



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

Racismo y trayectorias docentes en contextos de lucha autonómica indígena en Michoacán, México

Rosa Isela Cleto Díaz

Universidad Veracruzana, Instituto de Investigaciones en Educación
rcleto@enesmorelia.unam.mx

Mónica Lizbeth Chávez González

Escuela Nacional de Estudios Superiores- UNAM
mchavez@enesmorelia.unam.mx

Karina Vázquez Bernal

Escuela Nacional de Estudios Superiores- UNAM
kvazquez@enesmorelia.unam.mx

Área temática 16. Multiculturalismo, interculturalidad y educación.

Línea temática: Racismo y antirracismo en el Sistema Educativo Nacional.

Tipo de ponencia: Reportes parciales o finales de investigación.



Resumen

Habitamos en un contexto mexicano donde la escolarización formal que culmina en la profesionalización e inserción laboral exitosa se ha convertido en un trayecto anhelado en el camino de ascenso social, cultural, económico y racial. Este artículo busca analizar experiencias de racialización presentes en las trayectorias de profesionalización de un grupo de maestros indígenas de la comunidad de Cherán, Michoacán. Ellos pondrán sobre la mesa el cómo se ha configurado el proceso de blanqueamiento y de resistencia político-comunitaria en los contextos escolares y cómo ha impactado en su práctica educativa.

Es en el espacio escolar donde se construyen o deconstruyen las barreras raciales que a veces son imposibles de reconocer, por lo que este artículo apuesta a la reflexividad en torno a las prácticas racistas en tres niveles de educación: en la misma trayectoria como alumnos, en la práctica docente y en los anhelos sociales de los individuos.

Palabras clave: Racismo, Educación formal, procesos de blanqueamiento, procesos de racialización.

Introducción

El racismo en México se ha implantado como lógica de clasificación social desde hace varios siglos. Hablar de sus orígenes resulta complejo, no así de los efectos que ha generado en la reproducción de las jerarquías, las desigualdades y las opresiones sociales. Vivimos tiempos en los que el racismo se manifiesta de manera sutil o velada en espacios e interacciones cotidianas, uno de ellos es la escuela.

Desde el origen de la educación pública y moderna en este país, las escuelas han contribuido a la racialización a través de contenidos, métodos de enseñanza, rituales, discursos e interacciones que han puesto en marcha procesos de blanqueamiento bajo la promesa de acceder a mejores condiciones de vida. Así, la escolarización formal se ha convertido en un trayecto anhelado en el camino de ascenso social, cultural, económico y por supuesto racial, camino que concreta su culminación con la profesionalización e inserción laboral exitosa.

Así, la profesionalización como promesa de superación, progreso y blanqueamiento se ha configurado en una ideología incluso en sectores racializados o marginados. Varios autores han señalado que la profesión magisterial se convirtió en un nicho laboral para la población indígena, en tanto se concibió a los maestros originarios de comunidades indígenas como intermediarios del proyecto de modernización civilizatorio e integración nacional del estado mexicano. Desde hace varias décadas, las filas del magisterio indígena se han incrementado lo cual ha generado diversas experiencias de formación y de inserción profesional en el país. Dichas experiencias se enmarcan en contextos de racismo institucional y de una lógica de redención hacia la población indígena que ha marcado las trayectorias profesionales de esta población (Velasco, 2016).

Para indagar sobre esta problemática, nos situamos en un contexto de lucha por la autonomía en una comunidad indígena de la meseta purhépecha en Michoacán: Cherán, que desde 2011 enfrenta un proceso de lucha y resistencia autonómica contra del despojo de sus bosques. Desde entonces, se han creado espacios de formación, diálogo y encuentro al interior de la comunidad con la intención de articular la experiencia de lucha con la conformación de un horizonte político que fortalezca los procesos comunitarios y autonómicos. Gran parte de estos espacios han estado conformados por maestros y maestras que laboran al interior del sistema educativo nacional, muchos de ellos son profesores disidentes que participan activamente en movimientos políticos en el estado, específicamente en la Sección XVIII de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE).

Estos espacios han trascendido a las instituciones de educación formal para situarse en entornos comunitarios de aprendizaje y diálogo. Sin embargo, las escuelas oficiales no se han mantenido ajenas a estos procesos de reconfiguración política y pedagógica, por lo que han generado procesos críticos y reflexivos sobre su quehacer y vinculación con el territorio y las prácticas comunitarias. Algunas de estas instituciones han asumido como reto central su deconstrucción como espacios hegemónicos atravesados por procesos de racialización y blanqueamiento que operan en la escuela y en las diversas formas pedagógicas de enseñanza y aprendizaje.

Precisamente, este texto da cuenta del acompañamiento a un grupo de docentes quienes construyeron un espacio de diálogo autorreflexivo para analizar el impacto del racismo, la racialización y el blanqueamiento en su formación y quehacer político-pedagógico. De este modo, planteamos como objetivo central analizar las experiencias de racialización presentes en las trayectorias de profesionalización de un grupo de maestros indígenas de Cherán para entender cómo se ha configurado el proceso de blanqueamiento y de resistencia político-comunitaria en los contextos escolares y cómo ha impactado en su práctica educativa.

Los puntos de partida: racismo, blanqueamiento y trayectorias docentes

Para entender la relación entre el racismo y la escuela, es preciso partir de algunas precisiones conceptuales sobre los tópicos involucrados en dicha relación: *raza*, *racialización* y *racismo*. Al respecto debemos subrayar que, pese a las discusiones que se han realizado respecto a la palabra *raza* desde hace doscientos años (Schneider, 1950 y Comas, 1972), partimos de la premisa de que la raza no es un objeto real o algo que exista, sino una “invención” social, una idea que se construye en contextos específicos y que va transmutando o reinventándose con el paso del tiempo, “no existe como acontecimiento natural, físico, antropológico [...] es una figura autónoma de lo real cuya fuerza y densidad obedecen a su carácter extremadamente móvil, inconstante y caprichoso” (Mbembe, citado en Baronnet y Fregoso et al., 2018).

Por su parte, entendemos a la racialización como el proceso de marcación de diferencias en jerarquía de poblaciones, a la activación de la idea de que las razas existen, asignando un valor, positivo o negativo, a las manifestaciones de la diversidad humana pudiendo estar inscritas en el cuerpo de los individuos o en el sujeto moral (Arias y Restrepo, 2010, p. 58).

Finalmente, concebimos al racismo como las múltiples relaciones de poder y privilegio que suponen que las razas existen y que éstas tienen valores distintos entre sí, por lo que los miembros de la colectividad que cuentan con rasgos positivos —inscritos tanto en la constitución física como en la constitución moral— pueden, e incluso deben, subordinar a los otros para garantizar la sobrevivencia del grupo (Moreno, 2008). El racismo también opera cuando los individuos ubicados en estratos bajos se convierten en seres humanos prescindibles y quedan excluidos de los derechos más esenciales; situación que pone en riesgo su acceso a una vida buena o les dificulta mucho alcanzarla. Por último, el racismo también se manifiesta en aquellas prácticas que se instrumentan para cambiar el cuerpo-marcado o condición moral hacia lo deseable (Arias y Restrepo, 2010; Foucault, 1996, pp. 206-207).

Al conjunto de prácticas intervencionistas para cambiar a la población hacia lo deseable en términos físicos o socioculturales, se le conoce como blanqueamiento. En México, como en otros países de América Latina donde el mestizaje ha sido un proceso histórico constitutivo, las prácticas racistas se complejizaron hasta el punto en que la *blancura* dejó de ser un asunto étnico-físico y se convirtió en *blanquitud*, en un aspecto identitario-cultural.

Para el caso mexicano, nos encontramos ante un racismo identitario-civilizador que más que aspirar a una blancura inscrita en el color de la piel (sin abandonar por completo este anhelo), busca desesperadamente una blanquitud civilizatoria, entendida como el conjunto de rasgos que acercan a las poblaciones al ideal civilizatorio occidental.

En este mismo sentido, Moreno (2008) propone el concepto de blanqueamiento para referirse al proceso de conversión en blanco, que no se limita al color de la piel, sino que se presenta como una compleja transformación ética y civilizatoria y que, para el caso mexicano, se ha ligado al mestizaje, convirtiendo a este último en un alter ego muy eficiente para el racismo, pues nos encontramos en un contexto donde lo racial no es reconocido explícitamente.

Entender al blanqueamiento como una ideología lleva a preguntarse por los mecanismos a través de los cuales se produce y reproduce socialmente. El blanqueamiento es una ideología que se aprende de manera cotidiana a través de prácticas y discursos que legitiman su existencia. Uno de estos espacios de producción y reproducción discriminatoria es la escuela, entendida como una institución que desde sus orígenes se planteó la formación de un modelo de sujeto con características valoradas como ejemplares en términos culturales y sociales. Desde los orígenes coloniales, este modelo de sujeto que se moldea en las instituciones educativas ha tendido hacia el blanqueamiento de la población.

Las instituciones educativas del México moderno tuvieron un auge paralelo a la emergencia y el fortalecimiento del proyecto racial del mestizaje. Desde el siglo XIX, época en la que se fundó el Estado mexicano, el proyecto de nación plasmado en las escuelas oficiales tenía tintes marcadamente eugenésicos y racistas en tanto que se planteaba como uno de sus principios fundamentales mejorar ciertos rasgos hereditarios del mexicano para convertirlo en un ciudadano moderno. Esta ciudadanía requería el mejoramiento racial, así como un proceso de blanqueamiento que le exigía abandonar ciertas prácticas para regenerarse moral y cívicamente en aras del desarrollo semejante al de las sociedades europeas occidentales (Velasco, 2016).

Bajo la lógica del movimiento higienista decimonónico, continuando con el nacionalismo y la mestizofilia posrevolucionaria, los anhelos desarrollistas y tecnocráticos hasta llegar al paradigma de la diversidad y la interculturalidad, el racismo -en todas sus manifestaciones- ha persistido en el sistema educativo oficial en México. Desde su fundación hasta nuestros días, las escuelas oficiales en México han tenido como principal propósito clasificar, seleccionar y formar individuos con ciertas aptitudes y conocimientos, amparándose en la ciencia la cual legitima el orden social, la desigualdad y la discriminación racial. Como señala Saúl Velasco:

“El racismo envuelto en la lógica del currículum, en el proceso formativo/ selectivo y, por último, en la certificación final de todo el tránsito escolarizado no ha sido desde la educación instituida un prejuicio, un estereotipo, una ideología a eliminar. Todo lo contrario. Tuvo y sigue teniendo una función precisa en la modulación de los individuos que requiere la preconcebida sociedad nueva, ideal, y de lo que esta sociedad debía y debe -en su proyección a futuro- mantener y reproducir para garantizar su perdurabilidad. Aquí cabe entonces reconocer la naturalización de la condición racista que sostiene a la sociedad, y por

extensión al sistema educativo; una vez naturalizada esta condición, su producción y su reproducción (en la sociedad y en la escuela) se presentan como algo normalizado (2017, p. 388)".

A través de contenidos curriculares, de materiales como los libros de texto, así como de discursos y prácticas cotidianas, las escuelas reproducen y reafirman un orden racial en el que la población indígena, africana o afrodescendiente es estereotipada como inferior e indeseable, mientras que la población blanca representa el anhelo a seguir (Velasco, 2016). Este anhelo de blanqueamiento está presente dentro y fuera de los espacios educativos, pero cobra especial relevancia dentro de ellos porque ha orientado la práctica docente sin ser cuestionada aún en ámbitos racializados. Como lo registran los trabajos de Gnade (2008) y Hernández (2018), en los entornos racializados, como ocurre entre la población indígena, se han llegado a interiorizar la discriminación racial y el anhelo de blanqueamiento que generan diversas respuestas entre ellas la auto denigración, la resistencia cultural, el auto encierro, la deserción o la conversión del agravio racista en su contra en un estímulo para sobreponerse (Velasco, 2016).

A partir de estas premisas, el análisis sobre las experiencias de racismo en las trayectorias personales, educativas y profesionales de los docentes racializados permitirá entender cómo la discriminación y la violencia se imprime en las formas de concebir su identidad y su quehacer docente, también permitirá entender las diversas formas en que el racismo hegemónico se naturaliza y reproduce cotidianamente en contextos racializados así como las estrategias de resistencia que se construyen en el día a día en los espacios escolares. El objetivo de este trabajo es precisamente indagar sobre esta problemática en el caso de Cherán, Michoacán, una comunidad purhépecha que desde hace varios años comenzó un movimiento político en defensa de su autonomía y de reivindicación étnica.

Para abordar el tema del racismo en los ámbitos escolares, hemos recurrido a una investigación etnográfica tomando como caso de estudio una escuela primaria federal bilingüe en la comunidad de Cherán, situada en la región conocida como meseta purhépecha en el estado de Michoacán. El proyecto educativo que nos ocupa está ubicado en la periferia del poblado y cuenta con 6 profesores que atienden una matrícula aproximada de 91 alumnos.

Se realizaron observaciones directas sobre las interacciones cotidianas y prácticas docentes dentro de la escuela como la hora de entrada y salida poniendo énfasis en momentos y dinámicas clave establecidas por una guía de observación que tenía como fin, identificar los espacios de convivencia entre pares y con los docentes, estar presente en aulas, observar los materiales lúdicos que utilizan poniendo atención en el lenguaje y los espacios de convivencia y participación.

Además, se realizaron entrevistas semiestructuradas con los docentes y el personal directivo de la escuela. Las entrevistas giraron en torno a 2 ejes fundamentales: el primero buscó reconstruir su trayectoria formativa para conocer su ingreso al sistema educativo, los episodios de discriminación o racismo experimentados durante

este proceso, su permanencia durante la trayectoria educativa y, finalmente, la diferencia entre la educación indígena y la educación oficial que los informantes encuentran. Por su parte, el segundo eje de las entrevistas a docentes se planteó como objetivo conocer en qué medida los conocimientos que los docentes tienen sobre la diversidad cultural inciden en la reproducción de discursos y prácticas racistas en el ámbito educativo. Para ello, centramos la atención en percepciones y conceptos como raza, cultura, diferencias culturales y raciales, lugar de procedencia con formas de comportamiento en alumnos etc. Finalmente se generaron algunos espacios de diálogo con los docentes en los que se reflexionó sobre dos preguntas centrales: ¿Qué entienden por racismo? y ¿De qué manera ha estado presente el racismo en su experiencia de formación profesional?

Es importante señalar que estas estrategias metodológicas formaron parte de un trabajo más extenso que propició espacios de diálogo para pensar el quehacer docente, el proyecto político educativo actual, así como las estrategias de vinculación escuela-comunidad.

Los docentes con los que colaboramos pertenecen al subsistema de educación indígena sector 02 de Cherán y laboran en una escuela ubicada en la periferia de la zona urbana. Dicha escuela, fundada en noviembre de 1999 (Moreno, 2019, p. 55), cuenta con una matrícula aproximada de 91 alumnos de educación primaria. Los maestros atienden a alumnos provenientes de zonas alejadas al centro de la comunidad, con un nivel económico bajo.

Conclusiones

Los espacios de la racialización: la discriminación ante la ausencia de infraestructura escolar

En las trayectorias de formación de los docentes indígenas que actualmente trabajan en Cherán se puede percibir el tránsito hacia geografías racializadas que reforzaban el lugar acotado y desigual por el que debía transitar esta población. Al respecto, debe subrayarse que todos ellos tuvieron que salir de sus lugares de origen para realizar estudios profesionales y se dirigieron a poblados con mayores rasgos del ethos de la blanquitud, que bien podrían ser las cabeceras municipales o ciudades cercanas.

Históricamente, las comunidades indígenas se han concebido como espacios alejados y dispersos de los espacios urbanizados, en las que hay una limitada infraestructura de servicios, entre ellos los educativos. Salir de sus comunidades para continuar con los estudios profesionales implicó para estos maestros exponerse a contextos urbanos en los que la diferencia cultural y su poca interiorización del ethos de la blanquitud, se tradujeron en múltiples experiencias de discriminación racial, pues como ellos mismos recuerdan, en estos espacios tuvieron que interactuar con personas “más alzapillas” o “gente superior”. El hecho de salir de sus lugares de origen para continuar con sus estudios llevaba implícito un anhelo por superar su condición de marginación, por alcanzar el ideal de la blanquitud y, en el fondo, por seguir los preceptos establecidos por el racismo civilizatorio propio del contexto michoacano. Al respecto, la maestra Brenda comenta lo siguiente:

Tuve que salir de la comunidad para estudiar la prepa en Uruapan, mi primaria en la comunidad y la normal en Cherán, trabajé seis años en la comunidad de Tanaco, pero por situaciones de querer que mi niño sobresalga un poco más pues me vi en la necesidad de salir (...)

De este modo podemos observar que salir de sus lugares de origen para recorrer otras geografías con mejor infraestructura educativa imprimió en la vida de estos futuros maestros la imagen de que hay espacios más civilizados que otros, en los que regularmente existen más servicios, mejor infraestructura material y donde se entra en contacto con prácticas culturales y sociales que se convertirían en elementos a perseguir para obtener el derecho a permanecer en esta carrera civilizatoria o de blanqueamiento.

Poco a poco, los profesores interiorizaron las diferencias jerárquicas entre la población que vive en pueblos indígenas y aquellas que viven en entornos más civilizados, hasta el punto en que en su ejercicio docente, ellos continúan considerando que sus alumnos originarios de comunidades indígenas suelen vivir de manera aislada, que no salen mucho a entornos urbanos, que no tienen apertura hacia conocimientos o ideas nuevas, que muestran más resistencia o dificultades para el aprendizaje porque sus referentes inmediatos están muy limitados, pero que, al mismo tiempo, tienen organizaciones domésticas que les permiten estar más al tanto de los hijos.

El ser profesor indígena en una comunidad indígena: un camino hacia el blanqueamiento

En la narrativa de los docentes, las experiencias de discriminación racial recobran un significado secundario debido a que lo perciben como parte del esfuerzo personal por lograr el éxito profesional a través de dedicarse a la carrera magisterial. A través del magisterio, podrían regresar a sus lugares de origen con cierto capital cultural acumulado que se traduciría en mayor prestigio social.

Esta profesionalización hoy se debate al cuestionarse como docentes; qué es lo que aprendemos o qué es lo que compartiremos y entre quienes lo vamos a compartir, ya sea en cursos, talleres o diplomados dentro de la comunidad. El docente del siglo XX era intermediario o mediador entre el Estado y las comunidades; es decir, maestros indígenas que sobre pasaban las reglas comunitarias para poder operar la ideología nacional.

Estrategias de resistencia frente a la discriminación racial

Para los maestros de esta escuela, es necesario reconocer el tránsito obligatorio de la población infantil por el sistema escolarizado, lo cual les conduce a no abandonar la enseñanza de todo aquello que consideran funcional y apropiado para un comunero o comunera de Cherán. Es por ello que, desde un esfuerzo colectivo por repensar la función de la escuela en la comunidad y para la comunidad, los profesores están fomentando las festividades, los rituales y el intercambio intergeneracional de conocimientos tradicionales desde una escuela periférica, que ahora se propone resistir y cuestionar como institución y cuerpo docente los diferentes procesos de racialización presentes en su quehacer.

La autoconcepción del ser indígena no solo la refuerzan en la escuela con los alumnos sino también en su cotidianidad y convivencia con lo que hace la comunidad. Los docentes son conscientes de los procesos de castellanización que atravesaron en sus trayectorias personales, educativas y profesionales. Es por ello que la lengua no es un eje articulador de su identidad indígena purhépecha porque se les ocultó y se les negó tanto en procesos escolarizados como en procesos comunitarios. Sin embargo, la lengua ahora se ha convertido en un elemento de reivindicación política y étnica que también pretende revertir los efectos del racismo civilizatorio encarnado en sus formas de comunicación

En conclusión y reflexión, es prudente recordar que el enfoque central de este artículo partió del análisis de las experiencias de socialización presentes en las trayectorias de profesionalización de un grupo de maestros indígenas de Cherán, para entender cómo se ha configurado el proceso de blanqueamiento y de resistencia político-comunitaria en los contextos escolares y su impacto en la práctica educativa.

Este vínculo asertivamente invisibilizado por la estructura educativa nacional ha permitido que su impacto en ámbitos locales no sea reflexionado y cuestionado por la comunidad educativa, ya que se sostiene por marcos normativos propios de un sistema capitalista imperante en la actualidad. Sin embargo, en las fronteras de la reivindicación en comunidades indígenas, estas cuestiones han tenido reflexiones y cuestionamientos que son clave para pensar las transformaciones educativas desde las aulas.

El marco político y comunitario que sostiene a la comunidad de Cherán ha permitido generar nuevas reflexiones a problemas aún latentes para la educación. Es por ello por lo que hoy este texto comparte reflexiones que cuestionan la estructura escolar desde la que los docentes indígenas realizan su labor día a día. Las páginas precedentes pretenden aportar a la necesidad colectiva y sentida que tiene la comunidad educativa de Cherán de configurar un sistema educativo propio, que resguarde la vida misma del pueblo, la lucha política que siguen caminando y el territorio para los suyos.

La tarea principal de los docentes está en reconocer la presencia de prácticas racistas en tres niveles de la educación: el primero en su trayectoria como alumnos, en su historia educativa, el segundo en su práctica docente frente a grupos y el tercero en anhelos sociales. Además, a partir de este artículo proponemos poner atención a las categorías conceptuales que aquí se describen y a su relación con la praxis educativa, a seguir cuestionando el papel que tiene la escuela para la comunidad, a reflexionar de qué forma mi paso por las instituciones educativas determina o no el quehacer docente y hasta qué punto estoy reproduciendo o transformando mi discurso y práctica en la escuela.

Plantear estas reflexiones sobre la mesa de la educación, permitirá abonar a las reflexiones y construcciones de proyectos alternativos y programas curriculares que tengan presentes el racismo en la escuela, su historia, su camaleonalidad y tratar de que no continúe reproduciéndose, que se hagan esos planes contemplando estos errores, contemplando estas reflexiones. Porque consideramos que, si seguimos repitiendo patrones y discursos contruidos desde la blanquitud, solo abonaremos al mantenimiento de un sistema educativo vertical,

que conduce a la clasificación y jerarquización de las poblaciones que atiende y que, fundamentalmente, beneficia a los actores que lo controlan.

Finalmente, cerramos reconociendo que si bien existe una tensión entre el anhelo político de reivindicación autonómica y lo comunal por un lado, y por el otro la interiorización de prácticas racistas normalizadas que se imprimen en la cotidianeidad del quehacer de estos maestros, también es cierto que la labor docente de este grupo de profesores de la periferia de Cherán está dando pasos importantes para encarar el problema, pues su proyecto educativo está logrando cimbrar el racismo epistemológico con el que están construidos los contenidos escolares oficiales, al rescatar los saberes locales y comunitarios de la región para formar con ellos las nuevas generaciones de niñas y niños de esta colonia del poblado que se alejen de la idea de que el conocimiento generado desde la blanquitud es el único válido y reconocido.

Referencias

- Arias, J. y Restrepo, E. (2010). Historizando raza: propuestas conceptuales y metodológicas. *CyE*, II (3), pp. 45-63.
- Baronnet, B., Fregoso, G., y Domínguez Rueda, F. (2018). Racismo, Interculturalidad y Educación en México. *Ra Ximhai*, 14(2).
- Cleto, R. (2019). De las prácticas escolares a la vida comunitaria de Cherán K'eri: el papel de la escuela y el docente indígena en el marco de la autonomía comunitaria. (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México, ENES, Morelia.
- Foucault, M. (1996). *Genealogía del racismo*, La Plata, Argentina: Altamira.
- Gnade, Jill Renee, (2008) Raza, racismo y educación escolar en México. México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Tesis de doctorado en Estudios Latinoamericanos.
- Hernández Rosete, D. (2018). Reflexiones antropológicas sobre discriminación escolar. Estudio de caso sobre migración indígena en escuelas de la ciudad de México. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, 27(1), 99-109. Consultado de <http://revistas.inapl.gob.ar/index.php/cuadernos/article/view/1031/776>
- Moreno, M. (2008). "Negociando la pertenencia: Familia y mestizaje en México", en Wade, Peter Urrea Giraldo, Fernando Viveros Vigoya, Mara, (eds.), *Raza, Etnicidad y Sexualidades: Ciudadanía y Multiculturalismo en América Latina*. Bogotá: Centro de Estudios Sociales, Universidad Nacional de Colombia.
- Moreno, R. (2019). Cherán K'eri: Caminos para recordar nuestra educación. México: UDG.
- Restrepo, E. y Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán, Colombia. Universidad del Cauca.
- Velasco, S. (2016). Racismo y educación en México, *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, vol. LXI, núm. 226, enero-abril, 2016, pp. 379-407, Universidad Nacional Autónoma de México Distrito Federal, México.