proceso. En O. Quintero, y O. Hoffmann (Coords), *Estudiar el racismo, textos y herramientas* (p.131). México.
- Ezpeleta, J., y Weiss, E. (2000). *Cambiar la escuela rural. Evaluación cualitativa del programa para abatir el rezago educativo*. México: DIE-CINVESTAV.
- Fanón, F. (2021). *Pieles negras, máscaras blancas*. Ediciones Akal.
- Ferreiro, E. (2013). *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*. México: Siglo XXI Editores.
- Figuroa, J., y Franzoni, J. (2011). Del hombre proveedor al hombre emocional: construyendo nuevos significados de la masculinidad entre varones mexicanos. En F. Aguayo y M. Sadler (Eds.), *Masculinidades y políticas públicas: Involucrando hombres en la equidad de género* (pp. 64-81). Universidad de Chile/Facultad de Ciencias Sociales/Departamento de Antropología.

- Figuroa, M. (2016). El archivo del estudio del racismo en México. *Desacatos*, 51, 92-107.  
Recuperado de:  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-050X2016000200092](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-050X2016000200092)
- Flesler, G., Blanco, R. y Spataro, C. (2022). Superficies de placer, orgullo y asco. Afectos y géneros en la espacialidad del campus universitario. *Academia XXII*, 12(24), 135-158.
- Flores, S. (2018). Desplazamiento interno forzado en San Juan Copala. *Cuiculco. Revista de Ciencias Antropológicas*, 25(73), 69-97. Disponible en:  
[https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2448-84882018000300069](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-84882018000300069)
- Foucault, M. (1997). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. México, Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_. (2007). *Genealogía del racismo*. Buenos Aires: Caronte Ensayos.
- \_\_\_\_\_. (1994). *No al sexo rey*. Barcelona: Altaya.
- Friedlander, J. (2006). *Ser indio en Hueyapan: un estudio de identidad obligada en el México contemporáneo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gall, O. (2004). Identidad, exclusión y racismo: reflexiones teóricas y sobre México. *Revista Mexicana de Sociología*, 221-259. Recuperado de:  
<http://www.scielo.org.mx/pdf/rms/v66n2/v66n2a1.pdf>
- \_\_\_\_\_. (2007). Relaciones entre racismo y modernidad: preguntas y planteamientos. En O. Gall (Coord) *Racismo, mestizaje y modernidad: visiones desde latitudes diversas*. México: CIICH/CRIM/CH UNAM.
- Geulen, C. (2010). *Breve historia del racismo*. Madrid: Alianza.
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giglia, A. (2022). Culturas del habitar y espacios urbanos. En A. Aguayo., y A. Cirón (Coords.), *Habitar y comprender el espacio urbano. Escritos de Angela Giglia sobre la Ciudad de México* (pp. 37-58). Universidad Autónoma Metropolitana.
- Gil Antón, M. (2016). *Sobre el fracaso de la reforma educativa: entrevista a Manuel Gil Antón*, Horizontal. Recuperado de: <http://horizontal.mx/sobre-el-fracaso-dela-reforma-educativa-entrevista-a-manuel-gil-anton/>
- Gil, A., Mendoza, J., Rodríguez., R y Pérez, M. (2009). *Cobertura de la Educación Superior en México. Tendencias, retos y perspectivas*. ANUIES.

- Gleizer, D. (2019). Dos exilios, una memoria y un olvido. *Letras libres*, 247. Recuperado de: <https://www.letraslibres.com/mexico/revista/dos-exilios-una-memoria-y-un-olvido>
- Goffman, E. (2006). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gómez Gallegos, A. (2018). Racismo de la inteligencia en la educación superior pública en México. En *Racismo, Interculturalidad y Educación en México* (pp. 13-26). Universidad Veracruzana. Recuperado de <https://www.uv.mx/bdie/files/2018/10/Libro-Racismo-interculturalidad-educacion-Mexico.pdf>
- Gómez, J. (2010). La migración internacional: teorías y enfoques, una mirada actual. *Semestre Económico*, 13(26), 81-99.
- Gómez, J. (2018). *Ser mujer y estudiar Derecho. Etnografía de la violencia de género en una universidad de la Ciudad de México*. México: DIE-CINVESTAV.
- Gómez, J. (2019). El Holocausto chino. Biopolítica y racismo de Estado en México (1896-1934). *Dorsal. Revista de Estudios Foucaultianos*, 7, 203-226. Recuperado de: <http://revistas.cenaltes.cl/index.php/dorsal/article/view/319/450>
- González, J, y Martínez, A. (2022). El proceso de inclusión de los indígenas en la educación superior, *Instituto de Ciencias de la Educación*, I(20). Recuperado de: [https://ice.uabjo.mx/media/15/2023/01/20\\_D.pdf](https://ice.uabjo.mx/media/15/2023/01/20_D.pdf)
- González, J, y López, M. (2023). Equidad y geografía de las oportunidades en México: La distribución territorial de los mercados de educación superior en Oaxaca. *Dialnet*. <https://www.redalyc.org/journal/2991/299152904002/html/>
- Gould, S. (2010). *La falsa medida del hombre*. Buenos Aires: Ediciones Orbis.
- Grosfoguel, R. (2012). El concepto de racismo en Michel Foucault y Frantz Fanon: ¿teorizar desde la zona del ser o desde la zona del no-ser? *Tabula Rasa*, 16, 79-102. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n16/n16a06.pdf>
- \_\_\_\_\_. (2013). Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epitsemicidios del largo siglo XXI. *Tabula Rasa*, (19), 13-58. Recuperado de <https://revistas.unicolmayor.edu.co/index.php/tabularasa/article/view/1310/1874>
- Guzmán, C. (2013). La cobertura de la educación superior en México y la visión de los rechazados. En J. Calva, R. Leyva (Coord.), *Los jóvenes de hoy: presente y futuro* (pp. 128-144). Juan Pablos Editor.

- Guzmán, C., y Serrano, O. (2011). Las puertas del ingreso a la educación superior: el caso del concurso de selección a la licenciatura de la UNAM. *Revista de la educación superior*, 40(157), 31-53. Recuperado en 05 de agosto de 2024, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602011000100002&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602011000100002&lng=es&tlng=es).
- Haesbaert, R. (2013). Del mito de la desterritorialización a la multiterritorialidad. *Cultura y representaciones sociales*, 8(15), 9-42. Disponible en: [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-81102013000200001](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102013000200001)
- Hall, S. (2003). ¿Quién necesita identidad? En S. Hall, P. du (Comp), *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 13-39). Buenos Aires: Amorrortu.
- Hall, S. (2019). *El triángulo funesto. Raza, etnia, nación*. Madrid: Traficante de sueños.
- Harris, M. (1978). *El materialismo cultural*. Madrid: Alianza.
- Hering-Torres, M. (2011). La limpieza de sangre. Problemas de interpretación: acercamientos históricos y metodológicos. *Historia Crítica*, 45, 32-55. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/811/81122477003.pdf>
- Hernández-Rosete, D (1996). *Género y roles familiares: la voz de los hombres. Tesis de maestría en Antropología Social*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS).
- \_\_\_\_\_. (2017). La violencia juvenil contra emos: análisis etnográfico de su persecución en México. *Cadernos de Saúde Pública*, 33(12), 1-11.
- \_\_\_\_\_. (2018). *Etnografía urbana. Estudios de caso en la Ciudad de México*. Ciudad de México: Juan Pablos Editor.
- Hernández-Rosete, D. y Maya, O. (2016). Discriminación lingüística y contracultura escolar indígena en la Ciudad de México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2), 1161-1176.
- Hernández-Rosete, D. y J. Gómez Palacios, J. (2021). Ser mujer y estudiar leyes: aproximaciones antropológicas al acoso y su resistencia en una universidad pública de la Ciudad de México, México. *Cadernos Saúde Pública*, 37(2), 1-11. Doi: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00024620>

- Hernández Rosete, D., y Gómez Palacios, J. (2022). El acoso sexual en educación superior. Notas antropológicas sobre su resistencia estudiantil. *Sinéctica*, (58). Disponible en: [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2022\)0058-016](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2022)0058-016)
- Hine, C. (2004). *Etnografía virtual*. Barcelona: Editorial UOC.
- Hoffmann, O. (2006). Negros y afroestizos en México: viejas y nuevas lecturas de un mundo olvidado. *Revista Mexicana de Sociología*, 103-135.
- Hoyo, H. (2009). Cuando las creencias se vuelven ideas útiles: El nacionalismo como instrumento político. *Foro Internacional*, 49(2), 370-402. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59921004005>
- INEE. (2017). *Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente 2017*. UNICEF. INEE/UNICEF. (2017). *Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente*. Ciudad de México: INEE/UNICEF. Disponible en: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P3B109.pdf>
- INEGI. (2017). Encuesta Nacional sobre Discriminación. Principales resultados. Recuperado de: [https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enadis/2017/doc/enadis2017\\_resultados.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enadis/2017/doc/enadis2017_resultados.pdf)
- \_\_\_\_\_. (2017). *Perfil sociodemográfico de la población afrodescendiente en México*. México: INEGI.
- \_\_\_\_\_. (2019). *Diversidad. Oaxaca*. Recuperado el 12 de 06 de 2019, de [Cuentame.inegi.org.mx:https://www.cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/oaxpoblacion/diversidad.aspx](https://www.cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/oaxpoblacion/diversidad.aspx)
- Jacinto, A. (2002). Las etnias y la cultura mexicana en José Vasconcelos. *Relaciones*, XXIII, (162-192).
- Jiménez-Moreno, J A. (2021). Mecanismos de ingreso de las universidades públicas estatales en México: un análisis bajo el concepto de equidad. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (ries)*, XII(35), 3-27, DOI: <https://doi.org/10.22201/>
- Kakozi, J. (2016). Revisión histórica del concepto de “raza” en Max Hering Torres y
- Kaplan, C.V. y Szapu, E. (2019). El racismo del cuerpo. Procesos psicosociológicos de discriminación escolar. *Pensamiento Psicológico*, 17(2), 107-119. doi:10.11144/Javerianacali.PPSI17-2.rcpp

- Kleinert, CV, Núñez-Borja, C., y Stallaert, C. (2019). Buscando espacios para la formación de intérpretes para la justicia en lenguas indígenas en América Latina1. *Mutatis mutandis. Revista Latinoamericana de Traducción*, 12 (1), 78-99. <https://doi.org/10.27533/udea.mut.v12n1a03>
- Koepsell, D., y Ruiz, M. (2015). *Ética de la investigación. Integridad científica*. México: Conbioética.
- Lagarde, M. (2015). *Los cautiverios de las mujeres. Madresposas, monjas, putas, presas y locas*. Siglo Veintiuno
- Lamas, M. (2002). *Cuerpo: diferencia sexual y género*. Taurus.
- Lander, E. A. (2000). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales – perspectivas latino-americanas. CLACSO.
- Latour, B. (1992). *Ciencia en acción. Cómo seguir a los científicos e ingenieros a través de la sociedad*. Barcelona: Editorial LABOR.
- León, M., Ortega, A., Ramírez, B., Rosas, R., y Rodríguez, B. (2015). Seguir estudiando o migrar: una disyuntiva para los jóvenes de bachillerato. *Ra Ximhai*, 11(2), 117-131. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46143101007>
- Levi-Strauss, C. (1993). *Raza y Cultura*. Madrid: Cátedra.
- Lizárraga, O. (2019). En búsqueda del eterno verano. Atracción y rechazo en el proceso de la trans migración placentera en España y México. *Migraciones Internacionales*, 10(16), 1-21. Disponible en: <https://www.scielo.org.mx/pdf/migra/v10/1665-8906-migra-v10-e2187.pdf>
- Lomnitz, C. (2015). Por mi raza hablará el nacionalismo revolucionario (Arqueología de la unidad nacional). *Revista Nexos*. Recuperado de [https://www.nexos.com.mx/?page\\_id=6](https://www.nexos.com.mx/?page_id=6)
- López Beltrán, C. (2009). Para una crítica de la noción de raza. *Revista Ciencias, UNAM*, 98-106.
- \_\_\_\_\_. (2008). Sangre y temperamento: pureza y mestizajes en las sociedades de castas americanas. En F. Gorbach y C. López-Beltrán (Eds.), *Saberes locales: ensayos sobre historia de la ciencia en América Latina* (pp. 289-342). Zamora, Michoacán: El Colegio de Michoacán.
- López-Beltrán, C. y García, V. (2012). Aproximaciones científicas al mestizo mexicano. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, 20(2), 391-410. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=386138075003>

- López, A. (2023). *Las revueltas de Oaxaca*. México: Letras Libres.  
<https://letraslibres.com/politica/las-revueltas-de-oaxaca/>
- Maldonado-Torres, N. (2000). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto”. En E. Lander (ed.), *Colonialidad del saber, eurocentrismo y ciencias sociales*, Buenos Aires: Clacso-Unesco, pp. 227-166.
- Maldonado, M. (2013). Momentos de la construcción de Oaxaca como producto turístico. *Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle*, 10(39), 89-100. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34231070006>
- Malinowski, B. (1973). *Los argonautas del pacífico occidental. Comercio y aventura entre los indígenas de la Nueva Guinea Melanésica*. Barcelona: península.
- Mancinelli, G. (2021). La lucha de los pueblos indígenas y afrodescendientes de América Latina en la educación superior. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 33(1), 115-136. Recuperado de <http://udualerreu.org/index.php/universidades/article/view/523>
- Masferrer, C. (2011). La enseñanza sobre los africanos y afrodescendientes en la educación primaria y secundaria de México. *Afrodescendencia. Aproximaciones contemporáneas de América Latina y el Caribe*, 1(1), 150-157.
- \_\_\_\_\_. (2014). *Aquí antes se llamaba Poza Verde. Conocimientos de niños de la Costa Chica sobre su pueblo y lo negro. Tesis de maestría*. México: CIESAS.
- \_\_\_\_\_. (2016). Yo no me siento contigo. Educación y racismo en pueblos afromexicanos. *Diálogos sobre educación*, 7(13), 1-17. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=553458105005>
- Masschelein, J., y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Mateos, L., y Gunther, D. (2016). Universidades Interculturales en México. Balance crítico de la primera década. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 683-690.
- Mato, D. (2021). Las múltiples formas del racismo y los desafíos que plantean a los sistemas de educación superior. *De Prácticas y Discursos*, 9(13). <https://doi.org/10.30972/dpd.9134412>
- Maya, L. (2009). Racismo institucional, violencia y políticas culturales. Legados coloniales y políticas de la diferencia en Colombia. *Historia Crítica*, 362, 218-245.
- Mendoza, L., Carrillo, R., y Quintana, I. (2023). Cartografía del Centro Histórico de Oaxaca del siglo XVI al XIX. *H+D. Hábitat + Diseño*, (16), 41–49. Disponible en:

<http://habitatmasdiseno.uaslp.mx/ojs/index.php/habitatmasdiseno/article/view/142>

- Micolta, A. (2005). Teorías y conceptos asociados al estudio de las migraciones internacionales. *Revista de Trabajo Social*, (7), 59-76. Disponible en: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/8476/9120>
- Morant, N. (1998). Social representations of gender in the media: Quantitative and qualitative content analysis. En D. Miell y M. Wetherell (Eds.). *Doing Social Psychology*. London: Sage.
- Moreno, M (2016). El archivo del estudio del racismo en México. *Desacatos*, (51), 9-22. <https://doi.org/10.22201/ciesas.24485144e.2016.51.1585>
- Moscovici, S. (1979). El psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires: Huemul.
- Mundial, B. (2018). *Afrodescendientes en Latinoamérica. Hacia un marco de inclusión*. Washington: Banco Mundial.
- Mvengou, P. (2018). El barco afromexicano: memoria y resistencia. *REA*, 3, 90-97. Recuperado de [https://iiacyl.files.wordpress.com/2017/02/8\\_cruzmerino\\_n3.pdf](https://iiacyl.files.wordpress.com/2017/02/8_cruzmerino_n3.pdf)
- Naciones Unidas. (2015). Agenda 2030 para el desarrollo sostenible . <https://www.un.org/desarrollosustentable/es/2030-agenda/>
- Navarrete , F. (2016). *Alfabeto del racismo mexicano*. México: Malpaso Ediciones.
- Navarrete, F. (2020). La blanquitud y la blancura, cumbre del racismo en México. *Revista de la Universidad de México*, 1-12. Recuperado de: <https://www.revistadelauniversidad.mx/articulos/ca12bb18-2c40-40dc-add6-b0acd62fafbd/la-blanquitud-y-la-blancura-cumbre-del-racismo-mexicano>
- Navarrete, F. (2022). Blanquitud vs. blancura, mestizaje y privilegio en México de los siglos XIX a XXI, una propuesta de interpretación. *Estudios Sociológicos*, 40, 127-162. Disponible en: <https://ru.historicas.unam.mx/handle/20.500.12525/1199>
- Neufeld, M., y Thisted, J. (1999). *“De eso no se habla- Los usos de la diversidad en la escuela”*. Buenos Aires: Eudeba.
- Oliveira, O. (2006). Jóvenes y precariedad laboral en México. *Papeles de población*, (49), 37-73.
- Ordorika, I. (2005). Violencia y porrismo en la educación superior en México. En G. Teresinha (Ed.), *Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva, año 2005* (459-476). Universidad Pedagógica Nacional/Editoria Porrúa.

- \_\_\_\_\_. *La disputa por el campus. Poder, política y autonomía en la UNAM*. Ciudad de México: Plaza y Valdés Editores.
- OXFAM (2015). Desigualdad extrema en México. *Iguales*, 1, 1-41. Recuperado de: [https://www.oxfamemexico.org/sites/default/files/desigualdadextrema\\_informe.pdf](https://www.oxfamemexico.org/sites/default/files/desigualdadextrema_informe.pdf)
- \_\_\_\_\_. Privilegios que niegan derechos. Desigualdad extrema y secuestro de la democracia en América Latina y el Caribe. *Iguales*, 1-210. Recuperado de: [https://www-cdn.oxfam.org/s3fs-public/file\\_attachments/reporte\\_iguales-oxfambr.pdf](https://www-cdn.oxfam.org/s3fs-public/file_attachments/reporte_iguales-oxfambr.pdf)
- Parra, P., Rausky, E., Meccia, E., Luliano, R. (2021). Desafíos para la investigación social en contextos de pandemia. Recuperado el 22 de 09 de 2021, <https://www.youtube.com/watch?v=eFtAOL596ss>
- Parrini, R., y Flores, E. (2018). El mapa son los otros: narrativas del viaje de migrantes centroamericanos en la frontera sur de México. *Íconos – Revista de Ciencias Sociales*, (61), 71-90. Disponible en: <https://iconos.flacsoandes.edu.ec/index.php/iconos/article/view/3013>
- Pedone, C. (2010). Cadenas y redes migratorias: propuesta metodológica para el análisis diacrónico-temporal de los procesos migratorios. *Empiria. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, (19), 101-132. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297126345004>
- Pérez-Castro, J. y Piña, J. (2024). Representaciones sociales de estudiantes de bachillerato sobre las personas de pueblos originarios. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (62), (1-21) [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2024\)0062-008](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2024)0062-008)
- Pérez, J. (1996). Nuevas formas de racismo. En F. Morales, y S. Yubero, *Del prejuicio al racismo: Perspectivas psicosociales*. España: Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Pineda, E. (2016). Discriminación racial y vida cotidiana en América Latina: empleo, educación y medios de comunicación. *Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura*, 22(2), 121-144. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/364/36451387007.pdf>
- Pionero del ADN James Watson es despojado de sus honores por comentarios raciales "reprensibles". (13 de 01 de 2019). Recuperado el 14 de 11 de 2019, de CNN: <https://cnnespanol.cnn.com/2019/01/13/pionero-del-adn-james-watson-es-despojado-de-sus-honores-por-comentarios-raciales-reprensibles/>

- PNUD. (17 de 02 de 2019). *Afrodescendientes*. Recuperado el 27 de 06 de 2019, de El PNUD en América Latina y el Caribe: <http://www.latinamerica.undp.org/content/rblac/es/home/ourwork/democratic-governance/political-participation-and-inclusion/afro-descendants.html>
- Ponce, D. (2016). Discriminación racial y personas afrodescendientes en México. En H. Peña y A. García (coords), *Memorias del Foro Internacional “Discriminación Racial y Afrodescendientes en México”* (pp. 59-68). México: CNDH.
- Prego, M. (2022). El cuerpo como discurso a través del tatuaje. *Revista Digital Universitaria*, 23(3), (1-10). Disponible en: [https://www.revista.unam.mx/wp-content/uploads/v23\\_n3\\_a7.pdf](https://www.revista.unam.mx/wp-content/uploads/v23_n3_a7.pdf)
- Pritchard, E. (1977). *Los Nuer*. Barcelona: Anagrama.
- Quijano, A. (2000): Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”, en Lander, Edgardo (comp.): *Colonialidad del saber. Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*, CLACSO, Buenos Aires, pp. 201-246.
- \_\_\_\_\_. (2014). *La razón del Estado*. Buenos Aires: CLACSO.
- Quintero, O. (2014). El racismo cotidiano en la universidad colombiana desde la experiencia vivida por los estudiantes negros en Bogotá. *Universitas Humanistica*, 71-94.
- Rama, A. (2004). *La ciudad letrada*. Tajamar Editores.
- Ramírez Zavala, AL, (2011). Indio/indígena, 1750-1850. *Historia Mexicana*, LX (3), 1643-1681.
- Ramírez, G. (2013). *Cambiar, interrumpir o abandonar: la construcción de experiencias de los estudiantes en su tránsito por una institución de educación superior tecnológica*. ANUIES.
- Restrepo, E. (2012). *Intervenciones en teoría cultural*. Popayán: Universidad del Cauca.
- \_\_\_\_\_. (2016). *Racismo y discriminación*. Bogotá: Instituto de Estudios Sociales y Culturales  
Pensar.[https://www.researchgate.net/publication/265978894\\_Racismo\\_y\\_discriminacion](https://www.researchgate.net/publication/265978894_Racismo_y_discriminacion)
- Rockwell, E. (2000). Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural. *Interacciones*, V(9), (11-25). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35450902>
- \_\_\_\_\_. (2007). *Hacer escuela, hacer estado: la educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*. México: Colegio de Michoacán/CIESAS/CINVESTAV.

- \_\_\_\_\_. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- \_\_\_\_\_. (2018). Cómo observar la reproducción. En N. Arata., C. Escalante y A. Padawer (Coords), *Elsie Rockwell. Vivir entre escuelas, relatos y presencias. Antología Esencial* (pp. 77-96). CLACSO.
- \_\_\_\_\_. (2018). *Vivir entre escuelas: relatos y presencias: antología esencial*. CLACSO.
- Rockwell, E., y Ezpeleta, J. (1983). Escuela y clases subalternas. *Cuadernos políticos*, 37, 70-80.
- Rodríguez-Ponce, E. (2009). El rol de las universidades en la sociedad del conocimiento y en la era de la globalización: evidencia desde Chile. *Interciencia*, 822-829.
- Rufer, M. (2019). Postcolonialism and Decoloniality. En O. Kaltmeier, J. Raab, M. Stewart, y M. Rufer (Eds), *The Routledge Handbook to the History and Society of the Americas* (pp.379-392). Londres: Routledge.
- Ruiz-Larraguivel, E. (2011). La educación superior tecnológica en México. Historia, situación actual y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, II(3), 35-52. Disponible en: <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/79>
- Salguero, A., y Alvarado, R. (2018). ¡Ese sí es un hombre... es de trabajo! Identidades masculinas en camaroneros de Mazatlán. En N. Fuller (Coord), *Difícil ser hombre. Nuevas masculinidades latinoamericanas* (pp. 65-84). Fondo Editorial.
- Santillán, L. (2012). *Quiénes educan a los chicos. Infancias, trayectorias educativas y desigualdad*. Biblos.
- Santos, B. de S. (n.d.). Descolonizar el saber, reinventar el poder. Recuperado de [https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Descolonizar%20el%20saber\\_final%20-%20C%C3%B3pia.pdf](https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Descolonizar%20el%20saber_final%20-%20C%C3%B3pia.pdf)
- Sarlo, B. (2016). *La ciudad vista. Mercancías y cultura urbana*. Siglo Veintiuno.
- Scheper-Hughes, N. (1997). *La muerte sin llanto. Violencia y vida cotidiana en Brasil*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Scott, J. C. (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia*. México: Ediciones Era.
- Segato, R. (2007). *La nación y sus otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*. Buenos Aires: Prometeo libros.
- \_\_\_\_\_. (2007). *La nación y sus otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*. Buenos Aires: Prometeo libros.
- \_\_\_\_\_. (2010). *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Buenos Aires: Prometeo libros.

- \_\_\_\_\_. (2013). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda*. Buenos Aires: Prometeo.
- \_\_\_\_\_. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Madrid: Traficantes de sueños.
- \_\_\_\_\_. (2018). *Contra-pedagogía de la crueldad*. Prometeo.
- Sen, A. K. (1998). Las teorías del desarrollo a principios del siglo XXI. *Cuadernos de Economía*, 17(29), 73-100. Recuperado de: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/ceconomia/article/view/11497>
- Silva-Laya, M. (2012). Equidad en la educación superior en México: la necesidad de un nuevo concepto y nuevas políticas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20(4), DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.v20n4.2012>.
- Silva, M. (2019). Tres iniciativas de equidad educativa universitaria en la Ciudad de México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(80), 43-68.
- Simmel, G. (1988). La metropolis y la vida mental. En M. Bassols., R. Donosso., A. Massolo., y A. Méndez (Coops.), *Antología de sociología urbana* (47-60). UNAM.
- Sinisi, L. (1999). La relación “nosotros-otros” en espacios escolares “multiculturales”. Estigma, estereotipo y racialización. En M. Neufeld y J. Thisted (coomps) “*De eso no se habla. Los usos de la diversidad en la escuela*”. Buenos Aires: Eudeba.
- Solís, P. (2015). Mayor cobertura educativa, la misma desigualdad social. *Blog Distancia por Tiempos*. Recuperado de: <https://educacion.nexos.com.mx/mayor-cobertura-educativa-la-misma-desigualdad-social/>
- Solís, P., y Dalle, P. (2019). La pesada mochila del origen de clase. Escolaridad y movilidad intergeneracional de clase en Argentina, Chile y México. *Revista Internacional De Sociología*, 77(1), e118. Recuperado de <https://doi.org/10.3989/ris.2019.77.1.17.102>
- Telles, E. (2014). *Pigmentocracies. Ethnicity, Race and Color in Latin America Chapel Hill*: University of California Press.
- Thompson, J. B. (2002). *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de comunicación de masas*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.
- Todorov, T. (1991). *Nosotros y los otros*. México: Siglo XXI editores.
- Torrance, H. (2017), Blaming the victim: assessment, examinations, and the responsabilisation of students and teachers in neo-liberal governance. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 38(1), 83-96, DOI: 10.1080/01596306.2015.1104854.

- Treviño, J. (2008). Racismo y nación: comunidades imaginadas en México. *Estudios sociológicos*, 78, 669-694. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/598/59811148006.pdf>
- Trouillot, M. (2001). La antropología del Estado en la era de la globalización. Encuentros cercanos de tipo engañoso. *Current Anthropology*, 42(1), 1-15.
- Urbalejo, L. (2015). Modos de vida indígena en la ciudad transnacional. En F. Besserer., y R. Nieto (Eds.), *La ciudad transnacional comparada. Modos de vida, gubernamentalidad y desposesión* (115-149). UAM/Juan Pablos Editor.
- Urías, B. (2007). *Historias secretas del racismo en México (1920-1950)*. México: Tusquets.
- Van Dijk, T. (1993). *Elite discourse and racism*. Newbury Park: Sage.
- Varela, I., y Pech, B (2021). Racismos, educación y poblaciones indígenas y afrodescendientes en México. *Nodal*. Recuperado de <https://www.nodal.am/2021/07/racismos-educacion-y-poblaciones-indigenas-y-afrodescendientes-en-mexico-2/>
- Vela, E. (2017). *La discriminación en el empleo en México*. México: Senado de la República/Instituto Belisario Domínguez.
- Velasco, S. (2021). *El racismo de la inteligencia: un enfoque desde la educación superior*. Ponencia presentada en el congreso sobre multiculturalismo e interculturalidad, Puebla.
- \_\_\_\_\_. (2016). Racismo y educación en México. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 61(226), 379-407. [https://doi.org/10.1016/S0185-1918\(16\)30015-0](https://doi.org/10.1016/S0185-1918(16)30015-0)
- \_\_\_\_\_. (2017). El racismo cotidiano en la percepción de los universitarios de la UPN-Ajusco [Memoria]. San Luis Potosí, México.
- Velasco, S. y Baronnet, B. (2016). Escuela y racismo en México. *Diálogos sobre educación*, 13, 1-24.
- Velasco, S. (2018). El racismo cotidiano en la percepción de los universitarios de la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco. En B. Baronnet, G.C. Fregoso, y F. Domínguez (Coords), *Racismo, Interculturalidad y Educación en México* (pp. 227-244). Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Velasco, S. y Segura, C (2016). Cumplir un sueño: Percepciones y expectativas sobre los estudios profesionales entre estudiantes indígenas en la Universidad Autónoma Chapingo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(71), 1021-1045. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14047430002.pdf>
- Velázquez, M.E (2019). Esclavitud, raza y racismo. Reflexiones y debates sobre africanos y afrodescendientes en la historia de México. En M. E. Velázquez (coord), *Estudiar el racismo: afrodescendientes en México* (pp. 75-126). México: Secretaría de Cultura/INAH.

- Velázquez, M.E. (2018). Calidades, castas y razas en el México virreinal: el uso de categorías y clasificaciones de las poblaciones de origen africano, *Estudios Iberoamericanos*, 3, 435-446. Doi: 10.15448/1980-864X.2018.3.32762
- Villa, L. (2018). Indígenas, solo 1% de la matrícula universitaria. Recuperado de <http://www.foroconsultivo.org.mx/FCCyT/boletines-de-prensa/ind%C3%ADgenas-solo-1-de-la-matr%C3%ADcula-universitaria>
- Villoro, L. (2017). *Ensayos sobre indigenismo*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Viveros, M. (2009). La sexualización de la raza y la racialización de la sexualidad en el contexto latinoamericano actual. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 1, (63-81).
- Viveros, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52, 1-17. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0188947816300603>
- Vizcaíno, F. (2004). Naturaleza del nacionalismo. En Vizcaíno, F., *El nacionalismo mexicano en los tiempos de la globalización y el multiculturalismo*. México: IIS-UNAM. Recuperado de: <http://ru.iis.sociales.unam.mx/jspui/bitstream/IIS/4497/1/EL%20NACIONALISMO%20MEXICANO.pdf>
- Wacquant, L. (2004). *Entre las cuerdas. Cuadernos de un aprendiz de boxeador*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Wade, P. (2000). *Raza y etnicidad en Latinoamérica*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- \_\_\_\_\_. (2017). Estudios afrodescendientes en Latinoamérica: racismo y mestizaje. *Tábula rasa*, 23-44.
- Weber, M. (2014). *Economía y sociedad*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Wieviorka, M. (2007). La mutación del racismo. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 49(200), 13-23.
- Wolf, E. (2005). *Europa y la gente sin historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Yankelevich, P. (2019). *Los otros. Raza, normas y corrupción en la gestión de la extranjería en México, 1900-1950*. México: Bonilla Artigas editores.

---

## ANEXOS

# Racismo y discriminación en educación superior. Estudio etnográfico en la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca

Guía de entrevista<sup>45</sup>  
(estudiantes indígenas/afrodescendientes)

## PRIMERA PARTE

Familia y comunidad

1. Estructura familiar, educación, economía, salud y trabajo
  - 1.1. Integrantes de la unidad familiar
  - 1.2. Actividades económicas y roles en la unidad familiar
  - 1.3. Escolaridad de los miembros de la familia
  - 1.4. Condiciones socioeconómicas de la unidad familiar
  - 1.5. Identidad étnica y lenguaje
  - 1.6. Participación a en el sistema de cargos de la comunidad (indagar sobre las mujeres).
  - 1.7. Religiosidad

## SEGUNDA PARTE

Vida en la ciudad de Oaxaca

- 1.1. Experiencia migratoria de la comunidad a la capital (redes de apoyo, gastos económicos y/o sacrificios familiares, dificultades durante el viaje).
- 1.2. Experiencia de vida cotidiana en la capital (condiciones socioeconómicas, relaciones sociales, afectivas y familiares, adaptación sociocultural, trato con los “nativos” de la capital, experiencias de discriminación y/o racismo).
- 1.3. Vida en la ciudad en tiempos de pandemia por Covid-19 y/o retorno a la comunidad

## TERCERA PARTE

Experiencia en la universidad

1. Antes de ingresar
  - 1.1. Factores que intervinieron en la elección de carrera y el lugar de dónde estudiar
2. Llegada a la universidad
  - 2.1. Experiencia de adaptación y relaciones sociales y/o de apoyo.
3. Racismo y discriminación (cómo observador, víctima y perpetrador).
  - 3.1. Definición de racismo y discriminación
  - 3.2. Dimensión sobre la pluriétnicidad en la universidad
  - 3.3. Formas de identificación y diferenciación racial de afrodescendientes, indígenas y mestizos (identidades étnicas, lenguas, color de piel y condiciones socioeconómicas, valores, etc).
  - 3.4. Creencia y construcción de personas “perniciosas” en la universidad
  - 3.5. Percepciones sobre racismo, clasismo y discriminación en la universidad

---

<sup>45</sup> Esta guía fue elaborada por Juan Carlos Gómez Palacios y no se permite su reproducción total o parcial.

- 3.6. Experiencias de racismo y otras formas conexas de violencia y discriminación etnolingüística en la universidad
- 3.7. Experiencias de interacción social y discriminación en la universidad
- 3.8. Racismo en el proceso de evaluación escolar
- 3.9. Lenguas favorecidas para su aprendizaje
- 3.10. Experiencias de discriminación en niveles educativos preexistentes.
- 3.11. Posiciones de poder reales e imaginarias de los agresores
- 3.12. Circunstancias y espacios en las que fue perpetrada la discriminación
- 3.13. Otras causas de discriminación
- 3.14. Percepción y experiencias de diálogo entre currículum e interculturalidad en la universidad
- 3.15. La experiencia escolar a partir de la pandemia, cambios y permanencias.

#### **CUARTA PARTE**

##### Racismo y subjetivación

1. Identidad étnica, cuerpo y vergüenza
2. Identidad étnico-racial y desprecio
3. Reconoce u oculta el dominio de una lengua no hegemónica
4. Re-construcción identitaria y blanqueamiento social
5. Representaciones racializadas sobre su núcleo doméstico y el grupo étnico de origen
6. Proyecto de vida a futuro, fuera o de retorno a la comunidad

#### **QUINTA PARTE**

##### Deserción escolar

1. Causas o riesgos de deserción escolar
2. Capital cultural y rendimiento escolar
3. Apariencia física e higiene en los procesos de evaluación escolar
4. Dificultades lingüísticas para acceder a los saberes en la universidad
5. Dificultades entre la permanencia en la escuela y vida cotidiana

#### **SEXTA PARTE**

##### Contracultura escolar

1. Tácticas y estrategias para resistir al racismo sistemático en la universidad
2. Alianzas con otras personas y grupos, dentro y fuera de la universidad
3. Formas de denunciar el racismo al margen de lo institucional
4. Formación y/o pertenencia a grupos militantes contra el racismo y otras formas conexas de discriminación
5. Apropiación de los saberes escolares como recurso contracultural dentro y fuera de la universidad
6. Resistencia lingüística en la universidad
7. Uso de los saberes de organización comunitaria en favor de los derechos humanos y la lucha contra la discriminación etnolingüística
8. Actividades políticas de reivindicación étnico-racial en la universidad
9. Reproducción de los saberes personales, familiares y comunitarios en la universidad



Muestra de las cédulas de información de los estudiantes indígenas y afros que colaboraron en la investigación

Grupo I / Estudiantes indígena y afrodescendientes		
Clave	Descripción de experiencias de racismo y discriminación etnolingüística.	Lugar y fecha de la entrevista
EIA1	<p><b>Mujer, estudiante de contaduría pública, serrana.</b> Nació en la Ciudad de Oaxaca, Región de los Valles Centrales. Su padre es de Ixtlán de Juárez y su madre de Talea de Castro, ambos son pueblos de la Sierra Norte de Oaxaca. Su padre tiene educación secundaria y su madre tiene educación técnica. Ambos migraron a la ciudad de Oaxaca desde edades tempranas. Su madre es hablante de zapoteco. La estudiante se adscribe como indígena o serrana y habla algunas palabras en zapoteco. Menciona que en la universidad hay docentes corruptos que cobran cuotas para que los estudiantes acrediten las asignaturas. Señala que hay profesores acosadores de estudiantes mujeres, el cual describe como un acoso poco agresivo porque son invitaciones sutiles para que las alumnas salgan con los profesores. Dice “soy indígena aunque no lo parezca” y menciona que por su “piel clara” (sic) (en mi percepción es morena) no le creen que es indígena, ya que sus compañeros le dicen que no se le nota como a otros, salvo “cuando me sale el tonito de la sierra” (sic) (del que refiere que se ríen sus compañeros pero que no le incomoda y lo vuelve hacer más a propósito). Al respecto dice que a los indígenas generalmente se les identifica por su color de piel, ya que son muy morenos o, incluso, por su forma de hablar. Menciona que no identifica que haya estudiantes afrodescendientes en la universidad. Su padre ha sido víctima de racismo por su apariencia y color de piel. Sus compañeros que tienen dificultades para entender las clases en español no reciben ayuda de los profesores ni hay un centro de atención en el que los apoyen, al contrario, son los propios alumnos que dominan el español quienes les explican en la clase o extraclase.</p>	23/07/20  Entrevista virtual
EIA2	<p><b>Mujer, estudiante, recién egresada de enseñanza de idiomas, indígena.</b> Tiene 26 años y nació en la ciudad de Oaxaca, Región de los Valles Centrales. Su madre es de la Ciudad de Oaxaca (profesora de una escuela técnica) y su padre del Istmo de Tehuantepec. Su núcleo doméstico está conformado por sus abuelos, su hija, y ella. Su abuelo es profesor jubilado que se dedica al comercio de chiles secos y semillas</p>	08/01/2021 Y 26/02/21

	<p>y su abuela al cuidado del hogar. Tiene una hermana que vive con su mamá y estudia en el Colegio de Bachilleres. La joven se adscribe como Vallista, ni indígena ni mestiza, Vallista. Habla zapoteco que aprendió de la familia paterna y de la universidad. Fue bailarina de ballet clásico y de guelaguetza y con orgullo cuenta que al bailar mostraba los hermosos trajes del Istmo de Tehuantepec. Dice que en la universidad nunca ha presenciado racismo, ni ella ha sido víctima de ese tipo de agresión. Sin embargo, cuando pregunté si habla zapoteco en espacios que no son la universidad, por ejemplo, con personas como yo, en tono de pena echó a reír. Le pregunté por qué reía, y me dijo que le daba pena hablar su lengua frente a mí (a pesar que estudió para la enseñanza de zapoteco), que prefería hablar con alguien que hablara zapoteco igual que ella, que la entendiera. Su profesora de zapoteco les ponía a hacer cuentos, recitar poesía, funciones de teatro en zapoteco. Aproveché esa anécdota para preguntar si también le daba pena socializar en zapoteco con sus compañeros como le ocurría conmigo, a lo que la joven respondió que no, que con ellos se siente en confianza, además de que cuando hacía teatro, ella estaba en detrás del telón y no veían quien era ni quien hablaba. Inglés es la única lengua obligatoria a aprender en la universidad, las otras son lenguas alternativas. Después de inglés la más elegida es el francés. El zapoteco también es elegida como opción, pero la variante del Istmo es la que oficialmente se enseña en el plan de estudios; la variante del valle se enseña únicamente si hay algún voluntario para ofrecer un taller. Vivió humillaciones y violencia en su relación de pareja; por ejemplo, ser llamada “puta” o sentirse mal por su forma de ser y vestir. Su pareja estudiaba con ella inglés pero nunca mostró interés por aprender zapoteco, “quizá porque no tenía interés en esa otra lengua”. Se refiere a las personas morenas o blancas como “morenitas” o “blanquitas.” Distingue que indígenas y afrodescendientes son diferentes tanto físicamente como volitivamente. Según su forma de ver, los indígenas y afrodescendientes que se mezclaron con extranjeros tienen rasgos físicos “más finitos”, en cambio, los que no pasaron por ese proceso tienen rasgos más toscos (naríz gruesa, boca grande, etc). En cuanto a lo volitivo, los indígenas de la sierra como los mixes, son más penosos y socializan poco, mientras que la gente de la costa es muy alegre y lépera. De hecho, menciona que cada grupo tiene su esencia que los distingue de unos sobre otros. Entre sus aspiraciones está conocer Estados Unidos y vivir allá porque considera que la vida y las personas son mejores allá.</p>	Entrevista virtual y presencial
EIA3	<p><b>Mujer, estudiante de administración, indígena a medias.</b> Edad, 20 años y es originaria del Istmo de Tehuantepec. Vive con sus padres y una hermana menor que ella. Su padre tiene 62 años y es técnico en ingeniería, jubilado, y su madre tiene 46 años, es ama de casa y bordadora de trajes regionales. Son originarios de Unión Hidalgo, en el Istmo de Tehuantepec. Viven en una casa en obra negra a consecuencia del derrumbe por el sismo de 2017. La joven menciona que su familia se adscribe como</p>	02/03/21 y 10/03/21  Entrevista virtual.

indígenas, pero ella y su hermana son indígenas a medias porque no hablan la lengua zapoteca al 100% como sus padres. Habla de un resurgimiento de las fiestas y de los textiles de su región a partir de la invención de nuevos diseños, consecuencia de la demanda que ha generado la exposición de los textiles en la Guelaguetza; lo cual ha beneficiado porque estaban al punto del olvido. Su familia hizo algunos sacrificios para que ella y su hermana estudien, deben distribuir el gasto entre levantar una casa derrumbada por el sismo, los gastos educativos y de vivienda en la ciudad de Oaxaca. Las expectativas de sus padres sobre la escuela son que “sean alguien en la vida” y “accedan a lo que ellos no pudieron”. En lo que respecta a la lengua la joven describe saber únicamente el 10% de zapoteco. Menciona que sus padres lo hablan al 100% y aunque ellos se comunican con ellas en zapoteco, ella responde siempre en español, ya que no domina la lengua. Sus padres no les enseñaron la lengua zapoteca a su hermana y a ella, y desconoce las causas de que haya sido de manera tardía cuando la aprendieron. La entrevistada quería estudiar gastronomía pero jamás inició un proceso de ingreso porque sus padres no podían costear esa carrera, así que jamás hizo el intento por ingresar a alguna universidad que impartiera la carrera. Ante esa dificultad, sus aspiraciones fueron ingresar a la Universidad de Chiapas, sin embargo, no fue aceptada, entonces optó por la UABJO. Escogió administración porque en media superior tuvo algún curso en esa área y dijo que podía estudiar algo de lo que ya tenía conocimiento. En cuanto al proceso de ingreso, presentó el examen para ingresar pero tuvo que pagar una cuota al patronato de su facultad. El costo fue de 11 mil pesos más 350 del examen de ingreso. El pago al patronato varía según la carrera a la que se quiere ingresar, hay carreras de menor y mayor costo. La estudiante menciona nunca haber sido víctima de discriminación, pero después en la conversación contó experiencias de discriminación por su apariencia física y color de piel. Migró de su comunidad a la ciudad de Oaxaca, proceso que fue difícil por el sentimiento de soledad y por tener que racionar la comida, o administrarse de manera austera para sobrevivir. No volvería a vivir en su comunidad. Extraña salir a caminar en la ciudad de Oaxaca. Considera que ha creado más vínculos con los jóvenes de la universidad que con los de su comunidad porque dice que son de mentes más abiertas. En su comunidad critican a la diversidad sexual. En lo que atañe al racismo en la universidad, describe estigmatización sobre el físico de las mujeres istmeñas y sobre su color de piel. Ha notado que hay miradas o muecas sobre los cuerpos de las mujeres indígenas por sus maneras de vestir. Dice que los indígenas y afrodescendientes son muy diferentes entre sí. Los afrodescendientes son de piel muy oscura, el cabello chino y delgados; en cambio, los indígenas son de baja estatura, morenos chapiados, rojos o quemados (así los describe). También son diferentes en carácter; los afrodescendientes son extrovertidos, atrevidos y hasta simpáticos, en cambio, los indígenas son cerrados. Ella casi no socializa con los indígenas, sus amigos son mestizos, por mestizo entiende a gente

	<p>que nació en la ciudad o la mezcla de personas de distintas regiones del Estado. Las clases en la universidad son en castellano y la única lengua que se aprende de manera obligatoria es el inglés. De los indígenas se habla poco en clases, y lo poco que se menciona en tonor al derecho es el trueque y sus formas de organización colectiva. La universidad no propicia colectivos ni se tiene certeza si hay oficinas de atención a grupos como indígenas, afrodescendientes, a las mujeres o a la diversidad sexual. Sin embargo, refiere que los profesores tratan a los indígenas y a los afrodescendientes con mucho respeto. Menciona que ella si nota que la universidad ha cambiado su vida. Y hace una comparación entre a forma de ser de sus primas y la de ella, asumiendo que ella aprendió a ser más respetuosa. Lo que aprende en la universidad le ha traído choques culturales y de valores con su familia, sobre todo con sus padres, a quienes describe como preocupados por el qué dirán y ella es más abierta, le da poca importancia a ese tipo de cuestiones. Aspira a estar económicamente estable y desea viajar a España. Considera que los españoles son mejores que los mexicanos.</p>	
EIA4	<p><b>Mujer, estudiante de artes plásticas, afrodescendiente.</b> Tiene 23 años. Vive en la ciudad de Oaxaca con su pareja e hija. Nació en Cuajuinicuilapan, Guerrero. Su ascendencia es afrodescendiente, tanto de parte de su papá como de su mamá. Ambos son originarios de la costa de Guerrero, de comunidades aledañas a la llamada “perla negra.” Refiere haber crecido en una familia difícil, su padre alcohólico y su madre profesionista, pero con pensamiento conservador. Salió de su casa a temprana edad porque no se sentía parte de su familia justo por el pensamiento conservador que se les inculcaba. Ella se asume como la única rebelde de su familia. Migró a la ciudad de Oaxaca con ayuda de un amigo porque en la UABJO estaba la carrera de su interés y en la UAGRO, no. Migrar implicó una ruptura con su familia quien casi no le apoyó para estudiar. A su llegada a la ciudad de Oaxaca tuvo mucho apoyo de su amigo para subsistir, pero después tuvo que resolver su estancia sola y con pocos recursos económicos. En algún momento estas circunstancias la han hecho pensar en abandonar la universidad. Menciona que la vida para quienes son foráneos es más llevadera cuando se juntan entre varios no solo para pagar el alquiler de un espacio donde vivir, sino también en lo que implican los gastos de despensa y alimentos. Menciona que la oferta educativa que hay en las universidades que tenía cerca de su localidad son escasas. Para ella ir a estudiar la universidad fue la manera de dejar el contexto hostil familiar en el que se encontraba. Su madre quería que ella estudiara para profesora normalista, pero a ella jamás le interesó esa carrera. En términos identitarios no siempre se identificó como afrodescendiente. De hecho, describe como había aspectos de su físico que le disgustaban cuando iba a la escuela básica. Su identificación como afro derivó de la influencia de una tía poeta y activista, y de incursionar personalmente en grupos de visibilización de la diáspora africana. Incluso, en su familia es la única que se identifica así, sus abuelos, padres y hermanas</p>	<p>23/09/2009</p> <p>Bancas del patio escolar</p>

	<p>se identifican como costeños. Reconoce que, aunque su familia no se nombre afro, lo son. Para ello remite a relatos sobre el origen de su comunidad y evoca algunos de ellos como el “barco que naufragó” con esclavos africanos que llegaron a la costa chica de Oaxaca y Guerrero. Describe experiencias de racismo cuando llegó a vivir a la ciudad de Oaxaca. Cuando migró a la ciudad de Oaxaca tuvo que aprender actividades laborales que eran completamente ajenas, solo así pudo sobrevivir los meses más difíciles. Vivió racismo en educación básica. El racismo que como afro ha experimentado ha sido de parte de las y los indígenas.</p>	
EIA5	<p><b>Varón, estudiante de enseñanza de idiomas, indígena-costeño a medias..</b> Tiene 22 años y cursa 8° semestre de la carrera. Nació en la Ciudad de Oaxaca, Región de los Valles Centrales. Su madre es de Pueblo Nuevo en la Ciudad de Oaxaca. Sobre su progenitor habló aspectos muy básicos y no refirió el lugar de origen. Vive únicamente con su madre quien además se hace cargo de los gastos totales de la casa. Ella es empleada en una dependencia de gobierno, donde ejerce su carrera en Administración de empresas turísticas. Él estudia y se dedica al servicio social de la licenciatura. Se reconoce como católico. Dice que es indígena a medias porque ya no habla una lengua y eso no lo hace un indígena puro, pero la parte que sí lo hace indígena son sus orígenes de los abuelos maternos, el abuelo de la mixteca (Nochixtlán) y la abuela de la costa (Huautulco). De hecho él se reconoce como indígena-costeño. Describe que en Oaxaca los empleos están poco remunerados y las personas se movilizan de muchas maneras para sobrevivir junto con sus familias. No está de acuerdo con las movilizaciones sociales de los maestros, trikis porque afean la ciudad y porque no siempre es posible justificar las cosas que hacen para exigir sus derechos. Dice que hay dos tipos de ingreso a la universidad, por examen y corrupción. La UABJO tiene mala fama como universidad y para muchas familias no es una opción para enviar a sus hijos a estudiar. Considera que el mal prestigio no aplica para todas las facultades. Algunas como la de él son inclusivas, y libres de violencia. Sin embargo, señala ciertas agresiones hacia la comunidad LGBT. En su licenciatura las lenguas que más eligen sus compañeros son el inglés, francés y japonés. Existe la enseñanza de dos lenguas indígenas (mixteco y zapoteco del Istmo), pero se escriben muy pocos estudiantes. Señala que en la entidad oaxaqueña hay pocas opciones de universidades de calidad donde estudiar la educación superior. La universidad es inclusiva con los “grupos minoritarios” (discapacitados, indígenas y comunidad LGBT), sin embargo, describe hechos que dan cuenta lo contrario, hay actos de discriminación y violencia sexual. En su facultad el inglés y español forman parte de las lenguas obligatorias en su plan de estudios, y las optativas son dos lenguas indígenas (Mixe y zapoteco del istmo), y lenguas hegemónicas como francés y portugués, sin embargo, es a francés donde más se inscriben las y los estudiantes. Describe también que frecuentemente le preguntan si él es afrodescendiente por los rizos</p>	<p>24/09/2009</p> <p>Bancas del patio escolar</p>

	<p>de su cabello y por su tono de piel, a lo cual él responde que no, que sí tiene antecedentes familiares en la costa, pero él no se autoadscribe como afrodescendiente, se adscribe como indígena-costeño no al 100% por sus antecedentes familiares. Fue víctima de acoso sexual en la universidad. Dice que a un afrodescendiente se le puede identificar por su color de piel y al indígena porque habla una lengua diferente con orgullo. Menciona que los indígenas, particularmente las mujeres, tienden a ser tímidas por la historia de sometimiento de sus comunidades, en cambio, los afros son “alegres.” Percibe además que los indígenas tienen más ventajas en la universidad, como la asignación de becas.</p>	
EIA6	<p><b>Varón, estudiante de terapia ocupacional, costeño.</b> Tiene 20 años y está en 6° semestre. Nació en Puerto Escondido, Oaxaca, Región de la costa. Su madre es de los Valles Centrales y su padre de Puerto Escondido. Vive con su madre (53 años) y dos hermanos más, el mayor (31 años), el de en medio (25 años). Su madre es la que asume los gastos totales de la casa, con el sueldo de su empleo en una estética; el joven y sus hermanos solo apoyan al gasto familiar si su madre lo solicita o ellos consideran necesario hacerlo. Su mamá cursó los primeros 4 años de la educación primaria, su hermano mayor es ingeniero mecánico por el ITO (Instituto Tecnológico de Oaxaca) y su hermano de en medio solo cursó la educación media superior. Nadie en su familia tiene cargos dentro de su comunidad. Son católicos. Dice que es costeño por el lugar donde vive y por la danza (Baila sones de Guelaguetza), pero su familia no se adscribe de ninguna manera, en todo caso, como mestizos porque son mezcla entre costeños con vallistas; y su mamá es costeña por los años que lleva viviendo en la Costa. No hablan otra lengua que no sea español. Quería estudiar medicina, pero no fue aceptado en ninguna de las universidades a las que postuló. Su ingreso a la universidad fue por recomendación. Describe tres formas de ingreso a la UABJO. Fue víctima de acoso sexual cuando llegó a vivir a la ciudad de Oaxaca. También lidió con situaciones de ansiedad y asaltos que jamás había vivido en su comunidad. Fue víctima de discriminación en la universidad de parte de un profesor. Describió la agresión, pero no hubo ninguna sanción administrativa en contra del profesor. Menciona que llegó estigmatizado por ser costeño y por ser recomendado. Sus compañeros de clase lo trataban mal, con burlas, o poniéndolo a prueba de su autenticidad oaxaqueña, no obstante, él joven se encargó de desmontar esos prejuicios sobre él a través de su constancia y desempeño en la universidad. Su familia debía gastar aproximadamente entre 20 y 30 mil pesos semestrales para costear la vida escolar en la ciudad de Oaxaca. Hubo ocasiones en comió racionadamente porque había que ahorrar el dinero, y otras veces recibió apoyo de sus compañeros de la universidad con más solvencia económica. Describió varias experiencias de discriminación y violencia sobre cuerpos racializados, pero también describió algunas formas en las que ha resistido. Ha padecido estados de</p>	<p>8/03/21 y 12/03/21</p> <p>Entrevista virtual y presencial</p>

	depresión, ansiedad, baja autoestima e ideas suicidas a consecuencia del racismo que ha experimentado desde la infancia, no solo por su lugar de origen, sino por su orientación sexual y por su sobrepeso.	
--	---	--



### Sistemas de categorías *etic*

Ámbito temático	Problema de investigación	Preguntas de investigación.	Objetivos de investigación	Objetivos específicos
Racismo y discriminación en educación superior	El racismo como fenómeno estructural se reproduce en las universidades e implica determinantes sociales que sustentan la discriminación contra poblaciones socialmente excluidas, particularmente contra jóvenes indígenas y afrodescendientes, lo cual acentúa las desigualdades sociales que enfrentan estos grupos en otros ámbitos de la vida social.	¿Cómo se reproduce el racismo y la discriminación etnolingüística contra jóvenes indígenas y afrodescendientes en una universidad de la ciudad de Oaxaca, y cómo influyen en la acentuación de las desigualdades educativas y sociales que enfrentan?	Analizar la reproducción de racismo y discriminación etnolingüística contra jóvenes indígenas y afrodescendientes en una universidad de la ciudad de Oaxaca, y su influencia de estos procesos sociales en la acentuación de desigualdades educativas y sociales que afectan las vidas de cuerpos racializados.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Describir el perfil de jóvenes indígenas y afrodescendientes que ingresan a la universidad</li> <li>2. Distinguir los factores a través de los que se expresa el racismo y la discriminación etnolingüística contra estudiantes indígenas y afrodescendientes en la universidad</li> <li>3. Explorar las implicaciones que tienen el racismo y la discriminación etnolingüística sobre las formas de subjetivación de las y los jóvenes indígenas y afrodescendientes que lo experimentan</li> <li>4. Reconocer la posible relación entre racismo y discriminación como propiciatoria de deserción escolar.</li> </ol>
		¿Cuáles son las formas en que los jóvenes indígenas y afrodescendientes enfrentan y resisten al racismo y la discriminación etnolingüística en la universidad?	Describir las estrategias de contracultura escolar que emprenden las personas racializadas para resistir a la discriminación y el racismo en la universidad	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificar la existencia y eficacia de agendas antiracista y antidiscriminatoria en la universidad, y de sus protocolos de denuncia.</li> <li>2. Identificar las tácticas y estrategias individuales y colectivas de resistencia al racismo y la discriminación de jóvenes indígenas y afrodescendientes que cursan la universidad</li> </ol>

Presento el sistema de categorías y subcategorías *etic* que construí previo a trabajo de campo. Este sistema lo construí en diálogo con mis compañeros del Seminario de Métodos Cualitativos de la Universidad Veracruzana, y bajo la supervisión de la Dra. Laura Selene Mateos.



Objetivos específicos	Categorías etic	Subcategorías etic
<p>1. Describir el perfil de jóvenes indígenas y afrodescendientes que ingresan a la universidad</p> <p>2. Distinguir los factores a través de los que se expresa el racismo y la discriminación etnolingüística contra estudiantes indígenas y afrodescendientes en la universidad</p>	<p>Perfil familiar y comunitario de los jóvenes indígenas y afrodescendientes</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Integrantes de la unidad familiar</li> <li>• Actividades económicas y roles en la unidad familiar.</li> <li>• Escolaridad de los miembros de la familia.</li> <li>• Identidad étnolingüística.</li> <li>• Participación a en el sistema de cargos de la comunidad</li> <li>• Religiosidad</li> </ul>
	<p>Experiencias de racismo y discriminación en la universidad</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Antes de ingresar a la universidad <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Factores que intervinieron en la elección de carrera y el lugar de dónde estudiar.</li> <li>○ Expectativas escolares</li> <li>○ Proceso de ingreso a la universidad (trámites, costos, etc).</li> </ul> </li> <li>• Llegada a la universidad <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Experiencia de adaptación.</li> </ul> </li> <li>• Vida cotidiana en la universidad <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Definición de racismo y discriminación</li> <li>○ Formas de identificación y clasificación racial</li> <li>○ Experiencias de racismo y discriminación (víctima, observador y perpetrador).</li> <li>○ Causas de racismo y discriminación</li> <li>○ El lugar de la diversidad lingüística en la universidad</li> <li>○ Los indígenas y afrodescendientes en el currículo escolar</li> <li>○ Percepción sobre los indígenas y afrodescendientes en la actualidad</li> <li>○ Formas en que la universidad incluye a los indígenas y afrodescendientes</li> <li>○ Acceso a becas y programas de apoyo.</li> </ul> </li> </ul>

<p>Explorar las implicaciones que el racismo y la discriminación etnolingüística tienen en las formas de subjetivación de jóvenes indígenas y afrodescendientes.</p>	<p>Racismo, discriminación y subjetivación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cambios en la vida que ha posibilitado la universidad.</li> <li>• Motivos de orgullo y vergüenza por el cuerpo, la familia y la comunidad.</li> <li>• Tensión entre los saberes aprendidos en la universidad, la familia y la comunidad.</li> <li>• Diferencias del ser a partir de ir o no a la universidad</li> </ul>
<p>Reconocer la posible relación entre racismo y discriminación como propiciatoria de deserción escolar.</p>	<p>Racismo, discriminación y deserción escolar</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deseos y motivos de abandonar la universidad.</li> <li>• Contraste entre ser y no indígena o afrodescendiente en la universidad</li> <li>• Capitales culturales y rendimiento escolar</li> <li>• Dificultdes lingüísticas para acceder a los saberes en la universidad</li> </ul>
<p>Identificar la existencia y eficacia de agendas antirracista y antidiscriminatoria en la universidad, y de sus protocolos de denuncia.</p>	<p>Agenda antirracista y protocolos de denuncia</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Existencia de agenda antirracista y protocolos de denuncia</li> <li>• Conocimiento en la comunidad escolar de la agenda y los protocolos</li> <li>• Experiencia de operatividad de los protocolos</li> </ul>
<p>Identificar las tácticas y estrategias individuales y colectivas de resistencia al racismo y la discriminación de jóvenes indígenas y afrodescendientes que cursan la universidad.</p>	<p>Contracultura escolar</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tácticas y estrategias individuales de resistencia</li> <li>• Tácticas y estrategias colectivas de resistencia</li> <li>• Formas políticas de reivindicación étnica.</li> <li>• Organizaciones estudiantiles en la universidad.</li> </ul>

Categorías	Operacionalización	Referentes
Perfil de las y los estudiantes, la familia y la comunidad.	Describe a la unidad familiar: número de integrantes, roles, ocupaciones, niveles de escolaridad, situación socioeconómica.	Rockwell (2009), Bartolomé (1997), Hernández-Rosete (2019).
Experiencias de racismo y discriminación en la universidad	Describe las estructuras, discursos y prácticas que reproducen el racismo y la discriminación en todas su formas en la universidad.	Velasco (2018), Baronnet (2018), Didou (2015), Mateos y Dietz (2016), Gall (2004), Masferrer (2016) Velázquez (2019), Hernández-Rosete y Maya (2015), Grosfoguel (2013), Figueroa (2016)
Racismo, discriminación y subjetivación	Enfatiza en cómo los sujetos internalizan el racismo y la discriminación y determinan sus formas de sujeción y subjetivación.	Fanon (2009), Blanco (2014), Foucault (2007), Ahmed (2004)
Racismo, discriminación y deserción escolar.	Describe la relación que tienen las estructuras, prácticas y discursos racistas y discriminatorios con la deserción escolar de los jóvenes indígenas y afrodescendientes de la universidad.	Oehmichen (2005), Hernández-Rosete y Maya (2015), Didou (2015), Quintero y Velasco (2013).
Agenda antirracista y protocolos de denuncia	Refiere a los protocolos, acciones y organismos dentro de la universidad que tienen como fin atender el racismo y la discriminación, así como los procesos formales de denuncia ante una situación agravante de este tipo.	Gómez (2021), Blanco (2014).
Contracultura escolar	Da cuenta de todas las formas en que los cuerpos racializados resisten al racismo y la discriminación.	Scott (2000), De Certeau (1997), Foucault (2004)



CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS DEL  
INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

**CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Me llamo Juan Carlos Gómez Palacios y soy estudiante del doctorado en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones educativas que imparte el DIE-CINVESTAV del IPN. Estoy desarrollando el proyecto de investigación de mi tesis doctoral sobre la experiencia escolar de estudiantes de licenciatura en la universidad.

Con el propósito de conocer las formas de vivir la escuela desde antes de su llegada, durante la estancia escolar, y en relación con su familia, comunidad y sociedad, me interesaría entrevistarle y conocer su experiencia. Su participación es voluntaria. Las entrevistas pueden ser de una a tres, de aproximadamente 50 a 60 minutos cada una, y se llevará a cabo de forma presencial-virtual, según las circunstancias y las medidas de prevención ante la pandemia. En caso de que no desee participar, responder a alguna pregunta o si decidió participar y desea terminar la entrevista en cualquier momento, le garantizo que podrá hacerlo cuando desee.

Sus respuestas son completamente confidenciales y la información que proporcione sólo se utilizará con fines académicos. ¿Se encuentra dispuesta/o a participar?\_\_\_\_\_ Me gustaría grabar su entrevista para registrar con fidelidad su opinión o punto de vista sobre los diferentes temas que abordemos. ¿Me permite grabar la entrevista?\_\_\_\_\_.

Por favor, coloque su nombre y una rubrica como símbolo de que está enterado y acepta de manera voluntaria participar en esta investigación\_\_\_\_\_.  
Esto solo es para fines administrativos que haga constar de su participación voluntaria.

Sin más, agradezco su apoyo a esta investigación.

Juan Carlos Gómez Palacios

juan.gomez@cinvestav.mx

Nota: Para cualquier duda o aclaración en relación a este proyecto, puede comunicarse a los siguientes números y/o correos institucionales:

Número telefónico del DIE CINVESTAV: 55 54 83 28 00

Dr. Daniel Hernández-Rosete (Director de tesis).

ext. 2833 | drosete@cinvestav.mx

Dra. Rosalba Ramírez García (Coordinadora académica).

ext. 2801 | rgramire@cinvestav.mx