

# **El racismo y las violencias en la escuela primaria hoy o ¿El racismo como violencia en la escuela primaria hoy?**

**Ana María Méndez Puga<sup>1</sup>**

## **A manera de introducción, algunos elementos conceptuales**

La manera en la que se concibe el racismo, la raza y la racialización fue tema de los primeros módulos del diplomado en donde aprendimos que, asumiendo que la razas no existen, la noción de raza y con ello de racismo, obedece al proceso de racialización del que, en mayor o menor medida, todas y todos somos partícipes (Restrepo y Rojas, 2010; Segato, 2012, entre otros). El racismo es pues, un sistema estructural, dado que desde

“este modelo de entender la diferencia humana ha ordenado a la sociedad, se ha filtrado en la construcción de las instituciones sociales (como la familia o la escuela) y de las instituciones públicas... y se ha naturalizado en ideas, sentires y prácticas cotidianas” (Gall et al., 2021, 9).

Así, la concepción que subyace al racismo es a fin de cuentas la jerarquización, que parte de quienes tienen privilegios y poder, para definir, marcar, subordinar y excluir a quienes se les considera inferiores. De igual modo, las marcas del cuerpo o cierta condición que se atribuye al otro en términos morales, propicia la exclusión y fomenta el “blanqueamiento”, en palabras de Bolívar Echeverría.

Iturriaga (2018) señala que el racismo es una ideología, por lo que, en tanto forma de pensar que está “encarnada” en nuestra mirada del otro, es claramente diferenciable de la discriminación en la que implica ante todo una acción de exclusión. La ideología del racismo, parte de la falsa premisa sobre la existencia de las razas, así como de la participación en prácticas y de la apropiación de discursos racistas (Van Dijk, 2003 y 2007). La manera en que nos apropiamos de esos discursos y prácticas en torno al racismo supone, la interacción a través de distintos medios, procesos y contextos, uno de ellos, desde luego es la escuela.

---

<sup>1</sup> Agradezco los comentarios y sugerencias de Jimena Rodríguez y Alethia D. Vargas Silva.

En las escuelas primarias públicas la vida diaria transcurre entre juegos, gritos, empujones, bromas, abrazos, sonrisas, apodos y otras formas de interacción que facilitan el aprendizaje de los contenidos escolares, así como el de la convivencia. La escuela, es un espacio que puede ser seguro para niñas y niños, pero no exento de dificultades. También es un espacio en el que, en el patio, en los pasillos, en las aulas y en varias de las interacciones, se observa la tendencia a cierta “blanquitud civilizatoria” en palabras de Bolívar Echeverría .

Esa condición, aunada a la ideología del mestizaje desde la posibilidad de pensarnos en tanto “La raza cósmica”, se asentó en la propuesta educativa de principios del siglo XX. En la que, como señalan varios de los autores/as revisados en el diplomado, los supuestos de la mestizofilia dieron forma a una educación que suponía la idea de una sociedad homogénea, todos mestizos. Bruno Baronnet (2018) sostiene que los profesores, los programas, los padres de familia, “las paredes” de las escuelas, siguen haciendo que la mestizofilia y la desigualdad persista. Esa idea de sociedad, supone un ciudadano ideal, hombre, mestizo (blanco), con cierta educación, empleado, que consume y que es jefe de familia, pero que no puede ser parte de la élite.

No obstante el empuje de ese modelo civilizatorio desigual, ha persistido la aspiración de cambio, marcada por la posibilidad del acceso a la mejora de las condiciones de vida, sin que esto se haga realidad para grandes grupos de comunidades campesinas y personas en la periferia de las ciudades que viven precariamente en el empleo informal o desempleadas, que hoy nos hacen cuestionar el que sea posible el logro de tal aspiración de justicia social.

En relación con esa mirada de búsqueda de mejores condiciones, está, desde otra perspectiva lo que hoy se cuestiona en términos de cierto “aspiracionismo”, desde el que se busca parecerse a los grupos privilegiados. Esa aspiración de un cambio de estatus, de forma de vida y de concepciones, está vinculado y responde, en cierto modo, a la ideología de la blanquitud. Esta, se va aprendiendo por niñas y niños en el día a día de las distintas prácticas, como lo que se ve en las paredes

de la escuela que señala Baronnet y como lo plantean también otras y otros autores (Velasco, 2016 y Cleto, Chávez, Vázquez y Martínez, 2022).

Por lo anterior, quienes no cumplen o se acercan a ese ideal no son vistos o son excluidos, considerando que están en el atraso. En las escuelas urbanas, los prejuicios y estereotipos, asociados a las ideas de blanquitud y de mestizofilia, propician la expulsión del sistema educativo de niñas y niños que por su color de piel, origen, clase, forma de hablar, de vestir, de relacionarse y desde luego, de responder a las demandas escolares, no cumplen con esos estándares. Lo que va generando actitudes y prejuicios, que naturalizan y validan situaciones de violencia al asumir posturas racistas frente a las diferencias de esas niñas y niños, en términos de la falta de cumplimiento de las normas de la blanquitud.

De tal suerte que es posible que si se les pregunta a las profesoras y profesores si en las aulas de la escuela primaria pública en la que trabajan han transitado o acuden niñas y niños de algún pueblo originario, respondan que no. En varias de las escuelas primarias la diversidad puede pasar desapercibida, en tanto que se relaciona con la pobreza y con pocas habilidades para lo escolar. No obstante, en esos espacios escolares es posible encontrarse con niñas y niños nahuas, p'urhepecha, otros, de familias mayas guatemaltecas. También es posible encontrarse con niñas y niños que han emigrado de las zonas de conflicto por el narcotráfico.

Esa diversidad ha estado presente en mayor o menor medida en las escuelas primarias, desde hace algunos años. Ahora bien, es reciente que esa diversidad se ha hecho visible, no obstante, para la gran mayoría del profesorado está poco presente, en términos de las posibles actividades que se derivan de las interacciones entre niñas y niños, en las que podrían identificar o hacer visibles esas diversidades. Sin embargo, para niñas y niños, los modos en que se relacionan cotidianamente, no pasa desapercibida esta diferencia. Niñas y niños ven y escuchan sobre la diversidad y construyen concepciones.

Lo anterior no implica que no sea fundamental el acceso al derecho a la educación, o que ésta no tenga sentido, por el contrario, es central a los procesos

en contra del racismo construir una educación de calidad que respete y valore la diversidad y que haga posible los aprendizajes de lo local, a la par que los aprendizajes de los contenidos del mundo, es decir, una educación antirracista.

Por otro lado, la violencia se ha pensando en plural en tanto diversidad de situaciones que pueden vivirse para las niñas y niños, desde su casa, en su familia, en el barrio y desde aquellas violencias llamadas estructurales e institucionales, que están presentes en el currículum, en los libros de textos, en la falta de condiciones para la estancia digna en la escuela y en las expectativas que se construyen de ellos y ellas.

En función de lo anterior, resulta relevante pensar el racismo y la discriminación en el marco del proyecto “Educación para la ciudadanía y co-construcción del conocimiento con niñas, niños y jóvenes en barrios considerados peligrosos”, donde nos proponemos analizar junto con niñas y niños qué está pasando con las violencias que se viven en la escuela, en el barrio y en la casa; así como los tipos de violencia; y, a partir del análisis de las situaciones, hacer propuestas de cuidado.

Así pues, el objetivo del ensayo es reflexionar, desde las investigaciones recientes, la persistencia de actitudes y prácticas racistas en las escuelas primarias, desde distintas perspectivas, así como los modos en que se propician violencias, para con ello generar una guía de entrevista que permita dialogar el tema con profesores de educación básica.

Para pensar el racismo en la escuela primaria pública, se consideraron algunos de los autores y autoras actuales de diversos grupos de investigación. La situación de Michoacán en términos de violencia, lleva a plantear el racismo en relación con la violencia o como una forma de violencia. Se analizan algunos conceptos y procesos, considerando los aportes del Diplomado, así como algunos otros textos de autores leídos o escuchados durante los diferentes módulos, en particular, con los que se relacionan con las formas de articulación del racismo en la educación. Se concluye con una guía de entrevista, para pensar el racismo con profesores de una escuela de educación básica.

## **La escuela primaria pública hoy ante las violencias y el racismo o ¿la violencia del racismo?**

El racismo, el blanqueamiento y la mestizofilia han prevalecido en las escuelas primarias públicas a lo largo de los años, sin que sea posible transformar radicalmente algunas prácticas asociadas. Un ejemplo de esto, es que en algunas escuelas aún se elige a las niñas o niños de la escolta, por el aspecto, la altura y la limpieza con la que acuden diariamente a la escuela. O que el periódico mural se elabore por el profesorado para que solo se muestre la perspectiva que ellas y ellos deciden mostrar, generalmente, con imágenes que representan a ciertos sectores de la población e ideas clave que encierran elementos de esa aspiración de blanqueamiento. También se puede ver que los carteles colgados en las paredes representen solo ciertos grupos sociales con caras y contextos lejanos a la mayoría de las niñas y niños.

Las escuelas parecen haberse mantenido iguales a lo largo de los años, pero no es así, entre 2010 y 2015, algunas cambiaron su aspecto físico. Han intentado también responder a reformas educativas y desde luego han cambiado sus actores. No obstante, lo que sucede en el aula y cómo se organiza esta, sigue siendo la base de la dinámica diaria, igual a lo que sucedía en los años setenta o antes. Además, aunque haya cambios e innovaciones en las tecnologías y en las concepciones de qué es aprender y enseñar, la escuela parecer ser la misma, como diría Emilia Ferreiro, pobre y de mala calidad, pero es la escuela que se tiene. Por ello, resulta complejo pensar la puesta en marcha de condiciones que atiendan al derecho a la educación de todos y cada uno de quienes la demandan, entendido como acceso a la justicia educativa y en cierto modo, curricular, en términos de una escuela con una gramática escolar que responda a todas y todos (Méndez-Puga y Castro-Valdovinos, 2021; Moreno, 2020, y Torres, 2011, entre otros).

Cleto, Chávez, Vázquez y Martínez (2022), entre otros autores, señalan que en el caso de los libros de texto se muestran imágenes poco representativas de las poblaciones, dado que parecen afianzar los estereotipos en torno a las personas

afrodescendientes o de los grupos originarios, en términos de que se emplean en actividades poco remuneradas, que implican fuerza física y que, en cierto modo, parecen ser poco escolarizados, o que son flojos.

Dice Velasco (2016) que el racismo precisa de un trabajo sistemático desde el estado, a partir de la escolarización, así como de los medios y de las prácticas cotidianas de los distintos grupos en los que se interactúa, que va propiciando la interiorización de pautas de comportamiento y formas de pensar al otro, así como de discursos de las élites asociados al blanqueamiento, en tanto “actitudes e ideologías prejuiciadas” (Van Dijk, 2003, p 48). Velasco plantea que la escuela, en tanto que es parte del Sistema Educativo (SE) actúa en tanto institución cerrada que además de emitir lo que se debe enseñar y cómo se debe hacerlo (currículum), selecciona y clasifica a quienes sí saben y sí pueden asumir esos comportamientos esperados; con todo ello, los expone a la cultura escolar desde la que se reproducen las formas de comportamiento, en la interacción con los otros, dentro y fuera de la institución escolar, es decir, niñas, niños, profesorado y familia, asumen, como ya se dijo la apuesta del blanqueamiento y de la mestizofilia, propiciando violencias y negando el racismo. La blancura, que deja de ser la asignación étnica-física y se convierte en la aspiración identitaria-cultural (Echeverría, 2007).

Aquí, se hace necesario volver a pensar el derecho a la educación para todas y todos en todos los contextos y en todas las edades, como un derecho clave para el acceso a otros derechos, es decir, es un derecho llave, porque apertura posibilidades para acceder a información, comprender esa información, continuar estudiando, conocer otros derechos, solicitar de manera más pertinente el acceso al derecho a la salud, etc., no obstante, para muchas niñas y niños el derecho a la educación puede ser conculcado dadas algunas condiciones que imposibilitan el acceso y la continuidad en la escuela, siendo una muy relevante, el origen y el color de la piel (véase: Villarreal, 2010).

Así, desde la dinámica cotidiana que anula a la otredad de manera casi silenciosa, fomentando que niñas y niños, como diría Elsie Rockwell “aprendan que no

aprenden” y que eso lo aprendan para toda la vida sean excluidos y violentados, desde prácticas racistas, porque no llevan el uniforme a la escuela, porque no llevan los útiles escolares, ni las tareas, llegan tarde, faltan los lunes porque fueron a las ferias a vender las artesanías, o porque cuidan de una persona en casa, y ante todo, porque la violencia que la escuela dirige a ellos y ellas anula sus saberes y conocimientos, o ni siquiera asume que los tiene, a lo que se ha llamado violencia epistémica (Baronnet y Morales, 2018). En otras palabras, las marcas de la desigualdad están más presentes.

Reygadas (2008) apunta que:

En forma reiterada, los estudios de corte estadístico muestran que las variables étnicas y raciales dan cuenta de una parte de la desigualdad, pero, pero que otras partes importantes son explicadas por otros factores: ocupación, ocupación de los padres, género, región, lugar de residencia y, sobre todo, escolaridad de los padres y escolaridad de los sujetos. Los determinantes étnico-raciales no operan solos, sino en conjunto con todos los demás. Hoy en día los negros, los mulatos, los indígenas y los mestizos están en desventaja en América Latina no solo por afrontar un trato discriminatorio, que aún perdura, sino porque, como resultado de un largo proceso histórico complejo, cuentan con menores niveles educativos o con educación de menor calidad, no poseen las mejores tierras y viven en regiones apartadas o en zonas deprimidas en las ciudades (121).

Además, como señala Moreno Figueroa (2012), en cierto modo los mestizos contribuyen a perpetuar la inequidad y el racismo hacia las poblaciones afrodescendientes, en tanto que reproducen los prejuicios en torno a los otros y generan actitudes y prácticas racistas y violentas. Tanto en los ámbitos rurales, como urbanos, dado que diferencian entre estudiantes indígenas, o afrodescendientes, de los otros grupos de estudiantes, como señalan también Czarny y Martínez (2013).

Un estudio de Girón Gómez (2019) evidencia las dificultades y condiciones de exclusión que se viven en los espacios escolares por quienes emigran de los

pueblos y comunidades hacia las ciudades o espacios más urbanos, dada no solo la pertenencia a algún pueblo originario, sino la condición de pobreza. Esta vivencia de extrañamiento, está asociada a la violencia racista y a la presión del blanqueamiento.

Por lo anterior, Velasco (2016) insiste en que los espacios escolares son racistas y reproducen el racismo, lo que implica pensar, que para muchas niñas y niños, si bien no es el primer contacto con el racismo, sí lo es con prácticas racistas estructuradas a partir de las actividades cotidianas que la escuela propone, lo que implica que lleven a la escuela y se lleven de ahí otros elementos de la ideología, lo que contribuye a su perpetuación.

Desde otra perspectiva Kaplan y Szapu (2019) señalan que

las características estigmatizantes configuran una expresión del racismo que conlleva distintos tipos de violencias, tanto simbólicas como verbales o físicas. Cuando a un joven lo golpean bajo el pretexto de tener ‘cara de pobre’, hay una agresión física, con connotación simbólica. (113).

Por otro lado, las y los profesores han sido formados desde perspectivas que no necesariamente cuestionan sus propias concepciones, ni profundizan en las formas en que se perpetúa el racismo en la escuela o en la posibilidad de que ellas y ellos actúen o propicien prácticas racistas, o en que asuman posturas críticas a los libros de texto o a los programas. El mismo Velasco muestra algunos estudios relacionados con la reproducción del racismo en las escuelas primarias de México (Baja California y Chihuahua, entre otros), en los que se señala cómo contribuyen o dejan pasar prácticas racistas, en tanto que asumen que las razas sí existen, como también se observó en la conferencia de Citlali Quecha Reyna, en que los maestros señalan las características de las personas afrodescendientes desde una mirada racista.

En el caso de un estudio con profesores y profesoras de Cherán (Cleto, Chávez, Vázquez y Martínez, 2022) se encontró que ellas y ellos han vivido también racismo, lo que les impulsó a mejorar su condiciones buscando las posibilidades que brinda el “ideal de blanquitud”. Antes de la existencia de la normal de Cherán,



había que salir de la comunidad para estudiar en Uruapan o en Morelia, lo que implicaba asumir ese ideal civilizatorio, o como dirían algunas maestras, luchar no solo contra el racismo, también contra los prejuicios y estereotipos de género. Con el paso de los años, la normal de Cherán, constituyó un espacio de posibilidad de transformar la educación, aunque no exenta de un ideal de blanquitud que persiste en algunos de los profesores y estudiantes.

En el caso de los docentes de las ciudades, la mayoría provienen de pueblos cercanos a la ciudad o de cabeceras municipales y buscan establecerse en alguna cabecera municipal. Tal es el caso, de los profesores y profesoras que hoy trabajan en las escuelas de Morelia, quienes, en la escuela Normal Urbana Federal han sido formados desde espacios que buscan ser homogéneos, en los que no se piensa en la diversidad, en los que la blanquitud parece ser la aspiración. De ahí que resulte relevante pensar la formación desde su carácter procesual, antes del ingreso a la normal, durante y en la práctica cotidiana.

En este sentido, el análisis sobre las experiencias de racismo en las trayectorias profesionales y en la práctica pedagógica de los docentes racializados permite entender cómo la discriminación y la violencia se imprimen en las formas de concebir su identidad y su quehacer docente, así como las diversas formas en que el racismo hegemónico se naturaliza y reproduce cotidianamente en contextos racializados y las estrategias de resistencia que se construyen en el día a día en los espacios escolares. (Cleto, Chávez, Vázquez y Martínez, 2022, p. 7)

El racismo opera pues desde la aspiración de algo mejor, aunque no se tenga claro qué es lo mejor, lo que entra en tensión con las prácticas que suprimen la otredad o la niegan, que rechazan los cuerpos que no son iguales, que inscriben la homogeneidad en las filas y en los cuadernos, así como en los peinados y en los periódicos murales, como dirían Tijoux y Barrios (2019, p 397), en su “cuerpo en tanto signo y marca de una discriminación racial” que también puede propiciar el miedo y la violencia cuando la otredad no logra parecerse a la mayoría o cuando las marcas del habla irrumpen en el aula delatando a quienes suenan y piensan

distinto, por lo que pueden llevar a pensar que ese lenguaje que no se entiende es para insultar o herir, lo que mueve a la exclusión de quien osa utilizar su lengua, aunque hayan pasado años desde que se asumió México como un país multicultural y multilingüe. Los mestizos, monolingües, nos confabulamos para anular esa diferencia y sostenemos las violencias (Trucco e Inostroza, 2017).

### **Para pensar una educación antirracista con la colaboración del profesorado**

La educación intercultural, más allá de la política pública, sino como posibilidad de, como diría Patricia Medina (2009) “habitar el inter” supone pensar en las interacciones cotidianas en las escuelas, desde otras lógicas en las que no se vea al otro desde lo que no es y no tiene, sino desde quién es y qué sí puede aportar en la interacción. No obstante, el cuestionamiento a la institucionalización de la interculturalidad, como un modelo educativo “para” los pueblos originarios, supuso su aniquilación, en tanto que la apuesta original pretendía construir una educación intercultural para todas y todos, en la que en todas las escuelas, niveles y modalidades educativas se aprendiera a pensar en las condiciones estructurales que sostienen la desigualdad. Si bien la utopía, sigue siendo muy difícil de lograr, es fundamental conjuntar esfuerzos para pensar los “inéditos viables” en palabras de Pablo Freire.

La aspiración de la interculturalidad, como posibilidad antirracista, implicaría asumir una política educativa aunada a uno de lo que Velasco y Baronnet (2016) señalan como esencial, a saber:

uno de los desafíos mayores en la tarea antirracista consistiría en primer lugar en la toma de conciencia del significado del racismo y sus implicaciones. Esto conllevaría invariablemente a la necesidad de aprender qué es el racismo, cómo se manifiesta y qué efectos provoca, para plantearse la necesidad de eliminar de raíz toda la normalización que goza en las subjetividades de los profesores y, consecuentemente, en las conductas que asumen en su tarea docente (p. 12)

Esta posibilidad de cambio implica una construcción conjunta, no desde el SE ni desde los profesores únicamente, sino desde la sociedad en general, los medios

de comunicación, y desde luego, desde las niñas y niños, que como señalan Medina-Melgarejo y Pentevís-Suárez, (2018), Méndez y Vargas, (2021) y Vargas-Garduño, et al., (2016) es fundamental apostarle a su posibilidad de aportar a pensar las condiciones y las propuestas de transformación.

Por otro lado, una política que se plantea desde el estado es la idea de la inclusión, misma que ha sido cuestionada por su carácter reduccionista de las diferencias, negando la diversidad en algunas estrategias de su implementación. Pero, ese será tema a desarrollar en otro texto. Lo siguiente es pensar en cómo acercarse al profesorado, si se ha encontrado que algunos asumen que las razas sí existen, si se ha observado que siguen sosteniendo la blanquitud y la mestizofilia, casi sin darse cuenta.

***A manera de conclusiones ¿qué podríamos preguntar al profesorado de la escuela pública actual?***

Las y los docentes, en general, como han señalado algunos autores aprenden a ser docentes a partir de su propia experiencia, además, aprenden la profesión desde su experiencia como estudiantes. Este proceso supone que aquellas situaciones vividas en el día a día a lo largo de su historia de vida pueden hacerse presentes en la interacción como docentes en la escuela. De estas interacciones es posible reflexionar posturas y prácticas racistas junto con ellos y ellas, lo que implicará dialogar sobre:

- a) ¿Existen las razas? ¿A qué se debe que se hable de razas?
- b) ¿Qué es el racismo?
- c) ¿Considera que las propuestas educativas (programa, libros de textos) son racistas? ¿En qué se puede ver?
- d) ¿En qué actividades podemos ver el racismo en la escuela?
- e) ¿Ha actuado de manera racista en alguna ocasión?
- f) ¿Algún/a compañero/a ha actuado de manera racista?
- g) En las interacciones de niñas y niños observa actitudes y/o prácticas racistas?
- h) ¿Ha escuchado discursos racistas? Mencione alguno

- i) Cuáles son las consecuencias del racismo?
- j) Describa alguna situación en la que ha observado el sufrimiento en algún niño, colega o padre/madre de familia por prácticas racistas
- k) ¿Cuáles serían las prácticas antirracistas que la escuela puede desarrollar?

Construir una escuela antirracista es tarea de todas y todos, no solo de quienes sostienen la escuela como institución en tanto que lo educativo no es solo lo escolar, son prácticas en los medios de comunicación, en las interacciones en casa y en las formas en que se sostiene lo que la escuela propone. Aunque habrá que dialogar el uso de la palabra raza, como lo ha planteado Wade (2022).

## Referencias

- Baronnet, B. y Velasco-Cruz, S. (2021). Las formas del racismo en la escuela primaria de una comunidad maya-tseltal en Chiapas. *Nodos y nudos*, 7(50), 87-102. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol7.num50-12586>
- Baronnet, B. y González, M. (2018). Racismo y curriculum en educación indígena. *Ra Ximhai*, 14(2), 19-32. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46158063002>
- Baronnet, Bruno y Morales, Martha (2018). "Racismo y currículum en educación indígena", *Ra Ximhai*, vol. 14, núm. 2, pp. 19-29. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/461/46158063002/html/> (consultado: 29 de junio 2022).
- Czarny, G y Martínez, E. (2013). Escolarización indígena en contextos urbanos y de migración. En *Multiculturalismo y educación, 2002-2011*. ANUIES, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 253-282
- Cleto, R., Chávez M., Vázquez, K. y Martínez, D. (2022). Racismo y trayectorias docentes en contextos de lucha autonómica indígena en Cherán, Michoacán, México. *Sinéctica, Revista electrónica de educación*, (58) e1307, 1-25. <https://www.redalyc.org/journal/998/99870812017/99870812017.pdf>
- Echeverría, B. (2010). *Modernidad y blanquitud*. Ediciones Era

- Gall, O. Iturriaga, E. Morales, D. y Rodríguez, Jimena (2021). Reflexiones didácticas en torno al racismo y a la xenofobia en México CUADERNILLO 2. ¿Qué es y cómo se manifiesta el racismo? Páginas 7- 11 y 38-39
- Gall, O. (coord.) (2021). Educación primaria, racismo y xenofobia en México. UNAM <https://surxe.sdi.unam.mx/images/educacion-primaria-surxe-130622-preview.pdf>
- Girón Gómez, V.M. (2019). Discriminación étnica en una escuela secundaria de San Cristóbal de las Casas, Chiapas [Tesis de Licenciatura en Educación Indígena]. Universidad Pedagógica Nacional. <http://200.23.113.51/pdf/36259.pdf>
- Iturriaga, G. ( 2018). ¿Qué es el racismo y por qué es importante hablar de él. En Iturralde, G. e Iturriaga, E. (coord.). Caja de herramientas para identificar el racismo en México. Contramarea Editorial
- Kaplan, C. y Szapu, E. (2019). El racismo del cuerpo: procesos psicosociológicos de discriminación escolar. *Pensamiento Psicológico*, 17 (2), 107-119. [https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/160808/CONICET\\_Digital\\_Nro.afdf8c30-92bf-4a7e-a094-7d0a911a2d7f\\_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/160808/CONICET_Digital_Nro.afdf8c30-92bf-4a7e-a094-7d0a911a2d7f_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Medina-Melgarejo, P. y Pantevis Suárez, M. (2018). Diferentes racismos. Encuentros con niñas y niñas afrobrasileños y afromexicanos. Acercamientos conceptuales descolonizadores. *Ra Ximbai*, 14(2), 87-109, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46158063006>
- Medina, P. (2009). *Educación intercultural en América Latina*. Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas. UPN y Plaza y Valdés
- Méndez-Puga, A. M. Castro-Valdovinos, I. L. y Herrera-del Campo, I. R. (2021). Posibilidades educadoras de familias jornaleras agrícolas migrantes en México ante las condiciones de la pandemia del SARS-CoV-2. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 6(1), 1-18. <https://doi.org/10.48162/rev.36.014>

- Méndez-Puga, A. M., & Vargas-Silva, A. D. (2023). La Comunidad Nahua en Morelia y su contribución a la construcción de puentes interculturales entre las infancias. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana De Educación*, 12(2). <https://doi.org/10.18175/VyS12.2.2021.1>
- Moreno Figueroa, M. (2012). Yo nunca he tenido la necesidad de nombrarme: reconociendo el racismo y el mestizaje en México. en Alicia Castellanos y Gisela Landázuri (coord.). *Racismos y otras formas de intolerancia de Norte a Sur en América Latina*. UAM, 15-48
- Moreno, L. M. S. (2020). Avances y retos para desarrollar investigaciones comprometidas con la justicia educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 50(2), 235-242. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.2.62>
- Quecha, C. (2021). Sociabilidad y racialización en la escuela primaria. Experiencias de niños y niñas afrodescendientes. [https://www.youtube.com/watch?v=qlpT0i\\_Rdss&list=PLqAZV7qixchxPxzSsW\\_-XCNGEYg1ENIsJ&index=4&t=2725s](https://www.youtube.com/watch?v=qlpT0i_Rdss&list=PLqAZV7qixchxPxzSsW_-XCNGEYg1ENIsJ&index=4&t=2725s)
- Restrepo, E. y Rojas, A. (2010). Inflexión decolonial: Fuentes, conceptos y cuestionamientos. Instituto de Estudios Sociales y Culturales. Pensar, Universidad del Cauca, Maestría en Estudios culturales. Universidad Javeriana, Popayán, p 115-130
- Reygadas, L. (2008). *Destejiendo las redes de la desigualdad*. Antrhopos-UAM
- Rico Montoya, A. (2018). De la colonización al proyecto de emancipación zapatista. Relatos de infancia, racismo, violencia y memoria colectiva. *Revista RaXimhai. Dossier Niñez y Juventudes Frente Al Racismo*, 14(2), 63–84.
- Segato, R. (2012). Racismo, discriminación y acciones afirmativas. *Observatório da Jurisdição Constitucional*, 5, 1-16 <http://ijdh.unla.edu.ar/advf/documentos/2018/03/5aba58eda4b63.pdf>

- Tijoux, M. y Barrios, J. (2019). Cuerpos inmigrantes, cuerpos ideales. El racismo y la educación en la construcción de la identidad. *Estudios pedagógicos*, 45 (3), 397-405. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173565055022>
- Torres, J. (2011). *La justicia curricular: El caballo de Troya de la cultura escolar*. Morata
- Trucco, D. e Inostroza, P. (2017). Las violencias en el espacio escolar. CEPAL. [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/41068/4/S1700122\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/41068/4/S1700122_es.pdf)
- Van Dijk, T. (2003). *Racismo y discurso de las élites*. Gedisa
- Van Dijk, T. (2007). *Racismo y discurso en América Latina*. Gedisa
- Vargas-Garduño, M.L. Ramírez L. Méndez, A. y Vargas, A.D. (2016). La interculturalidad para todos en las escuelas, urbanas. Una propuesta contra el eurocentrismo de las escuelas. *Diálogos en educación. Monográfico "Educación, racismo e interculturalidad"* 7(13) <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=553458105014>
- Velasco, S. (2016). Racismo y educación en México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, LXI (226), 379-408. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmcps/v61n226/0185-1918-rmcps-61-226-00379.pdf>
- Velasco, S. y Baronnet, B. (2016). Racismo y escuela en México: Reconociendo la tragedia para intentar la salida. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 17 (13), 1-19. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=553458105019>
- Villarreal, A. (2010). Stratification by skin color in contemporary Mexico. *American Sociological Review*, 75(5), 652-678 <https://doi.org/10.1177/0003122410378232>
- Wade, P. (2022). El concepto de raza y la lucha contra el racismo. *Estudios sociológicos*, 40, 31-60, <https://doi.org/10.24201/es.2022v40nne.2071>