



Universidad Veracruzana

Instituto de Investigaciones en Educación

Doctorado en Investigación Educativa

Tesis

**Racismo y educación superior: estudiantes indígenas en dos centros
universitarios de la Universidad de Guadalajara, Jalisco, en un
marco de políticas interculturales**

Presenta

Gisela Carlos Fregoso

Tutor y Director de tesis

Dra. Laura Selene Mateos Cortés

Dra. Gabriela Victoria Czarny Krischiautzky

Xalapa de Enríquez, 20 de mayo de 2016

“Lis de Veracruz: Arte, Ciencia, Luz”

ÍNDICE

Dedicatoria	8
Agradecimientos	9
Lista de abreviaciones	12
Introducción	14
Los programas de apoyo en la educación superior y la interculturalidad.....	18
El PAEIIES y la Universidad de Guadalajara.....	23
Justificación teórica y práctica de la investigación.....	25
Preguntas de investigación	30
Estructura de la investigación.....	33
CAPÍTULO I: PRIMER ACERCAMIENTO AL TEMA	36
1.1. Lo indígena y la ciudad letrada: dos componentes de la región histórica de occidente de México	37
1.2. Del sujeto mestizo al sujeto indígena	41
1.2.1 Alfabetización y castellanización para conformar un nacionalismo cultural	43
1.2.2. El proyecto bilingüe, bicultural e intercultural: entre el racismo velado y la emergencia del sujeto indígena.....	48
1.2.3. De lo nacional a lo local: Jalisco en los noventas	55
1.2.4. La universidad como bisagra entre las políticas de gobierno y la sociedad	58
1.2.5. El INI en Jalisco y las políticas dirigidas a la población indígena	59
1.2.6. La coyuntura del 94	62
1.2.7. Después de 1994.....	64
1.2.8. El taller de diálogo cultural y el uso de la noción de interculturalidad	66
1.3. Contexto de las acciones afirmativas como políticas de inclusión.....	69
1.3.1. Las acciones afirmativas como medida temporal a un problema estructural	72
CAPÍTULO II: ¿DESDE DÓNDE PENSAR EL RACISMO EN LA UNIVERSIDAD CONVENCIONAL EN UN MARCO DE POLÍTICAS INTERCULTURALES?.....	77
2. Interculturalidad, Mestizaje y Racismo	78
2.1. La raza en el centro de lo intercultural	84

2.1.1. La interculturalidad crítica y la retórica de la dicotomía.....	85
2.1.2. La heterogeneidad colonial.....	89
2.1.3. Colonialismo interno.....	92
2.1.4. La ciudadanía.....	95
2.2. El mestizaje.....	96
2.2.1. El mestizo como frontera.....	98
2.2.2. El mestizo como categoría económica y política.....	100
2.2.3. El verdadero sujeto nacional.....	102
2.3. El racismo como la “zona del no ser”.....	103
2.3.1. Los sistemas de referencia como parte de la “zona del no ser”.....	105
2.3.2. La blanquedad.....	108
2.3.3. La configuración social del mundo visible.....	109
CAPÍTULO III: HERRAMIENTAS METODOLÓGICAS.....	112
3.1. Sobre la investigación del racismo en el marco de una política pública para la educación superior.....	114
3.1.1. Tipologías.....	117
3.2. Las técnicas de investigación.....	119
3.3.1. La entrevista etnográfica.....	120
3.2.2. Los relatos autobiográficos.....	123
3.2.3. Los grupos de discusión.....	126
3.3. Criterios de muestreo.....	131
3.4. La experiencia de investigación.....	133
CAPÍTULO IV: LA INTERCULTURALIDAD Y SUS TENSIONES CON LA MERITOCRACIA.....	135
4.1. Organización del PAEIIES y los tentáculos invisibles del Estado.....	136
4.1.1. Las paradojas de ser pioneros en el tema indígena.....	137
4.1.2. La cultura organizacional del PAEIIES y las relaciones de género.....	139
4.2. El PAEIIES y su relación con la universidad convencional.....	143
4.2.1. “La universidad como socializador o club social”.....	148
4.2.2. El perfil del estudiante universitario y la diversidad en la educación superior.....	151
4.2.2.1. El examen de ingreso.....	153
4.2.2.2. “¿Condiciones? Hablemos mejor de posibilidades de acceso”.....	160

4.2.2.3. La lengua y la currícula	165
4.3. ¿Qué significa el “apoyo” o la “ayuda”?	169
4.3.1. El PAEIIES en los centros universitarios	170
4.3.1.1. El CUCSH.....	171
4.3.1.2. El CUCEA.....	173
4.3.2. ¿Por qué los estudiantes indígenas no se interesaron en el PAEIIES?	176
4.3.2.1. El CUCSH.....	176
4.3.2.2. El CUCEA.....	179
4.3.3. ¿Qué es lo que desean los estudiantes?.....	181
CAPÍTULO V: LOS ESTUDIANTES INDÍGENAS Y SU APROPIACIÓN DE LA UNIVERSIDAD CONVENCIONAL	187
5. Los estudiantes indígenas ante el precariado educativo, la escolarización y el racismo	188
5.1. Crisis Vital y <i>Epreuve</i> como detonador de los senderos universitarios.....	189
5.1.1. “ <i>Entonces decidí salir y sí aguanté</i> ”	191
5.1.2. “ <i>Uno ya pasó por la primaria y ya salió</i> ”	193
5.1.3. “ <i>No sé si era bullying</i> ”	197
5.2. Migración y territorialización en curso.....	202
5.2.1. “ <i>Cuando pensé en entrar a la universidad hasta acá, no se me hizo pesado</i> ”	204
5.2.2. “ <i>Ahora ya conozco a casi todos y todos me ubican y saben quién soy</i> ”	206
5.3. ¿Quién está en condiciones de hacer territorio?.....	208
5.3.1. “ <i>Y luego yo trabajando, y las niñas, y la casa, y que tenía que hacer lecturas</i> ”	210
5.3.2. “ <i>Vamos con la india de las papas</i> ”	213
CAPÍTULO VI: LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA RAZA.....	219
6. La construcción social de la raza.....	220
6.1. Las lógicas del mestizaje	221
6.1.1. El espacio universitario	224
6.2. Las marcas de indianidad o ¿cómo se construye la idea de la raza indígena?	227
6.3. Raza y clase en indígenas universitarios.....	234
CAPÍTULO VII: MESTIZAJE “SIN GARANTÍAS”: PRIVILEGIO Y RACISMO EN LA UNIVERSIDAD CONVENCIONAL	244

7.1. Mestizaje, blanqueamiento y heterogeneidad colonial.....	245
7.2. ¿Quién es ese nosotros que se diferencia de lo indígena?.....	246
7.2.1. Los “ <i>civiles comunes</i> ”	248
7.2.3. “ <i>Por las diferentes formas de vida</i> ”	251
7.2.4. “ <i>Tenemos culturas diferentes</i> ”	252
7.2.5. “ <i>Si decimos que son diferentes a nosotros, al rato vamos a decir que somos mejores</i> ”.....	253
7.3. Las miradas mestizas cuestionando otros cuerpos	255
7.3.1. “ <i>No creo que sea formal por su cabello, para un trabajo, pues</i> ”	257
7.3.2. “ <i>Parece que es escritora</i> ”	258
7.3.3. “ <i>Se me hace chido que muestre su cuerpo porque igual y no está tan bonita</i> ”	259
7.4. Cuando no se tiene la blanquedad que prometió el mestizaje	260
7.4.1. “ <i>No soy morena ni blanca, soy mexicana... bueno, más bien, soy latina</i> ”	260
7.4.2. Entrar y salir del mestizaje	261
 REFLEXIONES FINALES.....	 265
Lo indígena en el sistema de educación superior.....	266
La apropiación de políticas interculturales por parte de la Universidad de Guadalajara	271
Narrativas biográficas de estudiantes indígenas y campos del conocimiento	277
Reflexiones teóricas para repensar el mestizaje como proyecto racial desde la interculturalidad	280
 ANEXOS	 286
Capítulo I	287
Ilustración 1.....	287
Ilustración 2.....	287
Ilustración 3.....	289
Ilustración 4.....	290
Ilustración 5.....	291
Capítulo II	291
Capítulo III.....	292
Ilustración 1.....	292
Ilustración 2.....	298
Ilustración 3.....	299

Ilustración 4.....	299
Ilustración 5.....	300
Ilustración 4.....	301
Capítulo IV.....	302
TABLA 1	302
Capítulo V.....	304
Ilustración 1.....	304
Ilustración 2.....	305
Ilustración 3.....	306
Ilustración 4.....	307
Capítulo VII	308
Ilustración 1.....	308
Ilustración 2.....	309
Ilustración 3.....	309
Ilustración 4.....	310
Ilustración 5.....	310
Ilustración 6.....	311
BIBLIOGRAFÍA	312

Dedicatoria

A mis exalumnos, que han sido fuente de reflexión y cuestionamiento

A Emilia y Jesús porque siguen en nuestra memoria

A las estrellas de fuego: Priscila y Anwar

A María Antonieta Quiroz Fregoso

Agradecimientos

Este trabajo de investigación no hubiera sido posible realizarlo sin aquellas personas que me apoyaron con su tiempo, sus pláticas y sus análisis. Entre ellas están los estudiantes indígenas de la Universidad de Guadalajara, quienes me brindaron su tiempo y depositaron su confianza en mí para compartirme sus experiencias dentro y fuera del espacio universitario. Agradezco también a Aurora Macías por su entusiasmo para poder realizar parte de este trabajo, sin ella el acercamiento a los estudiantes del CUCEA hubiera sido complicado. De igual manera reconozco el enriquecimiento y la reflexión suscitada a partir de las largas charlas con César Díaz, de no haber tenido estas pláticas mi perspectiva de la Universidad hubiese quedado incompleta. Asimismo, quiero expresar mi gratitud a todos los académicos, administrativos y funcionarios de la Universidad de Guadalajara por hacerme un espacio en su agenda y sentarse conmigo a reflexionar sobre el quehacer educativo y la función de una educación pública.

Agradezco también a un sin número de lectores que me dieron luz en este proceso. En especial a la Dra. Laura Selene Mateos Cortés, mi tutora, quien me guió de manera paciente y disciplinada para que yo pudiera culminar en tiempo y forma este proceso de formación. Le agradezco sus observaciones, sus comentarios agudos pero al mismo tiempo las charlas de café xalapeñas. La Dra. Gabriela Czarny y el Dr. Gunther Dietz, mi co-tutora y mi lector respectivamente, fueron claves en este proceso; su experiencia en el tema acerca de la formación universitaria de estudiantes indígenas representó un reto para mí; espero haber estado a la altura de las circunstancias y no haberlos defraudado. No puedo dejar de traer a cuenta a la Dra. Émiko Saldívar Tanaka y a la Dra. Mónica Moreno Figueroa por las largas pláticas, las reflexiones que me detonaron y también por sus incontables asesorías,

incluso telefónicas. Deseo expresar que me siento abrazada por ellas bajo una complicidad cariñosa en donde surgen proyectos y utopías. A la Dra. Alicia Castellanos Guerrero, quien fue una de mis primeras lectoras externas y me alentó a continuar con esta investigación. A la Dra. Olivia Gall por su generosidad y por depositar su confianza en mí. Al Dr. Lewis Gordon quien, sin conocerme, me dio su orientación generosa resultando para mí, fuente de inspiración para hacer de este mundo un lugar menos racista. Les expreso mi gratitud a los profesores de la Línea de Estudios Interculturales por su apoyo, en especial al Dr. Bruno Baronnet (y a la querida Meriene): de ellos me llevo que la solidaridad, el cariño y el trabajo en colectivo hacen de la academia un trabajo más trascendente y auténtico. Agradezco de igual manera, a mis sinodales que se tomaron la molestia de leerme y hacerme comentarios: cada una de sus palabras me enriquece.

Asimismo, en un mundo que cada día se precariza más, quiero decir que me siento privilegiada por haber sido parte de los becarios del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, sin su labor de facilitador de becas, esta investigación no se hubiese llevado a cabo. Agradezco la amabilidad de la Dra. Claudia Estela Zapata Silva de la Universidad de Chile, a Elena Oliva, a Marieta y a Lucía por sus pláticas en El Dante de Ñuñoa; sin esa estancia doctoral no hubiese podido culminar el proceso solitario de escritura que implica una investigación. Los comentarios y alientos de diversos profesores de la Red Integra también fueron, aún ellos sin saberlo, motor para terminar este trabajo, en particular los de la Dra. María Elisa Velázquez. Agradezco también a todo el Colectivo COPERA por cobijarme y dejarme aprender de cada miembro.

Deseo mencionar la relevancia que tuvo el tener compañeros como Rodrigo, Cristina, Alejandro, Eréndira (su colibrí) y Verónica. Las crisis que sobrevienen en un proceso de investigación son más livianas cuando se comparten, y se extraña menos el

lugar de origen cuando el estudio va acompañado de risas y chistes cómplices. Y gracias a Felipe por todos sus consejos cuando me encontraba en Santiago de Chile.

Agradezco a Azul América Aguiar Aguilar, amiga y hermana entrañable de toda la vida a quien admiro profundamente; le expreso mi gratitud por consultarla en cada titubeo o momento de incertidumbre durante el proceso de investigación. Agradezco los cariños y alientos de mis compañeras del ballet Mireya, Perita, Araceli, Mariana, Yajaira y Rosy. Su amor y sororidad son siempre una balsa de madera para mí. Finalmente, deseo dar las gracias a mi madre, La Jefa, Socorrito; no es sencillo compartir con alguien que está en un estado permanente de “juventud prolongada” o “chavorrquismo”. Gracias a Fortino, mi compañero, por apoyarme en este proceso, brindarme su ojo crítico hacia mi trabajo y por caminar juntos en la vida.

Muchas gracias a todos.

Lista de abreviaciones

- AJAGI: Asociación Jalisciense de Apoyo a Grupos Indígenas
- ANPIBAC: Alianza Nacional de Profesores Indígenas Bilingües A. C.
- ANUIES: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
- CDI: Comisión Nacional para el Desarrollo de los pueblos Indígenas
- CGE: Coordinación General de Extensión
- CNBES: Coordinación Nacional de Becas de Educación Superior
- CNI: Congreso Nacional Indígena
- COACI: Coordinación de Apoyo a Comunidades Indígenas
- CONACYT: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
- CRT: Critical Race Theory
- CUAAD: Centro Universitario de Artes, Arquitectura y Diseño
- CUCBA: Centro Universitario de Ciencias Biológicas y Agropecuarias
- CUCEA: Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas
- CUCEI: Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingenierías
- CUCS: Centro Universitario de Ciencias de la Salud
- CUCSH: Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades
- CUNORTE: Centro Universitario del Norte
- CUSUR: Centro Universitario del Sur
- DC: Diálogo Cultural
- DGEI: Dirección General de Educación Indígena
- DICSA: Departamento de Investigación Científica y Superación Académica
- EB: Educación Bilingüe
- EUA: Estados Unidos de América
- FEG: Federación de Estudiantes de Guadalajara
- FF: Fundación Ford
- IES: Instituciones de Educación Superior
- INI: Instituto Nacional Indigenista

- ITESO: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente
- OPINAC: Organización de Profesionistas Indígenas Nahuas A. C.
- PAAEI: Programa de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas
- PAEIIES: Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior
- PNR: Partido Nacional Revolucionario
- PRI: Partido Revolucionario Institucional
- PRONABES: Programa Nacional de Becas para la Educación Superior
- SEP: Secretaría de Educación Pública
- TLC: Tratado de Libre Comercio
- UACI: Unidad de Apoyo a Comunidades Indígenas
- UCIHJal: Unión de Comunidades Indígenas Huicholas de Jalisco
- UDG: Universidad de Guadalajara
- UPN: Universidad Pedagógica Nacional
- ZMG: Zona Metropolitana de Guadalajara

Introducción

A manera de Carlos Antonio Aguirre Rojas se puede decir que lo que determina la duración de una época, no es precisamente el calendario lineal determinado por los siglos cronológicos, sino una serie de acontecimientos que tienen implicaciones subsecuentes (Aguirre Rojas, 2003). Tal es el caso del siglo XXI en lo que a pueblos indígenas se refiere. Para el caso de México y América Latina, el movimiento que protagonizó y sigue protagonizando el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en el año de 1994 en el sureste de México, fue el punto de inflexión que trajo como consecuencia una serie de cambios estructurales en las relaciones Estado nación- pueblos indígenas. Aunque éstos ya venían gestándose desde el año 1992, con la modificación al artículo 4º constitucional, a través del cual se aceptó la pluriculturalidad de México, se abrieron nuevos horizontes en materia de diversidad y reconocimiento de los derechos de los pueblos indios (González Galván, 2011). Sin embargo, en paralelo también en ese mismo año, se modificó en México el artículo 27 constitucional y con ello los territorios ejidales y comunales, muchos en manos de comunidades indígenas, perdieron su triple condición: dejaron de ser inembargables, inalienables e indivisibles (UNAM, 2009).

Este reconocimiento de la pluriculturalidad mexicana implicó el diseño y la ejecución de una serie de programas de inclusión y, al mismo tiempo, el cuestionar las nociones de la supuesta homogeneidad de los estados nacionales mestizos y, años más tarde, en el 2003, el monolingüismo impuesto por un proyecto de nación durante más de doscientos años que había previsto como sujeto teleológico al hijo de la raza cósmica o al hijo de la nada (Paz, 1992), según se mire.

De igual forma, la pluriculturalidad de México fue producto del efecto dominó de un movimiento latinoamericano que desde décadas atrás venía luchando a través del campo

educativo como la educación bilingüe (López, 2009) y posteriormente intercultural, para incidir en la política nacional del proyecto mestizo, hasta llegar a cuestionar las posturas neoliberales que se estaban gestando en el continente de forma global. Tal es el caso de la lucha de los quichuas del Río Napo (López, 2009) en Perú que, acompañados por religiosos de la Teología de la Liberación, asumieron la educación y la interculturalidad como un trampolín político para ejercer sus derechos en tanto la recuperación de sus tradiciones, valores y saberes ancestrales. Como consecuencia, en 1980 se llevó a cabo una formación de maestros que, además de enfocarse en su labor docente, tenían en la mira la defensa del territorio.

Así mismo, podemos situar también como causa de este efecto dominó, la lucha de la educación popular llevada a cabo en Brasil en la década de los setentas y ochentas. Si bien en esta no se cuestionó el monolingüismo que imponía la cultura a través de la educación, sí se puso en entredicho el proyecto ideológico colonial de las sociedades latinoamericanas (López, 2009). En Colombia, a inicios de los setentas, el Consejo Regional Indígena del Cauca impulsó los proyectos biculturales y posteriormente interculturales, los cuales reflejaron la complejidad étnica que escondía el proyecto nacional. De ahí que se optó como proyecto político y cultural una educación propia o etnoeducación (López, 2009) que, a mediados de los ochentas, el gobierno en turno oficializó.

Los acontecimientos anteriores, que se replicaron en numerosos contextos como Guatemala, Nicaragua o Bolivia, no se explican sin la época post-dictadura que sacudió a América Latina durante diferentes décadas (Didou Aupetit & Remedi Allione, 2009) y que afectó a miles de personas, de las cuales –como es el caso de Guatemala, recientemente

exhibido en tabloides internacionales- un grueso de la población afectada pertenecía a sectores campesinos e indígenas.

Estos contextos post-dictadura tienen en común la llegada de la oleada política socialista y su descenso ocasionado por movimientos militares y de derecha. Las dictaduras más largas van de dos a cuatro décadas como en República Dominicana, Nicaragua o Brasil y presentan su cúspide y su término en la década de los sesentas hasta finales de los ochentas. En paralelo y una vez que estas habían terminado –mientras se gestaban otras- se denunciaba en 1981 y ante el Consejo de Naciones Unidas, específicamente ante la Subcomisión de Prevención de Discriminaciones y Protección a las Minorías las prácticas racistas, de exclusión y genocidio en diversas latitudes del mundo pero en particular, en Brasil en contra de los pueblos indígenas.

Ante esta subcomisión se denunció y se expuso el rechazo que externaban los indígenas hacia el llamado Decreto de Emancipación de 1978 (ONU, 1981), puesto que el gobierno de aquel entonces pretendía declararlos autónomos y fuera de las leyes que cobijaban su desarrollo cultural, además de dejarlos a merced de todos aquellos que codiciaban sus territorios. Hay que agregar que en este documento se menciona que, “una vez integrados gradualmente al proyecto nacional”, podrían ejercer sus derechos civiles como ciudadanos plenos (ONU, 1981, pág. 49). Es decir, para ejercer sus derechos y para que se respetara su integridad y su humanidad, estaban condicionados a supeditarse al proyecto de nación.

Estas experiencias nos ayudan a pensar las relaciones entre el Estado y los pueblos indígenas en una perspectiva de amplia duración y preguntarnos ¿qué tanto de ayer tenemos hoy con la implementación de programas de inclusión? Por supuesto que el panorama y el contexto han cambiado. La entrada de las acciones afirmativas como programas de

inclusión en América Latina se dio en unas circunstancias que son conocidas en diversos contextos como “la entrada de la democracia” o “la transición democrática” como fue el caso de México en el año 2001 (Didou Aupetit & Remedi Allione, 2009). Sin embargo, hay que sospechar de eso, ya que para el caso de México, si bien ya no se habla de genocidios como el caso brasileño a fines de los setentas, el número de personas desaparecidas, extraviadas o no localizadas va en aumento (Human Rights, 2013; Secretaría de Gobernación, s/f; Propuesta Cívica, 2012).

En paralelo, en la última década se da cuenta de una serie de estudios sobre juventudes indígenas, en los cuales se explora sus circunstancias escolares, sus identidades, su vida laboral e incluso sus trayectorias migratorias (Martínez Casas & Rojas, 2005; Feixa & González, 2006; Pérez Ruiz & Arias, 2006; Martínez Casas & Rojas, 2006; Caputo, 2006; Urteaga, 2008; Báez Landa, 2008; Ladrón de Guevara, 2009; Rus, 2009; Saraví, 2009; Bertely & Saraví, 2011; Bertely & Saraví, 2013), pero de forma más reciente y debido a las numerosas desapariciones, la lectura sobre la juventud, en particular la que está en edad universitaria ha sido caracterizada por matices distintos: el horror y la necropolítica (González Aguirre, s/f), de tal manera que se llega a hablar hasta de juvenicidio (López y Rivas, 2014; Reguillo en González Aguirre, s/f).

Por ello, la implementación de programas como las acciones afirmativas y el combate al racismo como medidas de inclusión que en los últimos quince años se han dado en América Latina, específicamente en el campo de la educación, se debe de leer bajo una perspectiva dual, en donde por un lado la discusión abrió la puerta e hizo visible la diversidad en numerosos contextos, pero por otra parte esto se da seguido de una oleada de violencia a gran escala, en donde los violentados se caracterizan por ser jóvenes en edad universitaria y en ocasiones, también por ser indígenas.

Los programas de apoyo en la educación superior y la interculturalidad

Los programas de inclusión conocidos como acción afirmativa y llamados Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES) en México, fueron creados en el año 2001 con recursos del organismo internacional de Estados Unidos, la Fundación Ford (FF), operativizados además por el organismo mexicano conocido como Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), e implementados por distintas universidades públicas de México.

A raíz del álgido contexto mexicano orquestado por distintos movimientos y organizaciones indígenas en el país, en el 2001 la FF decidió invertir en programas de inclusión para algunas regiones de América Latina. México fue uno de esos lugares. Este organismo internacional se acercó a la ANUIES para plantearle su proyecto de inclusión, inicialmente con tintes de acción afirmativa, y entre la ANUIES y la FF idearon un programa tutorial para poder beneficiar concretamente, a la población indígena de México en edad universitaria.

Desde entonces, la discusión que se ha dado sobre éstos como estrategias de inclusión, trasciende las fronteras y abarca diferentes países de América Latina. Dichos Programas están insertos en el debate latinoamericano de lo que se le conoce como *la dimensión pedagógica de la interculturalidad* (Mato, 2009), término que deviene, para el caso de México desde las políticas indigenistas con Aguirre Beltrán (Pérez Ruíz & Argueta Villamar, 2014), de la educación básica dirigida a indígenas y que culmina con la instauración de entidades como la CGEIB.

Según autores (Gigante, 2004; Pérez Ruíz, 2009; Bartolomé, 2006) la interculturalidad tiene dos contextos clave para entenderse: por un lado desde el mundo anglosajón surge la reflexión teórica sobre este fenómeno a partir de las olas migratorias de

mitad del siglo pasado, y su práctica se da en las aulas cuando niños de diferentes orígenes conviven con los residentes.

Ello difiere de América Latina, en donde la interculturalidad nace a partir de su relación con la educación bilingüe en Sudamérica y el término *–interculturalismo*, derivado de *interculturalidad*- es acuñado en 1974 desde Venezuela por Esteban Mosonyi y Omar González (López, 2009) y era usado para explicar cómo interactuaban la cultura propia de los indígenas con “elementos culturales pertenecientes a uno u otro horizonte” (López, 2009, pág. 139). Lo anterior va de la mano de las movilizaciones de profesores y líderes indígenas que reclamaban materiales educativos, espacios y mejores condiciones de vida, además de sus demandas étnicas.

Para el caso de México y de acuerdo a Sylvia Schmelkes, el proyecto de interculturalidad generado en los últimos catorce años presenta tres etapas, que parten del Programa Nacional de Educación 2001-2006¹ (Schmelkes, 2011), con el objetivo de incrementar el número de estudiantes indígenas en la educación básica y superior². Para tal fin se propuso:

- 1) una política de otorgamiento de becas de manutención llamada PRONABES³, queriendo hacer de ésta una estrategia compensatoria y pensando en que, si bien existía igualdad de oportunidades, no había la igualdad de condiciones para seguir asistiendo a la universidad. De acuerdo a experiencias de estudiantes indígenas, las becas llamadas PRONABES consistían en darles a los estudiantes aproximadamente

¹ Se puede consultar aquí: http://www.oei.es/quipu/mexico/Plan_educ_2001_2006.pdf

² La educación básica en México es entendida como aquella educación escolarizada que *debe* recibir cualquier ciudadano(a) mexicano. Ésta comprende la Educación Primaria (de 6 a 12 años); la Educación Secundaria (de 12 a 15 años) y la Educación Media Superior (de 15 a 18 años).

³ Programa Nacional de Becas y Financiamiento y ahora llamada CNBES (Coordinación Nacional de Becas de Educación Superior). Se pueden consultar aquí: <http://www.cnbep.sep.gob.mx/>

mil pesos mexicanos al mes⁴, siempre y cuando mantuvieran un promedio mínimo de ochenta por ciento. Hay que señalar que este tipo de becas era incompatible con otros subsidios escolares como el de excelencia académica⁵, lo cual ha cuestionado a las becas PRONABES y ha puesto sobre la mesa la pregunta: si se es indígena o pobre ¿no se puede tener excelencia académica?

- 2) La creación en 2001 de Acciones Afirmativas en el sistema universitario convencional, y que para el caso de algunos estados, se hicieron llamar PAEIIES. Éstos formaron parte de un proyecto implementado en diversos países de América Latina como México, Perú, Chile, en la zona de la Araucanía, Brasil y Colombia (De Souza Lima & Paladino, 2012), llamado *Pathways to Higher Education*, el cual fue financiado por la Fundación Ford (FF) a partir de ese mismo año y hasta el 2003 (Didou Aupetit & Remedi Allione, 2006). La justificación para crear un mecanismo de esta naturaleza se justificó por el bajo número y, en ocasiones, por el desconocimiento de la población estudiantil indígena en las Instituciones de Educación Superior (IES). Las cifras fueron reveladoras (Cfr. Anexo Ilustración 2). La administración de este programa supranacional y la convocatoria para las universidades para competir por el recurso a nivel nacional –mediante envío de proyectos y propuestas- quedó a cargo de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior⁶ (ANUIES). Es así que el PAEIIES arrancó con el objetivo de facilitar la vida académica de los estudiantes indígenas ya

⁴ Dicha cantidad equivale a setenta y cuatro dólares estadounidenses aproximadamente.

⁵ Tipo de beca que se le otorga a estudiantes universitarios que llevan un promedio mayor a noventa por ciento.

⁶ La ANUIES surgió en 1950 a raíz de la “tormenta política que provocó el proyecto de educación socialista” (Gradilla Damy, 1995, pág. 229). Posteriormente sus objetivos se centraron en la unificación de criterios de trabajo, enseñanza, vinculación y publicación de materiales y programas educativos de nivel superior (universidades) y bachillerato (estudios previos a la universidad).

admitidos en las universidades mediante un sistema de tutorías académicas (Schmelkes, 2011) y eventualmente, según las negociaciones de cada institución, generar determinado número de lugares para estudiantes indígenas en las aulas universitarias. Una de las primeras acciones de este programa fue visibilizar a la población indígena que se encontraba estudiando en las universidades, ya que antes se desconocía tal información, de esta forma el PAEIIES permitió conocer a este segmento estudiantil. Cabe señalar que uno de los ejes torales del programa PAEIIES es que vino a cuestionar el modelo educativo homogeneizador de la SEP⁷ creada en 1921. A ocho décadas de su existencia, la puesta en marcha del PAEIIES hizo evidente la importancia de la transversalización de la interculturalidad en el espacio educativo universitario (Bertely & Schemelkes, 2009). De acuerdo a la ANUIES, el PAEIIES registra hasta el 2012 un total de 933 tutores que colaboran, 222 asesores, 2677 indígenas egresados y 1004 indígenas titulados (ANUIES, 2012).

- 3) El debate sobre la dimensión pedagógica de la interculturalidad generó también la creación de universidades interculturales en el año 2003⁸. Con la creación de estas universidades se buscó atender a población tanto indígena, mestiza o afrodescendiente. Estos centros fueron pensados para la población que habitaba en zonas rurales porque las universidades convencionales situadas generalmente en centros urbanos, no han sido opción para muchos. Actualmente se cuenta con doce universidades interculturales a lo largo y ancho del país.

⁷ Máximo órgano rector educativo de México.

⁸ La primera institución de este tipo fue la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM): Cfr. <http://uiem.edu.mx/>

Estas tres fases de los programas de inclusión no se pueden entender si no se contemplan desde la relación que el Estado mexicano ha mantenido con los pueblos indígenas de este país y que se ha esbozado líneas arriba. Ello se evidencia en las políticas públicas de largo aliento generadas desde principios del siglo XX pero que conllevan resabios de las ideas iniciales de la conformación del Estado nación mexicano un siglo antes. De esta suerte, los programas de inclusión se convierten en un especie de engrane que media entre las prácticas del ayer, como las indigenistas de corte homogeneizante e integrador a la cultura nacional y entre la generación de propuestas que cuestionan la desigualdad en el acceso a la educación superior, la monoculturalidad de la educación formal, y que por ello estas iniciativas defienden el derecho de los pueblos a ser culturalmente distintos, aunado a que vienen a evidenciar la precarización y la transformación del sujeto indígena. La naturaleza de los programas de inclusión –de estar en medio *de*- nos obliga a examinar desde contextos muy concretos, acaso regionales, algunos elementos clave de esta relación dialógica en un marco histórico que abarque el elemento lingüístico y los proyectos específicamente para indígenas.

Por ello es necesario volver a la frontera tenue que separa lo indígena de lo no indígena y cuestionar si, ante tales políticas de inclusión que implican reconocimiento de lo indígena qué pasa con *lo mestizo* en el sistema universitario convencional, que históricamente ha jugado un papel fundamental en la conformación del estado nación? ¿Surgen prácticas de racismo cuando ya no se tiene clara esa dicotomía? Y de ser así ¿cómo se entretrejen? Estos son algunos cuestionamientos dieron ruta a las preguntas mayores de este trabajo.

De ahí que, la propuesta de esta investigación es que, es necesario mirar hacia atrás y hacer un corte de caja desde un contexto regional muy concreto como el occidente de

México, historizar la problemática y detenerse en aspectos muy concretos para ver cuál fue el impacto de las políticas de inclusión y reconocimiento en la disminución, incremento o transformación de las prácticas racistas en México.

El PAEIIES y la Universidad de Guadalajara

La Universidad de Guadalajara (UDG) está situada en el estado de Jalisco, al occidente de México (cfr. Ilustración 1). Su fundación data desde la época colonial, sin embargo, los orígenes de la UDG como una entidad pública y con su propia ley orgánica, surge en el año de 1925, en el contexto post revolucionario mexicano. Para algunos autores, la UDG fungió como un ministerio de educación en Jalisco por el monopolio que tenía en las primeras décadas del siglo XX en esta región de México, puesto que “la institución universitaria [estaba en cargada] de la educación profesional, la educación secundaria, la educación normal y la educación politécnica” (Gradilla Damy, 1995, pág. 97). En la actualidad esta institución está conformada como Red Universitaria misma que consta de quince centros universitarios los cuales se dividen en nueve centros regionales⁹ (Cfr. Anexo Ilustración 3) y seis centros temáticos¹⁰ (Cfr. Anexo Ilustración 4).

Como se verá en el apartado metodológico y de manera más detallada (Cfr. Cap. III), dicha característica me obligó a delimitar la investigación a dos centros universitarios ubicados en la ZMG (Cfr. Anexo Ilustración 4), espacio donde además de ubicarse la

⁹ Los Centros Regionales son planteles o edificios universitarios que están fuera de la zona urbana de Guadalajara, es decir, fuera de la ZMG, sin embargo, sí están dentro del estado de Jalisco pero otros municipios. Reciben el carácter de *Regionales* porque se dice que están en las distintas regiones de dicho estado.

¹⁰ Se les llama Centros Temáticos a los planteles o edificios universitarios que están ubicados en la zona urbana, dentro de la ciudad de Guadalajara conocida como “Zona Metropolitana de Guadalajara “ (ZMG), en el estado de Jalisco. Reciben el adjetivo de *temáticos* puesto que cada plantel están enfocados en un “tema” o área de estudio: 1) Sociales y Humanidades, 2) Ciencias Económico Administrativas, 3) Ciencias Exactas e Ingenierías, 4) Artes, Arquitectura y Diseño y 6) Ciencias Biológico Agropecuarias.

ciudad de Guadalajara, la capital del estado de Jalisco, se registra un alto número de migración indígena en los últimos años¹¹. Los centros elegidos fueron: 1) Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH) y 2) Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA).

El programa Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas de Instituciones en Instituciones de Educación Superior a nivel nacional, comenzó a ejecutarse desde el año de 2001, y en la UDG se denominó Programa de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas (PAAEI). Este se implementó hasta el año 2003, que es cuando el programa llegó a la UDG a través de una sección de la universidad, llamada Unidad de Apoyo a Comunidades Indígenas (UACI).

Según el personal universitario que lo operativizó, podemos identificar tres etapas en el desarrollo y ejecución del PAEIIES en la UDG, a saber:

- 1) del año 2001 al 2003 las actividades fueron financiadas por la Fundación Ford,
- 2) del año 2003 al 2006 fue financiada por el Banco Mundial y
- 3) del año 2006 hasta la fecha, en donde se supone que la propia UDG se encargaría de institucionalizar el programa mediante las acciones afirmativas hacia dentro de la institución educativa.

Hay que señalar que si bien el PAEIIES es conocido como una Acción Afirmativa, para el caso de la UDG dicho programa no se enfocó en crear una política de cuotas o espacios reservados a estudiantes indígenas. El programa no estuvo enfocado en flexibilizar el ingreso a los estudiantes indígenas; sólo estaba enfocado en que, una vez que ingresan a la

¹¹ De acuerdo a las estadísticas del Consejo Nacional de Población (CONAPO), en el 2010 había en todo el estado de Jalisco un total de 19,330 hogares indígenas en el estado; en el año 2014 se registran un total de 20,618 hogares indígenas. Traducido en el número de población estamos hablando que en el 2010 había 90,390 personas indígenas en Jalisco y en el 2014 hay un total de 93,120 personas indígenas. De 93,120 personas que manifestaron ser indígenas en el 2014, el 60% vive en la Zona Metropolitana de Guadalajara (CONAPO, 2014)

universidad se les daban tutorías académicas. Las cifras oficiales registradas por el PAEIIES hasta el año 2013, -fecha en que se efectuó este trabajo de campo- siguen reflejando desigualdad en el acceso a la educación superior en México (cfr. Ilustración 5).

Es así que el punto de partida de las próximas reflexiones, son las discusiones y análisis que se encuentran anclados a debates sobre la implementación de estos programas tutoriales en el sistema educativo universitario convencional dirigidos a estudiantes indígenas. El mapa analítico del cual parto está marcado por la discusión hecha desde organismos internacionales (Mato, 2008; 2009), desde los trabajos impulsados por la Ford Foundation (Didou & Remedi, 2004) con el objetivo de evaluar en México la implementación del programa *Pathways to Higher Education*; desde coordinadores de dicho programa en México, auspiciado por instancias nacionales (Ruíz Laguier & Lara, 2012); están también los debates surgidos desde América del Sur (De Souza Lima & Paladino, 2012), además de los debates nacionales enfocados a universidades mexicanas (ANUIES, 2001; ANUIES, 2005; Romo López, 2005; Flores Crespo & Barrón, 2006; Díaz Galván, 2003). Finalmente, partimos así mismo de discusiones sobre la evaluación de dichas experiencias en México (Badillo, 2009; Gómez, 2009; Gómez Torres, 2009; Castellanos, 2005).

Justificación teórica y práctica de la investigación

Desde mis estudios de maestría surgió la inquietud de llevar a cabo una investigación acerca de las prácticas racistas en el espacio educativo. Sin embargo, por el propio perfil del posgrado que en aquel entonces cursaba, me decanté por hacer un pequeño análisis exploratorio sobre algunas prácticas de violencia que sucedían en el espacio educativo en

donde trabajaba como profesora de nivel Medio Superior. En aquel entonces, la violencia tenía algo en común: el racismo era un atenuante.

De alguna manera, incitada por la experiencia propia en mi paso por la educación universitaria y mis diez años como docente de preparatoria me habían otorgado una suerte de intuición sobre algunas prácticas racistas que podían surgir en lo educativo.

Una vez que me acerqué a la interculturalidad en el Seminario de Estudios Interculturales de la Universidad Veracruzana en el 2011, pude verbalizar y ordenar muchos cuestionamientos. Me llamaba la atención que en casi todas las investigaciones que eran expuestas en dicho seminario, hablaban sobre el tema del racismo como una práctica frecuente que transversalizaba los estudios acerca de indígenas. Sin embargo, también notaba que el racismo no era un eje o pilar fundamental que estuviera sujeto a escrutinio en dichos proyectos de investigación. Es decir, no se teorizaba, problematizaba o se confrontaban las prácticas racistas que estaban presentes en la cotidianidad de los sujetos indígenas y por consecuencia, no se les nombraba (Segato, 2010).

Lo anterior me llevó a buscar por mi cuenta algunas pistas que me pudieran dar un norte y un sur sobre las implicaciones, la teorización y el análisis de prácticas racistas. El resultado fue que encontré una gama muy variada de lecturas de distintas latitudes y momentos históricos. No voy a señalar aquí todas ellas, pero algunas de las aseveraciones más comunes que se hacían en algunos textos argumentaban que el racismo era una suerte de actitudes o estereotipos (Taguieff, 2010; Wieviorka, 1992) de cualidad transhistórica y transcultural (Castoriadis, 1985) surgido con la conformación de los Estados Nación (Wallerstein & Balibar, 1992) al igual que con las teorías evolucionistas y, que si bien el racismo se debía en algunos lugares a diferencias fenotípicas, éste había mutado –merced a las olas migratorias- en un “neoracismo” para enfatizar las diferencias culturales.

Al igual que la bibliografía sobre la interculturalidad, la producción sobre el racismo no era homogénea. Sin embargo, ambas áreas –la interculturalidad y los estudios de racismo– presentaban similitudes. Mientras el neorracismo –basado en la experiencia antisemita– intentaba explicar la reconfiguración de estas prácticas merced a las migraciones de las últimas décadas, ciertos debates sobre lo intercultural venidos desde Europa y Canadá, por mencionar algunos contextos, también ponían en el centro de su preocupación la situación de los migrantes en las aulas de los estados considerados nacionales y homogéneos. De esta forma me preguntaba ¿cómo es que estas áreas no llegaban a converger sino que actuaban como una suerte de debates paralelos en el análisis de ciertas sociedades?

Para el caso de México pasaba algo similar. El entrecruce histórico-contextual, teórico y analítico de la interculturalidad y el racismo se encontraba difuminado o implícito en muchos estudios, lo cual originó una serie de inquietudes en mí: ¿por qué en México no se hablaba del racismo sino de políticas identitarias y de reconocimiento en el sistema educativo? ¿Por qué, cuando sí se lograba posicionar el tema del racismo en la educación, se pensaba en automático en pueblos indígenas y se omitía nombrar a lo mestizo o a lo no indígena? ¿Por qué, para el caso de México, cuando se hablaba de aulas diversas, nos remitíamos a lo indio¹²? ¿No se ejercía el racismo en contra de aquellos que no fueran indios? ¿Qué papel jugaba el Estado mexicano y sus instituciones como la universidad pública, en la generación de nuevos racismos, ahora que el Estado había redefinido sus relaciones con los pueblos indígenas a partir del 2001? y también ¿qué cambios había experimentado lo mestizo en el campo de lo educativo, con estas nuevas relaciones?

Siguiendo como eje central de mi reflexión mi práctica docente en nivel preparatoria, me preguntaba si un mayor conocimiento de los pueblos indios en la educación

¹² Hago uso indistintamente de la palabra indio e indígena.

convencional mexicana disminuiría las prácticas de violencia que se materializaban a través del racismo en el sistema escolar; si un cambio en la currícula convencional que estuviera menos inclinado hacia visiones eurocéntricas, traería un giro en el ejercicio del racismo y en la práctica de una interculturalidad en tanto utopía.

Hay que señalar que el Seminario de Estudios Interculturales de la Universidad Veracruzana me hizo ver que la relación entre las culturas no siempre puede ser armoniosa y mucho menos si lo que se persigue es un proceso de descolonización, como lo señala Fanon (1963) o si se busca erradicar las prácticas racistas de una sociedad, puesto que aquellos que se benefician de las desigualdades, no es tan sencillo que abandonen sus privilegios. Es justo donde la literatura sobre interculturalidad se abrió para mí como una posibilidad de repensar el racismo y sus probables componentes como lo mestizo y lo indígena en una institución de raigambre colonial, pero al mismo tiempo de reflexión y crítica, como lo es la universidad.

El Programa de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas (PAAEI) de la UDG, diseñado e implementado en este punto de inflexión caracterizado por las nuevas relaciones entre Estado nación e indígenas, se ofreció para mí como una oportunidad para hacer el entrecruce del campo de la interculturalidad y los estudios sobre racismo. Además, el PAEIIES planteaba retos por su propia naturaleza: a más de diez años de su implementación, además de cuestionar lo colonial de la institución y la homogeneización que imponían las instancias universitarias, el PAEIIES ponía el énfasis en una de las deudas históricas que los estados nacionales tenían con los pueblos originarios: a pesar del concepto de “ciudadanía” que los estados nacionales había introducido¹³, el acceso de

¹³ El concepto de ciudadanía es traído por el modelo de los estados nación de corte liberal en donde se entendía que todo aquel ciudadano, sin importar su procedencia, particularidad o diferencia, podía tener los

indígenas a las aulas de educación superior presentaban/presentan cifras aún muy bajas; a nivel Latinoamérica, los indígenas que ingresan a las instituciones de educación superior no rebasan el 3% (De Souza Lima & Paladino, 2012); para el caso de México, sólo el 3% de la población indígena lograba ingresar a la universidad convencional (ANUIES, 2008).

A pesar de que Jalisco, un estado ubicado en el occidente de México, considerada una región histórica, registra particularmente en la zona metropolitana una alta migración de población indígena en la última década, las cifras son poco alentadoras: hasta la fecha en que se realizó este estudio la casa universitaria más grande del estado –y la segunda más importante de México- sólo tenía en sus listas un 0.39% de estudiantes indígenas. Es por ello que cabe hacer la pregunta ¿hasta qué punto es necesario para ser incluido, generar políticas de identidad mediante la “apertura” o “declaración abierta” de nombrarse con tal o cual adjetivo? Es decir, suponemos que la cifra de estudiantes indígenas en la UDG puede ser mayor, pero es posible que parte de esta población ha decidido no mencionar su etnicidad lo cual no implica perderla.

A la par de esta investigación y debido al interés personal, académico y laboral por generar una realidad más inclusiva y sin racismo, tuve la oportunidad de contactar con grupos que desde tiempo atrás venían realizando acciones contra el racismo en México o en Latinoamérica. Tal es el caso del Colectivo COPERA (Colectivo para Eliminar el Racismo

mismos derechos que cualquiera. Esta es una idea que el PAEIIES retoma pero con la peculiaridad de que para un ejercicio pleno de la diversidad cultural en México, es necesario echar a andar la ciudadanía “como praxis” o como ejercicio diario. Es decir “poder ver [a los pueblos] como la construcción de una ciudadanía sin exclusiones, de una cultura democrática y de igualdad” (ANUIES, 2006, pág. 219), misma que debía manifestarse mediante el acceso de los pueblos indígenas a la educación superior. Didou y Remedi (2006) también abonan a la reflexión sobre este término y su relevancia en el PAEIIES. Comentan que el término fue usado por los estados nación de una manera universalista y orilló a que los pueblos indígenas ejercieran su diferencia sólo en el ámbito de lo privado. Es por ello que el PAEIIES vino a cuestionar lo que los autores llaman “el racismo interior” (Didou Aupetit & Remedi Allione, 2006, pág. 100), en donde hacia afuera, en lo público se era ciudadano merced a un borramiento de las diferencias, y en lo privado o hacia adentro, las particularidades eran fuente de serios cuestionamientos y exclusiones. De esta manera, el PAEIIES daba paso a la visibilización de la etnicidad en el espacio universitario convencional, entendido este como algo público.

en México¹⁴) y de algunos miembros de la Red Integra¹⁵, respectivamente. Ambos espacios se me presentaron como una oportunidad para dialogar debates, iniciativas y proyectos. Es por ello que esta investigación encuentra resonancia y a la vez justificación, en un proyecto de envergadura más amplia que, aunado a organizaciones civiles como el Centro de Lengua y Cultura Zoque y a proyectos de largo aliento (Red de Acción e Investigación Antirracista), busca contribuir a transformar la realidad.

Preguntas de investigación

Inicialmente, el interés de esta investigación estaba basado en responder ¿Cuál era la relación entre los programas de inclusión en el sistema de educación superior, y la generación de nuevos racismos y desigualdades? Lo anterior admitía que había una serie de hipótesis previamente construidas, las cuales tenían que hacerse explícitas. Estos supuestos estaban marcados por el acercamiento que tuve con algunos miembros de la Unidad de Apoyo a Comunidades Indígenas (UACI) de la Universidad de Guadalajara, a través de los cuales pude percibir que, ante la precarización de la vida cotidiana de la sociedad, aunada a la llegada de programas de apoyo para indígenas en el sistema de educación superior a principios del siglo XXI, la UACI tuvo que crear filtros para determinar quién tenía derecho a ser beneficiado por esta institución, y en particular, por el Programa de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas que la UDG ofertaba desde el 2003. Es por ello que al inicio, mi interés era responder cómo la creación de esos filtros dejaba fuera a muchos posibles beneficiarios. Conforme me fui adentrando en el campo, advertí que el panorama era más complejo.

¹⁴ www.colectivocopera.org

¹⁵ www.cat2.redintegra.org

Después, más que subrayar la generación de nuevos racismos, quise enfatizar los aciertos que este tipo de programas de inclusión habían traído a la población indígena. Para ello me pregunté ¿qué efectos antirracistas había tenido un programa como el PAAEI en la Universidad de Guadalajara? Sin embargo, me percaté por un lado que la discusión antirracista estaba más anclada a contextos anglos que latinos, y muchas de las características de esta nueva relación entre el Estado mexicano y los indígenas, estaba marcada por las luchas territoriales y de derechos de los pueblos indígenas de América, más que una lucha antirracista propiamente dicha. Además, la lucha antirracista nunca estuvo presente como tal en la agenda del PAEIIES, puesto que, como señalo arriba, no se hablaba de racismo, sino de políticas identitarias: fortalecer la identidad, reconstruir las tradiciones que daban identidad, entre otras acciones.

De este modo, las preguntas tuvieron que ser reformuladas retomando la idea primaria acerca de las nuevas relaciones entre el Estado mexicano y los pueblos indígenas y su relación o vínculo posible con el racismo en el campo de lo educativo:

- **¿Cuál es la situación de racismo en un espacio universitario como la UDG, a partir de estas nuevas relaciones entre Estado y pueblos indios materializadas a través del PAEIIES en la región histórica del occidente de México?**
 1. ¿Cómo repensar el mestizaje en tanto proceso político e ideológico, pero también como proyecto racial, a partir de estas supuestas nuevas relaciones entre el Estado y los pueblos indígenas, en el campo de lo educativo?
 2. ¿Cómo, a pesar de los procesos de inclusión que se dan en un marco de políticas interculturales en el espacio universitario, se siguen dando prácticas de racismo que involucran el binomio indígenas/mestizos? ¿Qué se entendía

por cultura indígena en esta nueva etapa, en la Universidad de Guadalajara y cómo las áreas de conocimiento influían en esta concepción?

3. ¿Qué ejes de reflexión trae a cuenta la noción de interculturalidad en una instancia oficial como la universidad, con el ingreso de estudiante indígenas a ésta? ¿Cuál es el impacto de nociones raciales en el diseño y ejercicio de políticas educativas dirigidas a poblaciones indígenas?
4. ¿De qué manera la UDG se apropió e institucionalizó el PAEIIES en dos de sus centros universitarios?

Para ello, recurrí a tres ejes medulares que fungieron en esta investigación, como un gran paraguas epistémico a través del cual se puede observar una realidad: la noción de interculturalidad crítica, de Catherine Walsh (2004; 2002; 2010), el concepto de Mestizaje en el sentido en que lo plantea Guillermo Zermeño (2008) y la noción de “Zona del no ser” de Frantz Fanon (2009). Estos tres conceptos me ayudaron a pensar cómo la interculturalidad fue diseñada y apropiada en un espacio y para una población no necesariamente indígena, es decir, en la universidad convencional. Así mismo, a través de estos grandes paraguas epistémicos, intenté guiar la discusión del tema de las políticas identitarias y de reconocimiento, hacia los debates del racismo y el antirracismo.

Como se verá en el capítulo correspondiente, la metodología empleada se llevó a cabo de manera tal, que estuviera *ad hoc* con el marco teórico. Así, esta se dividió en tres grandes momentos: aquellos tiempos dedicados a la educación convencional a través de múltiples entrevistas etnográficas, por ser esta una de mis grandes preocupaciones; una segunda etapa que se enfoca a desmenuzar los relatos autobiográficos de los estudiantes

indígenas y finalmente, un tercer momento en donde intento acercarme a los estudiantes no indígenas o mestizos por medio de talleres con imágenes.

Estructura de la investigación

El lector encontrará que este trabajo está dividido en siete capítulos y al final un apartado de conclusiones. En el primer capítulo se intenta acercar al lector al contexto y a las circunstancias particulares de la región del occidente del México, mediante una breve radiografía tanto de la ciudad de Guadalajara, su relación con la población indígena y con la creación de la instancia universitaria, así como el desarrollo de las políticas educativas gubernamentales dirigidas a estos grupos. Finalmente, intento desembocar la discusión nacional en el contexto particular del Estado de Jalisco y cómo la tríada gobierno/ universidad/ pueblos indígenas influye en la ejecución de las políticas interculturales de este nuevo milenio.

En el capítulo segundo lanzo los tres ejes teóricos que rigen esta investigación. En primer lugar, hago un esbozo de la noción de interculturalidad poniendo como eje central la noción de raza. De ahí se derivan una serie de términos como heterogeneidad colonial y colonialismo interno, los cuales explico. Posteriormente, a través de la perspectiva de Guillermo Zermeño-Padilla, intento delinear la categoría de mestizaje y sus diversos significantes desde una perspectiva histórica, para finalmente, llegar a una noción de racismo desde la visión caribeña de Frantz Fanon, aunado a nociones teóricas de Mónica Moreno Figueroa.

Posteriormente, en un tercer apartado, intento informar al lector sobre mi acercamiento al campo y a la institución superior convencional, posteriormente, a partir de

los primeros datos recabados, muestro las primeras tipologías que pude realizar para ir ordenando mis datos y mi proceder metodológico. De esta manera, después explico las estrategias y las técnicas metodológicas empleadas, así como sus potencialidades y los obstáculos que encontré al usarlas. De igual forma, evidencio también los criterios de muestreo que emplee en la investigación, para finalmente, explicar algunos elementos más personales.

El cuarto capítulo representa el arranque de los apartados empíricos. Este versa sobre las lógicas institucionales que perviven al interior de toda universidad convencional. Estas lógicas no actúan de forma independiente sino en consonancia con una cultura organizacional propia de la UDG y con las relaciones que esta tiene con el gobierno. Por ello evidencio cómo es la relación de una política intercultural que intenta cuestionar el carácter monocultural de la universidad convencional, y las lógicas de la meritocracia que imperan un sistema de educación superior como la UDG.

El quinto capítulo intenta dar cuenta del proceso de ingreso de los estudiantes indígenas a las filas de la educación superior convencional. Después muestro cómo se entretrejen de manera interseccional elementos como el género, la clase y las trayectorias personales en la apropiación del espacio escolar. El capítulo cierra, como verá el lector, con un análisis de cómo influye el racismo en el espacio universitario, para la construcción de las trayectorias escolares de las estudiantes indígenas.

La sexta parte de esta investigación muestra cómo es que se construye la idea de que realmente la humanidad está conformada por “razas”. A través de evidencia empírica, señalo cómo se llega a pensar en esta división, y cómo ello se manifiesta en la práctica, ya sea en elementos íntimos de las personas o en prácticas cotidianas y lúdicas. El séptimo y último capítulo y siguiendo el análisis del racismo en un marco de políticas interculturales

en la UDG, aquí abordo la importancia de la apariencia de los cuerpos de estudiantes mestizos de la UDG, en aras de tener una mayor comprensión del carácter contextual y relacional del racismo. Lo anterior se torna relevante ya que lo mestizo en el occidente de México se caracteriza, como veremos, por el papel primordial de la educación como un diferenciador entre estudiantes indígenas y “no indígenas”.

Finalmente, en las conclusiones se intenta dar respuesta a los cuestionamientos y las reflexiones que motivaron esta investigación. De igual manera, se enfatizan los puntos que considero más relevantes de cada apartado que conforma este trabajo, de manera que la lectura que se encontrará aquí va desde reflexiones teóricas, metodológicas, analíticas pero también históricas, como también algunas aportaciones prescriptivas para el entrecruce de ejes como la interculturalidad y el racismo.

CAPÍTULO I: PRIMER ACERCAMIENTO AL TEMA

La desestructuración del sistema tradicional de acción implica, necesariamente, el desplazamiento de los grupos emergentes que se autoconstituyen alrededor de intereses cognoscitivos.

En la actuación de los grupos de liderazgo académico se cifran las posibilidades de estructurar un nuevo sistema de acción que, más que bloquear, propicie una auténtica y eficaz transformación institucional.

Misael Gradilla Dammy

En este capítulo se intenta acercar al lector al contexto y a las circunstancias particulares de la región del occidente del México, mediante una breve radiografía tanto de la ciudad de Guadalajara, su relación con la población indígena y con la creación de la instancia universitaria, así como el desarrollo de las políticas educativas gubernamentales dirigidas a estos grupos. Finalmente, intento desembocar la discusión nacional en el contexto particular del Estado de Jalisco y cómo la tríada gobierno/ universidad/ pueblos indígenas influye en la ejecución de las políticas interculturales de este nuevo milenio.

1.1. Lo indígena y la ciudad letrada: dos componentes de la región histórica de occidente de México

Existen algunas pistas sobre lo indígena en el occidente de México. De acuerdo a De la Peña (1995), el occidente del país está comprendido por: “1) El centro (la inmediata a Guadalajara). 2) El norte. 3) El noroeste –que se prolonga hacia Nayarit. 4) Los Altos –que se prolongan al Bajío guanajuatense, por un lado y a Aguascalientes, por el otro. 5) El sur. 6) La costa colimense. 7) La costa jalisciense. 8) Lo que Luis Gonzales bautizó como Jalmich: la franja que incluye la Sierra del Tigre, la ciénega de Chapala y el Bajío zamorano”.

Algunas de ellas tienen que ver con un entrecruce de elementos como etnicidad, clase social y espacio geográfico; otras más, con oposiciones maniqueas como rural *vs* urbano. Así, cuando se habla de indígenas en Jalisco se prioriza el análisis del elemento de clase y del aspecto geográfico, relegando con ello la pertinencia de hablar sobre raza o racismo. Si se mira desde otro lente, podremos decir que coincidentemente la raza y la clase

social, entre otros elementos como el género, más bien se entrecruzan para dar forma a las relaciones sociales estructuradas desde el poder en Jalisco.

Este hecho no es fortuito si tomamos en cuenta la propia historia de la ciudad de Guadalajara y su relevancia regional. Por ejemplo, durante el periodo colonial la actual ciudad fue el epicentro administrativo del extenso reino de la Nueva Galicia. Además, contaba con su propia audiencia y obispado (De la Peña, 1995, pág. 9) lo cual generó la articulación de una región histórica (Fábregas Puig, 2010), caracterizada a lo largo de los años por: 1) la centralización del poder político y económico en la colonia, 2) el acceso a rutas ferroviarias, 3) el establecimiento de bancos desde mitad del siglo XIX y 4) el incremento del auge comercial de la región debido a la llegada de franceses, belgas y libaneses que establecieron grandes cadenas comerciales

Otra evidencia histórica de la importancia de esta región se constata en que, a pesar de que el primer censo nacional fue hasta 1895 (Lomnitz, 2011), en el año de 1790 y luego en 1822 Guadalajara ya contaba con sus propios censos, basadas en las especificación de raza, sexo y oficio, las cuales indicaban que la urbe tapatía se caracterizaba por ser un epicentro religioso que contaba con al menos 38,088 habitantes en aquel entonces (Anderson, 1988). Para estas fechas la ciudad era conocida por su flujo comercial en donde “los administrativos y abarroteros ya se habían apropiado de las tierras comunales de los indios destinadas a la siembra del maíz” (Anderson, 1988). De dicha población, el 50% estaba conformado por indígenas y mulatos y la mayoría ejercía el oficio de zapatero (Anderson, 1988). Debido a la topografía del estado, los cultivos de los valles de esta región eran habitados por indígenas que abastecían con sus siembras a la ciudad, sin embargo con el paso de los años estos grupos fueron desplazados de las cercanías urbanas.

Por su parte, la fundación de la Universidad de Guadalajara, cuyo modelo fue la Universidad de Salamanca, se remite al año de 1792 y fue parte de las 30 universidades que fundaron los españoles en tierras colonizadas (Castañeda, 2005). El argumento que apoyó su fundación tanto por parte del entonces regidor de la Real Audiencia en 1761, Matías de la Mota Padilla, de Fray Antonio Alcalde y de las élites regionales, era que había muchos “lugares y poblaciones de españoles naturales del reino, de sangre limpia y por eso capaces de aplicarse a los estudios” (Castañeda, 2005, pág. 136). De esta manera, una vez que arrancó con sus actividades, esta institución fungió como una bisagra entre la reconfiguración política y económica de la región y entre el ascenso de ciertas élites tapatías¹⁶, beneficiando de manera notoria, según Carmen Castañeda, a aquellos que optaban por el celibato ya que con los grados universitarios podrían tener acceso a las curatos, canonijías o diputaciones, que redundaban, a su vez, en riqueza. Las carreras que ofertaba la Real Universidad de Guadalajara eran cuatro e iban desde la Teología, los Cánones, las Leyes y la Medicina y “entre 1792 y 1821 se inscribieron 1,051 estudiantes, en su mayoría criollos, 321 en Teología, 428 en Cánones, 218 en Leyes y 104 en Medicina” (Castañeda, 2005, pág. 137). Además, la Real Universidad instituyó la figura del “padrinazgo”, que consistía en que los alumnos graduados de esta elegían a un miembro de la élite como su protector. Con el tiempo, el protegido se convertía en el albacea o este era colocado como regidor, administrador o canónigo por su padrino (Castañeda, 2005). Hasta donde Castañeda documentó, la figura del padrinazgo ayudó a ciertos grupos a convertirse en una nueva élite regional. De ahí se entiende que la tradición administrativa, pero sobre

¹⁶ Tapatío es el gentilicio para referirse a la gente natural de la ciudad de Guadalajara, estado de Jalisco (RAE, 2015)

todo la religiosa se perpetuara o, en palabras de Ángel Rama (2004): era la clase sacerdotal [y la administrativa] la encargada de regular el orden de los signos y su interpretación.

Por lo anterior, podemos afirmar que nos encontramos en Guadalajara con una “ciudad letrada” (Rama, 2004) o al menos con aspiraciones a serlo, en donde los letrados salidos de la Real Universidad de Guadalajara “componía[n] el anillo protector del poder y el ejecutor de sus órdenes” (Rama, 2004, pág. 32). Y es de señalar, siguiendo a Rama, que el crecimiento de esta ciudad letrada se dio a la par de lo que mediante un eufemismo se le llama “la catástrofe demográfica del siglo XVI” (Rama, 2004, pág. 33), es decir, el descenso masivo de indígenas por epidemias, sí, pero también por condiciones de explotación (McCaa, 1999).

Desde el periodo colonial hasta el porfiriato, Acosta Silva (2000) nos dice que las universidades existentes en aquel entonces, siguieron una trayectoria accidentada, y eso incluía también a la Real Universidad de Guadalajara. No es sino hasta la época revolucionaria que las instituciones de educación superior se reformulan. Si en la época colonial, la Real Universidad de Guadalajara reconfiguró las élites tapatías a través del padrinazgo, en el periodo revolucionario la institución consolidaría una “élite de Estado”, ya que “las ideas de <público>, de <bien común> y de <servicio público> que conforman su parte central [de las instituciones públicas], es inseparable de la invención de las instituciones que fundan el poder de la nobleza de Estado y su reproducción” (Bourdieu, 1997, pág. 38).

De acuerdo a Bourdieu y basado en experiencias como la de Francia o Japón, la “nobleza de Estado” (Bourdieu, 1997, pág. 37) es aquella que, a través del título escolar y de la herencia cultural, se reproduce a sí misma ya que son los títulos escolares las que le garantizan la autoridad y la legitimidad (Bourdieu, 1997). Para el caso de México y en una

época como la postrevolucionaria, este trabajo en conjunto entre el Estado y las universidades no fue tan coordinado como el caso francés que nos plantea este último autor. Mientras que el naciente Estado postrevolucionario en México procuraba pacificar al país, su relación con las universidades fue bastante conflictiva. Acosta Silva ubica los periodos de conflicto como sigue: de 1910 a 1928 por la pacificación del país; de 1928 a 1934 durante el maximato y de 1934 a 1940, durante el cardenismo (Acosta Silva, 2000). A pesar de que la Universidad de Guadalajara abrió sus puertas como una universidad pública y con su propia ley orgánica en 1929, es a partir de 1940 que las universidades públicas comenzarán a trabajar en coordinación con el Estado mexicano. Sólo la Universidad Veracruzana y el Instituto Politécnico seguirán este modelo el trabajo conjunto con Estado. El elemento central que parecen compartir estas instituciones es que, a cambio del subsidio gubernamental a las universidades, estas ayudaban a fortalecer la legitimidad del Estado y las políticas que promulgaba, como el indigenismo y la ideología del mestizaje.

1.2. Del sujeto mestizo al sujeto indígena

El indigenismo es conocido como “una política pública, la cual consistía en una decisión gubernamental, expresada por convenios internacionales, de actos legislativos y administrativos que tienen por objeto la integración de las comunidades indígenas en la vida económica, social y política de la nación” (Stavenhagen, 2013, pág. 32). El autor define el indigenismo como una acción del Estado llevada a cabo en un inicio por mestizos a través de diferentes estrategias como los Centros Coordinadores en donde la intención era mexicanizar al indio. En este sentido, se pensaba al indigenismo como una acción unidireccional en donde los únicos contaminados de otra cultura eran los indios que la

política mexicanizaba. Sin embargo, si se mira desde el lente de la interculturalidad de casa adentro que propone Catherine Walsh (2011) habría que poner en cuestión qué tanto se indianizó el propio aparato del Estado. Lo que sí sabemos hoy es que el proceso de construcción de nación postrevolucionaria implicó el ejercicio de tecnologías del poder (Saldívar Tanaka, 2008) que se pusieron en operación a través de mecanismos de violencia como el racismo.

En este sentido, el mestizaje como proceso ideológico nacionalista no debe verse separado de factores como lo económico, lo social y lo político pero tampoco de dichas tecnologías. De esta forma, la puesta en marcha del indigenismo se ejecutó mediante distintos instrumentos o estrategias en donde el campo educativo no estaba exento de ello. La educación fue parte de un “laboratorio de modernidad” (Saldívar Tanaka, 2008, pág. 23) en donde operó un proyecto particular de desarrollo en el que estaba en juego un proyecto con ideas raciales.

Es así que el lector encontrará en este capítulo una revisión de algunos momentos histórico-contextuales de la puesta en marcha del indigenismo y su transición a la interculturalidad que hoy conocemos a través de las políticas educativas, entendidas estas como tecnologías de poder. Estas tecnologías del poder están tejidas a través de redes que enlazan la construcción de lo mestizo, la asimilación y la aculturación, pero también el racismo. Son ejes que se entrecruzan, se separan y se vuelven a encontrar. La revisión que aquí hago no pretende ser exhaustiva pero sí clarificadora para entender la incursión de estudiantes indígenas al sistema universitario convencional, que si bien obedece a una serie de políticas de Estado, también es consecuencia de las luchas indígenas en un ánimo por ejercer su agencia de forma colectiva o individual.

1.2.1 Alfabetización y castellanización para conformar un nacionalismo cultural

Durante el Porfiriato, la influencia de ideas spencerianas racistas que pugnaban por un proyecto segregacionista a fines del siglo XIX en Europa y Estados Unidos, llegaron a México. Este influjo trajo como consecuencia las ideas pro mestizaje defendidas por Molina Enríquez, Justo Sierra e Ignacio Ramírez (Saldívar Tanaka, 2008) en donde estas irían en contra de las ideologías raciales sustentadas en principios biologicistas (Castellanos, 2000). El proyecto de mestizaje fue un proyecto de igualdad en donde ya no se habló de raza sino de cultura, lo cual no quiere decir que el término se haya eliminado de las reflexiones políticas y menos del imago de aquel tiempo. Sino que, en contra de la segregación racial biologicista, se propuso un proyecto de mezcla cultural nacionalista en México en donde una de las vías fue determinar acciones educativas concretas como proyecto civilizatorio.

Como ejemplo podemos traer a cuenta que, desde 1911 ya se estaban ejecutando acciones para lograr la asimilación de los indígenas al proyecto nacional con la Ley de Instrucción Rudimentaria¹⁷ ejecutada por Torres Quintero y Jorge Vera (Martínez Buenabad, 2011), la cual estaba encaminada a la enseñanza del español por calificar a los indígenas como un impedimento para el proyecto de nación (Martínez Buenabad, 2011, pág. 1). Sin embargo, Lazarín Miranda (2013) comenta que dicho proyecto comenzó a gestarse desde el Primer y Segundo Congreso de Instrucción celebrados desde 1889 hasta 1892. Este proyecto continuaría hasta los años posteriores de la revolución mexicana

¹⁷ Dicha Ley se ejecutó del año de 1911 a 1917. Esta deviene tanto de la propuesta de Puebla en 1883, como del III Congreso de Educación de 1906 donde se propuso “dignificar a las razas”. Estas propuestas fueron lideradas por Justo Sierra y su deseo por universalizar la educación (Loyo, s/f, pág. 360).

iniciada en 1910. Prueba de ello es que en 1915 se llevó a cabo el Programa de Educación Integral Nacionalista (Martínez Buenabad, 2011) cuyo objetivo era la enseñanza directa del español, a pesar de los debates¹⁸ ya añejos de Riva Palacio y de Prieto durante el siglo XIX (Stabb, 1959).

Lo anterior no se entiende sin lo que apunta Jiménez Naranjo, cuando nos dice que después de la revolución, una de las paradojas fue que el movimiento armado obligó a muchos a voltear a ver las carencias de la población¹⁹, en particular las de la población indígena y eso llevó a maquinar un complejo proceso de escolarización, pero que tenía una alta influencia de la ideología mestizante vasconcelista (Jiménez Naranjo, 2011). Así, si bien se atendió al rubro educativo resultando con ello la creación de la SEP, esto trajo como consecuencia el indigenismo de integración, la aculturación inducida y el paternalismo de estado (Jiménez Naranjo, 2011, pág. 5).

Con la obra de *Forjando Patria* de Manuel Gamio (1916) se retomó la importancia de la unificación lingüística y cultural entre los indígenas y los no indígenas. Ello se ilustra con lo que él llamó las *diferentes patrias* del México postrevolucionario cuando dijo que “[existen] dos grupos: aquellas cuya población es exclusivamente indígena y otras en cuya población se observa la fusión armónica de la raza indígena y de la raza de origen europeo [las cuales estaban] aisladas e inconexas, inelocuentes, provistas de escaso valor

¹⁸ Estos debates versaban si a los indígenas se les debía de enseñar una educación considerada universal, mediante el español o mediante la propia lengua de los indígenas. Para profundizar el lector puede acudir a Martin Stabb (1959).

¹⁹ Sobre la cifra exacta que no asistía a la escuela entre los años de 1911 a 1917, varían; pero de acuerdo a Josefina Granja Castro (Granja Castro, 2010) y a Engracia Loyo (s/f) podemos hablar de que entre un 70 a 75% de la población en edad escolar no asistía a las aulas. Sobre este dato encontramos también que el 75% de la población vivía en áreas rurales en las cuales no se contaba con instituciones de educación. Y en la punta del iceberg, una tercera parte de la población no dominaba el castellano. Con el movimiento armado de 1910, de acuerdo a la primera autora –basada en Alba (1993)- la población asentada en ciudades aumentó un 11%, en tanto que en la población en localidades menores a cinco mil habitantes, disminuyó 9% (Granja Castro, 2010). Argumentos que fueron tomados muy en cuenta para la elaboración de las políticas indigenistas en el plano educativo.

individual” (Gamio, 1992, pág. 12). Además de la fusión de razas, Gamio se unió aquí a las propuestas de unificación lingüística como un elemento poderoso para crear una nación (Stavenhagen, 2013). Gamio, como alumno de Franz Boas, introdujo el relativismo cultural promovido por este último:

Donde se separa etnicidad y raza y se rechaza el argumento que la raza es importante para entender las diferencias y habilidades de las personas. En su lugar, Gamio se enfoca en la construcción política y social de las diferencias, y argumenta que el estudio de la cultura era una mejor forma para entender y gobernar a la población indígena (Saldívar Tanaka, 2012).

Este criterio fue seguido por el nacionalismo revolucionario y conformó el epicentro de la política educativa hacia los indígenas durante las siguientes décadas²⁰. Aquí es pertinente hacer alusión de nuevo a Lazarín Miranda, cuando apunta que este proceso de alfabetización se llevó a cabo bajo una visión de “desarrollo económico hacia afuera” (Lazarín Miranda, 2013, pág. 99), cuya finalidad era dar instrucción escolarizada a la población campesina para incrementar la productividad agrícola.

En aras de seguir la corriente del nacionalismo cultural que predominó en las décadas de los veinte y treinta (Stavenhagen, 2013), Plutarco Elías Calles, en tanto perseguía a la comunidad china en México (Gómez Izquierdo, 2001), en 1925 inauguró la primera Casa del Estudiante Indígena en la ciudad de México. El proyecto estaba encaminado a instruir/civilizar a los indígenas y que éstos regresaran a sus comunidades para impulsar el desarrollo civilizatorio a través del contacto cultural. Siguiendo las ideas de Martínez Buenabad, el proyecto fracasó porque los estudiantes ya no quisieron volver a su lugar de origen (Martínez Buenabad, 2011). Con la inauguración de esta casa, comienza

²⁰ Como muestra, podemos decir que en 1921, Álvaro Obregón inauguró dentro de la SEP el Departamento de Educación y Cultura para la Raza Indígena.

lo que Czarny llama “las dos caras de la educación indígena” (Czarny, 2008, pág. 19)

puesto que:

por una parte, las propuestas específicas dirigidas al nivel de educación primaria, en que el tratamiento de la lengua indígena y la cultura de estos pueblos se acomodaron y atendieron con la finalidad de integrar una sola identidad y, por otra, la de la escolaridad general en que el desconocimiento de estas comunidades indígenas ha sido la constante (...) (Czarny, 2008, pág. 19).

El modelo educativo imperante en la castellanización se llevó a cabo mediante la asimilación cuya característica principal era la de “ignorar las diferencias” (Dietz & Mateos Cortés, 2011, pág. 49) para poder construir un proyecto nacional no sólo cultural, sino racial. Esta invisibilización de las diferencias fue una cara de la misma moneda, puesto que en el México postrevolucionario:

El nacionalismo cultural mestizo se afirmó en dos frentes: hacia el extranjero (sobre todo hacia la América anglosajona imperialista) para fortalecer la nacionalidad y afirmar la diferencia; y hacia el interior, para integrar la nación y homogeneizar culturalmente a los mexicanos, es decir desindianizar a México (Stavenhagen, 2013, pág. 25).

Para llevar a cabo esta tarea se prepararon a los llamados maestros ambulantes²¹ que eran profesores que trabajaron en diferentes comunidades cuya misión era tanto alfabetizar como contribuir al desarrollo agropecuario, industrial y estético de las regiones (Jiménez Naranjo, 2011). El trabajo de estos profesores se empataba con el de los promotores culturales impulsados por Vasconcelos, a diferencia de que los primeros provenían del Departamento de Creación y Cultura Indígena establecido en 1939, en tanto que los

²¹ Según Loyo, los maestros ambulantes o viajeros, fueron una sugerencia de la Sociedad Indianista –grupo alentado por el magistrado de la Suprema Corte, Francisco Belmar, en 1910- conformado por “antropólogos, etnólogos, funcionarios públicos y educadores” (Loyo, s/f, pág. 361).

promotores eran parte de las misiones culturales que “han operado por más de ochenta años” (Santiago Sierra en Stavehnagen, 2013). Las labores de estos profesores ambulantes se enfocaban a la enseñanza del castellano, al trabajo con lecturas básicas y a la instrucción de la aritmética (Jiménez Naranjo, 2011).

De 1917 a 1942 se llevó a cabo el proceso de reforma agraria, el cual consistió en la restitución, dotación o ampliación de tierras para la población campesina que, gran parte de ella estaba conformada por indígenas (Stavenhagen, 2013). Si bien lo anterior no es una política educativa en sí misma, sí es un indicador, como lo señala Lepe Lira (2008), que hizo que el proceso de castellanización se acelerara puesto que la reforma agraria no era la única demanda del campesinado, pero ésta sí exigía el uso del español para los trámites oficiales²².

En estas fechas también debemos ubicar la participación de Moisés Sáenz. Estando al frente de la Subsecretaría de Educación en 1925, retomó la educación rural e indígena. Aunque ésta ha sido calificada más de evangelización (Stavenhagen, 2013) que de educación, se destaca de ella que la comunidad indígena era la parte central del proyecto, en donde el estudiante trabajaría para ella. Esta consigna estaba basada en las influencias de Dewey y su pragmatismo, corriente que tuvo un alto impacto en el indigenismo revolucionario (Schaffhauser, 2012) puesto que la finalidad era continuar con la educación de los indígenas.

Como consecuencia de la Segunda Guerra Mundial, en México hubo quienes, en un afán de desmontar el argumento racial con características biológicas, generó todo una

²² Como dato, Stavehagen nos dice que para el año de 1924 ya había “más de mil escuelas rurales en los estados de la República, servidas por 1,146 maestros, con una concurrencia de 65,300 alumnos. Se estimaba entonces que había en el país 4 millones de indígenas de los cuales dos millones eran monolingües” (Stavenhagen, 2013, pág. 27).

crítica hacia las teorías y prácticas que pugnaban por estrategias segregacionistas hacia los indígenas. Juan Comas fue uno de ellos. Para Comas, el mestizaje entendido como la unificación y homogeneización, para algunos científicos racistas connotaba inferioridad y degradación, pero Comas decía que estos argumentos eran prejuicios que devenían como consecuencia de la conquista, la colonización y la explotación (Comas, 1972). En paralelo con los pensamientos de Comas, la Declaración de Atenas después de la Segunda Guerra Mundial llegó a la conclusión de que era la cultura la que daba la especificidad humana, y no la raza. Como consecuencia de esto, en las políticas en México hacia la población indígena se dirigieron hacia la aculturación mediante la enseñanza.

Desde la presidencia de Miguel Alemán (1946-1952) hasta la de Díaz Ordaz (1964-1970) se operativizó la escuela de la Unidad Nacional cuyo objetivo era “la unificación del sistema de enseñanza y la expansión del sistema educativo público” (Jiménez Naranjo, 2011, pág. 9). En este periodo, la educación dirigida a los indígenas estuvo marcada tanto por la enseñanza directa, es decir instruir a través del castellano sin importar si los alumnos no hablaban esa lengua, como por una política de educación bilingüe establecida con anterioridad en el Proyecto Tarasco, que consistía en la enseñanza del castellano y de la aritmética. Fue también en esta etapa (1948) cuando nació el proyecto del Instituto Nacional Indigenista (INI), ahora conocido como Comisión Nacional para el Desarrollo de los pueblos Indígenas (CDI).

1.2.2. El proyecto bilingüe, bicultural e intercultural: entre el racismo velado y la emergencia del sujeto indígena

De acuerdo a Dietz y Mateos Cortés (2011), se tiene registrado que el modelo de educación ejecutado en el Internado de Paracho, estado de Michoacán desde 1935, se refleja en el

conjunto de maestros bilingües que de cierta manera eran instruidos para ser agentes aculturadores en sus comunidades de origen. Además, los mismos autores documentan que son esos profesores los que el INI integró a sus labores, y de vez en cuando la SEP se encargó de impartirles algunos cursos.

En un panorama en el que se había llevado a cabo la expropiación petrolera y en donde se habían generado políticas para la acumulación de capital, se podía pensar “que la nación ya estaba constituida” (Warman, 1978, pág. s/p). Aunado a ello, en 1950 Aguirre Beltrán argumenta que son las diferencias culturales las que hay que resolver, para poner fin a la segregación de los indígenas (Aguirre Beltrán, 1992) y que por lo tanto, el tema de la raza es irrelevante, siendo central la cultura. Sin embargo, años más tarde Warman (1978) calificó a esta época como un retroceso en el indigenismo por pasar de la teoría, a la mera administración en donde el Estado le dotó de poco presupuesto y de escaso personal mal preparado. De esta manera, la educación indígena y la de carácter bilingüe no fue la excepción.

Otro de los acontecimientos que marcaron el surgimiento de la educación bilingüe (EB) los podemos encontrar en la visibilización de las inconformidades expresadas en distintos grupos de profesores indígenas como del campesinado, muchos de ellos indígenas también. Situaciones como la cooptación de profesionistas indígenas por parte del Partido Nacional Revolucionario (PNR) y luego Partido Revolucionario Institucional (PRI), así como el “continuismo”²³ caciquil y de privilegios de intermediarios que iban desde mestizos o indígenas, entre las comunidades indígenas y el poder, hicieron del ámbito

²³ Luisa Paré habla de *continuismo* para referirse al poder de un funcionario saliente de nombrar su sucesor; este poder, explica Paré “surge por la delegación del poder del caudillo a sus hombres de confianza”. De esta manera, si bien se había ejecutado una política de la expansión de la educación de manera masiva, los cacicazgos seguían operando. Para ello el lector se puede referir a Bartra, Roger et.,al., (1975) o Costa, Joaquín (1967).

educativo un terreno de tensión en el que había que negociar. Al respecto Schmelkes (2008) también nos dice que como resultado de la masificación de la educación y de la implementación de las normales rurales, “[los indígenas profesionistas] se convirtieron en semilleros de cuadros para grupos políticos radicales y en dolores de cabeza para los gobiernos estatales” (Schmelkes, 2008, pág. 331). Además, como señala Martínez Buenabad, en algunos lugares, como es el caso de Zacán Michoacán, la masificación de la educación generó la profesionalización de cuadros (Martínez Buenabad, 2012), que a su vez moldearon las identidades locales y la construcción del estado nación.

Lo anterior no es ajeno, como lo señala Castellanos (2000), de la influencia de los estudios antropológicos –que muchos estaban al servicio del Estado- en la redirección de las políticas indigenistas. Dichos estudios se enfocaron en las relaciones interétnicas –o inter-raciales-, en donde se hacía énfasis que la única cosa que distinguía a mestizos de indígenas, era la lengua (Castellanos, 2000) como diferencia cultural. De esto se da cuenta de los trabajos de Julio de la Fuente (1965) y Alfonso Villa Rojas (1990), según Castellanos. Así mismo, comenta que por influencia de los trabajos de Stavenhagen, el indio fue visto como el eslabón entre la comunidad indígena y los ladinos, ergo, la sociedad considerada nacional.

Por lo anterior y a manera de negociación entre grupos de profesores/ comunidades/ padres de familias y entre la SEP, en 1978 se creó la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) porque se pretendía tomar en cuenta el contexto particular del estudiante, como su lengua, y a experimentar innovaciones en los programas curriculares (Dietz & Mateos Cortés, 2011), por mencionar algunos elementos. Sin embargo, como señalan Zolla y Zolla Márquez en Martínez Buenabad (2011), sólo fue una mera simulación para continuar con el proyecto de integración nacional. Lo anterior puede confirmarse puesto

que además de que cinco años antes había arrancado el Plan Nacional de Castellанизación, en el mismo año de creación de la DGEI también dio sus inicios el Programa Nacional de Educación para Todos (Jiménez Naranjo, 2011). De esta manera, la DGEI dio inicio a la propuesta de educación bilingüe, donde el bilingüismo era sólo una transición a la castellанизación. Así lo documenta también Stephen E. Lewis (2011) pero con matices distintos: los promotores culturales que fueron capacitados durante la década de los cincuentas en el estado de Chiapas, primero se mostraron renuentes a la capacitación y posteriormente, a la enseñanza del castellano en esta zona. Lewis documenta a través de un trabajo de corte histórico que la alfabetización de poblaciones indígenas tzotziles y tzeltales les dieron herramientas a la población indígena para afrontar los cacicazgos de sus regiones y para generar una articulación a través del Primer Congreso Indígena, celebrado en el año de 1974 (Lewis, 2011). Si bien el objetivo de esta alfabetización era encarrilar a los indígenas en el proceso de “modernización” por el que estaba pasando el país, también sirvió para que los integrantes tanto de la SEP como del Instituto Nacional Indigenista se dieran cuenta que antes que resolver lo educativo, para los indígenas era prioridad tener resuelta sus condiciones primarias como el alimento (Lewis 2011).

Lazarín Miranda coincide en que el objetivo de esta aculturación era la incorporación de los grupos indígenas y campesinos al proceso de desarrollo hacia dentro del país. Es decir, la educación oficial tenía como meta capacitar obreros y mano de obra - los campesinos e indígenas- así como técnicos -la población de ciudad- para el desarrollo industrial de México. (Lazarín Miranda, 2013). El proceso de alfabetización y castellанизación de principios del siglo XX, así como el proceso de castellанизación y aculturación surgido a partir de la década de los cuarentas, son representaciones de que el sistema educativo fue implementado bajo distinciones fundamentadas en ideas sobre raza y

desarrollo. Esto es: si se pretendía castellanizar a los pueblos indígenas y población rural era para conseguir una más alta productividad agrícola y posteriormente, una más alta productividad obrera. Las huellas de este ideal se reflejaron en Plutarco Elías Calles, el cual contempló la innovadora estrategia de la instrucción de la mujer en el medio rural:

Conviene aceptar definitivamente la ideología de que las escuelas rurales sean mixtas y llevar al terreno de la práctica este principio. La mujer sigue siendo considerada, particularmente en las áreas rurales, en un plano inferior al del hombre, no obstante que es un factor decisivo de progreso. La cultura de la mujer eleva y dignifica la vida doméstica y social, y casi siempre es ella la que promueve y vigila celosamente la educación de los hijos. Urge emprender una enérgica cruzada en favor de la escuela campesina mixta, haciendo que concurran a la escuela todos los niños y niñas de cualquier comunidad rural.

Incorporada así la mujer al movimiento educativo que los gobiernos revolucionarios están promoviendo, se logrará más fácilmente el progreso de la vida rural y el bienestar de la clase campesina. [Y se reiteraba] fe en la mujer campesina educada, como elemento positivo de progreso y como uno de los factores que más han contribuido al fomento de la escuela (Lazarín Miranda, 2013, pág. 109).

A varias décadas de haber iniciado tanto la castellanización como proyecto nacional con los fluctuantes sistemas de enseñanza indígena -enseñanza directa e indirecta-, para fines de los setenta ya se contaba con lo que Dietz y Mateos Cortés sugieren como una *intelligentsija* (Dietz & Mateos Cortés, 2011, pág. 76) o intermediarios (González Caqueo, 2000) *i.e.*, grupos de indígenas –maestros y promotores bilingües- conglomerados en organizaciones que bien podían o no obedecer a las políticas del Estado, pero que su integración a las políticas educativas oficiales les permitió cierta movilidad social (González Caqueo, 2000, pág. 31; Dietz & Mateos Cortés, 2011, págs. 74-75). Tal es el caso de la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües A. C. (ANPIBAC), Organización de Profesionistas Indígenas Nahuas A. C. (OPINAC) o el Consejo de Pueblos Indígenas del Valle

Matlatzinca del Estado de México. De acuerdo a la propia SEP, la ANPIBAC y su Seminario Nacional de Educación Bilingüe Bicultural, organizado en Morelos en 1979, un año después de la creación de la DGEI, también influenció las negociaciones sobre la educación oficial.

A nivel Latinoamérica, la formación de cuadros indígenas como interlocutores es paralela a otras denuncias hechas en diferentes geografías. Tal es el caso de las acusaciones hechas por indígenas amazónicos por etnocidio, desindianización y explotación, expuestas ante foros internacionales (UNESCO, 1969), puesto que la educación formal aculturadora fue vista como un elemento clave que había desvalorizado y solapado dicha explotación (Castellanos, 2000).

Este paralelismo no debe verse dissociado puesto que, además de denunciar la complicidad de la antropología con el Estado Mexicano, demuestra la persistencia de las relaciones de poder, vistas en ese momento desde el lente etnomarxista, muy a pesar de las políticas indigenistas que pugnaban por la igualdad. Lo anterior marcó un parteaguas a nivel América Latina en lo que respecta a la redefinición de las relaciones entre pueblos indígenas y los Estados.

Para el caso nacional, en México la ANPIBAC y distintas autoridades comunales ejercieron presión para que la DGEI cambiara sus contenidos curriculares y re estructurara su propuesta de educación bilingüe, a educación bilingüe y bicultural (Dietz & Mateos Cortés, 2011). Lo anterior implicó un cambio en el entendimiento de las relaciones entre el alumnado indígena y el sistema de educación. De igual manera, conllevó a la apertura de espacios para el profesorado indígena en el sistema de educación y a la transferencia de funciones y responsabilidades puesto que el indígena pasó de ser un sujeto receptivo de proyectos, a un participante activo de éstos (Saldívar Tanaka, 2007, pág. 7). La posición de

intermediarios educativos que adquirieron los profesores indígenas muchas veces se vio obligada a declinar por un grupo u otro merced al corporativismo creado por las instancias gubernamentales (Dietz & Mateos Cortés, 2011, pág. 79). Además de que el bilingüismo fue una transición a la castellanización, la opción bicultural se vendía como una alternativa al proyecto de mestizaje puesto que, en clave de Flores Farfán (2009b) mediante lo bicultural, se plantea una supuesta igualdad ante la condición nacional o mestiza.

Así, con los antecedentes anteriores y años más tarde, durante el sexenio de Miguel de la Madrid Hurtado (1983), se hicieron los planteamientos teóricos del modelo conocido como Educación Indígena Bilingüe Bicultural, sin embargo como menciona Martínez Buenabad, el proyecto no prosperó ya que los principales opositores a éste fueron los propios maestros indígenas (Martínez Buenabad, 2011). Lo antes mencionado es identificado por Dietz y Mateos como la señal de que la etapa del indigenismo, iniciada con el INI, estaba en su fase final. Señalan también ambos autores, que ante esta retirada del Estado como política, los profesores indígenas perdieron a sus interlocutores institucionales (Dietz & Mateos Cortés, 2011, pág. 80), y por consecuencia hubo una re estructuración.

A partir del sexenio Salinista (1988-1994), comenzaron a efectuarse las políticas de corte global y las decisiones internacionales tuvieron más eco en las decisiones del país. En el campo de lo educativo, se dio la Modernización Educativa que:

Entre sus objetivos se encontraba dinamizar el sistema educativo público y permitir la participación de las familias en el proceso escolar con miras a su democratización. Aunque en la práctica alcanzó mayor protagonismo promover la eficacia y la eficiencia del sistema de educación pública (Jiménez Naranjo, 2011, pág. 15).

Recordemos también, durante este sexenio se modificó el artículo 4º constitucional (1992) que de manera política admite la pluriculturalidad del país, pero al mismo tiempo, el

artículo 27 constitucional sufre modificaciones en ese mismo año, el cual dio paso a la posibilidad de la privatización de las tierras ejidales y comunales, muchas de estas en manos de la población indígena. Y en 1997, la educación primaria indígena cambió de Bilingüe Bicultural, a Educación Intercultural Bilingüe. A partir de aquí, el tratamiento a los temas de diversidad cultural tomarán otro curso en el contexto nacional, que a su vez impactará de manera diferida en los rincones del país.

1.2.3. De lo nacional a lo local: Jalisco en los noventas

En el año de 1989, un año después de que Carlos Salinas de Gortari convocara a la modernización de México, confluyen varios hechos trascendentes en la generación de políticas dirigidas a la población indígena. Por una parte, el siete de junio de ese mismo año se celebraba en Suiza lo que conocemos como el Convenio 169 (OIT, 1989) de la Organización Internacional del Trabajo al cual México se suscribiría. Veinte días después México daría a conocer el Convenio mediante su órgano conocido como Instituto Nacional Indigenista (INI) y ahora llamado Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) (OIT, 1989).

Ese mismo año de 1989 tomó posesión como gobernador del Estado de Jalisco (Cfr. Anexo Ilustración1) el Lic. Guillermo Cosío Vidaurri, perteneciente al Partido Revolucionario Institucional (PRI). Existieron muchas muestras de apoyo de Cosío Vidaurri al entonces rector de la UDG, Raúl Padilla López (Acosta Silva, 2000, pág. 175). Sin embargo, como consecuencia política de las explosiones acaecidas el 22 de abril del año 1992²⁴, Cosío se vio en la necesidad de renunciar a su puesto, faltando tres años para la terminación de su gubernatura. De esta manera, el resto del sexenio fue comandado por el

²⁴ Para ampliar la información sobre este acontecimiento, sugerimos al lector revisar material como *Memoria en Vilo*, de Rossana Reguillo (1992): <http://www.youtube.com/watch?v=sCpy2Bd0ix4> Recuperado: 13 de mayo del 2014.

Lic. Carlos Rivera Aceves, también perteneciente al PRI. Rivera terminó su gestión en el año del 1995. Un año después en que se da la coyuntura política para el surgimiento de la Unidad de Apoyo a Comunidades Indígenas (UACI), instancia que acogería al Programa de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas (PAAEI). La entrada de Rivera Aceves marcó una nueva etapa de negociación entre la UDG y el gobierno del estado de Jalisco.

De igual forma, a partir del ochenta y nueve, un grupo de ex dirigentes universitarios que tiempo atrás habían sido parte de la Federación de Estudiantes de Guadalajara²⁵ (FEG), llegó al poder de esta casa universitaria. Raúl Padilla López formó parte de este grupo exfegista. Dicho personaje encumbró su carrera al interior de la universidad a través del Departamento de Intercambio Académico, que luego se transformaría en el Departamento de Investigación Científica y Superación Académica (DICSA). Como parte del proyecto del rectorado de Padilla López, estaba una amplia reforma universitaria la cual se empalmaba con las reformas federales que clamaban por la modernización educativa. Dentro de los cambios sustanciosos del rectorado de Padilla López podemos señalar la creación del Consejo General Universitario²⁶ aprobado el 5 de diciembre de 1991; la descentralización de la universidad iniciada a partir del 31 de octubre de 1989 y concluida en el año del noventa y cuatro. Esta se hizo a través de la creación de nueve centros universitarios regionales y la reestructuración de los seis centros temáticos urbanos en la Zona Metropolitana de Guadalajara (ZMG). De igual forma, el 31 de diciembre de 1993 el gobierno del estado aprobó la nueva Ley Orgánica Universitaria, la cual reestructuraba las dependencias de dicha institución y que para los fines de esta

²⁵ Gremio conformado por estudiantes de la UDG y a través del cual se configuraban las planillas universitarias. Sobre este gremio se han desarrollado trabajos de investigación que abordan el tema de la relación de la FEG con el gobierno del estado para reprimir a la guerrilla de Jalisco.

²⁶ Máximo órgano rector universitario, mediante el cual se toman las decisiones coyunturales de la institución.

investigación, es necesario mencionar que se crearon cuatro Coordinaciones dependientes de la Vicerrectoría, entre las cuales figura la Coordinación General de Extensión (CGE). La CGE se planteó como objetivos “coordinar, asesorar y supervisar los programas generales de difusión artística y cultural, de fomento editorial, de extensión universitaria, de servicio social y de vinculación con los actores sociales y productivos” (UDG, 1994, pág. s/p).

Esta coyuntura coincide con el interés de un grupo conformado por cinco investigadores de la UDG en el estudio sobre indígenas wixárikas o huicholes (Pérez, 2014). Los profesores José de Jesús Torres Contreras, Ana Rosa Castellanos, Josefina Ramos Herrera – ya fallecida-, Carlos Castillo Castillo, Arturo Sánchez Vielmas y Rosario Anaya propusieron alrededor de los noventas al entonces rector Padilla López, crear un Centro de Apoyo para la Zona Wikárika (Pérez, 2014). Este centro de apoyo derivó en lo que hoy se conoce como UACI, entidad que formó –y todavía es- parte de la CGE.

La UACI fue fundada en abril de 1994 y en sus inicios tenía un rango de mayor jerarquía puesto que nació como Coordinación de Apoyo a Comunidades Indígenas (COACI). Su nacimiento no se entiende sin las coyunturas regionales antes mencionadas pero también es de tomar en cuenta el levantamiento zapatista en el estado de Chiapas. De acuerdo a la propuesta del Reglamento Interno de la UDG elaborado por el Consejo General Universitario, la UACI tiene como funciones primordiales:

- Recomendar a la Vicerrectoría Ejecutiva políticas generales y prioridades para la formulación y ejecución de programas en apoyo a las comunidades indígenas.
- Coordinar los programas generales de apoyo para comunidades indígenas en el Estado de Jalisco, y
- Promover en los Centros Universitarios y el Sistema de Educación Media Superior acciones de apoyo a las comunidades indígenas (UDG, 1994).

1.2.4. La universidad como bisagra entre las políticas de gobierno y la sociedad

Hay que señalar que lo anterior pone al rectorado de Padilla López y a sus aliados como un elemento bisagra que funge como mediador entre las demandas universitarias y sociales, y entre el gobierno del estado (Gradilla Damy, 1995). Así mismo, la nueva etapa de negociación surgida a partir del arribo al poder de Rivera Aceves orilló a la universidad a depender en mayor medida del presupuesto federal. Ambos factores influirán en la implementación de las políticas educativas de inclusión en el estado de Jalisco.

Si bien el gobierno del estado de Jalisco no tenía estrategias educativas claras dirigidas a la población indígena, lo que sí había generado eran instancias que regulaban el área de justicia penal. El 29 de diciembre de 1990, Cosío Vidaurri emitió un decreto el cual marcaba el inicio de la Procuraduría Para Asuntos Indígenas del Estado de Jalisco (Congreso del Estado, 1991). El día 12 de del año siguiente se dio a conocer su existencia mediante la publicación en el Periódico Oficial del estado. La función de dicha procuraduría era, según se lee, proteger, impulsar e integrar a los pueblos indígenas del estado de Jalisco. Así mismo, en el documento se exhortaba tanto a instituciones privadas como públicas –como la UDG- a colaborar con el desarrollo de los pueblos indígenas.

Como uno de los aspectos relevantes de este decreto, se promulga en el Capítulo IV, artículo 6º, fracción VIII que las leyes del estado deben de ser publicadas en versiones bilingües, entendiendo ésto como en lengua wixárika o en náhuatl:

Promover, en coordinación con la Secretaría de Educación y Cultura y la Universidad de Guadalajara, la edición bilingüe de las leyes fundamentales, y obras básicas, que contribuyan al desarrollo y superación cultural de la población indígena (Congreso del Estado, 1991).

La conformación del Consejo Técnico de esta procuraduría nos da luz sobre lo que se entendía por cultura indígena en aquel entonces, ya que de los dieciocho miembros que conformaban dicho consejo, en este sólo estaban representados seis u ocho municipios que eran considerados indígenas, que a su vez pertenecían a los grupos wixárikas y nahuas, indígenas originarios de Jalisco. El resto de los puestos del consejo era para representantes gubernamentales y para un representante de la UDG. Lo anterior es de tomarse en cuenta puesto que dicha concepción sobre lo indígena en Jalisco –lo wixárika y lo nahua- se verá reflejado en las primeras organizaciones y distribuciones de las actividades de la UACI, como se mostrará más adelante. Si bien la casa universitaria sólo ocupaba un puesto en la toma de decisiones de esta Procuraduría, hay que señalar que estas dinámicas de intersección esporádica entre universidad y gobierno del estado se verán repetidas a lo largo de las políticas indigenistas y posteriormente multiculturales o interculturales.

1.2.5. El INI en Jalisco y las políticas dirigidas a la población indígena

Después de las explosiones del 22 de abril de 1992, para las siguientes elecciones gubernamentales de Jalisco celebradas en 1995, el Partido Revolucionario Institucional perdió su hegemonía. A través de Alberto Cárdenas Jiménez, el Partido de Acción Nacional ocupó entonces la casa de gobierno del estado durante los siguientes dieciocho años. Es durante el mandato de Cárdenas en donde encontramos matices en la forma de llevar a cabo la política indigenista.

Por un lado se observó que el Instituto Nacional Indigenista (INI) tejía redes con distintas instituciones gubernamentales con la finalidad de apoyar, donar, regalar, o intentar

disminuir la pobreza de los indígenas. En los documentos no se encuentra nada respecto a autonomía o libre determinación. Lejos de esto, por ejemplo, los informes de gobierno del ex mandatario Cárdenas Jiménez (1995-2001) se abocan a tres temas o rubros en donde se hace mención a los indígenas, a saber: 1) A las políticas para los Grupos Vulnerables, 2) A la Procuración de justicia y 3) A los asuntos Agrarios (Jalisco, 2001). Para ello habría que precisar que cuando este informe se refiere a los indígenas se habla de:

El Instituto Nacional Indigenista en el presente año [2001] ha pedido a través de su delegación en Jalisco aplicar un presupuesto federal que asciende a los \$13,314,553.10 y un cumplimiento de un cien por ciento de los programas en las comunidades indígenas que se ubican en el norte en los municipios de Mezquitic y Bolaños, cuya población es de 11 mil habitantes localizados en las comunidades de Santa Catarina, San Andrés, San Sebastián y su anexo Tuxpan de Bolaños. De igual manera se atiende la Zona Nahua al Sur del Estado en lo que comprende la reserva de la biósfera de la Sierra de Manantlán (Jalisco, 2001)

Así mismo, como característica general de los informes de gobierno de Cárdenas Jiménez, los indígenas no son mencionados en el rubro de Participación Social. Lo anterior se explica cuando vemos que las acciones en este sexenio estaban orientadas desde un enfoque asistencialista en donde:

el Instituto Jalisciense de Asistencia Social, realizó la repartición de igual número de despensas (...) la Cámara de Comercio y del Vestir y el Presidente Municipal de Zapotlanejo han donado en cuatro ocasiones, ropa nueva para los niños que se encuentran en los albergues para las comunidades indígenas (Jalisco, 2001).

De esta manera, encontramos que las políticas que se llevaron a cabo un año después de que arrancó la UACI en la UDG (1995) y que inició su mandato el Partido de Acción Nacional, fueron marcadas por la poca participación de indígenas. El único ámbito en

donde sí se prevé la intervención de estos grupos es en el campo de la procuración de justicia, que al pie de la letra el informe dice:

Una de las primeras acciones de 1997 fue la realización de Talleres de Planeación Participativa en todas las comunidades indígenas del Estado, donde se definieron las prioridades y necesidades de cada comunidad en Asamblea General. Los resultados de estos talleres fueron llevados a Sesión Plenaria del Subcomité de Etnodesarrollo del COPLADE (Jalisco, 2001).

Así mismo es de destacar que, lejos de pensar que con la intervención de organismos internacionales como la Fundación Ford se abría una etapa multicultural asistencialista caracterizada por la intervención de organismos internacionales, para 1997 en Jalisco ya se encontraba trabajando la Asociación Española para el Desarrollo del Indígena Huichol en América Latina²⁷, la cual, empleando el método de cascada, impartía a 18 indígenas talleres para que llevaran a cabo microproyectos “relativos a la preparación del suelo, fruticultura, ganadería menor [y] piscicultura” (Jalisco, 2001). De esta forma también vemos matices de un *indigenismo de participación* (Gutiérrez Chong, 2004) sólo en ciertas áreas y con los indígenas wixárikas, los cuales, de acuerdo a la información que aquí presentamos, tenían la característica de tener un territorio bien definido, una lengua, una cosmovisión y forma de vida rural, anclada ésta a la veneración de sus sitios sagrados.

El arranque de actividades de la UACI, instancia de la UDG, estaría fuertemente influenciada por el parteaguas del año 94 y el movimiento zapatista. Es por ello que sus actividades fueron un punto de inflexión que marcaron distancia entre lo que venía haciendo tanto el gobierno del estado de Jalisco como el INI en este territorio. En este sentido estamos ante una iniciativa innovadora por parte de la UDG.

27

Cf. http://www.valencia.es/ayuntamiento/infocidad_accesible.nsf/vDocumentosWebListado/9C237ADA123D9C86C12572C20023BFFB?OpenDocument&bdOrigen=&idapoyo=&nivel=11&lang=1

1.2.6. La coyuntura del 94

El 1 de enero de 1994 indígenas tsetales, tzotziles, mames, zoques, ch'oles y tojolab'ales (Palabra Zapatista, 1994) tomaron cinco pueblos, además de la ciudad de San Cristóbal de las Casas, en el estado de Chiapas, México. Lejos de pensar que se trataba de un grupo armado pequeño, la noticia de que era un ejército bien organizado que tenía desde 1983 preparándose para la guerra (Palabra Zapatista, 1994) trascendió fronteras. Los objetivos de este ejército eran “desconocer al gobierno federal, convocar a un nuevo constituyente y celebrar elecciones ocho meses después” (Aubry, 2005, pág. 187). El mes de enero tuvo muchas agitaciones: por una parte la respuesta del gobierno fue una ofensiva militar y bombardeos en la selva; de forma paralela y como una demanda de la sociedad se llevaron una serie de interlocuciones entre el Estado y el EZLN las cuales marcan el inicio de la fase política de los zapatistas (Aubry, 2005).

El camino que se gestó desde la interlocución entre el EZLN y el gobierno, hasta la generación de políticas públicas de corte intercultural en el 2001 es largo, pero vale la pena destacar: 1) El diálogo de la Catedral llevado a cabo en febrero de 1994 en San Cristóbal de las Casas; 2) La interlocución llevada a cabo en la Selva el 15 de enero de 1995 y la tercera interlocución realizada en San Andrés Larrainzar, estado de Chiapas en febrero de 1996; de esta se desprende un compromiso por parte del Estado hacia los pueblos indígenas el cual señala al pie de la letra que “surgirá una nueva relación de los pueblos indígenas y el Estado (...) [y deberá] culminar con la participación de los propios indígenas y la sociedad en su conjunto” (República, 1996), más no se dice ni se especifica cómo será ese tipo de relación (Gutiérrez Chong, 2004) ni ese compromiso por parte del Estado.

Sin querer hacer un análisis exhaustivo de los Acuerdos de San Andrés, vemos que éstos se dividen en tres partes: las exigencias del EZLN, el posicionamiento del Estado y el pronunciamiento conjunto que ambas partes enviaron a las instancias que estaban en el debate. De estas tres partes vemos que existen dos tipos de demandas: aquellas que tienen que ver con los derechos políticos, económicos y sociales como:

reformular el artículo 27 constitucional (...) desarrollar una política de verdadera sustentabilidad (...) Derechos y cultura de la mujer indígena (...) nombramiento de intérpretes (...) protección a indígenas migrantes (...) el derecho de los pueblos para contar con sus propios medios de comunicación (República, 1996).

En el mismo documento el Estado asume como compromisos que la nueva relación estará determinada por el Diálogo Cultural, entendido este por una educación bilingüe e intercultural para los pueblos indígenas, el pluralismo jurídico como forma de relación consensuada entre Estado y pueblos indígenas en materia de comunicación y medios y como nueva manera de gestar normas entre los pueblos indígenas y el resto de la población. Es decir, el Diálogo Cultural se ofertó como una herramienta o espacio en el cual se pudieran poner en común los intereses de ambas partes: los pueblos indígenas y el resto.

Esta forma de relación entre el Estado y los pueblos indígenas influyó de manera considerable en la UACI, no sólo porque esta nació como una coyuntura del año noventa y cuatro, sino que también los Acuerdos de San Andrés y junto a ellos, la Ley COCOPA y el resto de las interacciones entre el gobierno federal y el zapatismo y la etapa de ruptura del diálogo entre ambas partes en el 2001, marcó una profunda huella en los pasos que daría la UACI en los años siguientes al levantamiento.

Uno de los hechos más relevantes es la participación de algunos miembros de la Unidad en el movimiento indígena nacional expresado a través del Congreso Nacional

Indígena (CNI). Para ello se realizaron actividades previas al año de 1996 (Delgado C. , 2014), fecha en que se funda el CNI. Durante 1995, se llevaron a cabo varias actividades como reuniones en el municipio de Cherán, en el estado de Michoacán en donde se registró la participación de varios miembros de la UACI (Delgado C. , 2014). De igual forma, se realizaron actividades en la sierra norte del Estado de Jalisco, con las comunidades wixárikas y a la par por la vía de los hechos, se hicieron varias recuperaciones de tierras, todo ello, durante 1995 (Delgado C. , 2014).

El Foro Nacional Indígena, convocado por el EZLN en 1996 concretó la creación del Congreso Nacional Indígena (CNI). A partir de ahí el CNI sería un fuerte aliado del EZLN. De igual forma, hay que señalar que fue de la UACI de donde provenía María de Jesús Patricio, indígena nahua del sur de Jalisco y trabajadora de la UACI, que habló en el Congreso de la Unión el 28 de marzo del 2001 como delegada del CNI, junto con Adelfo Regino (GEAVIDEO, 2014).

A pesar de la cercanía que tenía la UACI con los movimientos de reivindicación indígena como el EZLN y pese al momento coyuntural de fines de la década de los noventas, en donde el zapatismo vino a cuestionar la forma de gobierno hegemónica, dichos acontecimientos que irradiaban desde el sureste mexicano no tuvieron mucho eco y recepción en las acciones del gobierno del estado de Jalisco en materia indígena y mucho menos en materia indígena y educativa.

1.2.7. Después de 1994

A pesar de la anterior disociación entre dinámicas educativas universitarias que intentaban retomar los preceptos zapatistas y, por otro lado las políticas de facto del gobierno, hubo

otras iniciativas que no surgieron de la coyuntura de aquel año del noventa y cuatro. Tal es el caso del Centro Educativo Tatuusi Maxakuaxi (De Aguinaga, 2012), escuela secundaria intercultural ubicada en la comunidad de San Miguel Huaistita, municipio de Mezquitic, estado de Jalisco. Esta fue pensada desde 1993 por personas provenientes de la Asociación Jalisciense de Apoyo a Grupos Indígenas (AJAGI) a raíz de la petición de una autoridad indígena wixárika a la Dra. Rocío de Aguinaga.

El proyecto se ve materializado en el año de 1995 cuando los wikárikas, después de ver otras experiencias educativas en otros estados de la república y una vez que la Unión de Comunidades Indígenas Huicholas de Jalisco (UCIHJal) aprobaron el proyecto (Maxakuaxi) la secundaria arranca sus labores en septiembre de ese año. La secundaria pretendía sistematizar las prácticas de la comunidad e implementarlas en su currícula escolar, desde una visión de sustentabilidad. Desde este mismo grupo surgió la idea de hacer una preparatoria de manera que la comunidad pudiera darle continuidad a sus estudios sin tener que migrar a la ciudad. Sin embargo, dicho proyecto no se vio materializado sino hasta inicios del año 2000.

Por su parte, en el informe de actividades del gobernador de Jalisco, Alberto Cárdenas Jiménez, dado a conocer en el año de 1997, se señala que en materia de educación y comunidades indígenas se otorgaron 36 becas para nivel bachillerato, sin precisar para qué comunidad o localidad indígena fueron; se dieron también tres becas para carreras de Agronomía y Veterinaria en la Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro, ubicada en Saltillo Coahuila. Llama la atención que para este año, la UDG ya contaba con las carreras anteriores, sin embargo los beneficiarios de estas tres becas fueron enviados a estudiar a otro estado al norte de México. De igual manera el informe da cuenta del otorgamiento de diez becas para indígenas en la ciudad de Guadalajara para estudiar la universidad. Como

se dijo, no se especifica el pueblo indígena beneficiado ni la participación de la UDG como parte de estos convenios, de modo que inferimos que cuando se trata de llevar acciones en conjunto con el Estado y para la regulación y ejecución de medidas agrarias y judiciales, la universidad sí tenía participación, más no así para las cuestiones educativas.

Posteriormente, el 26 de agosto de 1997 fue aprobada la Ley de Educación del Estado de Jalisco, propuesta por el entonces gobernador de Jalisco, Alberto Cárdenas Jiménez del Partido de Acción Nacional. A través del artículo siete, fracción tercera, se deja claro que el objetivo de la educación en general, era el fortalecimiento de la nacionalidad y de la soberanía a través de la historia y los símbolos patrios. Así mismo es en este mismo artículo pero en la fracción décima en donde se enfatiza que a través de la educación se le dará difusión a los valores de la cultura universal. Respecto a los pueblos indígenas se dice en este mismo artículo que las lenguas de estos grupos serán preservadas y enseñadas a los indígenas exclusivamente, además de señalar que será obligatorio la enseñanza de una segunda lengua en el nivel medio superior y superior, entendida esta como el inglés (Estado de Jalisco, 1997).

1.2.8. El taller de diálogo cultural y el uso de la noción de interculturalidad

En el año de 1995 llegó a las instalaciones de la UACI Juan José Rendón, por sugerencia de uno de los integrantes –Carlos Manzo- que laboraban ahí en aquel entonces. Con él llegó la propuesta de trabajo con pueblos indígenas llamado Diálogo Cultural (DC).

De acuerdo a Rendón (2004) esta propuesta parte de que el conocimiento se va construyendo con base a experiencias concretas, en el sentido Freiriano (Rendón, 2004). Es así que el investigador –en este caso, de los pueblos indígenas- no debe ser simplemente un

espectador de la realidad, sino que debe de intervenir en ella (Rendón, 2004) y construir conocimiento de manera conjunta.

De igual manera, el Diálogo Cultural cuestiona en primer lugar el concepto de desarrollo, evidenciando que se les ha impuesto dicha categoría a los pueblos indígenas pensando en ella en términos de enriquecimiento económico. Argumenta Rendón que en el modelo de DC “el desarrollo es la libertad para satisfacer las necesidades de un pueblo indígena, dentro del marco de su propia cultura” (Rendón, 2004, pág. 14). Para ello se propone en dicho Diálogo: a) realizar un diagnóstico sociolingüístico y cultural para conocer cuáles son los problemas de la comunidad, cuáles sus necesidades y qué palabras cotidianas están ligadas a esos problemas y necesidades; b) posteriormente se hace una sistematización de lo encontrado para pasar a una alfabetización mediante la propia lengua de la comunidad indígena, elaborando así, el material pertinente; c) se generan planes de acción, para finalmente lograr el rescate de las tradiciones y el desarrollo cultural (Rendón, 2004, págs. 83-84).

Para el caso de la UACI, a partir del año de 1995 comenzaron a aplicarse los talleres del Diálogo Cultural tanto en la sierra norte de Jalisco con el pueblo wixárika, así como en la sierra sur del estado con el pueblo nahua. En concordancia con lo que plantea la propuesta, las actividades de la UACI se enfocaron al rescate de la lengua, los conocimientos y las tradiciones propias de los indígenas de la zona. Así nos comparte una trabajadora de la UACI y quien estuvo a cargo del PAEIIES:

Al principio había mucha gente colaborando en la UACI, que antes era COACI porque tenía el rango de Coordinación. A mí me invitaron a hacer proyectos productivos y a hacer actividades de rescate como rescate de la lengua, rescate del bordado tradicional y rescate de las historias de los viejos (Velázquez, 2013).

A pesar de que la categoría de lo intercultural no era eje central en el DC, comenta uno de los fundadores de la UACI que para el año de 1995, mientras llevaban el DC a la sierra, ya hablaban de interculturalidad:

A lo mejor no sabíamos qué era, pero nosotros ya usábamos ese concepto de interculturalidad. Para nosotros más bien, a lo que nos remitía era que queríamos construir en conjunto con las comunidades, eso siempre lo tuvimos claro (Delgado C. , 2014).

Sin embargo, la implementación de la interculturalidad o del Taller de Diálogo Cultural no fue una tarea sencilla para la UACI. Por un lado, como su nombre lo dice, el Diálogo partía de la construcción conjunta de planes de acción para el rescate de las tradiciones. Cuando los miembros de la UACI vieron que darle solución a los problemas cotidianos no era tan sencillo, hubo la necesidad de hacer un replanteamiento:

Blanca Velázquez: Pues es que nosotras íbamos y platicábamos con las mujeres. Por ejemplo, en el rescate del bordado. Y ahí nos enterábamos que había muchos problemas de violencia, que las golpeaban, entonces nosotros pensamos que había que trabajar ese tema. Dimos una serie de charlas sobre el tema... y ahí iban las mujeres. Pero un día nos dijeron que salía peor. Que porque nosotros íbamos a decirles que... pues estaba mal que las golpearan, pero cuando nosotros nos íbamos, a ellas les iba peor.

GCF: ¿Las golpeaban de todas maneras?

Blanca Velázquez: Pues sí, por andar escuchando nuestras pláticas. Entonces mejor ahí le dejamos y volvimos a los talleres productivos del bordado (Velázquez, 2013),

Lo anterior planteó el dilema de atender lo que la UACI consideraba urgente –como la violencia de género- o bien, cernirse a ejecutar talleres que estaban dentro de su capacidad de maniobra. No sólo esto se presentó como un reto, puesto que, como comenta otra persona de la UACI, las comunidades rechazaron el DC y expusieron que lo que querían

era que los ayudaran en temas como el territorio, la autonomía y la educación (Delgado C. , 2013).

Con este trabajo previo como bagaje para la UDG, se generó una plataforma construida a través de redes entre comunidades indígenas muy focalizadas y la universidad. Varios miembros de estas comunidades indígenas –tanto nahuas como wixárikas– entablaron relaciones laborales con la institución, de manera que se fortaleció el vínculo entre algunos sectores indígenas y esta casa universitaria. Lo anterior se demuestra cuando, a la llegada de las políticas multiculturales en el 2001, ya existían estudiantes indígenas de algunos de estos dos grupos étnicos, sin la ayuda de las políticas de inclusión de inicios del siglo XXI.

1.3. Contexto de las acciones afirmativas como políticas de inclusión

Los argumentos de inclusión en el espacio universitario convencional hacia pueblos indígenas en las últimas dos décadas en México es conocido como Programas de Apoyo. Dichos programas encontraron cabida merced a ciertos parteaguas tanto a nivel nacional como internacional. A nivel nacional, el levantamiento en armas por parte del EZLN el 1º de enero de 1994 y la toma de varios municipios en el estado de Chiapas fue un parteaguas nacional e internacional que alentó otras movilizaciones durante los siguientes seis años. En el año 2001, ante la alternancia partidaria en las elecciones presidenciales²⁸, el EZLN convocó a otra serie de movilizaciones como La Marcha del Color de la Tierra. Esta se llevó a cabo en febrero y marzo de ese mismo año y recorrió diversos estados de la república (EZLN, 2001). En esta marcha, zapatistas, adeptos al EZLN y miembros del CNI

²⁸ El PRI, quien había gobernado por setenta y dos años, perdió la presidencia de México, y en su lugar entró el Partido de Acción Nacional.

buscaban que el gobierno federal en turno cumpliera los llamados Acuerdos de San Andrés que había suscrito en 1996 (EZLN, 2001). Contrario a ello, el Estado mexicano aprobó la Reforma Constitucional sobre Derechos y Cultura Indígena con la modificación al artículo 2º de la constitución mexicana en el 2001, el cual señala que los pueblos indígenas tienen derecho a la libre autodeterminación pero dentro del marco constitucional del Estado nación y en lugar de considerar a los indígenas sujetos de derecho, se plasma que éstos son sujetos de interés público (Diputados, 2001), lo cual conlleva que el EZLN y el CNI rompa el diálogo y las relaciones con el gobierno mexicano y construyan la autonomía por la vía de los hechos.

Por otro lado y a nivel internacional se dio una influencia de las reflexiones de corte multiculturalista anglosajón y que se evidenciaron en instancias internacionales como la UNESCO. Tal es el caso de la Declaración sobre la Diversidad Cultural realizada en el año 2001 (CDI, 2001). Con ella se creó un referente para la generación de nuevas políticas de corte antidiscriminatorio en diferentes partes de América Latina en lo que a educación se refiere (Mato, 2009; Didou Aupetit & Remedi Allione, 2009; Ruíz Lagier & Lara, 2012; González Cornejo & Velasco Cruz, 2012; Feres Junior & Augusto, 2013; Santos Botelho, Maia, & Santos Mundim, 2011; Sito, 2014; dos Santos Vieira & Matins Medeiros, 2009; Toste Daflon, Feres Junior & Campos, 2013; Francis & Tannuri Pianto, 2013; Tubino, 2012; De Sousa Lima, 2012; Fernández Vavrik, 2014). Para el caso de México, tales iniciativas se materializaron en un engrosamiento del Estado, como el nacimiento de instituciones ya no multiculturales sino interculturales. Ello se evidencia en la creación de instancias gubernamentales como la Coordinación General de Educación Intercultural y

Bilingüe (CGEIB) el 22 de enero del 2001, entre otras instituciones que posteriormente surgieron²⁹.

Ante las nuevas reglas, la relación entre pueblos indígenas y Estado se redefinieron a inicios del dos mil. Etapa que ha sido identificada desde el Estado como intercultural, pero desde el lente academicista como postindigenismo (Gutiérrez Chong, 2001) o neoindigenismo (Paz Patiño, 2004). Para ambas autoras persistieron las relaciones paternalistas por parte del Estado hacia pueblos indígenas, dando continuidad al indigenismo mexicano del siglo XX. Aunque en clave de Paz Patiño, el neoindigenismo comenzó a cristalizarse ya desde el año de 1992 con la modificación al artículo 4º de la constitución mexicana. En este, el país adquirió oficialmente una de las características definitorias de las democracias modernas, a saber: la pluriculturalidad. Sin embargo, también la autora apunta que con esta modificación los derechos culturales sustituyeron a los derechos agrarios (Paz Patiño, 2004) ya que al mismo tiempo en que se reconocía a México como un país pluricultural, se modificó el artículo 27 de la constitución mexicana, el cual abría la posibilidad de la privatización de las tierras comunales, en su mayoría, en manos de indígenas³⁰.

Es así que por un lado se exaltaron los elementos culturales a través de políticas públicas que emanaban desde la CGEIB, pero por otra parte se dejó fuera de la discusión elementos centrales como los relativos a la autonomía, los derechos económicos, políticos y sociales de los indígenas.

²⁹ Tal es el caso del nacimiento del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, que fue creado en el año 2003 durante el mandato presidencial de Vicente Fox.

³⁰ El cual, al pie de la letra dice: “La propiedad de las tierras y aguas comprendidas dentro de los límites del territorio nacional, corresponde originariamente a la Nación, la cual ha tenido y tiene el derecho de transmitir el dominio de ellas a los particulares, constituyendo la propiedad privada” (Diputados, 2001).

1.3.1. Las acciones afirmativas como medida temporal a un problema estructural

Como consecuencia del movimiento de los derechos civiles (1961) en Estados Unidos de América (EUA), a fines de los años sesentas y durante la década de los setentas, los movimientos negros intentaban ingresar a espacios en instituciones donde la comunidad afroamericana no tenía tanta presencia (Celis Giraldo, 2009). Uno de las instancias que recibió mayor atención tanto por parte del movimiento negro, como por otras minorías, fue la universidad (Philosophy, 2001; Castro Heredia, Urrea Giraldo, & Viáfara López, 2009). Estas instituciones, tanto públicas como privadas, repararon en la poca presencia de estudiantes negros como hispanos. Ante las desigualdades que estas comunidades habían experimentado, sus posibilidades de ingreso a la universidad eran pocas. De manera que una de las medidas que tomaron las casas universitarias fue el “flexibilizar” sus criterios de ingreso hacia estos grupos.

A pesar de ello, estas estrategias de inclusión recibieron más apoyo en EUA durante la presidencia de Richard Nixon, pero desafortunadamente estaban enfocadas solo al área empresarial “como una estructura de incentivos para estimular a que los contratistas repensaran la forma como las alianzas eran desarrolladas” (Celis Giraldo, 2009, pág. 105). Este enfoque empresarial de las acciones afirmativas ha tenido ecos en diversas partes del mundo. Sin embargo, en diversos estudios se ha demostrado que estas estrategias no borran ni disminuyen las desigualdades estructurales (Higham & Shah, 2013; Lee, 2012). Desde entonces, la discusión ha sido larga, pero aquí me gustaría centrarme en dos elementos: 1) la influencia de la importación o migración de conceptos y 2) el papel que juega el racismo en esta discusión.

Desde el contexto norteamericano, la desigualdad estructural que se refleja en la vida social, está marcada por la historia del racismo que se ha dado en ese contexto desde tiempos de la esclavitud (Castro Heredia, Urrea Giraldo, & Viáfara López, 2009). Sin perder de vista la opresión que existe contra grupos de diversas características en dicho contexto, las prácticas de exclusión más reconocidas han sido dirigidas a la población afroamericana e hispana, en tanto que el control de las instituciones como las universitarias, han estado en manos de lo que se conoce como población blanca. Este contexto ayudó a identificar claramente quiénes eran los que debían de beneficiarse de las acciones afirmativas, es decir, aquella población que no fuera considerada blanca y que su vida estaba atravesada por algún otro eje que propiciara discriminación (ser mujer, alguna discapacidad, preferencia sexual) que, además del ingrediente racial, era susceptible de ser beneficiario de estas medidas.

Para el caso de América Latina, en donde desde México hasta Argentina nos atraviesa una historia de mezcla y miscegenación, aunado a la ideología del mestizaje, es difícil ejecutar nociones como *acciones afirmativas* con los mismos parámetros y lineamientos con que fueron creados. Sin embargo, esto no significa que no se pueda distinguir cuáles son las poblaciones de América Latina que han padecido y siguen padeciendo desigualdades multidimensionales (dos Santos Vieira & Martins Medeiros, 2009).

De la experiencia brasileña (Feres Junior & Augusto, 2013; Santos Botelho, Maia, & Santos Mundim, 2011; Sito, 2014; dos Santos Vieira & Martins Medeiros, 2009; Toste Daflon, Ferres Junior, & Campos, 2013) me interesa resaltar que, a pesar de la favorable apropiación de estas medidas por parte tanto de universidades federales como estatales, públicas o privadas, cada institución ejecutó las acciones afirmativas a su medida y según

sus necesidades y capacidades de negociación, lo que arroja experiencias muy variadas (Toste Daflon, Ferres Junior, & Campos, 2013) y nos dice que cada institución, según su contexto, tuvo que negociar no sólo la implementación de estas políticas, sino también el escozor o la suspicacia que levantaba el hablar sobre temas como raza o racismo. Además, a pesar de que en el 2001 la Universidad de Río de Janeiro fue la primera de este país en ejecutar dichas acciones y que inicialmente destinó el 50% de sus espacios a estas políticas, llama la atención que años después, la cifra decayó a un 20%, y de este porcentaje, se destinó un 5% a discapacitados, hijos de heridos de guerra y jefes de prisión y nativos brasileños, es decir, indígenas, lo que reduce la posibilidad de evidenciar las condiciones de vida de la población originaria así como imposibilita la poner sobre la mesa el tema de la reparación histórica.

Por otro lado, otros estudios en Brasil (Francis & Tannuri Pianto, 2013) revelan la importancia que juega el papel de la clase, el género y la ocupación laboral al momento de definir la adscripción étnica o identitaria para ser beneficiario de las políticas de acción afirmativa. Estos autores exploran la construcción de la identidad negra en jóvenes adultos de la Universidad de Brasilia y muestran que, por un lado existe todo un movimiento nacional que exhorta a la visibilización e identificación con lo afro –el movimiento negro-, pero por otro lado el color de la piel sigue siendo un indicador que da cuenta de la adscripción negra, blanca o parda en ese país. Los autores demuestran que mientras más claro era el color de la piel de los estudiantes y mejores condiciones económicas, se identificaban menos con la identidad afro (Francis & Tannuri Pianto, 2013). Esto es interesante no sólo para el caso brasileño sino también para el mexicano, ya que este tipo de medidas en nuestro país se aplicaron con base a criterios culturales e identitarios y no por marcadores o tonos de piel. Sin embargo, eso no oculta que alguien con tono de piel muy

oscuro no pueda padecer el racismo. Así mismo, como el estudio de estos autores señala, lo que para el movimiento afrobrasileño englobaba ser negro, las experiencias de los estudiantes universitarios revelaban que el racismo y la exclusión sí era “dosificado” según el tono de piel o qué tan negro era un alumno en relación a su contexto (Francis & Tannuri Pianto, 2013).

Para el caso Colombiano (León & Holguín, 2004; Viafra López, 2008; Restrepo, 2009; Castro Heredia, Urrea Giraldo, & Viáfara López, 2009; Mayorga, 2012; Mayorga, 2012; Cruz Rodríguez, 2013; Cruz Rodríguez, 2013), la aprobación de este tipo de estrategias inició en 1991 y más tarde, en 1993 con la aprobación de la Ley 70 (Castro Heredia, Urrea Giraldo, & Viáfara López, 2009). Estas políticas comenzaron a aplicarse bajo motes étnicos o culturales, enfocándose en la identidad y el territorio y evitando hacer referencia a nociones como raza o racismo. A partir de la promulgación de documentos como el 3310 en el año 2004, el término de acciones afirmativas se puso en operación en el sistema educacional de nivel superior, además del apoyo a programas con tintes empresariales (Castro Heredia, Urrea Giraldo, & Viáfara López, 2009).

Esta territorialización de los afrocolombianos, según los autores, impide que el 45% del total de esta población que reside en las grandes ciudades y en las medias que no están en el Pacífico, no sea contemplada como beneficiaria de estas políticas (Castro Heredia, Urrea Giraldo, & Viáfara López, 2009), sin embargo, de acuerdo a la literatura especializada, Mayorga documenta que estas medidas fueron aplicadas en la Universidad Nacional de Colombia, beneficiando no sólo a afrodescendientes sino también a población indígena y otras personas que viven circunstancias económicas desfavorables (Mayorga, 2012). Esta última autora nos dice que, para el 2012, las acciones afirmativas no necesariamente se enfocaron en becas o cupos universitarios para grupos focalizados, sino

en prestar atención “a factores que incidieran en las posibilidades de ingreso reales y, por tanto, se convirtieran en una referencia obligada a las acciones de inclusión” (Mayorga, 2012, pág. 92). Es decir, por una parte, la discusión se desplazó del ingreso a la educación como un problema de inclusión, a poner atención a aquellos elementos que estaban ocasionando que los estudiantes tanto indígenas como afros no logaran entrar a la universidad. Sin embargo, también se percibe una ausencia de políticas antirracistas o bien, que tengan como eje básico el reconocimiento o combate del racismo como uno de sus pilares fundamentales.

De esta forma, podemos decir que las políticas de acción afirmativa, enmarcadas en un contexto de inclusión que surge a partir de la década de los noventas, sucedieron cuando en América Latina se enraizaban los argumentos multiculturalistas de organismos supra nacionales, pero al mismo tiempo, “se perfila un discurso sobre la eficiencia, el corporativismo y la gestión de mercados” (Dietz, 2009, pág. 2) como eje toral de prácticas neoliberales.

CAPÍTULO II: ¿DESDE DÓNDE PENSAR EL RACISMO EN LA UNIVERSIDAD CONVENCIONAL EN UN MARCO DE POLÍTICAS INTERCULTURALES?

*El investigador que estudia el papel de las razas
y los mecanismos del mestizaje se enfrenta con
una paradoja que fundamenta su reflexión: las
razas no existen. Más exactamente, el término
remite a un objeto que no existe pero se vuelve
una realidad por su sola designación, dando lugar
a prácticas sociales que efectivamente existen*

Colette Guillaumin

2. Interculturalidad, Mestizaje y Racismo

En este capítulo, el lector podrá encontrar los tres grandes ejes teóricos que rigen esta investigación. En primer lugar, hago un esbozo de la noción de interculturalidad poniendo como eje central la noción de raza. De ahí se derivan una serie de términos como heterogeneidad colonial y colonialismo interno, los cuales explico. Posteriormente, a través de la perspectiva de Guillermo Zermeño-Padilla, intento delinear la categoría de mestizaje y sus diversos significantes desde una perspectiva histórica, para finalmente, llegar a una noción de racismo desde la visión caribeña de Frantz Fanon, aunado a nociones teóricas de Mónica Moreno Figueroa.

Las relaciones interculturales son un proceso dialógico que se pone en operación bajo ciertos rangos de poder (Bertely Busquets, 2003; Tirzo Gómez, 2010). En esta dialogicidad las prácticas de racismo son parte de las implicaciones de dicho diálogo y se expresan dentro de las jerarquías que imposibilitan o dan paso a las relaciones entre culturas; aquí, estas prácticas racistas pueden o no ser explícitas.

Cuando una entra en el rol de la investigadora en educación, intenta de diversas maneras tomar distancia de aquello que se estudia para ver con más claridad esta dialéctica; algunos han llamado a esto interactuar con lo ajeno a manera de un viaje (Krotz, 1991) o tomar una distancia crítica (Freire, 1975) para poder observar con más cuidado a las prácticas y a las relaciones que se ponen en ejercicio dentro de lo educativo. Sin embargo, para el caso de los estudios sobre racismo, es difícil hacer esto, ya que una se descubre inmersa en un mapa de relaciones multidireccionales y en una cartografía que ha sido históricamente determinada, entre otros factores, por las ideas preconcebidas sobre la raza.

Es decir, esta dialéctica no es ajena al investigador. Además de interactuar con lo ajeno y dar cuenta de las alteridades que están en juego en el campo de lo educativo desde el ámbito institucional hasta en la convivencia diaria en la universidad, también el investigador se descubre como parte de ese engranaje que conforman a las prácticas racistas y que se expresan dentro de la historia. Tal es el tema de los estudios sobre blanquedad (Irving, 2014; Sullivan, 2006; Nayak, 2007), por dar un ejemplo. Es decir, se ve un campo relacional que tiene múltiples epicentros (Moreno Figueroa, 2010; 2008; Segato, 2010; Walsh, 2010), que el racismo es multidireccional y que se encuentra en un vaivén que abarca desde la experiencia cotidiana (Essed, 1997), hasta las prácticas normalizadas por el Estado (Saldívar Tanaka, 2008; Hernández Castillo, 2015), por ello la gramática de la identidad/alteridad (Dietz, 2012) no se ve sólo mediante lógicas binarias, y la mancuerna "nosotros/los otros" deja de ser estática.

Alejarse de este binomio y descubrirse como parte de esta cartografía que se investiga tiene sus implicaciones. Desde el punto de vista teórico, que es el que me importa ahora destacar, conlleva hacer una negociación permanente entre una perspectiva dicotómica entre racistas y racializados la cual supone que en el ámbito de lo educativo los racializados son los diferentes y se personaliza en los migrantes (Leiva Olivencia, 2010; Aguado Odina, 1997) o en los indígenas los cuales son vistos por la cultura mayoritaria, acaso la nacional, como los incompletos e incluso como la amenaza (Skliar, 2007; García Castaño & Granados Martínez, 2000). Aquí sostengo que lo anterior implica hacer una lectura del racismo en la educación desde una óptica liberal (Tubino Arias-Schreiber, 2002), en donde las víctimas son consideradas minorías políticas o étnicas (Kincheloe & Steinberg, 1999, pág. 33) y su incursión a espacios que antes les estaban negados, hacen de estos unos entornos multiculturales (Kymlicka, 2002). Esta perspectiva nos lleva a teorías

sobre el racismo en donde ambas partes involucradas –racistas y racializados- están plenamente identificados por tener cierta apariencia o fenotipo, como el racismo de los llamados blancos hacia aquellos considerados no blancos, como los latinos, los negros o los afros, entre otros, y al mismo tiempo, a ver a ambos lados como entes inamovibles en donde sus posiciones no cambian. Desde este punto de vista, el racismo surge con las teorías biologicistas del siglo XIX en donde se da la invención de las razas humanas (Wieviorka, 1992; Guillaumin, 2010; Memmi, 2010; Balibar & Wallerstein, 1991), las cuales se sustentaban en ideas de pureza. De este modo, la interculturalidad viene a “empapar” y a “enriquecer” a las culturas consideradas puras biológica o culturalmente y la alteridad es la que nutre a la cultura considerada como estática, de ahí se explica que desde esta óptica, factores como la apariencia puede ser considerados como superados y se hable mejor de un “racismo cultural” (Wieviorka, 1992), de un neoracismo (Balibar & Wallerstein, 1991; De Zubiría Samper, 2007) o de un racismo sin razas.

En paralelo y en ese ir y venir de una perspectiva a otra, es decir, saberse en el mapa, también es habitar la contradicción (Rivera Cusicanqui, 2014) y reconocer(se) por un lado aquellos privilegios que se han generado merced a las prácticas racistas y cómo estos nos han permitido acceder a la educación y estar aquí en el rol de investigadores, pero de forma simultánea es descubrir(se) nuestras propias ataduras y limitaciones dentro y fuera de la investigación y observar el carácter relacional, interseccional y contextual del racismo. Es decir, la implicación teórica de esto es descubrir que todos participamos en la construcción y en el ejercicio del racismo, pero depende de dónde o ante quién estemos, de los imagos que echemos mano, de nuestra experiencia, pero también de una dinámica estructural que tiene como característica un período histórico particular cargado de

eurocentrismo (Dussel, 2000) que va más atrás de las construcciones biologicistas del siglo XIX.

Todo ello nos pone en una situación de ver a la interculturalidad no como un fenómeno armónico y mucho menos estático, sino como una dinámica fluctuante que va de las tensiones al entendimiento y viceversa, dependiendo del contexto y que, cuando hablamos de estudiantes indígenas en universidades convencionales, esa interculturalidad no es nueva (Pérez Ruíz & Argueta Villamar, 2014) e implica argumentos y prácticas “normativizadas o habituales [que] legitiman y minimizan los efectos de la discriminación [racial]” (Rosado Rosado & Santana Rivas, 2010, pág. 12). Es por ello, que un primer paso para abordar el cruce del racismo con la interculturalidad, es reconocer que el racismo está implícito en las relaciones interculturales y que todos somos partícipes de él. Por ello, el racista y el racializado varían, no se puede hablar de blancos contra no blancos en un contexto de mestizaje y de ideologización de dicha amalgama. Por ello los racistas y los racializados no son entes monolíticos ni mucho menos estáticos.

El segundo desafío teórico es para los estudios interculturales. Ya Eduardo Restrepo ha advertido los límites y las potencialidades de mirar a través del ojo de la interculturalidad y particularmente, desde el lente de la cultura (Restrepo, 2014). Sin embargo, uno de los mayores retos es ¿Cómo pensar la cultura y no relacionarlo con las ideas que se han creado alrededor de la noción de raza y cómo contribuyen los estudios interculturales a ello? Cuando hablamos de racismo, esto es importante traerlo a cuenta por el traslape y la sustitución que se dio de "raza" por "cultura" a principios de siglo XX, en donde participaron tanto Franz Boas desde el enfoque del culturalismo, como Manuel Gamio desde la antropología mexicana (Saldívar Tanaka, 2012; Hale, 2004). Charlie Hale nos dice que “el destierro [del concepto de raza] fue concebido e implementado como un

acto intelectual y político de antirracismo [en donde la academia] le asignaban anteriormente un significado social a la raza como esencia biológica” (Hale, 2004, pág. 212). Este desplazamiento epistémico en donde la raza pasó a ser entendida como algo heterogéneo, pero también conflictivo merced al término de mestizaje. Ello se refleja en los estudios Juan Comas (1972), por ejemplo. Por ello Franz Boas y sus estudiantes concluyeron a principios del siglo XX, que lo que determinaba lo social era la cultura. Sin embargo, es fundamental hacerse la pregunta de si las ideas que giraban en torno a la noción de raza, se desterraron por completo del imago colectivo, particularmente del campo educativo al momento de implementar programas de apoyo para estudiantes indígenas, máxime si esta ayuda es identificada como una acción afirmativa, la cual es pensada como una acción temporal (Sowell, 2004) que genera justicia, y que surge por la discriminación racial que hay en las sociedades. Además de preguntarse cuál ha sido el aporte de los estudios interculturales a este desplazamiento epistémico –de raza al de cultura-, también hay que señalar cómo el seguir hablando de “interculturalidad”, nos puede orillar a seguir pensando en términos de raza.

Por otro lado, cuando se quiere nombrar al racismo como tal, existen tendencias a invisibilizarlo, y en lugar de ello hablar de clase. Esteban Krotz nos explica que ello se debe a la influencia gramsciana en la antropología mexicana (Krotz, 2004), pero también como señala Ruíz Lagier (2014) basándose en Ángel Palerm “la liberación [de los pueblos indígenas] (...) debía entenderse como un paso de las relaciones de castas a las relaciones de clase social” (Palerm en Ruíz Lagier, 2014, pág., 80), por ello entendía Aguirre Beltrán que “pasar de formas arcaicas a formas modernas de explotación no parecería un gran adelanto, pero el simple hecho de que los indios ingresen en la clase proletaria, los coloca en una posición de lucha que ofrece expectativas venturosas” (Aguirre Beltrán en Pérez

Ruiz y Argueta Villamar, 2014, pág., 32). Volver al paradigma economicista, intercalarlo con nociones de cultura sin perder de vista el papel que juega la raza, implica voltear a ver tanto al colonialismo interno (Cesaire, 2006; Nkrumah, 1957; González Casanova, 2006a), como a la Teoría Crítica de la Raza (Delgado, 2000) para destacar la importancia que sigue teniendo la interseccionalidad de la clase y sus diversos cruces con el género (Davis, 2004) la preferencia sexual, la cultura o la lengua, entre otros.

Y el tercer reto teórico es para los estudios sobre racismo y en particular, para las acciones afirmativas. Este reto teórico puede encontrar su complemento precisamente, en la interculturalidad. Me explico: los estudios sobre racismo son muy variados y contemplan diversas líneas y un elemento predominante es la importancia que se le concede a la apariencia –no estoy diciendo que no sea importante- y deja de lado la relevancia de la dimensión epistémica. Si concebimos a los espacios educativos y, en particular a las universidades, como un lugar en donde se entretejen jerarquías de poder, sí, pero también un espacio en donde hay un flujo constante de ideas, ello nos obliga a poner el ojo en ver qué es lo que se enseña, ya que “el saber también tiene color” (Segato R. , 2015, pág. s/p) y geografía determinados.

Por ello, el racismo y las acciones que se han planteado para combatirlo en las diversas instituciones del mundo como el asignar ciertos espacios o cuotas en las universidades convencionales, deben de contemplar que no sólo se han excluido de dichas instituciones a ciertas personas con fenotipos particulares, sino también a sus formas de pensar y de organizar el mundo. Tal es el caso de la universidad ya que, como campo de fuerzas que es, y como una institución que llegó con la colonia, no todo lo que se enseña, es la totalidad de conocimientos que hay. Como apunta Ruíz Lagier (2014), las acciones afirmativas en México que se pusieron en operación a través del Programa de Apoyo a

Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES) en diversas universidades convencionales de México, fue un primer intento no sólo para que ingresaran más indígenas en las matrículas universitarias, sino también para cuestionar el carácter monocultural de lo que se enseña en ellas.

De esta manera, para acudir a conceptos que nos permitan acercarnos a este cruce de vías teórico, sostengo que se debe de considerar lo anterior para que arroje resultados productivos.

2.1. La raza en el centro de lo intercultural

Los procesos interculturales, entendidos como dinámicas que no necesariamente son “utopías angelicales” (Gasché, s/f), llevan intrínseco prácticas de exclusión en sus múltiples caras, que implican una permanente lucha y negociación. Tal es el caso de las relaciones culturales, las cuales están empapadas por las ideas que se han generado alrededor del concepto de raza. Es por ello que en el centro de estos procesos como luchas por el territorio, el respeto a la cultura no occidental o la disputa por lo que se transmitirá a las siguientes generaciones, se encuentra presente el racismo.

Ya Guillermo Bonfil Batalla (1972) había mencionado que las relaciones interculturales estaban marcadas por la relación entre lo propio y lo ajeno, y que como lo habían advertido Gamio (1992) y Comas (1972) entre otros, los indígenas eran aquellos grupos que se caracterizaban por tener un patrimonio cultural y espiritual diferente a la cultura occidental. De igual manera, Bonfil Batalla afirmó que si bien existían parámetros como los lingüísticos para decir quién era y quién no era indígena, éstos no siempre coincidían con la realidad y a pesar de que se definieran a los indígenas en términos

culturales, en la década de los setentas se seguían publicando “sesudos ensayos” (Bonfil Batalla, 1972, pág. 106) que intentaban demostrar que los indígenas eran una raza biológicamente diferente a la occidental. Según este autor, lo anterior era consecuencia de la situación colonial que había pervivido en las Américas.

2.1.1. La interculturalidad crítica y la retórica de la dicotomía

Como años después reflexionó Viqueira (2010), Bonfil Batalla afirmó que era casi imposible atenerse a nociones biológicas o lingüísticas para definir a la población indígena, ya que la mezcla o la miscegeneración había sido tal que no existían culturas *puras* (Bonfil Batalla, 1972) a pesar de los intentos por mantener esa pureza durante la estructura colonial (Bonfil Batalla, 1972, pág. 113) y durante el periodo de independencia. Uno de los elementos que caracterizaba a la estructura colonial era la oposición entre dominadores y dominados, colonizadores *vs* colonizados u opresores *vs* explotados (Bonfil Batalla, 1972). Esta oposición que aquí deseo llamar retórica de la dicotomía se servía de ciertos elementos claves. Uno de ellos era la unificación semántica (Gutiérrez Chong, 2001) o genéricos como el término de indios o indígenas para referirse a una población heterogénea, nociones que ayudaban a mantener la dicotomía social e identitaria.

El diseño y la ejecución de políticas educativas en México como el PAEIIES han echado mano de esta retórica a través de dicha unificación semántica que, si bien por una parte implican el reconocimiento y la relevancia que tiene un hecho histórico en las desigualdades y racismos en la actualidad, también esconden lo que queda entre medio de los polos –colonizadores *vs* colonizados o mestizos *vs* indígenas-. Ello no quiere decir que invisibilizo la discusión que gira en torno al pensamiento crítico de intelectuales indígenas

(Zapata Silva, 2008) que se ha formado a raíz de recuperar dichas nociones, pero lo que aquí nos atañe es observar el pensamiento y las prácticas que representan el entremedio.

Esta idea de que el elemento racial es parte fundamental para entender la interculturalidad, es retomada mediante otra ruta o genealogía como la Interculturalidad Crítica (Walsh, 2011), la cual es planteada por Catherine Walsh. La autora menciona que la interculturalidad a la que ella hace referencia, surge desde el núcleo de los movimientos indígenas para luchar “contra la hegemonía colonial e imperial dominante. [Y en donde también] Inicialmente surgió con miras a la transformación del sistema educativo para luego orientarse a la construcción de un Estado plurinacional” (Walsh, 2002, pág. 117). En estos procesos, el reconocimiento de la persistencia del racismo contra los indígenas fue parte central para la transformación de la educación.

Walsh, junto con otros autores (Quijano, 2000; Grosfoguel & Castro-Gómez, 2007) sostiene que el término de raza deviene también como una consecuencia colonial en donde se generaron diversas identidades antes inexistentes (Mignolo, 2007), es decir, el proceso histórico colonial fue una máquina de producir alteridades (Quijano, 2000), y como prueba basta mencionar el complejo sistema de castas. Así mismo, “la diferencia étnico-cultural parte de la condición colonial y se constituye en ella” (Walsh, 2002, pág. 120). Por ello se entiende que los procesos de liberación nacional representen para este enfoque una continuación de los procesos coloniales (Mignolo, 2007). Además, la interculturalidad crítica no sólo abarca la exclusión de cierta población como consecuencia del racismo, sino que también habla de un racismo epistémico (Grosfoguel, 2011) y de una “interculturalidad epistémica” (Walsh, 2004, pág. 3). A pesar de argumentar que dicha interculturalidad no queda clara cómo podría transformarse en una política, sí aclara Walsh que ésta “busca enfrentar y transformar los viejos diseños coloniales de poder y del saber” (Walsh, 2004,

pág. 3). A ello, también Boaventura de Sousa Santos le ha llamado la “filosofía de las ausencias” (De Sousa Santos, 2006, pág. 23). Estas, asevera el autor, surgen por una racionalidad indolente en las ciencias sociales, las cuales se caracterizan por no ver la “diversidad epistémica” (De Sousa Santos, 2006, pág. 23) y por manejarse en un sistema monocultural en donde “el único conocimiento válido es el saber científico, y por lo tanto, otros conocimientos no tienen validez” (De Sousa Santos, 2006, pág. 23).

De esta forma, tanto el lente de Bonfil Batalla como el propuesto por el proyecto Modernidad/Colonialidad mediante Catherine Walsh resultan convenientes para cuestionar cómo el sistema educativo sigue recurriendo a categorías raciales y coloniales binarias para el diseño de políticas de inclusión y, además de ser de reciente aparición las políticas del reconocimiento, hasta dónde se incluyen los saberes no científicos en el espacio universitario.

El corte de caja que hacen tanto Bonfil como Walsh, es el periodo colonial y ambas genealogías sostienen que esta etapa generó a su alteridad basada en esta oposición y por ello a los colonizados se les relacionaba con la identidad indígena. Sin embargo, esto debería de ponerse en cuestión, ya que como señala Velázquez Gutiérrez (2014), la colonia como proceso histórico, fue de tal complejidad que no siempre una identidad –como la indígena o la afro- estuvo ligada a una categoría social. Antes bien, hay que mencionar que también el proceso de conformación del estado nación generó a sus otros permitidos, o lo que Hale llama “el indio permitido” (Hale. , 2004b). Es decir, Velázquez Gutiérrez apunta que el ser indígena o afrodescendiente en el contexto que vino después de la colonización, si bien implicaba una colonización política, no siempre esta coincidía con una posición económica. Esto, en palabras de Restrepo quiere decir que “[no se puede] confundir [y relacionar la diferencia colonial con] el plano ontológico, con el político o el epistémico”

(Restrepo, 2012, pág. 63) y al menos durante la colonia, los privilegios y la riqueza no coincidía con etiquetas socioraciales (Zermeño-Padilla, 2008).

Lo anterior es necesario traerlo a cuenta porque durante el siglo XX la educación convencional se basó en alejarse de esa alteridad nombrada como indígena (Cfr. Capítulo 1), omitir un argumento sobre el racismo, y al mismo tiempo se generaban políticas que dieran luz sobre las relaciones entre indígenas y mestizos (Pérez Ruíz & Argueta Villamar, 2014) como el indigenismo.

En este sentido, la interculturalidad crítica ha tomado distancia de la interculturalidad “angelical” (Gasché, s/f), ya que plantea el reto de que las desigualdades sociales no desaparecen por posturas éticas, por la buena voluntad y compromiso de profesores responsables, ni por la generación de acciones paliativas o compensatorias, como sería el caso del PAEIIES. Es por ello que la interculturalidad crítica apuesta por un trabajo político, en donde se tenga claro que el objetivo no es cambiar solamente el currículum, sino el sistema que produce las desigualdades en el sistema educativo en general. En este sentido vale la pena preguntarse si ¿es posible generar un trabajo político que intente modificar las raíces de las desigualdades coloniales, mientras que al mismo tiempo se esté en procesos que bien cabrían en la interculturalidad angelical, como las acciones afirmativas o los programas de apoyo?

Las instituciones universitarias convencionales fueron y continúan siendo pieza clave en la ejecución de un sistema que reproduce diferentes exclusiones (Rama, 2004). La interculturalidad crítica ha reconocido a estas instancias como una de las principales

operadoras de la colonialidad del saber³¹, de ahí que la interculturalidad crítica sostenga que:

Se entiende como una apuesta política y cultural que apunta y encuentra su razón de lucha en un problema no tanto étnico sino colonial-racial. Eso es en el patrón de poder permanente y continuo que, desde el siglo XVI, ha utilizado la idea de «raza» para clasificar a la gente de superior a inferior, con los descendientes europeos, blancos y «blanqueados» arriba y los pueblos de descendencia africana en el último peldaño de la jerarquía social, haciendo con esta clasificación un constante cuestionamiento de su intelecto y su propia humanidad (Walsh, 2011, pág. 95).

Sin embargo, como señaló Bonfil Batalla ¿qué pasa cuando la dicotomía ya no es tal, cuando ya no estamos hablando de un colonizador de forma clara como la élite criolla, blanca y acomodada vs el colonizado como el indígena rural, semi hablante del español y sin experiencia con las instituciones de raigambre colonial?

2.1.2. La heterogeneidad colonial

De acuerdo a los últimos censos nacionales (INEGI, 2010) que arrojan datos sobre la movilidad de la población indígena a centros urbanos, nos obligan a dar nuevos significantes a esta categoría: por una parte la población indígena urbana está en aumento, y por otro lado el criterio lingüístico ya no es un indicador para señalar a este sector (Domínguez Rueda, 2013). La universidad convencional, por estar en algunos casos, en centros urbanos, no es ajena a este contexto. Ello nos obliga a desmenuzar esa retórica de la dicotomía y no verla como dos entes monolíticos ni como bloques.

³¹ Edgardo Lander se refiere al término de *colonialidad del saber* como la naturalización de los saberes, en particular de las ciencias sociales, al servicio de las “relaciones coloniales /imperiales de poder constitutivas del mundo moderno” (Lander, 2000, pág. 14). En este sentido, Lander asevera que la naturalización de estos saberes han ayudado a perpetuar un orden social jerárquico que sitúa a unos como inferiores en relación a otros.

Aquí sostengo que es preciso volver a la frontera tenue que separa lo indígena de lo no indígena y preguntarse: ante tales políticas de inclusión que implican reconocimiento de lo indígena ¿qué pasa con *lo mestizo* en el sistema universitario convencional, que históricamente ha jugado un papel fundamental en la conformación del estado nación? ¿Cuáles son las dinámicas de racismo que entran en juego en el espacio universitario cuando ya no se tiene clara esa dicotomía a la que se refieren Walsh y Bonfil Batalla? ¿Cómo se redefinen las prácticas racistas contra indígenas universitarios, en un marco en donde supuestamente el Estado y sus instituciones como las educativas, abrieron el canal del diálogo a partir del 2001 mediante la generación de políticas como el PAEIIES? ¿Cómo operan los mecanismos del racismo en contra de indígenas que se alejan de los estereotipos formados por el estado nación, pero al mismo tiempo de la retórica de la dicotomía colonial que antes señalé? Para ello, creo útil mencionar este sistema dicotómico como punto de partida para cuestionar lo que queda entre medio con el fin de discutir la relación que existe entre la universidad convencional, el indígena letrado y las prácticas de racismo. Maldonado-Torres entiende por heterogeneidad colonial como:

las formas múltiples de sub-alterización articuladas en torno a la noción moderna de raza; una idea que se genera en relación con la concepción de pueblos indígenas en las Américas, y que queda cimentada en el imaginario, el sentido común y las relaciones sociales que se establecen en relación con los esclavos provenientes de África en las Américas (Maldonado-Torres, 2007, pág. 133).

La heterogeneidad aludida aquí pretende trascender un hecho descriptivo bajo nociones como diversidad para pasar a enfatizar los niveles o jerarquías que se dan dentro de la subalternización, bajo la noción de raza. Como señala Maldonado-Torres “se puede hablar de una semejanza entre el racismo del siglo XIX y la actitud de los colonizadores respecto a

la idea de grados de humanidad” (Maldonado-Torres, 2007, pág. 133). Esta deshumanización, según el autor, tiene basamentos históricos y está relacionada de forma intrínseca con la inferiorización de los negros en las Américas, de manera que podemos hablar de diferentes grados de deshumanización.

Por otro lado, como Tanck de Estrada (2000) y Gonzalbo Aizpuro (2008) ya han abordado, históricamente se hacía una diferenciación entre indígenas letrados y no letrados ya que un número muy reducido de indígenas había ingresado al sistema universitario convencional, puesto que la colonia dependió de estos para tener éxito en el proyecto de catequización. Así mismo, es de señalar la relevancia que tuvieron en la diversificación de esa deshumanización los relatos de viajes hechos por europeos a las Américas y la complicidad de la disciplina antropológica posteriormente, en donde colocaban al indígena como geográficamente anclado en su “nicho del buen salvaje” (Trouillot, 2012) o en un espacio rural delimitado.

De esta manera, para observar las relaciones o el tipo de interculturalidad puesta en marcha desde un programa compensatorio (Cfr. Capítulo 1), es necesario traer a cuenta las retóricas de la dicotomía, pero también evidenciar la heterogeneidad al interior de los grupos indígenas, no sólo para analizar las diversas relaciones que se tejen entre estos y las universidades convencionales, sino también ver las transformaciones del racismo que surgen desde diversos epicentros, en un marco de políticas interculturales. Para ello considero preciso recurrir el término de colonialismo interno.

2.1.3. Colonialismo interno

Como dije arriba, la interculturalidad crítica concibe a la conformación de los estados nación, como una elongación de los procesos coloniales y de explotación bajo conceptos como la raza. Es por ello que la noción de colonialismo interno nos ayuda a entender lo anterior. El concepto tiene diferentes genealogías que apuntan a un mismo destino, pero las que quiero destacar es la hecha por Pablo González Casanova (2006) y por William Edward Boughardt Du Bois (1999). El primer autor, perteneciente al contexto latinoamericano, particularmente el mexicano, delinea su idea bajo inspiraciones leninistas. En un principio, afirma González Casanova, este concepto hacía alusión a la preponderancia de Rusia sobre otras naciones, sin embargo el concepto no se usó sino hasta 1920 en Bakú, en el Congreso de los Pueblos de Oriente para denunciar la transgresión de Rusia sobre las minorías étnicas. Producto de diversos diálogos que González Casanova sostuvo con Rodolfo Stavenhagen (Romero, 2013), el primero hizo uso del término para referirse a la situación interna de una nación (México) y las lógicas internas de explotación en donde no sólo intervenía el elemento de clase, sino también el étnico o racial.

Por ello, el colonialismo interno de González Casanova se refiere a las relaciones de poder hacia dentro del Estado nación (González Casanova, 2006), en donde los que se encuentran en las jerarquías más bajas de poder, son considerados de otra raza. González Casanova encuentra que el colonialismo interno deviene de situaciones coloniales y que debido a ello, se conservan ciertas condiciones que facilitan la explotación. Entre esas condiciones es de destacar la diferenciación territorial entre metrópoli y lugares “apartados” donde están los de otra raza o los explotados (González Casanova, 2006, pág. 200). Esta separación facilita el monopolio de unas clases (y aquellos que se consideran de otra raza) y

sobre otras y al mismo tiempo, la dependencia. De igual forma, este autor asevera que esta distinción racial permite que la metrópoli justifique las relaciones de explotación y producción de unos hacia otros.

En el campo de la cultura, el colonialismo interno refuerza el tradicionalismo siempre y cuando estas traigan bajos niveles de vida y precariedad para los diferenciados racialmente (González Casanova, 2006, pág. 200), ya que, como González Casanova refiere y basándose en John A. Hobson, quien sí creía en la existencia de razas:

Siempre que las razas superiores se establecen en territorios donde pueden ser empleadas provechosamente las razas inferiores para los trabajos manuales y la agricultura, para la minería y el trabajo doméstico, las últimas no tienden a morir, sino a constituir una clase servil (González Casanova, 2006, pág. 195).

De esta manera, el racismo es útil en prácticas de explotación porque lo justifica.

Por su parte y basado en la experiencia afroamericana, W.E. B. Du Bois hace alusión al concepto en un contexto como la segunda y tercera década del siglo XX en Estados Unidos. Una de las mayores preocupaciones y diatribas de Du Bois era si el pueblo afroamericano debía sumar sus luchas al gobierno en turno para combatir la gran depresión que el país atravesaba (Mezzadra, 2008). La circunstancia que le hace cuestionarse a Du Bois sobre el colonialismo interno, es si la comunidad afroamericana debía o no recibir la ayuda del gobierno en turno. Sus reflexiones se encaminaron hacia la importancia que juega “la línea de color” (Mezzadra, 2008) en el ejercicio parcial de la democracia en un país que se decía con libertades e igualdad.

Por ello, Du Bois se refiere al colonialismo interno como la restricción de la libertad, los derechos, pero sobre todo de los privilegios que gozaba no sólo una clase social como lo plantea González Casanova, sino una población que tenía ciertas características físicas. Es

decir, el colonialismo interno en Du Bois reconoce la división de dos grandes bloques en razón de lo que él llama “la línea de color” (Du Bois, 1999, pág. 21). Para entender eso, hay que remarcar que este habla desde el contexto afroamericano y al referirse a la división que causa la línea de color, está haciendo alusión a una jerarquización que no se basa en la mezcla ni en el mestizaje, sino en la separación o la profilaxis racial.

Aún así, lo que quiero destacar de los aportes de Du Bois es que para él, el colonialismo interno pone énfasis en cómo este no permite el pleno ejercicio de los derechos entendidos estos bajo nociones como libertad y ciudadanía, y cómo este produce una disminución práctica de dicha ciudadanía, la cual se refleja en el impedimento parcial o total de la vida social y política (Meer, 2011, pág. 45).

Mediante ambos autores, la noción de colonialismo interno ayuda a problematizar debates sobre el ingreso a la educación superior de una población que, por un lado se puede pensar colonizada y creer que “ningún indígena ha sobrevivido a la universidad convencional” (Esteva, 2015, pág. s/p) por acceder a instituciones coloniales que reproducen las desigualdades y dan paso a la explotación. Como se sabe, el acceso a la educación superior abre las posibilidades a la movilidad social de las personas, en este sentido y siguiendo a González Casanova, la universidad no elimina o borra la existencia de explotadores y explotados, ni colonizadores ni colonizados, pero posibilita alejarse del grupo de los menos beneficiados. Ahora bien, si atendemos a la noción de Du Bois, no bastaría con que las poblaciones afroamericanas, o indígenas para este caso, se integren a una clase social con más beneficios, puesto que siempre existirá una “línea de color”.

2.1.4. La ciudadanía

En los términos como lo plantea Fidel Tubino (2002), la noción de ciudadanía se refiere al “derecho a ejercer derechos, que emana del reconocimiento de la naturaleza humana como intrínsecamente digna (...) y está basada en las políticas de la dignidad igualitaria de los estados nacionales modernos” (Tubino Arias-Schreiber, 2002, pág. 184). En teoría, la ciudadanía plantea el derecho de cualquier indígena a ingresar a cualquier sistema de educación superior. Pero si revisamos las cifras, sólo el 3% de los indígenas ingresa al sistema universitario (Czarny G. , 2008), lo que nos dice que bien podríamos estar hablando de una ciudadanía problemática o de una ciudadanía abstracta (Bonilla Silva, 2014a; 2014b). En la misma línea y para el caso de México, Bertely Busquets (2008), basada en Jorge Gashé, ha hablado de que dicha ciudadanía se basa en los criterios de la democracia liberal y en liderazgos representativos, más no participativos. De igual manera comenta Bertely que desde la academia latinoamericana se ha manejado el término de “ciudadanía diferenciada y, en particular, con los derechos culturales y lingüísticos de los pueblos indígenas (...) se caracterizan por su carácter idealista, genérico y abstracto” (Bertely, 2008, pág. 285), a lo que también agrega I. M. Young (1989) que dicho tipo de ciudadanía es ejercida de forma desigual entre varones y entre mujeres o grupos de mayor vulnerabilidad. De esta forma y para alejarse de lo abstracto, Bertely habla de una ciudadanía activa en el sentido de un ejercicio “pragmático de la cultura” (Bertely, 2008, pág. 286) en donde se entiende que si bien no existe una identidad dada por naturaleza (Rebolledo en Bertely, 2008, pág. 286), sí reconoce ciertas peculiaridades indígenas para el ejercicio de esta ciudadanía.

Sin embargo, para el caso de esta investigación y en un contexto de universidades convencionales, es preciso revisar si los estudiantes hacen uso de sus particularidades como indígenas y analizar cuáles son esos distintivos.

Esta cualidad tripartita de la noción de ciudadanía, en donde por una parte reconoce 1) la dignidad igualitaria en la cual supuestamente se basa la universidad convencional, pero al mismo tiempo y mediante otros autores, se habla de 2) ciudadanía diferenciada o bien, como lo plantea Bertely Busquets, de 3) ciudadanía activa, considero que no alcanza a evidenciar el problema de la persistencia del racismo en su dimensión más pragmática. Por ello y en clave de Du Bois, aunque para el contexto latinoamericano no podemos determinar dónde es que está la línea de color, aquí sostengo que así como es útil tomar en cuenta la cualidad tripartita de la ciudadanía, también hay que tener muy presente la importancia de la apariencia, para llevar a cabo un ejercicio pleno de los derechos y de la ciudadanía.

2.2. El mestizaje

El mestizaje no siempre se entendió como la contraparte de la identidad indígena, antes bien este debe de observarse como una categoría histórica, prismática y no homogénea que surge en la colonia. De ahí que afirme que, para hacer un examen de las continuidades y transformaciones del racismo y con el fin de tener un fructífero análisis del ingreso de estudiantes indígenas a espacios universitarios convencionales, sea necesario entender un poco más a profundidad la construcción de ese privilegio desde una perspectiva histórica. Para ello me baso en la arqueología de Zermeño-Padilla (2008) y su propuesta de capas discursivas. Además, agrego a dicha propuesta elementos históricos regionales del estado de Jalisco para tener una mejor y más clara comprensión del racismo en el contexto universitario que me interesa.

Guillermo Zermeño-Padilla nos dice que muy a menudo se entiende el mestizaje como una categoría plana, lineal y de tintes civilizatorios, es por ello que el autor hace una

deconstrucción retrospectiva (Zermeño-Padilla, 2008) que bien podría aquí llamar “a contrapelo” (Villena Fiengo, 2003; Gilly, 2006) no sólo por su cualidad cronológica, sino por evidenciar elementos que no son tan obvios. Para explicar el término, Zermeño se propone responder ¿cómo se llegó al concepto de mestizaje, si se parte de que devino del término de mestizo?

Para explicarlo, Zermeño-Padilla emprende una carrera retrospectiva a través de cuatro paradas o ejes clave: 1) en la capa de la superficie el autor encuentra que hubo un posicionamiento de los estudios sobre mestizaje o *race mixture* en la academia de las ciencias sociales durante la década de los sesentas del siglo XX, en la cual se entendía al mestizaje como “el rasgo distintivo de las naciones iberoamericanas con respecto a las naciones anglosajonas” (Zermeño-Padilla, 2008, pág. 81); 2) previamente o en una segunda capa más adentro, las reflexiones sobre el mestizaje “migraron” (Mateos Cortés, 2011) a disciplinas como la filosofía (Zea, 1954) y la antropología (Comas, 1961), las cuales, al referirse al mestizaje hablaban de un tipo particular de pensamiento. Este término había sido acuñado por José Vasconcelos en su *Raza Cósmica* (1925) durante el período postrevolucionario, con fines ideológicos; 3) como tercera capa discursiva y más a profundidad, el autor argumenta que dicha ideología mestizófila ya había comenzado a llenarse de contenido, primero con el evento histórico de la celebración del IV Centenario del Descubrimiento de América celebrado a partir de ahí cada 12 de octubre, y más tarde en el 12 de octubre pero de 1917, cuando los carrancistas llevaron el evento a las instalaciones de la Universidad Nacional Autónoma de México con el fin de celebrar el Día de la Raza en conjunto con el inicio de “la modernidad mexicana” (Zermeño-Padilla, 2008, pág. 82) y 4) el salto del término mestizo, hacia la noción de mestizaje, arguye Zermeño, se dio en el período pre-revolucionario con Andrés Molina Enríquez: Molina hablaba de mestizos en

tres sentidos: el mestizo como una herramienta para “traspasar el dominio de la propiedad rural al imperio de la nación” (Zermeño-Padilla, 2008, pág. 84), el mestizo como la inscripción de este en una memoria histórica que va desde la colonia hasta el siglo XIX y el mestizo “como una fuerza dinámica en el imperio de la ciencia de la economía política” (Zermeño-Padilla, 2008, pág. 84).

A las cuatro capas discursivas anteriores, el autor expresa que ya no el mestizaje, sino lo mestizo, se expresaba en el fondo de estas cuatro capas discursivas como una especie de “frontera, móvil, constantemente inestable que no pertenece a ninguna de las dos partes que le dan origen –indios/españoles–” (Zermeño-Padilla, 2008, pág. 90) pero que remiten a la pureza de sangre, de manera que lo mestizo representaba lo impuro y lo que no tenía raíces. Lo que aquí yo propongo es seguir este hilo de la discusión pero a la inversa y en un sentido cronológico para develar lo plurisemántico del término en una geografía determinada, la heterogeneidad que no sólo aparece se nos muestra como una ideología en donde todos los mestizos tienen igual rango, es decir, para evidenciar la heterogeneidad colonial en donde, de acuerdo no sólo a su diferencia cultural como el ser indígena sino también a su apariencia, unos cuerpos son más o menos blancos/mestizos que otros.

2.2.1. El mestizo como frontera

Como señalan Böttcher (2011) y otros autores, a partir de la colonia, el mestizaje implicó un hecho biológico y una introducción cultural. A la par, Martha Zambrano (2011) ha señalado que la categoría de mestizo no siempre fue la deseada, e incluso fue un término peyorativo para referirse a todos aquellos que de alguna u otra manera estaban en la indefinición, ya que no eran ni españoles ni indígenas. Además, Zambrano apunta que

durante la colonia, la noción de mestizo podía hacer alusión a diversos estatus sociales, según se le relacionara con lo indígena o con lo español (Zambrano, 2011). Tal es el caso de los mestizos españolizados, aquellos con posibilidades de blanqueamiento por poder subir de clase social y ser considerados como españoles, y los mestizos chusma³² considerados en el mismo rango que los negros y los mulatos (Israel, 1980, pág. 71).

Con el paso del tiempo el territorio virreinal estaba poblado por un sinnúmero de mezclas, donde los mestizos llegaron a formar el segundo elemento más cuantioso de la colonia, después de los indios. Lo anterior se fundamenta en los registros que nos hablan sobre los oficios y las actividades que se realizaban (Aderson, 1988; Commons, 1995).

En 1790 se llevó a cabo por primera vez en la Nueva España un censo poblacional con instrumentos y criterios definidos. Tanto Castro Aranda (1977) como Commons (1995) coinciden en que la intención del censo era tener un control de los tributarios de la corona. Para el caso de Guadalajara, los resultados del censo no se enviaron a la capital del virreinato como se esperaba, pero sí se tiene noción de la clase social conocida como mestizo, sin embargo esta categoría no aparece de forma explícita en su propio censo poblacional, a diferencia de los mulatos, que ocupaban después de los españoles, el segundo grupo social más numeroso, incluso que los indígenas.

En lo que se refería al porcentaje de mulatos era más elevado en las provincias de Guadalajara, Guanajuato, Sonora y Texas (...) En la ciudad de Guadalajara, los españoles ocupaban el porcentaje más alto, siguiéndoles en importancia los mulatos; como en las demás ciudades, los europeos representaban el porcentaje más bajo. (Commons, 1995, pág. 29).

³² El término “chusma” lo explica Marta Zambrano como un grupo conformado por mujeres indias, niños y ancianos que no eran cuerpo útiles, y sobre los que no se legisló pero sí se privilegió hacer uso de ellos. En el caso particular de las mujeres, se privilegió y se naturalizó hacer uso de su cuerpo mediante la violación, por lo tanto, era una práctica común –la violación– que dio origen a una “dimensión primaria de la organización social” (Zambrano, 2011).

Para las fechas del primer censo oficial, las clases sociales se dividían en eclesiásticos (curas, vicarios, sacristanes, dependientes de la inquisición y dependientes de cruzadas), profesionistas (letrados, estudiantes, médicos, cirujanos, barberos y sangradores), militares, empleados (empleados de Real Hacienda, escribanos, y dependientes del Foro) y trabajadores (labradores, gañanes, mineros, comerciantes, fabricantes, jornaleros y artesanos). (Commons, 1995, pág. 31). Guadalajara era un referente eclesiástico y militar para 1790, y en lo referente a empleados y trabajadores ocupaba el segundo lugar, después de la capital del virreinato.

Lo anterior es relevante mencionarlo porque va a quedar en la memoria histórica de Guadalajara. La relevancia administrativa y militar que tuvo esta entidad durante el virreinato, aún es motivo de numerosos estudios académicos (Nájera, 1998; Oliver Sánchez, 2014), pero de manera simultánea, pareciera que estos resabios de lo español borraron todo rastro de lo mulato, de lo negro e incluso de lo indígena en Jalisco, moldeando así un tipo peculiar de mestizo más españolizado y alejado de lo moreno o negro. Sólo hasta hace poco se ha investigado un poco más sobre la presencia de la negritud en Jalisco.

2.2.2. El mestizo como categoría económica y política

Otro momento clave en la reconfiguración de lo mestizo lo encontramos en los trabajos de Molina Enríquez (1991; 1976) cuando éste hace alusión a la nueva cartografía de castas merced a las leyes de desamortización en México. Esta discusión sobre las nuevas castas en México dio pie a Molina para hablar de los mestizos como un grupo potencialmente apto para sacudir esa nueva reconfiguración de castas y crear una nueva redistribución de tierras

en la región. Es decir, para Molina Enríquez, lo mestizo implicaba una categoría con poder de movilización económica, pero era corporalizada o *embodied* por ciertos rasgos físicos. Para ello, Molina justifica su argumento haciendo una descripción corporal del mestizo argumentando que ésta corresponde con sus cualidades morales:

Los que eran producto más o menos equilibrado de la sangre española y de la sangre india, eran más corpulentos y robustos que los españoles y que los indios, de color menos claro que el de los primeros y más que el de los segundos, *con matices de bronce*, de ojos y pelo negros, y mejor adaptados al medio que los españoles y que los mismos indios; presentaban en suma, los rasgos somáticos de un bello tipo racial (...) El tipo mestizo intermedio entre el español y el indio, que es el más común, no por ser de color, es, ni potencial, ni moral, ni culturalmente inferior al blanco, ni es más feo que él: es sencillamente de un color distinto: somáticamente, supera al blanco en la finura de la piel y en la suavidad del cabello; y psíquicamente, lo supera también, en facilidad de comprensión, en firmeza de equilibrio moral, y en delicadeza de sensibilidad artística (Molina, 1976: 92-97).

Para Molina, la importancia del mestizo radicó en que éste se encontraba situado en lo que él llama “la zona de los cereales”, territorio en posesión de los terratenientes. Así mismo, éste les atribuía a los mestizos un papel fundamental tanto en la Independencia, como en la Reforma y en lo que él concibe como la Revolución Agraria (Molina, 1976: 98). La contrariedad que Molina encuentra es que a pesar de la relevancia del papel de este grupo en la historia nacional, no se encuentren éstos empoderados económicamente, de ahí que la mestizofilia impulsada por Molina consista en hacer una sutil sugerencia de empoderar al mestizo como posible proyección del futuro nacional, por ello también el mestizo/metizofilia fue entendido como una salida política.

2.2.3. El verdadero sujeto nacional

De acuerdo a Gómez Izquierdo y Sánchez Díaz de Rivera (2011), lo que distinguió el pensamiento mestizo de la época porfirista, del de la época revolucionaria y post revolucionaria, fue que en la primera etapa el mestizaje fue una mezcla que buscaba blanquear merced a la influencia y a los deseos de la élite criolla. En tanto que en la mezcla surgida a partir de la revolución mexicana, el mestizaje se encargaría de mostrar al sujeto verdadero de la historia (Gleizer y Araujo, 2014). Como quiebre histórico se registra el evento llamado “425° aniversario del Descubrimiento del continente” el día 12 de octubre de 1917, en donde se celebra la “síntesis superior del antagonismo librado entre indígenas y españoles” (Zermeño-Padilla, 2008, pág. 82). Con ello se entiende al mestizo como una gran identidad que se refería a un nosotros (Gómez Izquierdo y Sánchez Díaz de Rivera, 2011).

A la noción de verdadero sujeto de la historia, Zepeda (2012) agrega que fue a través del sistema educativo el encargado de unificar las narrativas de la nación mediante diversas estrategias, como la creación de instituciones. A través de la generación de estos espacios institucionales la nación no sólo es enseñada sino además exhibida, mediante ideas centrales como territorio, lengua, democracia, derechos y obligaciones (Zepeda, 2012). Estos elementos nublaron la heterogeneidad colonial de la que antes he hablado y al mismo tiempo, invisibilizaron a lo indígena como sujeto que podía potenciar lo económico y lo político. De manera que la escuela, al ser un vehículo del mestizaje, de igual manera se mostró como una herramienta del desarrollo económico. Por ello, vale la pena preguntarse ¿qué significa para la universidad el reconocimiento de indígenas entre su comunidad estudiantil? ¿Cuál es el desplazamiento de nociones que se ha dado en el ámbito

universitario convencional, con la llegada de nociones como la interculturalidad mediante políticas como el PAEIIES?

2.3. El racismo como la “zona del no ser”

Atendiendo a las múltiples formas de subalternizar que nos menciona la heterogeneidad colonial, también sostengo que es preciso distinguir una variedad de racismos. Por un lado, existe un racismo segregacionista al cual Castellanos Guerrero (2000) llama doctrina y que es producto de las teorías científicas decimonónicas. Este se encuentra asociado a la creencia de superioridad/inferioridad biológica de las razas (Castellanos, 2000, pág. 2), reflejándose ello en la superioridad o inferioridad de la cultura.

Además, Castellanos aporta pistas para distinguir un racismo muy distinto al anterior y que las élites criollas, impulsoras del proyecto de nación, en un afán de desmontar los argumentos racistas de corte científico durante el siglo XIX promovieron la teoría de la aculturación de los indígenas para que se convirtieran en mestizos. Para ello, Castellanos da cuenta de los trabajos de Boas (1964), Gamio (1982) y Comas (1972).

Las teorías aculturadoras intentaban demostrar que no existía tal inferioridad en el mestizaje. Es por ello que en un afán de desmontar el racismo segregacionista, se generaron, como dije antes, apologías de lo mestizo. Émiko Saldívar (2012) ilustra lo anterior cuando refiere que la respuesta liberal al “problema indígena” en México fue una postura antirracista por parte del gremio antropológico. Para atender dicho problema se recurrió al paradigma étnico, el cual pugnaba que el problema eran las diferencias étnicas, y el racismo era una consecuencia o efecto marginal de dichas diferencias culturales entre los indígenas y el resto (Saldívar, 2012, pág. 11). De esta manera, un primer paso es dejar claro

la distinción entre estos dos paradigmas o formas de racismo: uno segregacionista relacionado con pureza y superioridad, que está basado en las teorías científicas del darwinismo social. Y por otra parte, un racismo que está a favor del mestizo como una nueva cultura –y por ende, una nueva raza- como el verdadero sujeto de la historia para diluir la heterogeneidad de la nación. Sin embargo, el genérico del mestizo se convirtió en un eufemismo que escondía las desigualdades o las diversas formas de subalternizar al interior de esta noción. Lo que aquí pretendo, es recurrir a una categoría que permita visibilizar el racismo en el espacio universitario no sólo en tanto una práctica dicotómica en donde sólo los indígenas son subalternizados, sino que pretendo mirar el racismo como un entramado colonial, sí, pero de tal complejidad que dicha subalternización se puede tejer mediante diversos caminos.

Ahora, según Lewis Gordon, la noción de *raza* surge en Andalucía durante la llamada Edad Media (Gordon, 2013) para hacer alusión a jaurías, tropillas y vacadas (Wade, 2014) y luego a moros y judíos (Gordon, 2013). A pesar de ya contar con esta noción, Gordon nos dice que no por conocer el término, la diferenciación humana se hacía con base a este concepto. Lejos de ello, la clasificación del mundo en la Edad Media estaba dividida y localizada en el escalafón superior el mundo mítico donde se encontraban las deidades, y abajo el mundo animal (Gordon, 2013). En medio de ambos polos estaba el hombre o lo que hoy llamamos humanidad. Por ello, las clasificaciones se hacían en relación a la lejanía o proximidad con el mundo deífico o el animalesco.

Atendiendo esta relación de lejanía o proximidad con lo humano, y los diferentes niveles que hay entre medio, es útil la noción de “la zona del no ser” de Frantz Fanon (2009, pág. 42). Fanon fundamenta el concepto argumentando que a partir de la colonia, un mundo maniqueo y jerarquizado fue asentándose en el imago colectivo y en la forma de

entender las identidades sociales. Las más beneficiadas, entendidas como las más humanas eran aquellas que encontraban parecido a lo blanco o a los ideales religiosos de la colonia (Gordon, 2008). La propuesta de este mundo maniqueo, de acuerdo a Fanon, era que lo negro, lo mestizo o lo indio existía en tanto existiera lo blanco (Fanon, 2009). Hay que señalar que por blanco no sólo nos referimos al nivel de melanina o a un fenotipo, sino a la aspiración de un nuevo orden social que se materializaba mediante el ideal civilizatorio en las nuevas ciudades (Rama, 2004) y siguiendo a Pedraza Gómez (2008), la distinción entre esta proximidad o lejanía con lo humano, también implicaba ciertas concepciones y conocimiento sobre el cuerpo.

De esta manera, las identidades sociales ocupaban una escala en función de aquello que les faltaba o de lo que carecían para estar más cerca de esa humanidad. Es por ello que Fanon denomina la “zona del no ser” en función de aquello que le falta o adolece para ser blanco (León Pesántez, 2008; Gordon, 2007) o totalmente humano.

2.3.1. Los sistemas de referencia como parte de la “zona del no ser”

Uno de los ejes centrales de esta zona es que el colonizado tiene que definirse frente al que le quita su peso ontológico y frente al que lo cosifica: “el negro no tiende ya a ser negro, sino a ser frente al blanco” (Fanon, 2009, pág. 111). Para el caso que aquí nos atañe, lo indígena tiene que definirse en función de la unificación semántica (Gutiérrez Chong, 2001) que las identidades más privilegiadas han hecho de él. Esta necesidad de definirse o nombrarse, está influida por los relatos o historias que las identidades hegemónicas han construido sobre las identidades no privilegiadas o sobre esa zona del no ser. A estos relatos Fanon los llama “Sistemas de referencia” (Fanon, 2009, pág. 112).

El autor nos dice que, a pesar de que el sujeto se sabe parte importante de la historia, ésta no lo refleja. En palabras de Alejandro de Oto “el sujeto emergente está en tensión con la historia colonial que le es propia y desplazado de ella” (De Oto, 2006, pág. 1). Es por eso que el racializado debe luchar de forma constante contra aquellos “detalles, anécdotas y relatos” (Fanon, 2009, pág. 112) que se dicen sobre él.

Fanon nos explica que el ser racializado pasa por una experiencia corporal, de apariencia, en donde ese sistema de referencias del que hablamos impide tener certezas sobre el cuerpo, puesto que lo exterior –y que Fanon le llama *la marca*- o que podría ser el fenotipo, es el primer sistema de referencia o lo más visible. Además del sistema corporal existe un *esquema histórico-racial* (Fanon, 2009), es decir, las historias que se dicen de acuerdo a la marca corporal³³. Cuando ese esquema histórico racial se pone en operación de forma cotidiana, Fanon explica que existe un *esquema epidérmico racial* (Fanon, 2009, pág. 113). Es esta vivencia epidérmica racial la que hace que el sujeto descubra ese sistema de referencias.

Ahora bien, desde el contexto que sobrevino al Convenio 169, pasando por las políticas de reconocimiento a nivel internacional y nacional, se hace necesario recurrir a nociones que nos permitan explorar y analizar el racismo de una forma más sutil. Es por ello que el concepto de *tetanización afectiva* de este mismo autor juega un papel fundamental. Cuando las identidades privilegiadas están consientes de esos sistemas y de la negatividad que producen, en una tentativa por no cometer prácticas racistas, dichas

³³ Esto se puede constatar con mayor claridad en la imbricación o entrecruce entre raza y sexualidad. De acuerdo a Viveros Vigoya (2008), Etienne Balibar (1989) es uno de los autores que ha explorado las coincidencias de los imagos entre las comunidades racistas y las comunidades sexistas. La diferencia racial o étnica es pensada como eufemismo de la diferencia sexual en donde se traen a cuenta algunos de los imagos más comunes: “la sensualidad lasciva y la disponibilidad sexual de las mujeres racializadas, la potencia sexual de los africanos, los mitos y leyendas contruidos en torno a la depravación de los pueblos llamados primitivos” (Viveros Vigoya, 2008, pág. 173).

identidades privilegiadas aspiran a corregir o contrarrestar esa negatividad mediante un juicio positivo, pero, como bien nos dice Fanon, fracasan en su intento puesto que no se deja de lado el esquema histórico racial (Fanon, 2009, pág. 118).

Ese sistema de referencia al que hace alusión Fanon, y que es corporal, con connotación negativa produce una exterioridad negativa que impide que ese ser sea considerado como bello. El racializado, según el autor, sólo puede ser considerado como bello en su entorno o contexto que las ideas preconcebidas -sistemas de referencia- han creado históricamente, es decir, el racializado sólo puede alcanzar su estatus de bello en su nicho de salvaje. A lo anterior, Fanon le llama librea: “Me siento al lado del fuego y descubro mi librea” (Fanon, 2009, pág. 114). De ahí que la experiencia racista esté marcada por la expectativa que el otro tiene del racializado, se espera que el racializado se comporte, piense y hable de acuerdo a las ideas preconcebidas.

Entendiendo que la categoría de indígena surge a partir de un hecho histórico como la colonización, el término de librea, que pertenece a los sistema de referencias, me permite explorar la idea de qué entendía una institución como la Universidad de Guadalajara, por “indígena”, y cómo influían estas ideas preconcebidas o sistemas de referencia en el diseño de estas políticas educativas.

Si bien Fanon se refería a la situación poscolonial de Martinica y su experiencia en Francia, para el caso del mestizaje nos es útil traerlo a cuenta. Como éste señala, los sistemas de referencia (corporal, histórico y epidérmico racial) no se activan hasta que se hace la diferencia colonial. De esta manera, para el caso que nos atañe, sería complicado definir por la apariencia quién es indígena y quién no. Con ello no quiero afirmar que el mestizo no sufre el racismo por su cercanía o falta de blancura, lo que deseo enfatizar es que el racismo se hace más atenuante cuando esos sistemas de referencia se activan.

2.3.2. La blanquedad

Este término se ha trabajado en distintos contextos como el anglo, y su traducción sería la de *whiteness*. Sin embargo, hay que precisar que para cada contexto y para cada caso empírico que se esté interpretando, adquiere diversas connotaciones y se fundamenta en diferentes genealogías. En este caso, me refiero a la noción de *blanquedad* en los términos que lo plantea Bolívar Echeverría (2007). Basado en Weber, Echeverría parte del marco del capitalismo diciendo que este requiere de un cierto *espíritu* que, bien “puede estar [o no] conectado con las características étnicas y raciales de los individuos” (Echeverría, 2007, pág. 16) pero sí con un estado ético y civilizatorio. De acuerdo a este, el estado ético y civilizatorio encarnado en el capitalismo, guarda una relación intrínseca con el espíritu de santidad que deviene del protestantismo puritano. Así, dicho espíritu está representado por una especie de “santidad económico religiosa” (Echeverría, 2007, pág. 16).

Dicha santidad va a estar determinada por el grado de productividad -en su trabajo- en donde a mayor productividad puede ser un triunfador, y a menor productividad es un pecador. De igual forma esta santidad se hace manifiesta en la postura del individuo, la propiedad de su lenguaje, los gestos y la compostura. En las naciones conocidas como modernas, incluso las no blancas requieren de cierto grado de blanquitud³⁴. Por este último término se entiende que es “la visibilidad étnica capitalista que está sobredeterminada por la blancura étnica racial y por una blancura que se relativiza a sí misma” (Echeverría, 2007, pág. 19). Esto quiere decir que, la *blanquitud* es el espíritu ético y civilizatorio con las características que arriba hemos señalado, en tanto que la *blanquedad* es la blancura racial.

³⁴ Cuando abordo el texto de Bolívar Echeverría utilizo los términos que el autor maneja en el texto en cuestión. Para el caso de Blanquitud, el autor se refiere a un estado civilizatorio que tiene que ver una moralidad impulsada desde la instauración de la colonia en las Américas. Por blanquedad el autor se refiere a la pigmentación, la cual supone una superioridad racial.

Por ello, se puede ser *blanqueado* sin necesariamente ser blanco, basta con tener ese espíritu o interiorización del “ethos capitalista” (Echeverría, 2007) o de las identidades privilegiadas.

Para complementar esta noción, es preciso señalar, a manera de Mónica Moreno (2010), que la blanquedad es vista como parte de una continuidad ascendente, en donde lo inferior está representado por lo indígena –o lo negro- y lo privilegiado por lo blanco, que no necesariamente está definido por la apariencia física. De esta manera, Moreno, apoyándose en Nayak, también argumenta que la blanquedad es un principio creado en la modernidad. Este, asevera la autora, puede ser medido también en los niveles de ciudadanía y derechos que una persona tiene, o hasta en los niveles de humanidad mediante los cuales esta persona es tratada (Moreno Figueroa, 2010, pág. 397).

2.3.3. La configuración social del mundo visible

A pesar de que en el transcurso de estas páginas hemos argumentado que la blanquedad no necesariamente está definida por la apariencia de los cuerpos, sí queremos hacer énfasis en la idea de Frantz Fanon (2009) y de Bolívar Echeverría (2007) cuando argumentan que, la blancura –cierta idea del cuerpo y su relación con un espíritu civilizatorio y de acumulación- sigue permeando la jerarquización de identidades sociales, máxime si se trata de un espacio juvenil universitario. Es por ello que aquí viene al caso traer a cuenta la importancia de la *apariencia*, o mejor dicho, lo relevante que resulta lo visible de los cuerpos para ordenar el mundo socialmente ya que:

La formas raciales de discriminar, es decir, las nociones de raza, necesitan de un soporte corporal que opera como un signo. Especialmente el *color de la piel* y ciertos

rasgos del *rostro* incluido el *cabello* han sido recursos privilegiados como evidencia de la diferencia racial (Pedraza Gómez, 2008, pág. 44).

Moreno Figueroa (2006) sostiene que es clave engranar tres nociones básicas para entender este concepto: la de pensamiento complejo de Edgar Morín; la experiencia como fuente válida de conocimientos, entendida ésta desde el feminismo que propone Beverly Skeggs y los posibles usos de la fotografía (Moreno Figueroa, 2006, pág. 81). A través de la configuración social del mundo visible, Moreno dice que lo que vemos es clasificado y organizado y por lo tanto, descodificado en un mundo social que establece jerarquías. Lo que vemos no es algo que esté dado, sino que depende de la experiencia de quien ve, es por ello que en el proceso de ver “it brings turbulence and confusion, an inability to define things in a simple manner, to name things with precision” (Moreno Figueroa, 2006, pág. 84).

Para el caso que aquí nos atañe, nos interesa retomar este concepto de Moreno pero con algunos matices. Por un lado, la intención central de la autora es el mestizaje mismo y las experiencias de racismo en familias mexicanas, en tanto que, para el caso de esta investigación, no sólo nos interesa concatenar las experiencias desde lo mestizo como los trabajadores institucionales, sino su relación dialógica con las experiencias de los estudiantes indígenas en el sistema de educación superior convencional. Si bien la *complejidad* de Edgar Morín es interesante, no nos parece suficiente.

Por lo anterior, los matices que considero pertinentes enlazar a la tríada de la configuración social del mundo visible es, en primer lugar el de la experiencia del racializado de Frantz Fanon, que propone en a través de la *zona del no ser*, y que hemos explicado líneas arriba. De esta forma, las partes que configurarán la noción teórica de la

configuración social del mundo visible serán: 1) la zona del no ser como experiencia de racialización, 2) la blancura como una jerarquización que puede regir tanto identidades sociales llamadas indígenas así como la de los mestizos y que no necesariamente está regida por la apariencia de los cuerpos, como se señaló y 3) los posibles usos de la imagen, como nos señala la autora.

Siguiendo la línea argumentativa de que el elemento de raza es constitutivo de un nuevo orden social, Deborah Poole nos dice que fue a través de la imagen como se generó el binomio “economía-imagen” (Poole, 2000). Lo anterior quiere decir que existe una relación entre las imágenes de los cuerpos y un sistema de producción, y por ello a un lugar en el orden social (Poole, 2000, pág. 9). Según esta autora, los siglos XIX y XX fueron claves para la producción de imágenes y significados así como en el control y aprehensión de estas. Estos significados sobre el concepto de raza se difundieron a través de la litografía y grabados y no todas las personas podían tener acceso a esos productos. De esta manera, la economía de la visión se asienta en el sistema discursivo y cultural a través de los cuales las imágenes “son valoradas, interpretadas y se les asignan un valor histórico, científico y estético” (Poole, 2000, pág. 10).

CAPÍTULO III: HERRAMIENTAS METODOLÓGICAS

Fieldworkers are certainly not indifferent to their own images in their tales of the field. We can be certain that they wish to be judged as charitably by their audience as they judge themselves. Individuality is expressed by such poses as befuddlement, mixed emotions, moral anguish, heightened sensitivity, compassion, enchantment, skepticism, or and apparent eager-beaver spirit of inquiry. A stance must be chosen to help shape the lead character's action simply as a way of making the tale easier to tell and, at least to the fieldworker, attractive.

John Van Maanen

Este capítulo está dividido en cuatro segmentos para dar cuenta del proceder metodológico de la investigación. En el primero, intento informar al lector sobre mi acercamiento al campo y a la institución superior convencional, posteriormente, a partir de la totalidad de los datos recabados, muestro las tipologías resultantes de un acercamiento cuantitativo a los datos duros del programa PAEIIES, para después dar cuenta de las estrategias y las técnicas empleadas, así como sus potencialidades y los obstáculos que encontré al usarlas. De igual forma, evidencio también los criterios de muestreo que emplee en la investigación, para finalmente, explicar algunos elementos más personales, pero no por ello irrelevantes al momento de conducir la investigación.

3.1. Sobre la investigación del racismo en el marco de una política pública para la educación superior

El proceder metodológico de esta investigación estuvo dividido en tres partes medulares. A través de ella muestro en un primer momento las complejidades de un sistema universitario que está ubicado en una región histórica del Estado nación, y la relevancia que esto tiene al momento de aterrizar una política pública de corte intercultural. Intento dar cuenta de ello a través de la evidencia de diversas nociones y prácticas sobre lo indígena en la Universidad de Guadalajara, con el fin de evidenciar que no sólo el trabajo de los tutores era parte medular en dicha política como aseguraba el programa, sino también los decires y los haceres (Martín Criado, 1998) de los profesores expertos y aquellos trabajadores universitarios no expertos, que por tener su voz un peso significativo en el complejo sistema educativo y en la región, resultaban importantes.

En un segundo momento me acerqué a un grupo conformado por cuatro estudiantes indígenas y dos no indígenas. Las características que comparten los cuatro primeros estudiantes, es que han migrado, se siguen adscribiendo a una identidad étnica, tienen a sus familias dispersas o fragmentadas, la generación que les antecede también vivió la migración y hasta el momento del trabajo de campo, los estudiantes han experimentado la movilidad dentro del país, y en algunos casos, incluso fuera de México. Así mismo, estos estudiantes forman parte de una generación cuya particularidad es que son los primeros de su familia cercana en acceder a la educación superior. La idea de conformar el primer grupo de estudiantes con cuatro indígenas y dos mestizos, me permitió identificar desde una visión micro de lo social, las continuidades y transformaciones del racismo cotidiano en el sistema universitario a pesar de los esfuerzos por generar estrategias anti discriminatorias a nivel macro, como las políticas interculturales surgidas en el 2001 y como el PAAEI en la UDG desde el 2003. Los rasgos distintivos de los dos estudiantes mestizos es que se encontraban a mediados de sus carreras universitarias, vivían con sus familias nucleares y tenían un contacto cercano con lo indígena, ya sea por vínculos familiares o filiales.

Respecto a la dispersión y fragmentación familiar de los estudiantes indígenas, concuerdo con Chávez González (2010) cuando dice que la calidad de las relaciones afectivas entre los profesionistas indígenas y sus familias es parte medular e incluso, proporcional a la reproducción de sus identidades étnicas. De ahí se entiende que los estudiantes indígenas de esta investigación tengan como otro rasgo fundamental que lleven muy buena relación con su familia, pero sobre todo con la madre. A pesar de que la familia como unidad de análisis (Chávez González, 2010) no fue mi objeto de estudio, sí considero relevante su papel porque, como se verá, es la que detona y marca la migración de estos estudiantes.

En un tercer momento muestro el diseño y la operatividad de los grupos de discusión y el trabajo de imágenes llevados a cabo con un segundo grupo de estudiantes, pero esta vez conformado por alumnos mestizos de la carrera de Economía y Gestión Ambiental. Con este exploré los imagos que tiene el mestizo universitario en relación a lo indígena en una etapa multi e intercultural, e identifiqué la importancia que sigue jugando el conservadurismo de la región, la apariencia y el fenotipo para considerar quién es o no indígena en el sistema universitario y el papel que juega el aspecto y la belleza como lugar de privilegio al momento de cursar la universidad convencional. La característica de este grupo es que la mayoría estaba conformado por mujeres que iban a la mitad de su licenciatura, eran solteras, rondaban los veinte y veintidós años, eran de Jalisco y vivían con sus familias nucleares.

Antes de iniciar la exploración de estos tres ejes de investigación, ya contaba con información que me había sido proporcionada por el PAEIIES. Estos datos estaban organizados de forma cuantitativa y durante la primera y segunda etapa del programa, eran entregados a los órganos financiadores como la FF y el BM, así como a la ANUIES, quien fungía como intermediaria, en tanto que durante la tercera etapa, la información era compartida entre la propia UDG.

Por ello, en un inicio eché mano de la información cuantitativa del propio PAEIIES, a lo que le siguieron las entrevistas etnográficas con los trabajadores universitarios, posteriormente los relatos autobiográficos con los estudiantes indígenas y finalmente, los grupos de discusión con los alumnos mestizos. Es así que la propuesta metodológica de esta investigación resultó de la exploración de datos cuantitativos como arranque, seguido de técnicas de corte antropológico y sociológico, además de la exploración bibliográfica que toda investigación implica.

3.1.1. Tipologías

El acceso a esa primera base de datos cuantitativa del PAEIIES me permitió realizar una tipología de estos alumnos así como elegir a los estudiantes indígenas. Dichos estudiantes reconocían su etnicidad en la universidad ante profesores y compañeros, sí sabían de la existencia del programa PAEIIES y se encontraban en sus estadísticas, pero por razones que en el capítulo IV muestro, no participaban en él.

Gracias a este primer acercamiento cuantitativo, identifiqué que los estudiantes con los que el PAEIIES inicialmente me había sugerido trabajar y que me pusiera en contacto, eran los mismos que aparecían en la bibliografía sobre el PAEIIES, o los que habían participado en los videos promocionales de dicho programa mediante la ANUIES³⁵, de manera que me percaté que aquellos estudiantes que habían respondido a mi llamado por correo y que posteriormente conformaron el grupo de estudiantes indígenas, eran aquellos que no tenían el *background* o los argumentos sobre las experiencias de dicho programa a pesar de estar enterados en qué consistía o de haber participado en él por un corto periodo, pero como dije, eso no quiere decir que desconocían el programa o cómo funcionaba. A partir de esto, hice una primera tipologización de los estudiantes indígenas:

1. Aquellos estudiantes cuyos datos sí estaban actualizados, lo cual significaba que eran alumnos aún activos en la UDG, y aquellos de los que no se sabía nada porque habían desertado o bien, decidieron ya no ser incluidos ni contemplados por el PAEIIES. Esto fue en cuanto a la inscripción o afiliación del programa.
2. Como segunda tipologización pude identificar que: a) los que habían sido partícipes y beneficiarios de los recursos y de las políticas PAEIIES durante la primera (2003-

³⁵ Cfr. <http://paeiies.anuies.mx/public/>

2005) y segunda etapa (2005-2007), y aquellos que se habían inscrito en el PAEIIES en su tercera etapa (2007-2013) en donde la UDG estaba encargada de institucionalizar el programa y transversalizar la interculturalidad. Los inscritos en la primera y segunda etapa estaban adscritos a carreras como Derecho, Trabajo Social o Agronomía, entre otras. En contraste, identifiqué que los estudiantes indígenas adscritos en la tercera etapa del PAEIIES, se observa una diversificación de carreras como Física, Mecatrónica, Administración de Empresas o Gestión de la Educación. A diferencia de los resultados de la investigación de Chávez González (2010), los estudiantes indígenas en rumbo o hacia profesionalizaciones "menos comunes", sí hacían pública su adscripción étnica.

3. En una tercera tipologización, identifiqué que debido al desconocimiento de algunos trabajadores de la UDG sobre los datos estadísticos del PAEIIES, estos hacían una distinción sobre "tipos" de indígenas basada en nociones o ideas sobre los indígenas "de Jalisco" (nahuas y wixárikas), y entre los indígenas "de otros lugares", y la medida para saber si alguien era indígena o no, era cierta imagen del indígena wixárikari: con traje, con lengua indígena, con tradiciones propias y con sitios sagrados. Esto fue más notorio en los estudiantes de la primera y segunda etapa del PAEIIES, y menos en los de la tercera etapa. Ello se reflejaba en que al inicio del llenado de la base de datos del programa, era muy relevante el elemento de la lengua, y a partir del 2007 este elemento ya no juega un rol fundamental en el llenado sino lo que cuenta, es la autoadscripción.

Una vez que intenté ponerme en contacto con los estudiantes, también identifiqué que aquellos estudiantes que sí habían sido beneficiados por el PAEIIES durante la 1a y 2a etapa, no estaban dispuestos a hablar conmigo; este grupo se integraba por alumnos que

eran considerados por el PAEIIES como “casos de éxito” y estaba integrado en su mayoría por estudiantes del estado de Jalisco (nahuas y wixarikas) y por algunos indígenas de Oaxaca y Chiapas. Mientras que aquellos que se habían adscrito al programa PAEIIES en la 3ª etapa, son los que contestaron a mi llamado. A partir de esta tipología seleccioné a los estudiantes con el fin de conocer sus relatos biográficos, parte que comprende un capítulo completo en esta investigación. Esto plantea un escenario distinto a la producción que hay sobre los programas de apoyo de corte intercultural implementados en México, ya que los estudios existentes pertenecen a las primeras dos etapas, en tanto que esta investigación arroja resultados sobre el tercer periodo.

Esta información obtenida a partir de datos cuantitativos pudo ser comparada y contrastada con las entrevistas etnográficas realizadas a los trabajadores de la UDG, en tanto que “bajaba” o aterrizaba la política pública intercultural.

3.2. Las técnicas de investigación

La metodología, su abordaje y su posterior esfuerzo interpretativo estuvieron encaminados a responder la interrogante práctica de ¿cómo acceder a las continuidades o transformaciones del racismo en un espacio universitario como la UDG, en un marco diacrónico como la política del PAEIIES y sincrónico como las prácticas de racismo en la UDG?

Un primer paso para explorar el marco diacrónico dentro del cual intentaba explorar el racismo, fue recurrir a indagar qué entendían por cultura indígena tanto los trabajadores universitarios como aquellas personas que echaron a andar la política pública del PAEIIES y que pertenecían a otras instituciones. A partir de conocer cuáles eran sus percepciones

sobre lo indígena, identifiqué que estas iluminarían en gran medida las formas en que se había aplicado la política. Para ello, la entrevista etnográfica fue una herramienta clave mediante la cual me permitió acercarme a los trabajadores universitarios.

3.3.1. La entrevista etnográfica

Inicialmente, mediante la entrevista etnográfica pretendía explorar en primera instancia si había habido algún cambio, parteaguas o un giro sustancial que reflejara un antes y un después en los académicos y administrativos de la UDG en relación a las políticas interculturales aplicadas a la universidad convencional. Como señala Rosana Guber (2001), la entrevista etnográfica es un acto comunicativo que permite al entrevistado “hablar de lo que sabe, piensa y cree (...) y generar nuevas reflexiones” (Guber, 2001, pág. 75) sobre una situación determinada. De esta manera, a pesar de que contaba con un grupo de guías de entrevistas hechas antes de entrar al campo (Cfr. Ilustración 1 de Anexo), en las entrevistas etnográficas comenzaron, por una parte, a “emerger” datos que en mis guías iniciales no había contemplado y por otro lado, me encontraba ante el problema de la “verificación”.

Asimismo, la entrevista etnográfica en tanto acto comunicativo, supone que gran parte de lo que los entrevistados puedan “decir”, esté altamente influenciado por las interpretaciones o por el contexto del entrevistador. De manera que, una forma en que la entrevista etnográfica podía ser fructífera para esta investigación, era generando una plataforma común y que Guber, basada en Briggs, llama “competencias metacomunicativas” (Guber, 2001, pág. 78). Esto se logra haciendo explícitos los marcos interpretativos desde los cuales el investigador parte, pero también, el locus de enunciación desde donde el entrevistado habla.

Para este caso, el haber llevado a cabo en primera instancia, entrevistas en donde hiciera explícitas nociones como “acciones afirmativas” o incluso mencionara conceptos como “racismo”, me llevó a intercambiar marcos interpretativos y a negociar un lenguaje común que diera frutos en las subsecuentes sesiones³⁶ con algunos académicos (Cfr. Ilustración 2 de Anexo). Pero al mismo tiempo, como se muestra en el capítulo I, la UDG venía desarrollando acciones dirigidas a indígenas desde antes del surgimiento de las políticas interculturales del 2001, y gran parte del material que recabé mediante las entrevistas etnográficas complementaban esa información pero desde una visión más regional, de manera que hablar de interculturalidad como un proyecto político, en el cual estaba inmerso el racismo, no era nada ajeno para algunos docentes e incluso administrativos de la casa universitaria.

El interés de aplicar la entrevista etnográfica se debía también al querer hacer una reconstrucción diacrónica no sólo del programa PAEIIES, sino de las políticas hacia pueblos indígenas que emanaban de la institución educativa en general. Esto es de interés ya que dicha casa universitaria administra la mayor parte de la educación media superior, superior y de posgrado en la región occidente (Fábregas Puig, 2010), a lo cual lo anterior ha sido designado por algunos como la constitución de un micro ministerio de educación (Gradilla Damy, 1995) en tanto que su acceso a fondos federales es significativo, así como la administración de los mismos al interior de la región.

De la misma manera, después de modificar las primeras guías y transformarlas en “temas medulares” (Cfr. Ilustración 3 de Anexo), pude enriquecerme de la no directividad que proporciona toda entrevista etnográfica. Es decir, el hablar sólo de tres grandes temas,

³⁶ Con algunos trabajadores universitarios, especialmente con los tutores PAEIIES y con algunos docentes, se llevaron a cabo varias sesiones de entrevistas. En contraste, para el caso de figuras como los rectores o secretarios académicos, sólo pude agendar una entrevista etnográfica con cada uno.

por un lado le daba más confianza al entrevistado y me habría la posibilidad de descubrir “conceptos experienciales” (Agar en Guber, 2001, pág., 81) y por otra parte, lejos de pensar que las respuestas extensas de los informantes no estaban respondiendo mis preguntas, en realidad me permitió detectar su propio locus de enunciación, pero sobre todo, otros temas que no tenía contemplado abordar, como las lógicas internas de la institución, sus propios tiempos o la importancia de lo que en un capítulo llamo “la cultura organizacional”, para poder aplicar toda política que supone paridad y no discriminación.

Finalmente, uno de mis intereses primarios en esta investigación, era explorar e identificar las diversas tipologías y jerarquizaciones que la universidad convencional (a través de sus trabajadores) hacía sobre los estudiantes indígenas y cómo evaluaba qué indígenas sí debían recibir algún apoyo por parte de una institución pública como la UDG, qué indígenas no, o si sólo por el hecho de decirse indígena, podían ser beneficiarios a alguna ayuda de la institución. Si bien, a partir de las bases de datos del PAEIIES pude hacer una primera y superficial tipologización, la entrevista etnográfica me permitió identificar algunas concepciones o gamas sobre lo indígena por parte de académicos y administrativos. La selección de los tutores y profesores entrevistados obedeció a que el propio programa PAEIIES tenía una lista de cada tutor PAEIIES por centro universitario. Es decir, como en cada centro había únicamente un asesor de dicho programa, cuando este asesor había “desistido” de su tarea, le turnaba la labor a otro profesor. Esto me llevó a encontrar que en realidad no había tantos profesores que hubiesen sido asesores PAEIIES.

Aquí debo señalar, que una de mis hipótesis de arranque era que el racismo se había transformado merced a la reactivación de las políticas interculturales en el 2001, puesto que para ser beneficiarios de programas educativos, ahora se veían los sujetos en la necesidad de “probar” que realmente fueran indígenas. Como lo retomaré más adelante en este

capítulo, dicha hipótesis inicial estaba influenciada por mi experiencia personal como pareja de un indígena zoque que había estudiado en la UDG. Por el momento, basta decir que esta hipótesis se confirmó, pero sólo en uno de los casos, el resto del primer grupo formado, arrojó resultados que en esta investigación muestro a través de sus relatos autobiográficos.

3.2.2. Los relatos autobiográficos

En un primer momento, mi intención era hacer historias de vida (Acevez Lozano, 1998) para identificar el entrecruce de las identidades de los indígenas universitarios y sus experiencias de racismo en la educación superior, en un marco de políticas interculturales como el PAEIIES. La historia de vida se me presentaba como una oportunidad para conocer “de fuentes vivas” (Acevez Lozano, 1998) y de forma amplia la trayectoria de los estudiantes y cómo es que habían llegado a la educación superior, considerando que sólo el 3% tiene acceso a ella.

Sin embargo, conforme fui acercándome al primer grupo de estudiantes, algunos de estos me hicieron saber que: 1) querían sistematizar sus experiencias para entender cómo, viniendo de condiciones muy precarias, habían llegado a la universidad, e incluso a un posgrado; 2) querían compartir su proceso universitario porque se sentían orgullosos de su identidad y de ser estudiantes en una ciudad como Guadalajara, y 3) les interesaba compartirme sus historias universitarias, pero sobre todo sus preocupaciones sobre la responsabilidad que tiene la universidad pública en el fomento o la pérdida de las lenguas indígenas. Aquí debo de señalar que, antes de iniciar el trabajo de campo pensaba que me iba a encontrar con historias de vida desgarradoras matizadas por un racismo explícito, pero

lejos de ello, me encontré con estudiantes empoderados, cautelosos ante las instituciones y muy conscientes de su proceso universitario, en donde el factor de la intersección, aunado al campo del conocimiento al cual estaban inscritos, marcan las diferencias de los relatos, como se muestra en uno de los capítulos.

De esta forma, me decanté por hacer relatos autobiográficos de corte sociológico, a la manera en que lo plantea Daniel Bertaux (1993): “una narración que tiene valor de síntesis” (Bertaux, 1993, pág. 146), en donde si bien hay una intención epistemológica de mi parte como explorar el racismo en el entorno universitario, también influye lo que los estudiantes lograron conciliar con su memoria (Bakhtin, 1981) y eligieron decirme de sí mismos y la manera en que ellos reconstruyen sus relatos para entender cómo es que habían llegado a la UDG³⁷. De esta manera, los relatos autobiográficos se me presentaron como una herramienta oportuna en donde no se invisibilizara ese “doble fondo” (Bertaux, 1993, pág. 146) que sí puede haber en las historias de vida, es decir, sí hubo la necesidad de hacer una estructuración de su vida, pero también quiero evidenciar la influencia que tiene el investigador al momento de elegir qué se incluye o qué no en su investigación.

A pesar de no haber trabajado con un gran número de estudiantes indígenas y pese a la diversificación étnica que estos presentaban (Cfr. Ilustración 4 de Anexo) en los cuatro casos la migración se convirtió en un punto de inflexión (Gad, 2009) o en un nivel de saturación (Bertaux, 1993; Carrero, Soriano, & Trinidad, 2012) a partir del cual comencé a teorizar sus experiencias ya que a través de este se explican en gran medida los alcances del estudiante y la manera en se vive la escuela.

³⁷ Para ahondar en la discusión sobre cómo el relato autobiográfico construye identidades a través de narraciones, véase Duero y Limón Arce (2007). Para revisar el tema de lo autobiográfico como una invención véase Feixa Pampols (2006) y Bakhtin (1981).

También fueron los relatos autobiográficos mediante los cuales pude entender por qué los estudiantes indígenas no participaban en el PAEIIES, sin que eso significara que abandonaran su pertenencia étnica, es decir, el tener una visión amplia de su vida, me proporcionó herramientas para conocer que cuando un estudiante indígena ingresa a la educación superior, existe siempre una intencionalidad, la cual es manejada en las instituciones de forma cautelosa o estratégica según se quiera “[tener injerencia] en procesos de inclusión o exclusión (...) o se quiera competir por recursos” (Restrepo, 2004, pág. 18). De ahí se entiende que el alumno juegue con los roles que implica ser beneficiario de un programa intercultural, o que asuma las consecuencias de un sistema meritocrático como la universidad convencional.

El número de sesiones para realizar el relato autobiográfico varió con cada estudiante, ya que dependía de qué tan prolongadas fueran las sesiones y de las actividades que los estudiantes tenían. Pero baste decir que las sesiones se realizaron en el transcurso del año 2013, ya que dependía de los periodos de exámenes, de las entregas de trabajos finales, de las ocupaciones o de sus jornadas laborales. Por lo regular, las sesiones fueron realizadas en las instalaciones de la UDG como en los cyberjardines, otras más en cafés de la ciudad y las de más larga duración en casa de los estudiantes o en la mía. Antes de las sesiones tuve dos pláticas previas en donde, por un lado, les daba a conocer mi proyecto de investigación en tanto que en la segunda sesión les apliqué un cuestionario (Cfr. Ilustración 5 de Anexo). Lo anterior entró en diálogo con las entrevistas etnográficas realizadas a los trabajadores de la UDG y pudo darme un panorama más amplio sobre cómo la escuela sigue siendo concebida como un espacio de aparente igualdad en donde prima la meritocracia, sin tomar en cuenta las desventajas económicas, lingüísticas o culturales, ni el

factor que juegan las múltiples formas de discriminación, entre ellas la racial ya sea explícita, velada, estructural o cotidiana.

Por último, una de mis preocupaciones era distinguir las prácticas de racismo que ocurrían dentro de las instalaciones de la UDG, de aquellas que pudiera experimentar fuera de la universidad, pero dentro de la ciudad de Guadalajara, la cual formaba parte de su proyecto universitario. Es por ello que, movida por el interés de abordar el racismo habitual que pudiera suceder hacia los estudiantes indígenas dentro del espacio universitario me llevó realizar los mismos relatos autobiográficos con los dos estudiantes no indígenas del primer grupo y, posteriormente, a formar un segundo grupo de estudiantes no indígenas de la carrera en Economía y Gestión Ambiental en el CUCEA, de manera que pudiera hacer una triangulación entre cómo se veían a sí mismos los estudiantes indígenas, y cómo eran vistos por aquellos estudiantes que no se consideraban indígenas.

3.2.3. Los grupos de discusión

Los grupos de discusión, por su naturaleza, son para recolectar datos sobre temas concretos en un periodo corto de tiempo (Morgan, 1998). Estos intentan “investigar los tópicos y lugares comunes que recorren la intersubjetividad” (Canales Cerón, 1994, pág. 111) y reflejan “los discursos ideológicos e inquietudes; creencias que pueden estar detrás de lo explícito” (Mena Marique & Méndez Pineda, 2009, pág. 2). Es por ello que resultaban propicios para explorar ¿cómo subjetivizan/socializan (Canales Cerón, 1994) lo indígena en función de ellos mismos como estudiantes “no indígenas” o mestizos? Y ¿Qué papel seguía jugando la apariencia para tener “un buen tránsito” por la universidad? Además, si entendemos el mestizaje como el “sujeto verdadero de la historia” (Cfr. II) ¿cuál es el lugar

común de lo mestizo en una región como el occidente, vista desde los ojos de estudiantes universitarios? ¿Existen jerarquías sociales/subjetivas dentro de lo mestizo de estos estudiantes? Estas preguntas me embargaban antes de los grupos de discusión e intenté darles respuesta.

Los detonadores estratégicos buscaron que a través del habla y la creación de collages se evidenciaran las construcciones de esas diferencias y de esas jerarquías³⁸. Se seleccionaron varias técnicas de recolección de datos (1.-creación de collage, 2.- redacción de una breve definición y 3.- exposición verbal). Estas tres técnicas nos ayudaron a diferenciar entre el nivel lógico de la lengua y el nivel retórico (Spivak, 1993). De acuerdo a Spivak, el acto de comunicar es parecido al acto de traducir y ambos implican las mismas complejidades retos similares. De igual forma, afirma en el apartado de Translation and Reading del texto al cual hago alusión, que el nivel lógico de la lengua nos permite hilar las palabras mediante conexiones y significados más o menos claros; sin embargo, lo anterior no invisibiliza que también existe un nivel retórico de la lengua y que este, actúa en silencio para darle el efecto requerido a las palabras (Spivak, 1993, pág. 181). De ahí que en esta parte de la investigación haya recurrido a estas tres estrategias, para que, por una parte me permitiera a mi aprehender o detectar los significados no dichos pero que están ahí, y por otro lado lo que se decía pero no se quería decir.

De manera que las consignas fueron: 1) Explicar a qué se referían los estudiantes de la UDG cuando decían “los indígenas son diferentes a “nosotros”. En ese sentido, les

³⁸ Los textos etnográficos son parte de todo el material recabado. Para una mejor comprensión de la metodología que se llevó a cabo en este apartado y que posteriormente se verá reflejado en el capítulo VII, comparto aquí parte del material audiovisual: <https://app.box.com/s/9z5nct39jzo4x5rmv6hx4pavdm5f7anl>

pedimos que explicaran³⁹ mediante un collage hecho de material reciclado, quién pensaban que era ese “nosotros” y qué características tenía y 2) ¿qué importancia tenía la apariencia en el espacio universitario para la convivencia y la relación entre estudiantes? Y para ello se hicieron uso de imágenes y, por supuesto, de posteriores debates.

Para ello se realizaron cuatro sesiones de hora y media cada una en las instalaciones del CUCEA con integrantes de la clase Manejo de Residuos de la carrera de Economía y Gestión Ambiental. Los integrantes fueron convocados a través de una conocida que estaba interesada en esta investigación. En total, se formó un grupo de siete y en ocasiones ocho personas, en su mayoría mujeres. Las sesiones se llevaron a cabo en una semana.

El material de trabajo del collage consistió en objetos reciclados, pinturas, revistas y periódicos con la finalidad de que cada integrante del grupo pudiera crear su propio collage. Cada collage fue explicado de forma escrita y posteriormente socializado con el resto del grupo. El trabajo con imágenes se hizo con algunas fotos del proyecto “*The Nu Project*”⁴⁰. La selección de dichas fotos fue hecha por mí previamente y la intención era detonar la discusión sobre la importancia de la apariencia en su totalidad, no sólo del fenotipo o cara sino inclusive lo corporal. Para una mejor comprensión por parte del lector sobre el uso de los textos etnográficos, las categorías de partidas, las emergentes y las analíticas, proporciono esta tabla:

Tabla de categorías descriptivas

³⁹ Las estrategias de selección textual se acotan a las respuestas completas de las preguntas 1 y 2. Así como respondieron se usó su testimonio. En caso de que los participantes quisieran añadir algo más, sus comentarios extras también se transcribieron tal cual.

⁴⁰ <https://thenuproject.com/galleries/in-south-america>

Fuente: elaboración propia. Esta tabla pretende ser un instrumento que ayude al lector a clarificar el uso de los textos etnográficos, sus categorías y sus marcas textuales, de las cuales se basa la autora para algunas aseveraciones del capítulo VII

Participante	Texto etnográfico	Categorías descriptivas				Marcas textuales	
		Categorías históricas	Categorías de partida en el grupo de discusión	Categorías emergentes	Categorías de análisis	Marcador de explicación	Marcador consecutivo
Lizett	[Ese] <i>“nosotros” se refiere a personas, a civiles comunes, señoras, jóvenes, niños, señores. Con necesidades como alimento, vivienda, cuidados personales. Y con aspiraciones, como una familia, matrimonio, recreación, lujos. Que pueden ser los aspectos que nos diferencian unos de otros.</i> <i>*normales (...) civiles, personas, señoras y señores, ciudadanos como nosotros</i>	Mestizos Mestizaje	Mestizos Nosotros Diferencia Indígenas	Civiles Ciudadanos Normales	*Ciudadanía *Estado nación *Sujeto verdadero de la historia	*se refiere a...	*que pueden ser...
Fanny	<i>Se ven diferentes a nosotros los indígenas, por las diferentes formas de vida, [y] en vez de tomar las</i>	Mestizos Mestizaje	Mestizos Nosotros Diferencia Indígenas	*Verse diferentes *Sueño americano *formas de vida diferentes	*apariencia *Estado nación *Territorio	Marcador de exclusión *En vez de...	

	<i>similitudes que tenemos, como la historia y el país, se busca ser parte del sueño americano en vez de crear su propio sueño acorde al contexto del país</i>						
Aurora	<i>Nosotros somos las personas que vivimos en un territorio geográficamente delimitado, pero culturalmente dividido. Compartimos un sentido de pertenencia por el estado, la región, el país, esas son nuestras afinidades, pero la cuestión es que somos personas diferentes porque tenemos culturas diferentes, formas de vida diferentes</i>	Mestizos Mestizaje	Mestizos Nosotros Diferencia Indígenas	*Territorio delimitado *Culturas divididas	*Minorías *Xenofobia	Marcador consecutivo	Marcador de restricción
						*Por	*pero
Lourdes	<i>Yo puse en el centro el mundo porque ahora vivimos en un mundo globalizado. El decir que los indígenas son diferentes a nosotros es poner etiquetas, y las etiquetas nos separan. Si decimos que son [los indígenas]</i>	Mestizos Mestizaje	Mestizos Nosotros Diferencia Indígenas	*Mundo globalizado *Etiquetas *Separación	*Taxonomías prismáticas	Marcador noción de suma	Marcador causativo
						*y	*porque

	<i>diferentes a nosotros, al rato vamos a decir que [nosotros] somos mejores. Es como los que tienen más dinero, se ponen la etiqueta de clase alta para decir que son mejores que nosotros</i>						
--	---	--	--	--	--	--	--

3.3. Criterios de muestreo

Como se mencionó arriba, los primeros acercamientos con las personas encargadas del PAEIIES fueron cruciales para tener una visión parcial de la puesta de en marcha de esta política. En un inicio les planteé la investigación y se abrió la posibilidad de que me contactaran con estudiantes adscritos al programa y posteriormente se exploró la vía de llevar a cabo una junta con los alumnos para compartirles mi investigación. Sin embargo, las encargadas del PAEIIES me confirmaron que una reunión era poco viable ya que en la última junta que organizaron, sólo fueron dos estudiantes, de los cuales uno de ellos no entró al aula.

Después de tener acceso a la base de datos, mandé correos a los estudiantes registrados y que aún aparecían como vigentes. Como mencioné, respondieron sólo los de la tercera

etapa del programa que estaban en centros como el CUCS, CUCSH, CUCEA y CUCEI. De esos estudiantes, después de haberles explicado mi proyecto por correo, algunos ya no atendieron mis mensajes electrónicos y con otros más quedé de verme en distintos puntos de la ciudad, cerca de sus domicilios, de sus trabajos o en los centros universitarios. Muchos de ellos no acudieron a las citas, algunos después se disculpaban por mensaje de celular o por correo y otros ya no respondieron.

Finalmente, los que participaron en esta investigación son aquellos que respondieron a mis correos, que acudieron a las citas para explicarles por qué los contactaba y los que me externaron que consideraban importante sistematizar cómo es que habían llegado a la educación superior o la responsabilidad que tenía la universidad en la revitalización de las lenguas indígenas.

Una vez contactados estos cuatro estudiantes, pensé en la posibilidad de, mediante el efecto de bola de nieve, integrar a la investigación a más alumnos, sin embargo estos me comentaron que no conocían a más estudiantes indígenas en sus centros o bien, que los que conocían trabajaban, estudiaban y, en algunos casos, eran padres o madres de familia, lo que complicaba sus horarios y su participación.

Lo anterior plantea por una parte, que el tener varias jornadas que cumplir como el estudio, el trabajo y la jornada doméstica si bien no es una peculiaridad de los alumnos indígenas, sí es una característica en muchos de los casos, lo cual me dice que el cursar la educación superior se convierte en una proeza. Por otro lado, tuve la sospecha de que en la UDG hay más estudiantes indígenas en centros universitarios urbanos de lo que se tiene registrado y de lo que las autoridades creen, sin embargo su visibilización sigue siendo escasa. Finalmente, en contraste con el escaso interés de aquellos que no respondieron mis correos ni mis mensajes, encontré en estos cuatro estudiantes la ventaja de que estos

mismos consideraban de suma importancia el compartir sus historias por las razones que al inicio de este capítulo expuse.

3.4. La experiencia de investigación

Al inicio del postgrado, en agosto del 2012 pensé en hacer un estudio comparativo entre los estudiantes indígenas del ITESO y algunos estudiantes de la UDG. Al ver que contaba con tres años y medio para realizar la investigación, hacer el análisis y entregar el borrador, decidí que sería mejor idea acotarme de forma exclusiva a la UDG. A los seis meses de haber iniciado el doctorado, en enero del 2013 arrancó mi trabajo de campo y hubo la oportunidad de vincular esta investigación a un proyecto CONACYT. La propuesta era hacer un estudio sobre las prácticas de racismo en todos los centros universitarios urbanos de la UDG, con la colaboración de diez estudiantes indígenas para el diseño de la metodología.

Antes de que llegaran los recursos comencé a explorar el campo y tuve la oportunidad de visitar todos los centros universitarios ubicados en la ZMG, hablar con todos los rectores y sus correspondientes secretarios académicos. Esto me permitió conocer que no en todos los centros universitarios había un tutor PAEIIES como se afirmaba en la bibliografía o en los informes.

Al cabo de seis meses, a mitad del año 2013 y a la mitad de mi trabajo de campo, el cual duró casi un año, el proyecto CONACYT no se concretó de manera que preferí acotar aún más mi investigación y me decanté por los centros universitarios urbanos que aquí presento: el CUCSH y el CUCEA. A pesar de ello, el haber explorado toda la red universitaria de la ZMG me dio una visión más amplia sobre la ejecución del programa y la

importancia de las lógicas internas universitarias para la aprobación y ejecución de toda política pública.

Cuando inicié mi trabajo de campo en enero del 2013, el sistema universitario estaba en un período de calma ya que habían transcurrido los exámenes finales y aún no arrancaba el siguiente semestre sino hasta febrero. Ello implicó que durante enero y febrero no pude contactar ni a alumnos ni a académicos ya que ya no era período de clases sino de exámenes extraordinarios. Así mismo, en el año 2013 hubo cambio de rector general en la UDG lo que me obligó a entrevistar a los trabajadores universitarios del rectorado saliente, y después de abril, buscar al personal del nuevo rectorado de todos los centros universitarios de la ZMG.

Al momento de entrar al campo, debido a que se tenía contemplado que mi tesis fuera parte del proyecto CONACYT que menciono, las puertas de la institución se me abrieron relativamente fácil ya que al comentar que mi tesis formaba parte de un proyecto más grande financiado con fondos federales, las autoridades universitarias me tomaban muy en serio. Sin embargo, mi intuición me decía que las personas encargadas del programa PAEIIES se sentían, hasta cierto punto, cuestionadas con mi investigación. Por eso hacía énfasis en que esta investigación no pretendía ser una evaluación de su trabajo, sino una revisión de una política pública en donde habían participado múltiples personas.

CAPÍTULO IV: LA INTERCULTURALIDAD Y SUS TENSIONES CON LA MERITOCRACIA

*Así, la institución escolar respecto a la cual, en otros tiempos,
cabía pensar que podría introducir una forma de meritocracia
privilegiando las aptitudes individuales respecto a los privilegios hereditarios
tiende a instaurar, a través del vínculo oculto entre la aptitud escolar y la herencia cultural,
una verdadera nobleza de Estado,
cuyas autoridad y legitimidad están garantizadas por el título escolar*

Pierre Bourdieu

A pesar de que los apartados de este capítulo están divididos en tres partes, el lector podrá percatarse que el hilo conductor de análisis se presenta en dos grandes segmentos: por un lado intento evidenciar las lógicas institucionales y muy particulares que perviven al interior de toda universidad convencional. Estas lógicas, como se verá, no actúan de forma independiente sino en consonancia con una cultura organizacional propia de la UDG y con las relaciones que esta tiene con el gobierno. Posteriormente, evidencio cómo es la relación de una política intercultural que intenta cuestionar el carácter monocultural de la universidad convencional, y las lógicas de la meritocracia que imperan un sistema de educación superior como la UDG. Finalmente, cierro el capítulo confrontando las visiones de los estudiantes indígenas con las propias lógicas del programa de corte intercultural.

4.1. Organización del PAEIIES y los tentáculos invisibles del Estado

A pesar de que el Programa de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas (PAEIIES) fue patrocinado por instancias ajenas al estado mexicano, como la Fundación Ford (FF), el PAEIIES no dejó de ser parte de una estrategia nacional que se operativizó en varias universidades del país (Cfr. Capítulo 1). Al programa y a las instancias visibles como la Unidad de Apoyo a las Comunidades Indígenas (UACI) de la Universidad de Guadalajara (UDG) deseo llamarles aquí “los tentáculos visibles del Estado”. El término lo tomo de Javier Auyero (2013) en donde él define a instancias como la policía y la milicia como “los puños visibles del Estado” (Auyero, 2013, pág. 21) para referirse a la maquinaria perceptible que este detenta. Pero al mismo tiempo, Auyero hace énfasis en que para operativizar esa maquinaria, existen elementos más cotidianos y menos evidentes como sus

oficinas, sus rutinas, sus trámites o sus prácticas normalizadas, entre otras cosas (Auyero, 2013) y son estos factores que definen la interacción cotidiana del estado con la población.

Siguiendo la idea de Auyero, en este capítulo parto de la idea de que, la UDG en tanto una instancia pública representa una extensión o tentáculo del estado. Al mismo tiempo a lo largo de este apartado intento traer a cuenta algunas de estas prácticas más naturalizadas de este tentáculo y sostengo que, por medio de esas interacciones un tanto invisibilizadas entre el estado –la UDG en general y la UACI, y el PAEIIES en particular- y entre estudiantes, podremos delinear algunas de las particularidades de las relaciones entre el estado nación de principios de siglo XXI y los pueblos indígenas.

4.1.1. Las paradojas de ser pioneros en el tema indígena

Cuando el entonces rector de la UDG, Raúl Padilla López, le pidió en 1994 a una de las fundadoras del proyecto AJAGI, que elaborara una propuesta para generar un proyecto de vinculación e intervención con pueblos indígenas del estado de Jalisco, Amanda Casillas ya llevaba dos años, junto con otros compañeros, colaborando con grupos indígenas “por iniciativa propia” (Casillas, 2013). Estas colaboraciones podían ser ya en la sierra norte wixárika⁴¹ o en la sierra sur nahua⁴². De manera que cuando la COACI arrancó su proyecto de intervención con pueblos indígenas, los encargados de dicho proyecto no eran unos desconocidos para estos dos grupos, la diferencia era que ahora llegaban con la estafeta de la universidad.

⁴¹ Este trabajo se hacía –y se sigue haciendo- en San Andrés Cohamiata, Santa Catarina Cuescomatitlán, San Sebastián Teponahuaxtlán y Tuxpan de Bolaños (UDG, 1994).

⁴² El trabajo se ha realizado en torno a la Reserva de Manantlán. Esta comprende el municipio de Cuautitlán, particularmente el ejido de Ayotitlán, la comunidad de Cuzalapa y sus rancherías: La Rosa, El Vigía, Canoitias, Las Gardenias, La Pintada, Cofradía, Tecopaxtle, el Durazno y La Pareja (UDG, 1994).

Las gestiones que se hicieron para dar inicio al proyecto de la COACI se realizaron entre los meses de enero y agosto de 1994. Las actividades que llevaron a cabo para generar el documento fundacional consistieron en la sistematización del material que ya se tenía recabado aunado a un diagnóstico levantado tanto en la sierra norte como en la sur de Jalisco durante los primeros meses de 1994.

Lo anterior colocó a la UDG como una pionera en generar estrategias e iniciativas de extensión, vinculación e intervención con pueblos indígenas desde una instancia de educación superior. A pesar de que otras universidades ya tenían programas educativos dirigidos a los pueblos originarios⁴³, la novedad de las estrategias de la UDG, es que estas eran ejecutadas en las propias comunidades desde una “visión integral” (UDG, 1994). Sin embargo, en 1995, con la llegada del rector Víctor Manuel González Romero, la COACI fue reubicada en un peldaño más abajo y designada como Unidad y no como Coordinación (Cfr. Capítulo I) y pasó a ser la Unidad de Apoyo a Comunidades Indígenas (UACI), de manera que las actividades de intervención con los pueblos ya no fueron prioridad de la institución. Como se verá en la siguiente tabla, después del rectorado de González Romero desde donde “se pretendía desaparecer a la UACI, lo que hice fue negociar, incluso me decían que eso no debería de existir” (Casilas, 2013), después de una serie de negociaciones, la UACI siguió existiendo a pesar de los siguientes años de conflicto interno entre 1995 hasta el año 2001.

Es en este último año cuando a la par del nacimiento de la CGEIB, también se ven impulsadas una serie de acciones y estrategias desde la Unidad, a pesar de que, una vez más

⁴³ Documentan diversos autores, entre ellos Ruíz Lagier que desde las últimas dos décadas del siglo XX se registra el ingreso de indígenas a espacios de educación formal. Tal es el caso de la Maestría en Lenguas Indoamericanas del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), y la Licenciatura en Educación Indígena en la Universidad Pedagógica Nacional (Ruíz Lagier, 2014).

“quieren desaparecerla de nuevo y que unos se vayan al CUNORTE y otros al CUSUR. Pero no se trataba de eso. No terminaban de entender que el trabajo tenía que ser en toda la red universitaria, así que otra vez hubo que negociar” (Casilas, 2013). Es decir, ahora el reto era el de la transversalización.

Es en el 2001 cuando la FF comienza a fraguar su proyecto de acciones afirmativas en diferentes países de latinoamérica y a partir del 2003, la UACI vuelve a vivir un florecimiento de actividades y estrategias bajo una política intercultural (Para ver las etapas del PAEIIES Cfr. Anexo Cap., IV). En el 2009, una vez que el PAEIIES ya no recibe recursos ni del la FF ni del BM, la UDG le asigna al programa la cantidad de sesenta mil pesos⁴⁴ al año para todas las actividades, cantidad que se emplea en su mayoría, en los sueldos de los administrativos de la UACI. Además, como el lector observará en la tabla 1, casi al culminar el trabajo de campo de esta investigación, el PAEIIES dio un giro para convertirse luego en un programa de Educación para el Trabajo.

A lo largo de estos diez años (2003-2013), sucedieron una serie de dinámicas de las cuales, vale la pena detenerse en algunas de ellas, para observar cómo fue la organización del programa y cómo se reprodujeron dinámicas culturales de los miembros de la UACI en el día a día y la manera en que éstas tuvieron una repercusión en el programa.

4.1.2. La cultura organizacional del PAEIIES y las relaciones de género

De acuerdo a Saldívar Tanaka (2008), basada en Grindle y Greenberg, la burocracia en México se distingue por ser flexible. Esto quiere decir que imperan la relaciones personales por encima de las organizaciones estatales, teniendo como consecuencia una falta de

⁴⁴ Esa cifra equivale a cuatro mil dólares estadounidenses si consideramos el dólar a \$15.00 pesos mexicanos para el año 2013.

“eficiencia y normatividad” (Saldívar Tanaka, 2008, pág. 32). Así mismo, Saldívar Tanaka argumenta que las burocracias tienen que ser entendidas como organizaciones abiertas, esto es, en donde permean las prácticas culturales de los individuos que están inmiscuidos en ellas. Si bien Saldívar se enfoca al estudio de la burocracia indigenista y su relación con el Estado, aquí nos puede ser de ayuda para tener una imagen de las interacciones cotidianas de la UACI y su repercusión en el PAEIIES.

Es de señalar que el programa PAEIIES estaba a cargo de dos trabajadoras de la UACI, en donde una ya colaboraba desde tiempo atrás –casi desde su fundación- y la otra más joven, fue invitada expresamente al PAEIIES. Uno de los elementos que aparecieron de forma recurrente en las entrevistas con estas operadoras del programa, fue la falta de apoyo a sus proyectos por parte de algunos miembros de la Unidad, en particular, de su titular de aquel entonces

Un día yo ya estaba con mi hoja de comisión, ya tenía todo listo. Iba a salir fuera a no sé qué; las llaves de la camioneta, mi mochila, todo. Y de repente llegó CD [el jefe de la UACI en aquel momento] y me quitaron las llaves, que porque se tenían que ir a la sierra también. Pero oye, yo ya tenía autorizado mi viaje y me bajaron de la camioneta (Fuentes, 2013)

Varios de los miembros de la Unidad, coinciden en que “había mucha testosterona” en el ambiente. Y eso repercutía en el apoyo que se les brindaba a los proyectos. Por otro lado, hay que señalar que cuando el programa arrancó, la persona encargada de la Unidad era una mujer, sin embargo se comentaba que <en el fondo> la planeación estaba hecha por personal masculino. Saldívar argumenta que, para tener una visión más compleja de las organizaciones burocráticas, es necesario ver el papel que juega el rol masculino para observar la reproducción –o no- de las desigualdades en lo empírico, es decir, en la

práctica. De esta manera, como aseveran las operadoras del PAEIIES, a partir de que CD asumió la dirección de la Unidad, “todos los proyectos se enfocaron en su proyecto, que era la reconstitución del Consejo de Ancianos” (Fuentes, 2013). Los involucrados en los proyectos “menores” –por decirles de algún modo- estaban supeditados a un proyecto mayor, pero a su vez, este proyecto mayor cobraba fuerza por estar anclado no sólo al jefe de la Unidad, sino a cierta “masculinidad”. Habría que preguntarse si el PAEIIES hubiese estado a cargo de dos varones ¿le habrían dado más apoyo?

Para el caso del PAEIIES, el papel que juega el elemento de género no debe verse como que las mujeres son las víctimas, y los varones los victimarios, porque estaríamos restándole complejidad a lo empírico, sino que existen muchos niveles de supeditación o de heterogeneidad colonial (Cfr., Cap. II) que afectan a unos actores y a otros y no sólo a los estudiantes indígenas. Muestra de ello es que también las propias operadoras del PAEIIES jugaron un papel activo en la construcción de estos roles hacia el interior de la Unidad. Tal es el caso del papel de la maternidad. Cuando una operadora del PAEIIES, en este caso la que llevaba más tiempo en la UACI, protegía de manera constante a un alumno del programa, se decía que “ésta era su mamá”, como nos comparte un ex beneficiario

Yo tenía un vínculo con ella. Siempre cuidaba que a mí me incluyeran en las actividades. Si iba a haber algún beneficio me llamaba. Y todos decían que era como mi mamá, y ella actuaba un poco así (...) pero cuando ya no le hice caso y yo hice lo que quería, ahí ya fue diferente, ella ya se enojó conmigo, y el resto [de la historia] ya lo conoces [risas] (Castro, 2013)

El rol de operadora PAEIIES como la mamá de los estudiantes, según comentan exbeneficiarios, también causaba sus propias desigualdades, puesto que cuando un alumno

no hacía lo que las operadoras esperaban, este corría el riesgo de ya no ser apoyado. En este sentido, Émiko Saldívar nos dice que cuando la operativización de un programa depende de la discrecionalidad de los trabajadores –a quién apoyan y a quién no- se dice que existe una “burocracia de la calle” (Saldívar Tanaka, 2008, pág. 35), es decir, los apoyos no se basan en reglas establecidas como en las burocracias gubernamentales, sino en las interacciones individuales en donde los que representan al Estado, deciden a quién se apoya y cómo se le apoya. De esta manera, al igual que la política indigenista “eran ellos quienes definían las políticas públicas, y al cumplir esas tareas lo hacían en representación del estado y sus prácticas” (Saldívar Tanaka, 2008, pág. 36), conformando así, unas prácticas del estado caracterizadas por lo que aquí prefiero llamar supeditación multinivel, como una característica de las prácticas invisibles del Estado y su relación con los pueblos indígenas.

Otro ejemplo más de la complejidad de esta supeditación, es la imagen que tenían algunas de las estudiantes indígenas sobre la operadora del PAEIIES más joven. Algunos de los comentarios iban desde “tiene poca calidez” hasta “es muy seca, muy hombrona”. Estos comentarios fueron reiterados por otros miembros varones de la Unidad, los cuales argumentaban que “en la sierra se dice que ella es como hombre, por eso le dicen la hombrona”. Si bien los miembros de la Unidad no argumentaban que esta característica de la operadora fuera un impedimento para realizar su trabajo, sí lo era para las estudiantes beneficiarias, según comentaron. Así me lo comparte Petrona, estudiante nahua y zoque, pero que ha crecido en la ciudad de Guadalajara

Imagínate para los estudiantes que vienen de fuera, todos asustados. Como que necesitan alguien más como Blanca Velázquez, así, que sea tierna, cálida, no como ella, toda dura, seca, bien sabe qué modo (Petrona, 2013)

De manera que el elemento del género jugó un rol importante para el éxito o fracaso –si se le puede llamar así- de los programas de la Unidad, pero también de la discrecionalidad y la gestión personal –y personalizada- que se hiciera del programa. Hasta aquí sostengo que, las personas encargadas tanto de la Unidad como del PAEIIES, a través de sus prácticas como las mostradas anteriormente –y como se verá a continuación- son la persistencia o extensión del Estado que actúa al lado de los individuos. Es decir, el personal operativo de la Unidad representa las políticas mismas en persona –y al Estado- porque son ellos y ellas los encargados de decidir a quién apoyan, qué tipo de apoyo brindan y bajo qué circunstancias. De igual manera, si bien se puede pensar que con la llegada del PAEIIES se evidencia un retiro del Estado porque era una política venida desde la Fundación Ford, aquí sostengo que no es así, puesto que los que operativizan o median los programas sociales o políticas públicas, toman un papel central debido a la discrecionalidad que líneas arriba he mencionado y que, como el lector observará, será una constante en este trabajo.

4.2. El PAEIIES y su relación con la universidad convencional

Con la desregulación de las instituciones sociales y la flexibilización del empleo, también se vino la imposición de una suerte de “atemporalidad” (Merklen, 2013, pág. 50) a través de la aplicación de políticas internacionales a contextos diversos. Tal es el caso del PAEIIES. Como se verá, algunos de los actores institucionales no manifiestan inconformidad por la implementación de políticas venidas desde la UNESCO, la ONU o la FF, pero sí bajo las condiciones en que estas políticas eran aceptadas. Esto evidencia, además de la verticalidad con que se rige la institución universitaria, una ausencia de restricciones o condicionamientos para con las políticas internacionales, dejando de lado los

propios tiempos del contexto latinoamericano, mexicano y el regional particularmente, como lo expresa una de las tutoras:

Nuestra universidad, en particular, es muy domesticada (...) cualquier política que llega, no se hace la crítica, la reflexión. Sí se hace contracorriente, cuando ya se está queriendo imponer, cuando algunos profesores dicen *esto no*. Pero si los de arriba la autorizan, pues los de abajo no podemos hacer nada. (Corona, 2013)

Sin embargo, lo anterior no quiere decir que estas políticas atemporales sean autónomas o bien, no sean susceptibles de ser modificadas o afectadas por los contextos locales. Además de la imposición de modelos educativos venidos desde el extranjero y que a ojos de este actor, hacen de la universidad un espacio domesticado, se evidencia la persistencia de las relaciones jerárquicas y los juegos que se dan al interior o a nivel regional. Como bien nos recuerda Gradilla Damy y que en otro capítulo hemos mencionado (Cfr. Capítulo 1), el modelo de “sistema de acción” (Gradilla Damy, 1995, pág. 392), caracterizado por la centralidad del rectorado, a primera vista pareciera entrar en crisis con la transformación del Estado Providencial al Estado Evaluador (Gradilla Damy, 1995). Recordemos que una de las bonanzas de estas políticas supranacionales, es que arrancaron con dinero de organismos externos, lo cual parecía quitarle centralidad –o la responsabilidad- al Estado, al gobierno de Jalisco y en particular a la propia UDG; es decir, pareciera que los actores locales o mediadores pierden relevancia, pero lejos de ello, ocurre lo contrario, como vemos a continuación:

Aquí lo grave es que se está cerrando un ciclo [el del PAEIIIES] en donde se invirtieron muchos recursos y no se le está entregando cuentas a nadie. La ANUIES quedó de hacer un informe final para el Banco Mundial y no está, no hay indicadores (...) Las rivalidades entre la DGEI también son muy fuertes (...) y el método de las relaciones personales [risas]... no tendría por qué ser así. (Ruíz Lagier, 2014)

Como el lector recordará, para tener acceso a los fondos que ofertaba la FF, era clave tener aprobación de la ANUIES, lugar donde se estaba gestando la idea del programa tutorial. Cabe decir que la manera en que las instituciones accedían a dicho recurso no está clara, ya que por parte de la FF se argumenta que se abrió una convocatoria pública, la cual fue al inicio muy poco atendida, pero por otro lado se dice que se convocó a universidades específicas para la distribución de ese recurso; es decir, los actores locales o bien los mediadores, cobran importancia al momento de aterrizar a nivel local la política pública puesto que dependen de gestiones, amiguismos y buenas voluntades. Así lo recuerda John Scott, quien colaboró en la FF en México:

Nosotros teníamos un dinero, 3 millones [de dólares] por año pero no lo podíamos entregar así, era mediante la ANUIES (...) y ahí vimos que... era un amiguismo, era un club, los que estaban en la banca (...) Había que hacer buenas relaciones, por eso nos sirvió el contacto con JR. De entrada nos decían que no íbamos a encontrar indígenas [en las universidades] ¿Sabes? Como [diciendo] *están perdiendo el tiempo* (Scott, 2013).

La desregulación y la flexibilización de las políticas sociales hacen que la política deje de ser tal cuando comienza a depender de la buena voluntad o de la activación de los individuos (Cfr. Capítulo II) y de iniciativas individuales como hacer buenas relaciones o relaciones personales, es decir, la viabilidad de la política intercultural que provenía “desde arriba” (Busquets, 2013, pág. 44) se convirtió en la gestión individual de ciertas voluntades para que pudiera ser aterrizada.

A pesar de que varios actores institucionales manifestaron su inconformidad hacia la adopción de políticas “desde arriba”, también hubo aquellos que subrayaron los prejuicios de la academia respecto a la adopción de este tipo de medidas, como es el caso de la experiencia de la tutoría a indígenas. Si bien la política pública materializada en el

PAEIIES vino a modificar los tiempos de los docentes, puesto que, además de las actividades que ya de por sí tienen como profesores universitarios, tenían que asignar tiempo para brindar tutoría académica pero también apoyo emocional, este profesor lo rescata como una experiencia positiva:

En el asunto de las tutorías, sabemos que es una... una ordenanza de la UNESCO, y si no, de la ONU, que va pegado a la Fundación Ford... o con Rockefeller o Kellogs y muchas cosas... siempre tenemos la paranoia de que eso es gabachadas⁴⁵ y que no funciona y que... es dinero manipulado... Cuando yo tengo la experiencia en el CuSur⁴⁶... Yo no digo que antes no se hacía tutoría... pero esto fue distinto, les servía a los muchachos [estudiantes indígenas] (Villaseñor, 2013).

La opinión anterior se fundamentó en que desde hace unas décadas –desde 1968- la UDG había castigado o tomado medidas como la restricción de recursos hacia programas o actores que tuvieran que ver con iniciativas relacionadas a la sublevación⁴⁷ en aras de buscar justicia social. Así mismo, la pugna que se llevaba a cabo en la primera década del siglo XXI entre el Grupo Universidad (Cfr. Capítulo I) y entre el gobierno del estado de Jalisco (Universal, 2010), hacía más difícil la fluidez de recursos, de manera que se celebraba el tener acceso a otros fondos. De ahí se entiende que el acceso a recursos provenientes de organismos supranacionales como la FF, daban un margen de libertad de acción, pero sin dejar de enfatizar que el acceso al recurso dependía de gestiones individuales y por tanto, los resultados también podían ser muy focalizados o concretos.

El nudo o tensión que aquí se observa es que, por una parte la política arrancó con muchos recursos, estaba enfocada a resarcir o reparar las desventajas de una población muy

⁴⁵ El término proviene de la palabra “Gabacho”, que en el argot popular quiere decir, que proviene o tiene influencia del país de Estados Unidos.

⁴⁶ Centro Universitario del Sur de la UDG, ubicado en Ciudad Guzmán, estado de Jalisco, México.

⁴⁷ Como ejemplo podemos mencionar el despido o cese de profesores como Alejandro Herrera Anaya y de Carlos González Durán, ambos egresados y profesores de la Licenciatura en Derecho y que defendían a estudiantes involucrados en movimientos guerrilleros. (Cfr. Rodríguez Gómez, 2009).

concreta, pero al mismo tiempo los ejes fundamentales de la universidad siguieron siendo los tradicionales o bien, los que otras políticas internacionales les dictaban, como el sistema de competencias. Ello hace que la universidad se convierta en un espacio restrictivo –para aquellos que no perciben ayuda de ningún programa- o de aparente privilegio –para los beneficiarios-. Esto, como hemos señalado antes, hace referencia a una doble retórica de la inocencia (Cfr. Capítulo II). Es decir, por una parte el programa era muy criticado por apoyar sólo a un grupo de personas, cuando había más estudiantes no necesariamente indígenas que necesitaban ser apoyados. Y al mismo tiempo, se decía que los estudiantes indígenas que accedían a este programa no necesariamente eran los indígenas con más carencias. Este argumento sobre las privaciones de los estudiantes era esgrimido tanto por rectores de los centros universitarios como por funcionarios administrativos de la UDG. El precepto que regía esto era que había estudiantes con más necesidades económicas que los estudiantes indígenas.

Hay que recordar que una de las características de las políticas de individuación –y que se materializó en el PAEIIES- es que la población es clasificada y su grado de necesidad es evaluado, sin embargo, aquí las políticas de la individuación, no están dirigidas a cambiar las estructuras sociales (Merklen, 2013) sino que su aporte se concentra en casos muy particulares. Nancy Fraser (1997) nos dice que cuando se ejecuta un programa que desea generar justicia social hay que distinguir los efectos de redistribución que intentan abatir la desigualdad. Pero al mismo tiempo admite que el elemento identitario está generando nuevas luchas y movimientos que giran alrededor del reconocimiento (Fraser, 1997). De esta forma, si se separa la “desigualdad” de las “diferencias culturales”, se despolitiza este último término porque le quita el carácter colonial, y a su vez oculta el racismo, ya que se deja de ver que este implica la explotación, la desigualdad y la negación

de todo aquello que no se asemeja a la cultura hegemónica o al espíritu de blanquedad del que nos habla Bolívar Echeverría (2007). Es por ello que es preciso enfatizar que, el PAEIIES de la UDG no tenía dentro de sus objetivos generar políticas de redistribución, como sería el facilitar el ingreso a la institución, becas de entrega periódica o apoyos materiales, sino que una vez dentro, los estudiantes serían beneficiarios de una política de reconocimiento. Esto, como vemos a continuación, generó también sus respuestas.

4.2.1. “La universidad como socializador o club social”

El PAEIIES fue concebido como una manera de hacer más amable la relación entre instituciones educativas y pueblos indígenas. Es por ello que el programa no necesariamente estaba dirigido a indígenas con desventaja económica, sino en general a toda aquella persona que tuviera alguna identidad étnica y que fuera estudiante universitario. Con el apoyo tutorial que se brindaba una vez que los estudiantes habían ingresado al sistema de educación superior por su cuenta, las cifras de estudiantes indígenas a partir del 2002 pasaron de ser de 1,309 estudiantes indígenas en todas las instituciones de educación superior del país, para después de diez años aumentar de forma considerable. Esto es 14,130 estudiantes indígenas en instituciones de educación superior participantes en este programa a nivel nacional (ANUIES, 2007). Sin embargo, la percepción de los actores institucionales, sobre todo aquellos que ostentaron o aún ostentan un alto rango dentro de la UDG, aceptan que la diferencia cultural implica también una desventaja material y que, en este sentido, la universidad no está llegando a sectores culturalmente diferentes, ni tampoco económicamente diversos. Como este secretario académico menciona: “las posibilidades de que en la universidad conviva una persona de extrema pobreza con clase media y clase

puddiente: eso está eliminado de la universidad” (Baltazar, 2013). Esto es bastante revelador porque da cuenta de varias cosas: por una parte que la desventaja económica y la diferencia cultural son elementos que siguen siendo considerados como sinónimos cuando no es así, a pesar de la serie de políticas impulsadas desde los noventa que han intentado dar cuenta de ello (Cfr. Capítulo I). Por otra parte, se obvia que esas dos desventajas están entrelazadas y vinculadas por el elemento de la apariencia –la blancura- y el factor cultural –la blanquedad- (Cfr. Capítulo II). Así mismo, se sobre entiende que el alumnado que sí logra ingresar al sistema de educación superior, si bien pertenece a un cinturón de clase social muy estrecho, se da por buena la idea de que este, a pesar de los patrones que pudieran tener en común, carece de diversidad:

[la universidad] está dando atención a un segmento de la población que es muy parecido entre sí. Que sus patrones culturales son muy parecidos entre ellos. Entonces ahí hay una gran pobreza de posibilidad de intercambios culturales... [el espacio universitario se hace] más homogéneo (Baltazar, 2013).

Los actores institucionales pensaban que los mecanismos que niegan o dan acceso a la instrucción formal están regidos por estructuras globales y que por ello, no existe ninguna capacidad de maniobra“Y eso mismo hace que se reproduzcan los mismos esquemas en la universidad” (Baltazar, 2013). Sin embargo, como me lo hicieron saber varios actores, la gestión de apoyos, becas o cualquier tipo de ayuda para algún grupo estudiantil específico, sí puede ser gestionado desde el ámbito de lo local. Para ello es necesario entablar un equilibrio –por no decir: un juego- entre el reporte de resultados que se da al sistema universitario y que redundando en los grados de “competitividad” y asignación de recursos, y por otra parte, equilibrar lo anterior con las gestiones o concesiones que hace la propia institución. Pero aquí se vuelve al tema de la gestión individual o activación del individuo

(Merklen, 2013) para que una política pueda ser propuesta, pasada y aprobada por las instituciones universitarias, es decir, depende de la manera en que se presente la propuesta, con qué grupo universitario se gestione y además, de qué argumentos o bases empíricas vaya acompañada. Es de esta forma, que otro de los actores nos compartió que es fundamental generar bases de datos en el área de Sistema Escolar de forma que se tenga contabilizado y ubicados a los estudiantes indígenas en todos y cada uno de los centros universitarios.

Hay que señalar, que casi todos los actores institucionales, a excepción de los miembros del PAEIIES, argumentaron que no existía un diagnóstico que diera cuenta a través del examen de ingreso sobre el estudiantado indígena de la UDG. Contrario a ello, se tiene documentado desde 1994 mediante el archivo que antes era de la Coordinación Universitaria de Apoyo a las Comunidades Indígenas en el Estado de Jalisco y que representa su documento fundacional, que uno de los objetivos era generar indicadores sobre la población indígena que ingresaba a la institución. Esto se confirma con el secretario académico del CUCBA y con el personal de Control Escolar de todos los centros universitarios metropolitanos, que así se hizo y se sigue haciendo, de manera que Control Escolar sí tiene los datos sobre aquella población indígena que se adscribe a una comunidad y que explicita que habla alguna de las lenguas nacionales de México. Además, reitero que fue esa misma base de datos la que me permitió tener un primer acercamiento sobre la situación del PAEIIES en la UDG. De manera que resulta contradictorio que actores institucionales, sobre todo de alto rango, comenten que es poco posible la gestión de políticas interculturales ya que:

Deberíamos tener algo como un diagnóstico, así como muy real de la caracterización de los aspirantes. Pero eso, yo creo que tenemos que empezar a trabajarlo desde los

estudiantes que hacen su examen de primer ingreso... de cuál es su perfil y esas cosas, para posteriormente pensar y observar los resultados que ellos tienen con los resultados del examen (Baltazar, 2013).

Además, es de mencionar que el actor institucional que nos compartió la inexistencia y a su vez la importancia de generar bases de datos para poder plantear una propuesta de acciones afirmativas ante el Consejo Universitario, fue parte del proyecto de interculturalización del Centro Universitario del Norte, ubicado en Colotlán⁴⁸, estado de Jalisco, México. De manera que con mayor razón este actor conocía la situación y estado de la cuestión de los estudiantes indígenas de la UDG. Es por ello que, lejos de hacer señalamientos, lo anterior resulta de suma relevancia para poder preguntarse ¿Hasta dónde están dispuestos los actores institucionales a gestionar la diversidad en las universidades convencionales? ¿Qué elementos necesita reestructurar la universidad para tal efecto? Y ¿Qué implicaciones tiene modificar esos elementos?

4.2.2. El perfil del estudiante universitario y la diversidad en la educación superior

La universidad pública como la UDG se ve obligada a reestructurarse cada cierto periodo merced a las tendencias de las políticas internacionales (Cfr. Capítulo I). Tal fue el caso del *Pathways to Higher Education* que marcó una pauta en la primera década del siglo XXI en América Latina, en donde la UDG tuvo su importante participación. En la actualidad existen otras tendencias globales que obligan a la universidad pública de nuevo a

⁴⁸ Un centro universitario que, por sus características, está ubicado en una zona con alta población indígena, particularmente wixaritari.

reformularse para con ello seguir viva⁴⁹. Y aunque la historia de esta institución ha demostrado que los actores que la conforman resisten esta “domesticación”, es preciso evidenciar que las nuevas rutas que ha seguido el sistema de educación superior son cada día más selectivas. En aras de exigir competitividad al estudiantado, se le exige habilidades que la educación pública no está brindando⁵⁰, pero el alumnado que sí logra acceder y posteriormente egresar de la educación superior sin problemas significa que tiene un perfil o un bagaje previo que lo posiciona en mejores condiciones que el resto.

Aquí de nuevo volvemos a contrastar lo anterior con las oportunidades que tiene la universidad para funcionar a nivel local y generar cambios desde abajo. Si bien se dictan políticas desde arriba, la responsabilidad que se le atribuye al profesor en el aula, genera también sus puntos de fuga, mas no cambios estructurales:

Pero bueno, con la cuestión de los créditos, cada programa lo arma el maestro. El alumno puede tomar materias de otros departamentos y si comparamos la materia de Historia de México de un departamento, no es lo mismo que la Historia de México de otro departamento... bueno, eso es una ventaja para los chicos, pero cada profesor decide si mete o no cuestiones indígenas, o qué temas trata. Yo, por ejemplo, intento meter cosas de África y cosas que no verán en otros lados (Corona, 2013).

Al respecto, ya otros estudios (Leiva Olivencia, 2010) han abordado las ventajas y las limitaciones que tiene el intentar generar cambios desde la currícula. Algunos de estos estudios argumentan que se terminan haciendo “semanas culturales” dedicadas a tal o cual minoría, sin generar un cambio real, puesto que al salir, el alumno regresa a las estructuras que generan las mismas desigualdades que hacen que las currículas sean parciales.

⁴⁹ Tal es el caso de la Internacionalización de la Educación Superior en América Latina.

⁵⁰ Tal es el caso de la aprobación con 550 puntos del examen TOEFL. Los estudiantes de la Licenciatura en Economía y Gestión Ambiental que participaron en el segundo grupo focal de esta investigación, nos compartieron que por esas fechas (julio 2013) se había aprobado el requisito de que el alumno, si deseaba titularse, tenía que pasar ese examen. Sin embargo, la universidad no les había brindado ninguna clase o curso de idiomas.

4.2.2.1. El examen de ingreso.

El examen de ingreso a la educación superior convencional es uno de los puntos en que vale la pena detenerse y revisar como un factor importante a negociar en la universidad convencional en aras de interculturalizar sus espacios. Este es conocido como EXANI II y según se lee en sus guías, es una prueba “confiable, válida, pertinente y objetiva” (CENEVAL, 2014) que mide el conocimiento adquirido durante el proceso de aprendizaje previo a la educación superior. Este examen es resultado del “Acuerdo Nacional para la modernización de la Educación” (Diario Oficial de la Federación, 1992) que buscaba mejorar la calidad de la instrucción básica y superior del país. Cabe mencionar que esta reforma viene después del modelo educativo expansionista y que con ella, se pasa al modelo conocido como Modelo Educativo de Calidad. La instancia encargada de generar, sistematizar y aplicar este tipo de exámenes es la asociación civil llamada Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior A. C. (CENEVAL⁵¹) y fue creada en 1994 por sugerencia de la ANUIES.

Lo que busca la aplicación de este tipo de prueba es medir “de forma objetiva” y con base a mediciones estandarizadas elementos como “Pensamiento matemático, Pensamiento analítico, Estructura de la lengua y Comprensión lectora” (CENEVAL, 2015) además de nociones básicas sobre lengua inglesa, a través de 110 preguntas que deben responderse en un lapso de dos horas y media. Todo ello –a excepción del apartado en inglés- es mostrado y debe ser respondido mediante opción múltiple, en la lengua castellana. De manera que la decisión de si el estudiante logra ingresar a nivel superior, se reduce a dos factores: pensamiento matemático y pensamiento verbal.

⁵¹ <http://www.ceneval.edu.mx>

El único precedente que se tiene sobre el refutar la aplicación de pruebas estandarizadas en educación convencional son los casos de la Universidad Pedagógica Nacional y la escuela primaria Tierra y Libertad, en la comunidad de Josic, municipio de Huixtán, estado de Chiapas, en donde desde el 2008 los profesores y alumnos se inconformaron por la prueba llamada Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENCLACE). Dicha inconformidad les llevó a los profesores de este plantel a presentar una queja ante la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH) y ante el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED) (García Martínez, 2013).

Para el caso de la UDG, la modificación que se logró hacer al examen de ingreso EXANI-II y de la cual se tiene registro, fue en el Centro Universitario del Norte en donde:

no se habló como una cuestión de acción afirmativa, sino que lo establecimos como una incapacidad de la institución para generar una igualdad de condiciones en las... en... en el sistema de ingreso. Y pensamos que lo que mejor podía resolver es que se contara con un examen en la lengua... la lógica sobre el razonamiento verbal, fuera en la lengua de los aspirantes y de acuerdo a la lógica en términos culturales... la cuestión de la pertinencia cultural. Que eso más bien era una carencia de la propia institución. Porque no era una carencia del aspirante, sino más bien de la institución porque la institución estaba en una región indígena wixárika (Baltazar, 2013).

Como se observa, la única concesión que se hizo, por estar el centro universitario en una zona indígena es que el examen de ingreso podía ser presentado en la lengua wixárika, a pesar de que, como ya mencionamos, el EXANI-II sólo evalúa dos áreas y por ello es considerado un sistema objetivo. A pesar de que las mediciones estandarizadas no consideran la disparidad de condiciones educativas previas resultando por ello, discriminatorias, se siguen pensando que estas pruebas son evidencia suficiente para evaluar de forma general.

A pesar de ello, ninguno de los actores institucionales a los cuales me acerqué se mostró a favor de generar acciones afirmativas o sistemas de cuotas para los estudiantes indígenas, estuvieran o no los centros universitarios en zonas denominadas “indígenas” o en áreas metropolitanas. Así como tampoco sugirieron modificación alguna al EXANI-II. En lugar de ello, cada actor mencionó sus propias rutas alternativas.

Como primera propuesta se lanzó la posibilidad de “integrar más elementos a considerar en el examen de ingreso” (Baltazar, 2013). Dentro de estos elementos se destacaron el tener en cuenta a alumnos de alto rendimiento deportivo y artístico. Si algún estudiante no había alcanzado el puntaje necesario pero tenía elementos para “compensar” ese puntaje como el alto rendimiento⁵² o su participación en grupos artísticos estatales o nacionales, se sugirió que se podía contemplar una concesión.

Otra propuesta surgida desde el ámbito docente fue el contemplar si el alumno es de condiciones económicas bajas o si cuenta con los materiales necesarios –escritorio, computadora, dinero para copias, entre otros- para poder cursar la universidad. De no tener el alumno estas condiciones, sumada a su condición étnica, se podía compensar el bajo puntaje de su EXANI-II. El argumento que llevó a esta propuesta es que los estudiantes indígenas, a pesar de contar con condiciones económicas poco favorables y ambientes educativos convencionales más adversos, “éstos han cursado doce años de escuela y llegado por su propio esfuerzo a la educación superior, sin apoyo de ninguna institución y mucho menos de la UDG” (Corona, 2013). De manera que esta propuesta, era como una recompensa a ese esfuerzo.

⁵² Recordemos que en este mismo año, la UDG contempló el “rescate” del equipo de futbol Leones Negros de esta institución.

Una tercera iniciativa lanzada por un grupo de tutores de estudiantes indígenas era que cada uno de ellos, pudiera “dar entrada libre” o meter un estudiante indígena a la universidad, independientemente del puntaje que sacara en el examen de ingreso. Esto, además de reforzar las jerarquías de poder entre tutores y estudiantes, refuerza el método de las relaciones personales y obliga al alumno a llevarse bien con su tutor puesto que de otra manera, queda fuera la posibilidad de ingresar al sistema de educación superior. Los argumentos que esgrimieron este grupo de profesores giraban alrededor de que, ellos eran “conocedores de temas indígenas” y pioneros en varias iniciativas de la UDG, lo que les daba el derecho de generar esa propuesta, puesto que “ellos sabrían distinguir a un futuro buen estudiante indígena” (Toscano Contreras, 2013).

Las tres iniciativas anteriores se contrastan con las gestiones que hacía el propio PAEIIES para lograr que estudiantes indígenas ingresasen a la UDG. Dichas gestiones fueron hechas a lo largo de la década del 2000 y consistieron en un primer momento, intentar modificar el EXANI-II, sin ningún éxito. Posteriormente, los esfuerzos de las personas que operativizaban el PAEIIES se enfocaron en brindar apoyo a los aspirantes mediante cursos de preparación para presentar el EXANI-II, actualizaciones en conocimientos matemáticos y el familiarizarse con la modalidad del examen. Para ello, las encargadas del PAEIIES buscaban el apoyo de personas que impartieran en las comunidades indígenas esos cursos de manera gratuita⁵³. Cuando estas lanzaron la iniciativa al Sistema de Educación Media Superior (SEMS) de hacer un manual de preparación en lengua wixárika con el fin de facilitar las cosas, ellas comentaron que, a

⁵³ Generalmente, las encargadas del PAEIIES hacían uso de sus redes de contacto para invitar a dar cursos en la sierra norte y sierra sur de Jalisco.

pesar de que el manual ya había sido aprobado, los encargados de operativizar tal decisión se resistían a ponerla en ejecución bajo el argumento de que:

Ellas vinieron a mí para pedir, primero, que se diera un curso a indígenas wixárikas para el examen PIENSE-II⁵⁴ y yo les dije que eso era ilógico porque ellos, al igual que todos los indígenas, vienen de cursar el bachillerato general por competencias (...), y les hacía ver que darles específicamente un curso a ellos como indígenas era menospreciar o dejar abajo a la gente normal. Si no tienen las condiciones, pues primero que se pongan a estudiar español y ya (González, 2013).

Para los fines de este apartado, basta decir que la opinión anterior, sumada a las alternativas propuestas tanto por docentes como por secretarios académicos o extutores PAEIIES, difiere con el propósito que dio origen a este programa y que se fundamentaba en la idea de que “con todo el movimiento en Chiapas y Oaxaca, pensábamos que los indígenas tenían mucho qué aportar a la escuela convencional” (Scott, 2013). Lejos de ver a los indígenas que aspiraban ingresar a la UDG, como un complemento de los saberes y conocimientos que circulan en un espacio universitario, fueron percibidos como sujetos “incompletos” o carentes de las “condiciones” que pudiera tener una persona normal.

Cabe enfatizar que aquí se distinguen dos momentos que desvían la atención para ejecutar políticas a favor de pueblos indígenas: por una parte, cuando se habla de las “condiciones” de un grupo en particular, en este caso, estudiantes indígenas, la atención se desvía hacia otros grupos, como lo menciona la primera propuesta, que entienden la diversidad como personas con habilidades específicas, pero sin diferencia cultural.

Aquí las “condiciones” son entendidas son los factores económicos pero también culturales como la lengua que la escuela exige a pesar de que no los brinda, y que son elementos cruciales, a ojos de estos actores, para poder poder acceder a la educación

⁵⁴ Se refiere al EXANI-II.

superior. De igual manera, las tres primeras propuestas, dan cuenta de lo que Delgado llama “moverse de un punto A a un punto B” (Delgado, 2000, pág. 399). Es decir, las propuestas de acciones afirmativas que se hacen no están ancladas a discusiones históricas de despojo, a explotación, condiciones de esclavitud o negación de recursos básicos para vivir – vivienda, vestido, comida- y el impacto que estos factores tienen en el desempeño escolar, sino que lo que proponen es un “fresh start” o un nuevo comienzo, un “borrón y cuenta nueva”, y así poder llegar al punto B, que es, que los estudiantes ingresen al sistema de educación superior, para que así la universidad cumpla con sus objetivos de “equidad”, preparación de recursos humanos y fuerza laboral y contribuya a una sociedad integrada.

Estas opiniones que abogan por un “borrón y cuenta nueva”, además de enfocarse, como dijimos, en ver al alumno como una persona incapaz de aportar al sistema universitario convencional, contrastan con la última opinión del actor institucional perteneciente al SEMS. Este, además de desvincular al sistema escolar de la UDG y su historia como cuasi ministerio de educación (Cfr. Capítulo I) en Jalisco, y la responsabilidad que este ha tenido en la impartición de la educación –o en la ausencia de esta- a lo largo del Occidente del país, hace alusión a lo que Ross (Ross, 2000, pág. 636) llama “la retórica del privilegiado⁵⁵”. Esta retórica nos dice que aquellos que no son beneficiarios de programas de cursos de preparación par el EXANI-II, como los no indígenas, no tienen “la culpa” del racismo que han sufrido los grupos étnicos durante los últimos siglos y es por eso que ello los convierte en “inocentes” (Ross, 2000). De manera que, de acuerdo al actor del SEMS, la ventaja de los indígenas –si se les brindasen cursos y

⁵⁵ Ross hace referencia al término de White rhetoricians. Pero hay que señalar que él parte del contexto angloestadounidense. Como hemos señalado en el apartado teórico (Cfr. Capítulo II), el contexto del mestizaje nos impide que hablemos en términos binarios como “blanco o negro”, pero no nos imposibilita a hablar de privilegio. De esta manera, considero que en lugar de referirme a la “retórica del blanco”, es mejor hacer alusión a la “retórica del privilegio”.

se hicieran manuales- sería la desventajas de otros. Ello contrasta con las opiniones de las personas que operativizaban el PAEIIES, las cuales argumentan que no para todos, pero para muchos de los pueblos indígenas, el ingreso a la educación superior es un factor decisivo para poder salir de circunstancias no deseables:

Pero en la sierra, donde están los huicholes y donde están los nahuas... pues se las roban o las violan [a las mujeres]. Y pues ya, esa chica... pues tiene a su bebé y se queda ahí. Y ahorita que voy a la sierra me encontré con dos casos de esos ¿Cómo ayudas ante eso? Y pensando que son chavos. Sí tienen esas ganas, pero ante las dinámicas comunitarias, pues sí es complicado, y entonces, pues el factor del estudio se vuelve algo que sí puede cambiarles la vida (Velázquez, 2013).

De esta manera, lejos de pensar que mestizos e indígenas están en igualdad de condiciones para ingresar a la educación superior, sucede que estos últimos, si bien reconocen que el ingreso a la universidad marca una diferencia, para llegar a ella deben de sortear muchos obstáculos, como puede ser, la propia comunidad, representando para las mujeres un reto más complejo. Las operadoras del PAEIIES hicieron mención que, si bien los egresados indígenas de preparatorias convencionales sí desean entrar a la universidad y también son apoyados por sus redes parentales o por la comunidad de origen, en ocasiones sucede que “como que en ese sentido, no ven por dónde. Entonces por eso el camino es el tradicional, el de la comunidad. Yo no digo que esté mal, pero pueden estar mejor” (Velázquez, 2013) o bien, no tienen aún las herramientas para acercarse a las dinámicas en que opera la institución universitaria –obtener información sobre carreras, crear redes para hospedarse en la ciudad si vienen de fuera, sacar la fincha de ingreso, familiarizarse con el sistema de créditos-, de manera que, el ingreso, no siempre recae en elementos como la discriminación y el racismo pero ciertamente sí existen ciertas “condiciones”, como los actores

institucionales los llaman, que diferencian a mestizos de indígenas al momento de ingresar a la universidad.

4.2.2.2. “¿Condiciones? Hablemos mejor de posibilidades de acceso”

Siguiendo la ruta de dialogicidad de marcos interpretativos (Carrero, Soriano, & Trinidad, 2012), encontramos que una categoría recurrente en los actores institucionales cuando de hablar de las condiciones de ingreso de los estudiantes indígenas se trataba, era el “bajo nivel intelectual” o el “conocimiento poco desarrollado”. Estas aparecían sobre todo en aquellos actores que tenían un contacto cercano con los estudiantes indígenas, como tutores o profesores. Al triangular esta categoría (Arias Valencia, 2000) percibí que si bien el resto de los actores no está de acuerdo con los términos, sí se recurrió a expresiones que denotaban una “tetanización afectiva” (Cfr. Capítulo II), como: “no porque sean indígenas, no pueden desarrollar su conocimiento”, o bien “son indígenas pero sí tienen capacidad intelectual”. De manera que una de las preocupaciones de los actores institucionales es que los aspirantes sean aceptados pero no logren culminar su educación universitaria debido a la falta de comprensión de las materias y no por cuestiones económicas.

Otros de los escenarios se refieren a las circunstancias materiales con las que llega el aspirante. Comentan ex tutores así como rectores y secretarios académicos de centros universitarios metropolitanos como el CUCEI, el CUCBA y el CUAAD⁵⁶, que sería complicado recibir estudiantes indígenas en sus aulas porque entonces, la universidad tendría la obligación de resolver, o de menos, paliar su situación económica. A pesar de que existen programas como las Becas CNBES, antes llamadas PRONABES (Cfr. Capítulo I),

⁵⁶ Para distinguir cuál es cada centro, favor de remitirse al capítulo I.

el monto que estas otorgan es muy reducido, sumada la circunstancia de que dicho programa no contempla el factor de la etnicidad. De manera que los actores piensan que primero la universidad debería de prepararse para tal fin, de forma que no sólo ingresasen los indígenas al sistema de educación superior, sino que pudieran culminar. En este sentido, la inquietud de estos actores institucionales es la rendición de cuentas y de resultados ante el Consejo General Universitario, puesto que de admitir a alumnos que no culminan o desertan de su trayectoria universitaria, les bajaría los estándares de calidad de su centro, ergo, el presupuesto.

Tal es el caso del Centro Universitario de Ciencias de la Salud que oferta carreras como Médico Cirujano Partero y Licenciatura en Enfermería, las cuales están dentro de las predilecciones de los estudiantes indígenas que provienen de la sierra norte wixárika y de la sierra sur nahua. Estas carreras piden como puntaje en el EXANI-II 173.9390 y 127.5570 respectivamente (UDG, 2015), y tienen un cupo semestral de 350 alumnos para Médico Cirujano Partero, y de 182 para Enfermería. Para el primer semestre 2015, fueron aceptados el 16% de los aspirantes a la carrera de médico, y el 59% para enfermería. En ninguno de los casos ingresó algún estudiante indígena (Pérez J. , 2015).

Ahora, como parte de los beneficios de ser trabajador de confianza de la UDG - administrativos y personal académico- tienen derecho a “meter” a algún familiar en el proceso de selección y admisión. Para tal efecto y en el caso de la carrera de Médico, se les permite sacar un puntaje de 151.9230 -22.016 puntos menos- como parte de un convenio existente entre trabajadores y universidad. Entonces, como nos menciona esta persona del PAEIIES:

Ni indígenas ni no indígenas logran entrar a la universidad porque cada día la institución puede recibir a menos... ya no tiene capacidad, está cerrando filas en éso.

Pero a los que se les da preferencia si no alcanzan el puntaje, es a los mestizos. Hemos tenido casos [de indígenas] en que les falta uno o dos puntos para entrar a enfermería y hemos ido con los rectores, con los secretarios académicos, pidiéndoles que les den chance, y no. Ah, pero al hijo del amigo o al hijo del compadre: a ese sí (Velázquez, 2013).

Los resultados de esto es que, por un lado, el aspirante indígena desista de ingresar a la universidad. O bien, en un intento por acceder recurra a varias estrategias. Ello puede ser que presente el EXANI-II cada seis meses, hasta que sea admitido en la universidad, como fue el caso de Petrona. Ella, indígena nahua por parte de su mamá y zoque por el lado paterno, presentó el EXANI-II durante dos años consecutivos, es decir: un total de cuatro veces:

Yo intenté ingresar a la UDG cuatro veces, no salía en listas, no salía y no salía. Dos años estuve parada. Hice trámites a Letras Hispánicas, pero no salí, yo tenía muy bajo promedio de la prepa. Hasta la cuarta vez hice trámites a Historia y sí salí. (Petrona, 2013)

Petrona comparte que en la tercera ocasión que no salió en listas de la UDG, acudió al PAEIIES para solicitarles su ayuda. Preparó una carta al rector general de aquel entonces y se dirigió a las oficinas de la UACI sin éxito alguno. Las personas del PAEIIES habían salido de trabajo a la sierra y nadie la pudo recibir a pesar de que ella ya tenía una cita. Al siguiente semestre de nuevo hizo trámites para ingresar a la educación superior, pero ahora a la Licenciatura en Historia. Finalmente, después de cuatro intentos, había ingresado a la UDG. Lo anterior me obliga a preguntar ¿qué condiciones no tenía al inicio, que después de dos años logró reunir para poder acceder al sistema de educación superior? ¿Qué saberes se aprendieron, cuáles son las doxas adquiridas en este proceso? Para ello es preciso sustituir

el término de “condiciones” y en lugar de ello abordar el tema de las posibilidades de acceso.

Conforme Petrona presentaba los exámenes, comenta ella que comenzó a hacerse de mañas o estrategias para una mejor preparación. Estas tenían que ver con la distribución del tiempo, como dedicarle un rato al estudio y al repaso de las matemáticas o familiarizarse con el tipo de preguntas del EXANI-II. Así mismo, comenzó a localizar los puntajes de las carreras y ver cuál era el que pedía cada una de ellas, de manera que tuvo más claro cuál era la meta que tenía que alcanzar. Incluso llegó a plantearse cuáles eran las carreras con los puntajes más bajos y de ahí ella evaluaría a cuál carrera podía acceder. También comenta que aprendió cómo responder el examen de ingreso, como no detenerse en preguntas que no sabía o no recordaba.

De lo anterior se infiere que las desigualdades que padece un aspirante universitario indígena pueden o no ser las mismas que las de un mestizo, pero lo que diferencia a unos de otros es que los indígenas tienen desigualdades acumuladas durante varias generaciones de manera que no siempre tienen los medios necesarios para presentar una y otra vez el examen de ingreso y lo que eso implica. Hay que señalar que cada examen vale 800 pesos, y lo anterior conlleva que, en el caso de Petrona tenía que ausentarse de su trabajo para presentarlo, lo cual implicaba que dejaba de ganar el sueldo de ese día. También se veía ante la necesidad de encargar a sus hijas con sus padres y negociar la situación con su pareja.

Otro elemento a considerar es el factor de que Petrona no haya concluido su preparatoria en el sistema convencional por competencias. Ella argumenta que “tuvo problemas” y sostiene frases como “ya ves cómo es una de joven”, “ya ves que de morros todo se nos hace fácil y nos vale madre”. Sin embargo, al cabo de los meses y cuando le

insisto por qué dejó la escuela, comenta que ya no se sintió a gusto, que “no encajó” o no convivió con los de su salón, como tampoco ahora lo hace en el sistema universitario: “pero ahora me vale madre. Ahora lo importante son mis hijas y mi familia” (Petrona, 2013).

Por otra parte hay que destacar que sus padres, siendo migrantes de distintos grupos étnicos con sus marcadas diferencias –mismas que el genérico de “indígenas” no permite ver- heredaron a Petrona otro capital cultural (Bourdieu, 1998) que también juega un papel importante. En ocasiones, la familia transmite instrumentos como estrategias y dinámicas para relacionarse con las instituciones que nos rigen, de manera que a Petrona le tomó dos años relacionarse con las dinámicas institucionales y con el sistema de puntaje de ingreso. En ese sentido, las posibilidades de acceso no pueden ser explicadas a partir solamente de las diferencias económicas que tanto mestizos como indígenas padecen, sino que existen otros elementos: los tiempos, las formas de acercarse a la institución, el funcionamiento de esta y la espera paciente como forma de resistencia (Auyero, 2013) ante un sistema o tentáculo del estado cuya herramienta de dominación, es esa misma espera.

Por su parte, lo que se percibe de los actores institucionales es que sólo ven el factor económico, y dan por hecho que son las carencias sociales las que les impiden cursar la universidad, y por *cursar* me refiero a que ven el proceso como un todo, sin diferenciación de los micro procesos o etapas, como el ingreso, la permanencia, la convivencia, las redes, la culminación y la titulación. Para este caso, es necesario enfatizar que es de suma importancia detenerse en el factor del ingreso y en el sistema de puntajes, porque no se trata solamente de condiciones entendidas como lo económico, como de “falta de conocimientos” o “bajo nivel intelectual”, sino la posibilidad que tiene cada sujeto al acto de acercarse a las instituciones de educación superior. Lo anterior se explica si damos por

bueno el presupuesto de que los aspirantes indígenas hablan la lengua en que se maneja la universidad, en este caso, el castellano. Pero, como vemos, no siempre es así.

4.2.2.3. La lengua y la currícula

La conservación de una lengua indígena, en palabras de Yásnaya Aguilar (2014) ha sido una proeza en los últimos siglos, porque según se tiene registrado, a partir del siglo XIX y el XX, la disminución de hablantes indígenas ha decaído de forma considerable. Juan Pedro Viqueira y Rebeca Díaz Barriga (Viqueira, 2014) han documentado que el proceso de abandono de las lenguas indígenas no se le puede atribuir del todo al proyecto de mestizofilia, puesto que parte de él se puso en operación mediante un proceso educativo que Beatriz Zepeda le llama “la nación exhibida” (Cfr. Capítulo II). Viqueira y Díaz Barriga añaden que, la masificación educativa no se dio sino hasta entrado el siglo XX, y ya para ese entonces, las cifras de hablantes indígenas se habían reducido de forma considerable. A partir del período en que se fraguó el proyecto del Estado nación, se contaba con 60% de hablantes indígenas (Viqueira, 2014). Cuando entró el siglo XX, esta cifra había caído a la mitad.

Para los actores institucionales, este proceso sí es advertido como un claro ejemplo de discriminación que han sufrido los indígenas desde la colonización, y que ahora, a partir de las políticas culturales desplegadas desde la década de los noventas, dichos actores reconocen que es preciso reavivar las lenguas que están en mayor peligro, y cuidar las que todavía se hablan. Es decir, los actores identifican al hecho histórico de la colonización –y a los españoles- como el causante de un proceso irreversible en las lenguas originarias. Mas no se advierten los efectos y las consecuencias del nacimiento de la nación, y del proceso

de castellanización. Es por ello que el idioma español es percibido aún como la lengua natural que todos deberíamos de hablar y con la cual todos nacemos. De ahí se entiende que el hablar español sea normal, y los que hablan otras lenguas nacionales no lo sean. La universidad, que imparte sus servicios en la lengua castellana, es percibida como que no está obligada a cambiar ni a integrar otras lenguas nacionales. Tal es el caso del actor institucional antes citado cuando afirma: “Si no tienen las condiciones [los estudiantes indígenas], pues primero que se pongan a estudiar español y ya” (BG, 2013).

Cuando existe una defensa férrea sobre la inserción de las lenguas indígenas en el espacio universitario, los argumentos giran en dos sentidos: por un lado, bajo nociones de justicia social, algunos actores institucionales que tienen contacto directo con los estudiantes están de acuerdo en que las lenguas nacionales deberían de ser incluidas en la currícula de todas las licenciaturas como parte de la formación básica o materias de tronco común. Sin embargo, cuando se hace esta defensa, se argumenta que las lenguas indígenas son parte de la “historia de México”, y por consecuencia del pasado. Es decir, se retoma uno de los mitos principales de la nación: lo indígena como el origen y como algo que “ya fue”. A ello se le suma que los actores entrevistados mostraron su inconformidad al señalar que se enseñaban lenguas extranjeras, como el inglés, el francés, el alemán o el portugués, e incluso el chino mandarín, más no las lenguas indígenas de México, que eran parte de “nuestra historia”. Hay que señalar que una de las intenciones primordiales del PAEIIES era que tuviera el mismo valor curricular una lengua indígena a las lenguas que hoy ya se enseñan en la UDG.

La segunda ruta argumentativa que defiende una posible inserción de las lenguas indígenas en la currícula universitaria está basada en la idea de que la universidad es un espacio de producción de subjetividades y por consecuencia de individuos. En este sentido,

cuando los estudiantes indígenas ingresan a la universidad convencional, al encontrarse con dinámicas que arriba hemos descrito se dice que el alumno pierde su etnicidad y la escuela cumple su función colonial (Ventura Soriano, 2012). En este sentido, la universidad estructurada e impartida en el idioma español, es vista como un factor de blanqueamiento tanto por líderes indígenas (Ventura Soriano, 2012), como por los propios trabajadores de la UDG:

GCF: ¿Pero qué es lo que hacen?

KF: Pues cursos, o contrarrestar el blanqueamiento. Los estudiantes llegan, y al tomar la decisión de ingresar a la universidad... pues en cierta forma ya están dispuestos a integrarse al sistema, a blanquearse. Entonces, lo que hacemos es contrarrestar eso, la desindianización: fortalecemos la identidad (Fuentes, 2013)

Tanto Ventura Soriano como la entrevistada Karla Fuentes se refieren al blanqueamiento como el distanciamiento que se da entre el estudiante indígena y su identidad, entre este y su comunidad o entre indígenas escolarizados y su lengua.

Ya Fanon (2009) nos ha advertido que el poseer un lenguaje significa poseer una cultura y una civilización. Y en medida en que el indígena haga suyo ese lenguaje, también se apropiará de los valores de este. Es por ello que se piensa que la universidad juega un papel decisivo en la desindianización de los estudiantes puesto que se le reconoce el carácter colonial a la institución. Y por colonial se entiende entre los actores institucionales, que impone formas de pensar, de actuar y de concebir el mundo sin pensar en la agencia del estudiante. Al respecto, según operadoras del PAEIIES, se piensa que a partir del primer momento en que un indígena decide ingresar a la educación superior convencional, este ya está dispuesto a “blanquearse” o a participar en el proceso de asimilación que la universidad implica con la homogeneidad y lo colonial de sus currículas.

De acuerdo a otra tutora PAEIIES, el blanqueamiento y la desindianización son “camuflajes que el estudiante está obligado a adoptar en aras de culminar su universidad, más no por ello implica que sea menos indígena que otros” (Yunes, 2013). Lejos de enfocarse en señalar al estudiante como responsable de su camuflaje, esta profesora afirma que es la institución, entendida no como algo abstracto sino como los profesores, la que debe de “integrar otros mecanismos de evaluación” cuando de la lengua se trata:

Esta chica acabó saliéndose... era hablante de zapoteco y en su casa sólo hablaban zapoteco y me entero que terminó saliéndose porque no pasó la materia de Latín, y a mí me llamaba mucho la atención que quien la daba no se hubiera percatado que no era hablante nativa de español y que no... simplemente yo no digo que se le regalara la calificación, yo creo... vamos... ni siquiera es necesario eso, no se me hacen tampoco... Que propicien un mejor ambiente de aprendizaje ¿no? Y ser consistentes en integrar otras formas de evaluación de la adquisición del conocimiento, buscar otros mecanismos (Yunes, 2013).

Uno de los debates más acalorados era si los actores institucionales deberían integrar por su cuenta y por iniciativa propia, más elementos al sistema de evaluación del estudiante indígena, sin contar si la universidad establecía esa integración de elementos como propios o no. Lo anterior me llevaba a la discusión entre los mismos actores institucionales, particularmente tutores, que cada quien tenía que brindar su ayuda o apoyo, o en el último de los casos, hacer lo que se pudiera de forma individual. Lo anterior me llevó a cuestionarme ¿qué significaba para los involucrados en el PAEIIES, el “apoyo” o la “ayuda” dentro del programa? ¿Cómo se materializaban esas ayudas o esfuerzos individuales?

4.3. ¿Qué significa el “apoyo” o la “ayuda”?

Una de las funciones principales del PAEIIES a nivel nacional y local, era distinguir a cierta población, de manera que ésta pudiera ser la beneficiaria. Sin embargo, esta distinción no era cualquiera, sino étnica. Es preciso mencionarlo cuando vemos la historia tanto de explotación como de ayuda que esta población ha recibido a lo largo del tiempo. Para ello es conveniente recurrir de nuevo a Saldívar Tanaka (Saldívar Tanaka, 2008) y su etnografía del indigenismo. Ella nos dice que los tres pilares de un buen miembro del Instituto Nacional Indigenista eran, en palabras de sus actores, el compromiso, el espíritu indigenista y la sensibilidad cultural (Saldívar Tanaka, 2008). Estas características sólo podían ser adquiridas en la práctica cotidiana a través de la ética y el compromiso social que cada actor demostrara.

Para el caso de los actores de la UDG el apoyo que brindaban a través del programa, además del compromiso, significaba “tener amor a la raíz indígena” (Casilas, 2013), o bien –como los tutores- que lo hacían de forma desinteresada a pesar de que “no voy a ganar nada, lo hago por puro gusto” (Villaseñor, 2013), y finalmente venían aquellas opiniones – tanto de otros tutores como gente del PAEIIES- que ayudaba o apoyaba porque en esas prácticas distinguía nociones sobre el bien y sobre el mal. Respecto a estas últimas, algunas eran explicadas de manera abierta diciendo que “soy muy católico y estoy en un grupo de mi iglesia. Aquí vi la oportunidad de hacer el bien o lo que yo creo que es el bien” (Ramírez, 2013). En los tres casos, el apoyo iba más allá de lo que la propia institución podía hacer. Es decir, los actores institucionales realizaban acciones individuales que intentaban denotar su compromiso con los pueblos indígenas. A este tipo de ayuda,

Saldívar la identifica en las prácticas cotidianas del INI como el “apóstol” (Saldívar Tanaka, 2008, pág. 51), con la diferencia de que los actores entrevistados aquí ya no hacen énfasis en la situación social y económica de los pueblos indígenas, lo cual no quiere decir que los actores no expresen un compromiso social. Sino que este compromiso ahora estaba marcado por una moral, religiosa en algunos casos, en donde no se necesitan razones de peso para justificar el apoyo, sino que se da por entendido. De manera que el apóstol de estos tiempos sigue haciendo mucho trabajo por un salario bajo o por ninguna paga. Pero, como bien señala Saldívar (2008), éstos de igual forma estaban clasificados como paternalistas y asistencialistas, sin cambiar las estructuras sociales.

4.3.1. El PAEIIES en los centros universitarios

Como se mencionó, el programa que brindaba apoyo o soporte académico y, en ocasiones emocional a los estudiantes indígenas tanto del CUCSH como del CUCEA, nunca fue una acción afirmativa en el sentido estricto, es por ello que los indígenas que lograban ingresar a estos centros universitarios lo hacían por sus propios medios y esfuerzos. Cuando me acerqué a los tutores, los cuales representaban una de las partes medulares del PAEIIES, me encontré con la novedad de que los estudiantes se mostraban renuentes a participar en el programa, e incluso algunos hacían explícito que no deseaban el apoyo de ningún tipo de programa universitario. Lo anterior causaba molestia a los profesores que intentaban hacer su labor de tutoría puesto que de acuerdo a ellos “ayudaban sin obtener nada a cambio”. Como hasta aquí he mostrado, el PAEIIES se encontraba en una fase terminal antes de convertirse en Educación para el Trabajo (Cfr. Anexo, Tabla 1), por ello ya no existían los

beneficios que hubo tanto en la primera fase como en la segunda y el programa ya no resultaba tan atractivo como lo había sido antes.

4.3.1.1. El CUCSH

Este centro universitario contaba con un tutor PAEIIES oficialmente, sin embargo, cuando inicié el trabajo de campo, me encontré con que un grupo de profesores se estaba organizando para apoyar a los estudiantes indígenas. Este grupo estaba conformado por cuatro docentes de distintas áreas académicas. Uno de ellos ya había sido tutor en otro centro universitario, las otras dos profesoras, una de la Licenciatura en Sociología y otra de la Licenciatura en Derecho no habían tutorado nunca a indígenas pero en aquellos momentos intentaban localizar a los estudiantes a través de otros alumnos, porque según aseguraban, todos ellos se conocían. El tutor PAEIIES oficial no había participado ni en la primera ni en la segunda fase del programa, a pesar de haber sido uno de los impulsores del proyecto de la UACI.

Estos docentes buscaban brindar un tipo de apoyo estudiantil sin embargo, los estudiantes ejercían su derecho de fuga bajo el anonimato y el ocultamiento de su etnicidad. Los elementos que los tutores intentaban traer a cuenta variaban de acuerdo al centro universitario, pero para el caso del CUCSH, presentaba ciertas peculiaridades.

Por una lado, los tutores insistían en que la mejor difusión que se podía hacer del PAEIIES, debía ser de parte de los mismos beneficiarios. En este sentido, el beneficiario debía difundir el trabajo que se hace mediante las acciones afirmativas o programas de ayuda. Según estos docentes, querían que el trabajo de apoyo a indígenas fuera dado a conocer tanto entre otros estudiantes como entre los mismos profesores, como nos

menciona Constantino Villaseñor: “Es un trabajo que poco se ha reconocido; es entre olvido y falta de memoria (...) los mismos estudiantes son la prueba para que sepan que esto sí funciona, que uno no nada más anda ahí...” (Villaseñor, 2013).

Lo anterior se debe a que, como ellos mencionaron, no querían hablar por los indígenas, sino que los indígenas tomaran la voz, esta era una forma más legítima para que valoraran ciertos aspectos de la labor académica. Esto se confirmó cuando comenzó a evidenciarse lo que Bourdieu (2003) llama una lucha de campos en el tema de lo indígena. Una vez que visité todos los centros universitarios me percaté que la peculiaridad del CUCSH era que sus tutores PAEIIES rivalizaban o mostraban inconformidad cuando un académico que no pertenecía al área de Ciencias Sociales o Humanidades, se involucraba en temas indígenas “había un protagonismo pero sin interés real (...) y la UACI se ha apropiado del tema, hacían una invitación selectiva a participar y de repente los médicos se apropiaron a pesar de que no asimilaban la propuesta” (Villaseñor, 2013). Esta lucha de campos estaba dirigida de tal manera que no sólo el trabajar el tema indígena les daba estatus a los docentes de Ciencias Sociales y Humanidades, sino que adquirirían más legitimidad si era el propio indígena quien difundía los logros de un programa, cuya parte medular era la labor tutorial.

Otro elemento del estudiante modelo del cual nos habla Richard Delgado (2000) y que aparece de manera más acentuada en el CUCSH es que se exhorta al estudiante indígena a que ayude a su comunidad desde la ciudad o bien, a que regrese a su comunidad para brindarle apoyo cuando los estudiantes universitarios tienen que dar su servicio social. Los profesores estaban dispuestos a apoyar académicamente a los alumnos indígenas siempre y cuando se ajustaran a los términos de los primeros, como fue el caso de Adriana, estudiante indígena de la carrera de Geografía que fue citada por los tutores PAEIIES

del CUCSH para comentarle la propuesta de generar acciones afirmativas en este centro en el año 2013. Aquí, los tutores le preguntaron a Adriana si quería regresar a su comunidad para hacer su servicio social, a lo que ella comentó que sus planes eran ingresar al Instituto de Meteorología de Guadalajara. Después de reiterarle la importancia del regreso a la comunidad, los tutores terminaron aceptando que ella iría al Centro Meteorológico.

Si bien algunos estudiantes sí están de acuerdo en poder regresar a su casa, no se puede condicionar el apoyo a aquellos alumnos que no desean hacerlo, como me compartió Adriana.

Al respecto, para Michel-Rolph Trouillot (2011), pensar a los sujetos anclados a un territorio, nos dice que es una de las consecuencias del trabajo que ha hecho la antropología a lo largo del tiempo, puesto que concibe a sus sujetos de estudio como en “nichos del salvaje” (Trouillot, 2011, pág. 43). Por ello se entiende que estos sujetos se conciben como si estuvieran anclados territorialmente. Estos nichos encuentran su origen, de acuerdo a Peter Wade (2014), en las construcciones hechas desde la colonia entre cultura y biología en donde se creía que “Para seguir siendo “español”, los colonialistas tenían que seguir comiendo alimentos europeos (pan, vino, etcétera), lo que aseguraría que mantuviera su salud, sus cualidades de moderación y virtud” (Wade, 2014, pág. 40). Estos elementos, como el lector observará, distan de aquellos que se evidenciaron en el CUCEA.

4.3.1.2. El CUCEA

Para el caso del CUCEA, el tutor involucrado en el PAEIIES era uno, el profesor de matemáticas Víctor Hugo González. A éste lo asistía para sistematizar información y canalizar estudiantes indígenas a distintos departamentos el becario Manuel Ramírez, de la

carrera de Economía y que cursaba sus últimos semestres. Ambos dieron muestras de lo que Saldívar Tanaka (2008) llama el “apóstol” mediante frases como “a mí me tocó estar peregrinando en el desierto, a lo mejor no con este rector, pero con el rector anterior llegaba, tocaba puertas, pedía apoyo y me daban largas y nunca me escuchaban” (González V. H., 2013) y aún así pudo hacer su trabajo. Para el tutor Víctor Hugo González representó una carga extra debido a que tenía que empaparse de nociones sobre temas indígenas, como él lo menciona: “yo tenía que ir a un montón de juntas, con Karla Fuentes o con Blanca Velázquez y estar yendo a la casa Julio Cortázar cuando había eventos de programas de interculturalidad y de ese tipo” (González V. H., 2013)

Uno de los logros que me comenta haber alcanzado como tutor PAEIIES es el haber logrado que el estudiante zapoteco José Ernesto, que en el 2013 había terminado la Maestría en Administración en el CUCEA, y estaba por ingresar al Doctorado en Gestión de la Educación en el mismo centro, impartiera cursos de zapoteco durante las vacaciones de la maestría: “y a mí el gusto que me da es que era alguien... pues no sé... el ver a alguien que viene de esas comunidades, que son súper desinteresados y nada de que yo hago esto esperando tal cosa... o yo hago lo otro porque quiero que me contraten... y no” (González V. H., 2013). Es decir, de acuerdo al rol del estudiante modelo que propone Richard Delgado, se daba por hecho que el estudiante indígena debía de ayudar en todo lo posible sin esperar nada a cambio. Sin embargo, cuando platicué con este estudiante, José Ernesto me comentó que intentaba por todos los medios posibles acercarse a la universidad con miras a conseguir un trabajo. El impartir clases de zapoteco durante las vacaciones de maestría, le permitió a José Ernesto que, cuando tuvo que pagar la colegiatura de su posgrado, pudiera acercarse al secretario académico y pedirle una condonación. En palabras del tutor González “el secretario académico le había agarrado mucho aprecio” (González V.

H., 2013) y por eso se le exentó del pago. Es decir, como José Ernesto había estado dispuesto a trabajar o colaborar en lo que fuera con la universidad sin recibir pago alguno, esto le ayudó a que lo exentaran del pago, más no porque hubiese una política clara la cual dijera que tenía ese derecho.

Manuel Ramírez, quien asistía al tutor Víctor Hugo González, había generado una completa base de datos sobre el ingreso de los estudiantes indígenas en este centro, pero la dificultad que experimentaba era que tenía que ir a buscarlos salón por salón y en ocasiones, sin éxito alguno. El ubicar a los estudiantes, me comentó Manuel Ramírez, era bastante sencillo según él, porque eran alumnos ordinarios, que vestían como cualquiera, pero que usaban algún objeto indígena como morrales, prendedores o aretes “Aquí luego luego identificas. Como ya te diste cuenta, este centro es una pasarela, lo importante aquí es traer carro, venir bien vestido, a la moda, salir a conciertos, hablar de cosas así. Y los estudiantes indígenas no [son así]” (Ramírez, 2013). Manuel Ramírez comentaba que le daba “tristeza” que los indígenas estuvieran abandonando su identidad para adoptar “cosas que no eran de ellos” (Ramírez, 2013). Estas cosas a las que se refería se evidenciaban como “Pues ya quieren andar así, como usando lo de la moda... y el otro día vi que el correo, el mail de una chica era así tipo en inglés “rockstar” no sé qué... y uno se queda así, qué onda” (Ramírez, 2013).

Al respecto, el rol del estudiante modelo nos dice que este está diseñado para estudiantes ordinarios, pero ello debe leerse aquí como estudiantes que encajen en el patrón de lo que los tutores entienden por la categoría de indígena. Para Manuel Ramírez, un indígena ordinario sería aquel que no adoptara las modas del CUCEA o que sus mails fueran palabras, tal vez, en lengua indígena, es decir, Manuel Ramírez apela a lo que Fanon llama ese sistema de referencias (Cfr. Capítulo II).

4.3.2. ¿Por qué los estudiantes indígenas no se interesaron en el PAEIIES?

Algo en que coincidieron todos los tutores de los seis centros universitarios metropolitanos era que la dificultad más grande del PAEIIES consistía en interesar a los propios estudiantes en el programa. Ello implicaba que cuando el tutor recibía la lista de estudiantes indígenas en su centro universitario, éste tenía que ir a buscarlos salón por salón y ponerse a su servicio, mandarles convocatorias, apoyarlos a tramitar la beca PRONABES o dar tutoría académica si fuera el caso. Cuando los estudiantes no respondían al llamado de los tutores, los docentes anteponían el argumento de lo “paternalista” y lo “corporativista” del programa. Sin embargo, los motivos de los estudiantes fueron otros.

4.3.2.1. El CUCSH

Al inicio, Petrona, estudiante de Historia, nahua y zoque nacida en Chiapas pero criada en Guadalajara, parecía no conocer el PAEIIES, pero conforme avanzamos en nuestras entrevistas, nos comentó su relación con el programa y las razones por las cuales ya no se involucró en él. Asimismo, comenta ella que la asistencia tutorial comenzó a tenerla durante la segunda semana de febrero del 2013, fecha que coincide con el inicio del sistema de tutorías generales en la UDG. Es decir, el apoyo tutorial que ella recibe, no tiene que ver con el PAEIIES. A diferencia de lo que comentan los actores institucionales, Petrona pudo elegir a su tutora; ésta no necesariamente es profesora de dicha estudiante, bastó con que hubiera empatía y disposición tanto de la alumna como de la maestra para concretar el trabajo tutorial. Asistir a las tutorías presenciales implica tanto para profesores como alumnos invertir tiempo que los horarios institucionales –como el horario de clases- no dan,

de ahí que el participar en el PAEIIES conlleve un doble esfuerzo. La relación de Petrona con el PAEIIES, puede calificarse como una serie de claroscuros:

GCF: Por ejemplo, tú me contabas que tú no estás en el PAEIIES ¿verdad?

Petrona: Pues sí estoy en la base de datos, porque mi hermana está haciendo su servicio social ahí y ella me metió, pero yo no sabía nada y fíjate, ya tengo cinco semestres. Yo nada más hice el PAEIIES al principio y la neta, ahí te va. Fui porque quería estudiar Letras y pues no salía. Y pues yo quería que me ayudaran con eso. Total que me dicen “vente mañana”. Me hicieron redactar un escrito para el rector. Luego me dicen “vente mañana”. Y cuando fui, se habían ido. Me citaron a una hora y me dicen que habían salido ¿a dónde? No sé. Se me hace que a la sierra. Pero sí, me citaron y no estuvieron. Entonces ¿para qué me citaron? Y pues ya de ahí, perdí la esperanza, la neta. Y dije “ni pedo, a ver cómo le hago”. Perdí el interés en el programa y ya no volví. (Petrona, 2013)

Como señalan algunos tutores, lo que les interesa a los estudiantes es ingresar al sistema de educación superior y no necesariamente recibir apoyo ya estando dentro. Pero para el caso de Petrona el programa no cumplió con sus expectativas cuando quedaron de atenderla y no lo hicieron. De modo que, según nos comparte esta estudiante, no puede esperar mucho del programa, no sólo porque tiene muy pocos recursos, sino porque no es una prioridad de la UACI.

Para el caso de Adriana, estudiante coca de Mezcala y que cursa la carrera de Geografía, el trabajo tutorial dirigido especialmente a indígenas puede resultar una molestia por la manera en que los docentes se acercan a los estudiantes. Carlos, uno de los amigos más cercanos de Adriana nos comenta:

Carlos: Sí. A pesar de que no es tutor de Adriana, a Adriana le ha ayudado. Pero ella me decía el otro día: “Ay, me molesta eso, sólo porque soy de un grupo indígena, me ven como ‘el bicho que hay que proteger’... y eso no me gusta a mí”. Y es que,

Hidalgardo está muy al tanto de ella. La buscan mucho (...) Y pues ella se burla de ellos. Dice “pinches viejos (Carlos, 2013).

Adriana se mudó a Guadalajara hace dos años para cursar la licenciatura en Geografía. Las tutorías que ella ha recibido son por parte de cuatro profesores, a diferencia del resto de los estudiantes, que sólo tienen un tutor o ninguno. También nos comparte que el trabajo tutorial como la asesoría académica la pueden hacer los propios compañeros de la licenciatura, como dar consejos sobre qué materias tomar, explicar algunos temas de clase, entre otras cosas:

Adriana: Ya tengo dos años aquí [en la UDG] y nunca me habían pelado, y nomás supieron que era indígena, y ahí sí.

GCF: ¿Por qué, qué hacen los profes?

Adriana: Pues así de que... me preguntan cómo voy en clases, y pues les digo que bien. Pero en realidad el que me ha ayudado mucho es Carlos. Él me dice qué materias tomar, por qué sí tomar unas y no tomar otras... y así. (Adriana, 2013)

En otras instituciones universitarias del país como la Universidad San Nicolás de Hidalgo⁵⁷ ubicada en el estado de Michoacán se llevó a cargo la tutoría por medio de la ayuda de los compañeros. Este tipo de asesoría recibía el nombre de “tutoría entre pares”. Con ello, se podía pensar la tutoría como un puente o facilitador para que el estudiante pueda sobrellevar sus estudios universitarios y que con ello se evite la deserción, Y la dependencia entre profesor-alumno. Porque como ya se ha dicho, la carga de actividades del docente difícilmente permite un contacto continuo con los estudiantes, de manera que les pueda dar un seguimiento. Además, si tomamos en cuenta que son los propios compañeros los que tienen contacto directo y continuo entre ellos, la tutoría académica

⁵⁷ <http://www.paaeim.umich.mx/>

resulta más como algo adicional o un plus que se puede omitir. Como el lector verá a continuación, la tutoría es de más ayuda cuando el docente se convierte en un puente entre el alumno y la institución.

4.3.2.2. El CUCEA

Cuando José Ernesto, estudiante zapoteco y egresado de la licenciatura en Contabilidad de la Universidad Autónoma e Indígena de México (UAIM), ingresó a la Maestría en Administración no sabía que había que pagar al posgrado cuotas semestrales de veinte mil pesos. Si bien la maestría tenía beca CONACYT, ésta tardaría en llegar. Desde que José Ernesto comenzó a hacer sus trámites al posgrado, se presentó con el tutor PAEIIES, Víctor Hugo González y de igual forma, fue al Departamento de IditPyme⁵⁸ del CUCEA a ofrecer sus servicios de manera gratuita, cuando le llegó el cobro de la colegiatura José Ernesto acudió al tutor Víctor Hugo para preguntarle qué se podía hacer. Como mencionamos antes, el secretario académico del CUCEA le había tomado aprecio a José Ernesto y su cuota fue condonada en un noventa y cinco por ciento. Lo mismo ocurrió en el segundo semestre pero ya no en el tercero.

Una compañera de José Ernesto de la maestría, quien era madre soltera, se percató que José Ernesto recibía ayuda del CUCEA al momento de liquidar la colegiatura y esto le trajo una serie de complicaciones al estudiante:

Pues al que le interesa, se mueve. Yo entré a la maestría y pues ahí hay que pagar veinte mil semestrales ¿De dónde iba yo a sacar ese dinero? Dicen que es gratis porque es pública, pero nada, y además, todavía no llegaba la beca, así que me moví. Y fui con el tutor, le dije que yo no podía pagar y me dijeron que me iban a hacer una condonación. Yo ni sabía qué era eso, hasta que un amigo me explicó que era como un

⁵⁸ Instituto para el Desarrollo e Innovación y la Tecnología en la PYME (<http://iditpyme.cucea.udg.mx/>).

perdón, como que te perdonaban el dinero. Y pues así me condonaron el noventa y cinco por ciento del semestre. Pero cuando una compañera de la maestría se enteró, me acusó con el comité de posgrados y dijo que por qué a mí sí y a ella no. Era madre soltera y me daba sabe qué verla toda apurada por el dinero, así que le dije cómo hacerle, pero luego el comité me mandó llamar y dijo que no anduviera diciendo que me ayudaron que porque si no, luego todos iban a querer condonación. Me iban a sacar de la maestría. Así que mejor ya ni dije nada, ya no les pedí ayuda. Ahí quedó. (Ernesto, 2013)

Como se ha dicho antes, cuando se piensa en dar apoyo a grupos indígenas que, como se comprueba en la historia, han sido continuamente explotados bajo lógicas racistas, los argumentos de la retórica de la inocencia salen a flote. Para el caso de la compañera de posgrado de José Ernesto, que también argumentaba tener necesidad de ser apoyada por la UDG con una condonación, el comité de posgrado no supo argumentar por qué José Ernesto sí era beneficiario de la condonación, lo que indica que el comité de posgrado veía la condonación, como señala José Ernesto en su testimonio, como un “perdón” o un favor que la institución le estaba haciendo, no como el derecho instituido que tenía José Ernesto al cursar un posgrado.

Los apoyos que el PAEIIES tenía posibilidades de brindar, además de asignar tutores, estaba el dar a conocer convocatorias mediante sus páginas en redes sociales o facilitar el acceso a computadoras o impresoras si los alumnos iban a sus instalaciones ubicadas en la UACI. Como esta instancia era considerada más una unidad administrativa que una unidad académica, no contaba con la infraestructura necesaria en caso de tuviera una alta demanda de aquello que ofrecía. De manera que, como nos comenta Roldán, huasteco y estudiante de la carrera de Administración, lo que valía la pena del PAEIIES era la información que podía proporcionar sobre becas o trámites. El uso de los computadores y

las impresoras de la UACI, comenta Roldán que no era práctico porque había que trasladarse hasta el centro de la ciudad, considerando que el CUCEA estaba en las orillas de esta. Sin embargo, la información que daba a conocer el programa presentaba otra dificultad:

Sí te dan la información, sí aparece, eso sí. Pero es que la información luego no es clara y es de último momento. Entonces, por ejemplo, ya no tuve tiempo de meter mis papeles para las becas PRONABES. Y al otro semestre, metí los papeles pero tenían que ser en un solo documento pdf, y yo los envié separados. Y esas son las cosas donde se necesita apoyo (Roldán, 2013)

La espera que implica para ser beneficiario de un apoyo o ayuda es de un mes, varios meses y hasta un año, como nos dice Roldán. Esta espera y el ser paciente ante la obtención de una pequeña ayuda económica, Auyero comenta que ambos denotan por un lado: 1) en cómo a través de esta espera se pone en ejercicio una “negación de derechos” y por tanto de la ciudadanía (Auyero, 2013, pág. 24), puesto que el Estado se pone en operación a través de tentáculos no tan evidentes como sus oficinas, sus dependencias, sus trámites y las personas que los encarnan; 2) que esta espera se convierte en una forma cotidiana de “acción represiva” (Auyero, 2013, pág. 25) del Estado y que lejos de ser irrelevante devela o redonda en un conocimiento más amplio del Estado por parte del sujeto, es decir, Roldán aprende que la única manera de conocer a ese tentáculo del Estado, es acercarse a él y esperar a que este, como en una especie de *slow motion* haga valer la ciudadanía del estudiante.

4.3.3. ¿Qué es lo que desean los estudiantes?

Como ya hemos dicho, los puntos de vista que se tienen del PAEIIES son variados y van desde sentencias que lo califican como paternalista hasta opiniones que hablan sobre el

apoyo positivo que éste representa. Sin embargo, como hemos dicho, el programa es resultado de la implementación de un programa supranacional conocido como *Pathways to Higher Education*. Por ello no fue diseñado tomando en cuenta los sentires y las demandas de los estudiantes indígenas sino que fue estructurado y pensado desde la Fundación Ford y reajustado conforme se iba implementando en cada universidad.

De acuerdo a Linda Tuhiwai Smith, las demandas de los pueblos indígenas suelen someterse constantemente a escrutinio y a procesos para con ello desvirtuar y desvalorizar la legitimidad que éstas tienen (Tuhiwai Smith, 1999). Para el caso de las demandas expresadas por los estudiantes indígenas, ellas surgen desde las necesidades primarias y que en algún momento la insatisfacción de éstas han representado un obstáculo para la continuidad de los estudios universitarios, o bien han sido un *turning point*⁵⁹ o punto de inflexión que les ha reafirmado su convicción por cursar sus estudios.

Los indígenas manifestaron que lo ideal sería que la universidad tuviera becas exclusivas para indígenas, puesto que sus condiciones migratorias o de llegada a la ciudad no son las mismas que las de un estudiante mestizo. Lo anterior, aseveraron, se reflejaba en las redes sociales que cada estudiante indígena ya cuenta al llegar a la ciudad y las redes que se tejen a partir de estar en la urbe. A pesar de que los estudiantes comentaron que no tenían problemas para entablar relaciones sociales con otras personas de la ciudad - compañeros de clase o vecinos- sí manifestaron que:

59 La Dra. Emilia Castillo Ochoa de la Universidad de Sonora, estado de Sonora, al norte de México, se refiere al término *turning point* cuando habla del “punto de retorno” o lo que en México se le conoce como “caer el veinte”. Lo anterior quiere decir de que el estudiante ha tenido una suerte de revelación o ha visto su situación con más claridad. “Caer el veinte” equivale a decir: por fin entendí la situación.

En la ciudad como aquí, es más difícil salir, convivir y, obvio, pedir ayuda. No porque no quiera la gente, sino porque cada quien está en lo suyo. Allá⁶⁰ te invitaban a su casa a pasar, a comer, te ofrecían todo todo, pero aquí es más cerrada la gente. No hay tiempo para fomentar las relaciones sociales. Sólo de la casa a la escuela y de la escuela a la casa (Ernesto, 2013)

Cabe señalar que lo anterior no fue mencionado en ninguna entrevista o charla entablada con los actores institucionales. Así mismo, el elemento de la convivencia como generador de redes de apoyo, también salió a la luz cuando Petrona nos dijo:

GCF: ¿has ido a casa de tus amigos de la universidad?

Petrona: No, nunca.

GCF: ¿Para hacer tarea, para ir a tomar unas chelas... para pedir paro “oye, no entendí tal cosa”?

Petrona: No, nunca.

GCF: ¿te han invitado o has invitado a compañeros de la universidad a cotorrear, a pistear pa desestresarse un rato?

Petrona: No, nunca. Nomás con mis hermanos. No se da, pues. Nomás con mis hermanos y con la banda.

GCF: ¿quiénes son “la banda”?

Petrona: Mis hermanos [risas] (Petrona, 2013).

Otro elemento que se puso en discusión es que la universidad, en tanto entidad pública y financiada con los impuestos de la sociedad, estaba obligada a dar servicios no sólo educativos. En este sentido, señalaron que la institución tenía que contemplar que los estudiantes que recibe no son necesariamente de Jalisco o de la misma ciudad en donde se ubica la UDG. Ésta es la segunda universidad con mayor importancia en México, la cual la se convierte en una opción para muchos estudiantes de otros estados. Ello fue señalado cuando los estudiantes indígenas expresaron la importancia de que la UDG apoyara a los

60 El estudiante de doctorado EG del CUCEA nos relataba que cursó sus estudios en el estado de Sinaloa en la UAIM (Universidad Autónoma Indígena de México), la primera institución universitaria denominada indígena y reconocida por el gobierno estatal.

estudiantes que provienen de comunidades indígenas migrantes. Cuando se le preguntó a Petrona, argumentó que debido al proceso de desplazamiento, migración y aculturación forzada que han sufrido en la historia los pueblos indígenas, muchos de estos ya tienen como lengua materna el español. Es por ello que Petrona enfatizó la importancia de retomar las lenguas indígenas en las universidades convencionales y que éstas tuvieran el mismo valor que lenguas como el inglés o el francés. Al respecto, Petrona nos dice:

Si pasáramos todo el tiempo en la casa yo podría aprender la lengua de mi madre. Pero en la actualidad no es así: tengo que ir a trabajar y a estudiar. Y estaría muy bien que como parte de mi formación se me enseñara una lengua indígena, el náhuatl, la lengua de mi madre. Pero yo digo el náhuatl actual. Porque había la clase de la profesora Rosalba Yunes que daba náhuatl antiguo. Ella lo aprendió de los libros, pero no lo habla. Y yo quisiera que se diera una clase de náhuatl pero de ahora. No nada más para mí, incluso por difusión cultural deberían de darlo. La universidad debería de ponerse las pilas con eso. (Petrona, 2013)

Como vemos, existe un interés de los propios estudiantes indígenas en que se genere un contexto institucional de tal manera que les permita a los estudiantes fortalecer la identidad. A diferencia de las generaciones anteriores, que negaban su origen o su lengua. Lo anterior debe de ser leído a través de los ojos de la transformación provocada por la resistencia o *transformational resistance* (Czarny, 2008), donde de nueva cuenta se ha transformado el sujeto indígena, ahora existe una generación de estudiantes indígenas universitarios. Ello se evidencia en que, para el caso de estos, ya no se recurre a la mimetización cultural (Domínguez Rueda, 2013) sino que incluso se exigen los derechos a instituciones públicas, en este caso, a la universidad. Si bien estos son casos aislados, no por ello dejan de tener relevancia ya que el fenómeno nos da pistas de la emergencia de un sujeto indígena politizado, urbano y consciente de sus derechos.

Lo anterior no debe de interpretarse como que el trabajo de las instituciones ya está hecho, y las demandas indígenas ya están satisfechas. El hecho de que ahora los indígenas no oculten su identidad e incluso demanden servicios, si bien puede ser atribuido como uno de los logros de esta era intercultural, no se debe pensar que las relaciones estructurales que generan la inequidad y el racismo se han modificado, puesto que las cifras siguen siendo muy reveladoras solo el 3% logra ingresar (ANUIES, 2008) a las instituciones universitarias en México ¿qué es lo que tuvo que pasar para que estos estudiantes llegaran a la educación superior y de posgrado?

CAPÍTULO V: LOS ESTUDIANTES INDÍGENAS Y SU APROPIACIÓN DE LA UNIVERSIDAD CONVENCIONAL

*Me han enviado un correo veloz.
Ha atravesado la violencia de los ríos; y en los arrozales del llano,
se ha hundido hasta el ombligo.
Muy urgente debía ser su mensaje.
He dejado de lado la comida humeante y el cuidado de profusos litigios.
Un paño, nada más he llevado para las mañanas de escarcha.
Para el viaje, tan sólo, palabras de paz, tan blancas que me abrirán todas las rutas.
Yo también he atravesado bosques y ríos que tienden, vírgenes, sus trampas,
donde se balancean lianas más pérfidas que serpientes.
He atravesado pueblos que te lanzan saludos venenosos.
Pero nunca perdí los gestos para dar las gracias,
pues los Espíritus velaban en mi resuello.
He reconocido las cenizas de los antiguos campamentos y los huéspedes hereditarios.
Hemos intercambiado discursos larguísimos a la sombra de los kayacedros,
nos hemos ofrecido los presentes rituales.
Y llegué hasta Elissá, como un nido de halcones,
arrostrando el orgullo de los Conquistadores.*

Léopold Sédar Senghor

5. Los estudiantes indígenas ante el precariado educativo, la escolarización y el racismo

Este capítulo está estructurado en tres momentos los cuales intentan dar cuenta de cómo los estudiantes indígenas permanecen en la universidad convencional. Dicho intento, como argumento más adelante, no está exento de las prácticas racistas. Para ello, en un inicio evidencio las circunstancias que orillan a los indígenas entrevistados, ingresar a las filas de la educación superior convencional. Dichas circunstancias son vividas de tal manera que, el estudiante indígenas universitario llega a la educación convencional con herramientas que no necesariamente la escuela le da, sino la historia familiar. Después muestro cómo se entretajan de manera interseccional elementos como el género, la clase y las trayectorias personales en la apropiación del espacio escolar. El capítulo cierra, como verá el lector, con un análisis de cómo influye el racismo en el espacio universitario, para la construcción de las trayectorias escolares de las estudiantes indígenas.

Ante un panorama en donde se diversificó el frente estatal a partir del cambio de partido en la presidencia de la república (2000) y en donde se dio la implementación de políticas de corte multi e intercultural en México⁶¹, la figura del indígena escolarizado tomó fuerza (Czarny, 2008). El engrosamiento del Estado se justificó bajo el precepto de que las instituciones son para que las personas ejerzan sus derechos, sin embargo, en este apartado sostengo que observo una gran contradicción merced no sólo a lo que identifiqué como precariado, sino a la tensión que existe entre los argumentos sobre ciudadanía y derechos y entre una dimensión pragmática del racismo de índole colonial. Esto obliga a replantear las imágenes casi caricaturescas que tanto la educación universitaria como las visiones convencionales se han hecho alrededor de la imagen del indígena.

⁶¹ Como la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe

De esta forma, el presente capítulo intenta dar cuenta de los procesos que experimentan los estudiantes indígenas que llegan al sistema de educación convencional de la Universidad de Guadalajara. Aquí sostengo que su entrada a la universidad está marcada por elementos como las “crisis vitales” y “pruebas”, la movilidad, la territorialización en curso, el ejercicio intermitente de la ciudadanía y la desracialización de incidentes que evidencian exclusión y racismo.

5.1. Crisis Vital y *Épreuve*⁶² como detonador de los senderos universitarios

El abordaje de la dimensión pragmática del racismo, sus microdinámicas y su relación con la educación superior nos obligan a escudriñar cómo vive el sujeto dichas prácticas. Ello implica indagar en las narrativas biográficas de los estudiantes indígenas, su subjetividad y la relación que ella guarda con el tránsito hacia, y su paso por, la educación superior convencional en dos centros de la Universidad de Guadalajara.

Para entender estos *senderos*, aquí sostengo que es necesario visibilizar una serie de procesos por los que atraviesan los estudiantes indígenas, ya que sin ellos no se entiende su incursión en la educación superior. El primer proceso al que me quiero referir le he llamado

⁶² La traducción más sencilla significa “prueba” pero el término lo he tomado de Denis Merklen (2013) y me interesa el uso que este le da. Por ello considero preciso señalar las aclaraciones que este hace del término: “En su primer uso, en cambio, *épreuve* presenta cuatro acepciones, todas ellas importantes. En la primera, *épreuve* es “la operación que permite evaluar o juzgar las cualidades de un mecanismo, de un material e incluso de un organismo vivo”. *Una prueba de fuerza*. En la segunda, *épreuve* es el “medio que permite juzgar las cualidades, el carácter o las aptitudes de una persona”. *Someter a alguien a una prueba de inteligencia, de memoria*. *Soportar las pruebas que permiten a alguien acceder a una sociedad secreta*. *Las tentaciones son pruebas para el espíritu*. En la tercera, *épreuve* es “aquello que permite evaluar las capacidades de una persona en vistas a otorgarle un título, un rango, un grado”. *Pasar las pruebas de bachillerato*. En la cuarta, *épreuve* significa “desgracia, sufrimiento, peligro que pone a prueba las cualidades morales del sujeto”. *Superar la prueba de la enfermedad*. *Soportar una dura prueba*. *Estamos junto a usted en la dificultad [épreuve] que le toca vivir (Dictionnaire de l’Académie française [9ª ed.], 2000)*” (Merklen D., 2013, pág. 54).

“crisis vital” y *epreuve*, es decir, una prueba. La noción de “crisis vital” la tomo de Víctor Turner, el cual se refiere a ella como: “rituales en los que se reestructuran, a menudo drásticamente, las relaciones entre las posiciones estructurales y entre quienes las ocupan” (Turner, 1988, pág. 179). Estos cambios, afirma el autor, ocasionan una “elevación o inversión de estatus” (Turner, 1988, pág. 179), es decir, las consecuencias negativas de los cambios deben de ser asumidos por los mayores, en tanto que los menores se ven en la necesidad de involucrarse con otras “pautas simbólicas de conducta, [y otras] categorías sociales y formas de reagrupamiento que [antes] se consideraban axiomáticas e inalterables” (Turner, 1988, pág. 180). En este sentido, sostengo que en la biografía de los estudiantes existe una elevación de estatus que no está determinada por el elemento de clase, sino por la escolarización como única salida a esa crisis vital.

Además, me baso en Denis Merklen para afirmar que esta crisis está marcada por una serie de factores contextuales como el retiro de un estado antes benefactor (Merklen, 2013, pág. 69), la imposición de políticas de individuación y de un precariado “que empuja a los más débiles a aceptar toda forma de relación laboral [y escolar], por más precaria que sea provocando así una verdadera legitimación de la precariedad” (Merklen, 2013, pág. 48). En este sentido, en un ambiente como el antes descrito, sostengo que la crisis vital pone al individuo en una situación de *epreuve* o prueba, es decir “la manera en que cada individuo se enfrenta con las dificultades de la vida social y sobre los efectos que el choque con el acontecimiento provoca en el sujeto” (Merklen, 2013, pág. 54). Aquí no sólo importa cómo el individuo reacciona ante el cambio, sino los sentimientos y percepciones que experimenta. Es decir, la reflexividad se pone en el centro de atención y a partir de esta se exploran la “diversidad de experiencias” (Merklen D. , 2013, pág. 54) y de sentidos que tiene para este su ingreso a la universidad.

5.1.1. “Entonces decidí salir y sí aguanté”

En esta investigación, tres de los cuatro estudiantes indígenas entrevistados manifestaron haberse salido de su comunidad por situaciones límite o crisis vitales. Para el caso de José Ernesto, estudiante zapoteco de la maestría en Administración del CUCEA, este explica su andar por diversas partes del país merced a un problema económico y familiar:

Antes teníamos una deuda, entonces mi papá no podía pagar esa deuda solo... pues nos daba dinero a nosotros para gastar, todos le pedían dinero, más la deuda, más todo, eso se acumuló y se estresó bastante y empezó a tomar allá en Estados Unidos y sufrió dos accidentes, una de ellas fue... casi se muere porque fue un choque contra una casa, y había un poste, y ese poste cayó encima del carro, la mitad del carro y los vidrios se rompieron. Lo bueno es que el poste no le cayó en la cabeza, si no, se queda ahí.

GCF: ¿Eso fue en Estados Unidos? ¿Lo detuvieron?

José Ernesto: Sí, lo detuvieron y estuvo en la cárcel por no sé cuánto tiempo realmente... dos años, no sé... nunca he tenido la oportunidad de preguntarle... Además estaba borracho, no creo que se acuerde de todo. Estuvo hospitalizado, estuvo... un friego de cosas, y ya... finalmente dice mi mamá “*no vamos a poder salir de esto*” porque era una deuda grandota, como trescientos mil y además mantenernos a nosotros. Yo tenía 18 cuando él se fue [a Estados Unidos para pagar la deuda], entonces decidí salir [de Abejones, su comunidad] y me fui a Sinaloa a estudiar a esa universidad⁶³ (Ernesto, 2013).

Para el caso de José Ernesto, la crisis vital que él y su familia atravesaron, fue una deuda que adquirió su mamá y por no poder pagarla, ascendió a trescientos mil pesos y este hecho obligó al padre de José Ernesto a migrar a Estados Unidos para poder liquidar el pago. Es ahí cuando José Ernesto decide salir de Oaxaca e irse a estudiar a la UAIM (Cfr. Anexo Ilustración 1). Pero como antes he mencionado, toda “crisis vital” va acompañada o seguida

⁶³ Se refiere a la UAIM, la Universidad Autónoma Indígena de México situada en Los Mochis, Sinaloa.

de una *epreuve*, de esta manera, dicha prueba se presenta en José Ernesto como sigue:

Un tío estaba colaborando con el Instituto Nacional Indigenista antes, y que ahorita ya es CDI. Entonces, cuando mi tío bajó la convocatoria por medio de su amigo, me la mandó a mí y me dijo “*si te quieres ir a estudiar, pues hay oportunidad, becas, dónde dormir, qué comer y colegiatura para materiales*”. Y pues, Sinaloa, como que es bien lejos... Sinaloa está bien lejos y más porque... yo no conocía, no había salido de Oaxaca... de hecho el español lo aprendí a los trece años, hasta los trece fui bilingüe (...) Y cuando llegué [a Sinaloa] nos metieron como en una casa club, con paredes pero sin techo. Y fue difícil porque los primeros días nos llovió y todos nos mojábamos, nuestras cosas, la ropa, hasta los que venían de Bolivia y Ecuador, todos. Y pues ya nos queríamos regresar todos *¿qué hago?* Me pregunté. Pues órale, me voy a esperar seis meses, y si aguanto, me quedo, y si no, me regreso a Oaxaca... y sí aguanté (Ernesto, 2013).

Esta crisis vital y la prueba que los estudiantes pasan, les obliga a estar en una reflexividad constante, la cual les hace posicionarse de manera individual ante los cambios. Es necesario señalar que cuando me refiero a la *epreuve* o prueba, deseo enfatizar la institucionalización del precariado puesto que José Ernesto tuvo que aceptar las condiciones escolares que la UAIM le ofreció por más precarias que fueran, ya que tampoco era opción para este regresar a Los Abejones, Oaxaca, su comunidad. De manera que el ver por sí mismo, es decir, esta individuación, como señala Merklen:

puede resultar en un aumento de la libertad o de independencia (...) pero también puede desembocar, al contrario, en un encierro o en una inmovilización de los individuos en sí mismos o en una especie de vacío social (...) que se revela como formas de control social (Merklen, 2013, pág. 56).

El salir del seno familiar y de la comunidad enfrenta a José Ernesto ante la situación de manejar su propia existencia solo, de manera que su proyecto principal ya no se vuelve la escolarización, sino la creación de su propia historia biográfica.

5.1.2. “*Uno ya pasó por la primaria y ya salió*”

Para el caso de Adriana, coca de la isla de Mezcala y estudiante de la licenciatura en Geografía del CUCSH, también se presenta una crisis vital que repercute en la fragmentación familiar y en la salida de su comunidad. Pero en Adriana existe la peculiaridad de que, por un lado ella minimiza su crisis vital y de ahí construye su propio relato de *pasar a la adultez* para procesar esa crisis:

Adriana: Mi mamá trabaja en una empresa de hacer... tarjetas, de las que les ponen al sky, de la señal. Ellas fabrican las tarjetitas que las mandan a Estados Unidos. Pero son de varias marcas. O hacen... no sé, es de electrónica. Se llama Sanmina y está por el Salto. Y mi papá es operador, es chofer de camiones de una empresa privada de empaques Gamar ¿No ves los camiones blancos que dicen Gamar? A veces andan por aquí.

GCF: ¿Y tiene mucho tiempo en eso?

Adriana: Pues, es que de hecho antes trabajaba... es que ha trabajado para muchas empresas. Trabajaba para Scott. Luego para Busmen que llevaba personal trabajador a WaltMart. En Scott llevaba a Sanmina y ahorita lleva empaques. Son por todas las de la zona industrial del Salto. Y pues no tiene mucho porque antes... tendrá como unos cuatro años o cinco... como cinco años, creo. Porque antes él tenía su propio negocio de que antes... así, vendía material para fabricar casas, como cemento... construcción, como ladrillos. Él vendía, y fue perdiendo sus ganancias y ya. Ya mejor dejó eso para no tener... más problemas de que se endeudara y lo dejó. Vendió todo lo que le quedaba y ya, mejor se salió de eso y entró a trabajar en los camiones (Adriana, 2013).

El relato anterior da cuenta de un hecho que, a primera instancia podría parecer simple por la practicidad con que Adriana lo cuenta. Cuando Adriana nos dice que su padre perdió el negocio familiar, la simplificación de su narración no le resta relevancia al suceso, puesto que para Adriana está muy claro que su familia, ella y su residencia en la ciudad de

Guadalajara devienen de esa crisis. Pero como vemos, Adriana no ahonda en los detalles, se limita a decir “Él vendía, y fue perdiendo sus ganancias y ya” (Adriana, 2013). Es por ello que en aras de compensar esos vacíos sociales o silencios que la narración de Adriana presenta quiero hacer uso de lo que Terradas (1992) llama “antibiografía”. Esta es entendida como:

una parte de vacío o negación biográfica, pero susceptible de revelarnos aspectos importantes del trato que una civilización tiene con las personas concretas [puesto que] si recorremos ese trayecto a la inversa, podemos caer en la cuenta de lo mucho que ha tenido que hacer una civilización para alcanzar esa reductibilidad en la vida de una persona (Terradas, 1992, pág. 13)

La lectura a contrapelo que podemos hacer del relato de Adriana para poder entender su crisis vital, es de la siguiente manera: la isla de Mezcala, lugar de donde Adriana es originaria está a 37 kilómetros de El Salto (Cfr. Anexo Ilustración 2), Jalisco, municipio que desde la década de 1980 fue considerado como Zona Metropolitana de Guadalajara (ZMG) (Rodríguez Bautista & Cota Yáñez, 2006). Mientras que el modelo del mestizaje ya se había consolidado en México a través de la idea de “desarrollo”, el cambio económico que trajo la sustitución de importaciones (Rodríguez Bautista & Cota Yáñez, 2006) por la instalación de empresas manufactureras provocó que se instalara en 1967 el primer parque industrial en el Salto, Jalisco.

Desde entonces el Salto tiene una larga historia como lugar predilecto de la industria manufacturera. Basta decir que desde finales del siglo XIX llegaron industrias maquiladoras, aprovechando la vasta caída de agua proveniente del Río Santiago. La instalación de industrias de forma esporádica, y de parques industriales a lo largo del siglo XX, provocó en el municipio de El Salto la aglomeración de una población marcada no

sólo por la precariedad y por la ausencia de servicios básicos –puesto que los servicios estaban canalizados para la industria- sino económicamente diferenciada en comparación con otros municipios industriales como Zapopan o Tlaquepaque (Rodríguez Bautista & Cota Yáñez, 2006), también pertenecientes a la ZMG.

Desde la década de los sesentas, las empresas del ramo electrónico como Hitachi encontraron en este lugar un sitio propicio para contratar mano de obra barata (Rodríguez Bautista & Cota Yáñez, 2006). Es así como en 1988 la empresa Estadounidense Sanmina – lugar donde trabaja la mamá de Adriana- llega a este parque industrial (González Hagelsieb, 2006). Sin embargo, en la década de los noventas, particularmente en el año de 1998, año aproximado en que el padre de Adriana pierde su negocio de la construcción, la industria electrónica encontró más redituable mover algunas de sus maquilas al continente asiático (Rodríguez Bautista & Cota Yáñez, 2006). Con este cambio y en concordancia con las políticas neoliberales, las empresas establecidas en los parques industriales, en particular la industria de manufactura electrónica (Rodríguez Bautista & Cota Yáñez, 2006) comenzaron a poner en práctica el sistema de contratación conocido como “Outsourcing”; es decir, la tercerización o subcontratación por medio de otras agencias ajenas a las empresas, en donde las primeras establecían contratos con Sanmina de veintiocho días o menos (Maldonado, 2008) de manera que el empleado no generara antigüedad, escondiendo con ello todo un sistema saludablemente funcional de explotación.

A la situación económica se le suma, como comenta Adriana en otra entrevista, que los alimentos producidos en la isla de Mezcala ya no los pagaban de manera justa en los mercados de Guadalajara, es por ello que “muchos de los que sembraban, ya no les convino sembrar, y comenzaron a vender cositas... como en el malecón [del lago del Chapala] va mucha gente, pues así” (Adriana, 2013). Como lo ha documentado Bastos (2011b), la

Riviera de Chapala es desde la mitad del siglo pasado hasta hoy, un lugar preferido por retirados estadounidenses y canadienses para vivir la vejez; y de tres décadas para acá ha sido un lugar favorito de tapatíos para veranear (Bastos, 2011b). Este turismo residencial y de veraneo provocó el paulatino despojo de tierras ejidales y comunales que se hacía en complicidad con las autoridades de la localidad. Como resultado de la actividad turística anglófona, desde hace décadas se dio en la Riviera un proceso de renovación étnica como forma para contrarrestar el proceso de despojo y precarización que tanto la industria manufacturera como el turismo han provocado (Bastos, 2011a).

La crisis económica que afectó a la isla de Mezcala, orilló a los padres de Adriana a mandar a otro de sus hijos, ERC, a estudiar al internado gratuito varonil Villa de los Niños⁶⁴, ubicado en el municipio de Jocotepec, Jalisco. También Adriana intentó ingresar al internado femenino de esta congregación, ubicado en el Valle de Chalco, Estado de México, porque según dice, ahí no tenía que pagar nada. Pero comenta con tristeza que se le pasó la fecha del examen y no pudo ingresar. De manera que, pasado el tiempo y al ver que sus padres tenían una situación económica compleja:

Y yo también, por lo mismo... para que ella [su mamá] ya mejor le diera a mis hermanos también yo dije *“pues mejor yo estudio y trabajo, para que ya ustedes se preocupen más de mis hermanos porque ellos están más niños, ellos los necesitan más”*. Uno ya pasó por la primaria y ya salió. Y ahora es trabajo de uno trabajar y ganar para estar aquí [en la ciudad] (Adriana, 2013).

Por un lado, el diálogo que Adriana ha entablado con las circunstancias históricas y sociales que le tocaron vivir y que Bakhtin (1981) llama dialogismo externo, le ha hecho estratificar

⁶⁴ Para mayor información, se pueden consultar: <http://villadelosninos-ac.es.tl/Videos.htm> También se pueden consultar las notas periodísticas y relatos de ex alumnas en donde se da cuenta de la explotación y el abuso sexual que padecían mientras eran alumnas de dicha congregación religiosa (Blancas Madrigal, 2007; Núñez López, 2007).

o tipificar su lenguaje, entendido esto como “la construcción de una narración diferenciada en donde convergen posiciones ideológicas (...) de pasado y presente” (Bakhtin, 1981, pág. 271) que necesariamente tienen que ver con circunstancias políticas y sociales, entre otras. El pasar a la adultez es, en palabras de Mikhail Bakhtin, un alocución heteroglósico puesto que ahí se entrecruzan las contradicciones que pudiera haber entre los hechos pasados y lo que Adriana narra, entre lo que fue y entre lo que Adriana logró conciliar mediante un dialogismo interno. De esta forma, la educación superior representa para Adriana una manera de salir de este contexto de precarización y una entrada a la adultez.

Por otra parte, el proceso de haber cursado la primaria y “salir”, como comenta Adriana, implica adquirir las competencias necesarias para lo que ella entiende como ser adulto. También se puede interpretar, a la manera de una de las discusiones de los estudios subalternos⁶⁵, como la adquisición de la lectura y la escritura para salir de una minoría de edad (Bhabha, 2002). Ello significa que competencias como saber leer y escribir – habilidades que se adquieren en la educación primaria- implica el poder ejercer una ciudadanía como el derecho a trabajar, el poder moverse hacia y en la ciudad, pero al mismo tiempo, esos derechos son ejercidos de manera casi obligatoria por una situación de precariedad en la familia de Adriana.

5.1.3. “No sé si era bullying”

Como he señalado, la elevación de estatus que trae consigo la crisis vital no está marcada por el deseo de superar una situación económica necesariamente, sino por el poder salir de dicha crisis o *epreuve* a través de la escolarización superior. A diferencia de los dos casos

⁶⁵ Sobre este debate, H. Bhabha critica la postura kantiana que hace referencia a la llamada Época de la Ilustración. Cfr. Bhabha 2002.

anteriores, Roldán es nacido en la ciudad de Guadalajara pero criado en la comunidad de San José, municipio de Ciudad Valles, estado de San Luis Potosí (Cfr. Anexo Ilustración 3). Para él, estudiante huasteco de la licenciatura en Administración en el CUCEA, su crisis vital no está determinada por una situación familiar o económica. Como señala, él es de una “familia con pocos recursos pero estable” (Roldán, 2013). Roldán comenta que siempre ha sido un alumno con notas altas, que siempre fue muy sociable con todas sus compañeras desde la educación primaria hasta la preparatoria. También añade que tuvo muy buenos maestros y a pesar de que en cuarto de primaria su profesora faltó mucho, los papás y toda la comunidad de San José eran muy organizados y de inmediato encontraron quién pudiera suplirla. Sus padres, comenta él, eran activos participantes de la mesa de padres de familia en la educación básica y eso le creó un fuerte vínculo con las actividades escolares.

Durante las primeras dos entrevistas, Roldán dice que ya tenía la idea de venir a Guadalajara porque en dicha ciudad tenía familiares y que no recuerda cómo fue que decidió meterse a la licenciatura en Administración. Al pasar los meses y en las últimas entrevistas, Roldán comenta que desde niño se ha juntado sólo con las mujeres de su salón y que, desconoce el motivo pero que siempre le han dicho que es gay y ese señalamiento le ha impedido tener amigos varones en su comunidad. Además agrega que:

Lo curioso, lo que me ha perseguido todos los años es que, desde primaria siempre me he juntado con las niñas y muy poco con los niños. No sé si era bullying pero ya en sexto me catalogaban de gay. En la primaria y secundaria, nos dejaban hacer muchos proyectos de reciclaje en los fines de semana, y nos salíamos a hacer entrevistas en la comunidad. Pero yo las hacía con mis compañeras de equipo. Desde ahí comencé a apartarme de los niños de San José, porque ellos me rechazaban. De por sí decían que era bien creído y más porque dejé de hablarle a mucha gente. Aquí también mis tías me catalogan de gay, pero yo no les hago caso. De hecho, hasta me gusta una muchacha de mi salón... está hermosa. Lo que sí me pasó es que en el primer semestre

yo me juntaba mucho con un compañero, y yo creía que éramos amigos. Nos pasábamos las tareas y nos ayudábamos, y también, como en San José, de un de repente dejó de hablarme. No sé por qué pero dejó de hablarme. Pero ni modo. No me preocupa. Al contrario, me salí de San José para conocer a más personas. Y eso puedo hacer aquí (Roldán, 2013).

Como han señalado Patricia Arias (2009) y Guillermo Núñez (2009), la migración del campo a la ciudad ha permitido escapar del “control moral” (Arias, 2009, pág. 244) que la comunidad ejerce sobre ciertos sectores. Arias (2009) aborda el caso de las mujeres, los derechos que conquistan y las implicaciones que tiene al migrar del ámbito rural, al urbano. Por su parte, Núñez Noriega (2009) afirma que para el caso de los indígenas homosexuales, estos enfrentan una doble o triple discriminación tanto en lo rural como en lo urbano, porque al elemento étnico o racial, se suma la condición de pobreza además de su vulnerabilidad de entrar en prácticas sexuales de riesgo.

Para el caso de Roldán, el salir de su comunidad implica romper ciertos vínculos con ella –dejarle de hablar a mucha gente- pero también conlleva un aumento de la libertad, como menciona Merklen. Sin embargo, es de señalar que Roldán afirma que no es gay a pesar de que gran parte de la comunidad e incluso su familia, se lo ha dicho. Aquí, la ciudad representa para Roldán el salir de ese sensor moral y, a pesar de que también sea rechazado por sus compañeros universitarios, Roldán considera a la ciudad como un lugar con mayor densidad poblacional y por ende, con más posibilidades de conocer personas que sí lo acepten.

Al llegar Roldán a la ciudad de Guadalajara acompañado de su padre, este último buscó trabajo en la empresa donde había laborado veinte años antes, así que comenzó a trabajar ahí de jardinero. A su llegada vivieron un tiempo en el mismo cuarto que una tía de

Roldán rentaba en el municipio de Zapopan –cerca del CUCEA-. Después, Roldán y su papá se fueron a su propio cuarto pero en la misma vecindad. Como relata el estudiante, gran parte de la población de su comunidad ha migrado desde Ciudad Valles al Distrito Federal o a Guadalajara de forma temporal para trabajar en el servicio doméstico y posteriormente regresar a San José con un poco de dinero (Cfr. Anexo Ilustración 4). De manera que cuando Roldán llegó a Guadalajara, su primera opción fue entrar a trabajar en casas haciendo el aseo.

Roldán narra de forma cuidadosa y pausada que su primer trabajo lo hizo con una señora de edad avanzada que vivía en la colonia Residencial Victoria, en Guadalajara. Cuenta él, que una de las dificultades más grandes que tuvo que atravesar fue el comer muy poco y trabajar mucho desde muy temprano, pero además:

Durante el medio año que estuve sin estudiar trabajé un rato en la casa de una anciana, haciendo limpieza, haciendo de todo. Mi tía tiene un conocido que le habla para preguntarle si no conoce a alguien que quiera trabajar. Me hablaron a mí, fui a ver y un martes entré a laborar. Sólo trabajé tres días esa semana y me dieron mis 500 pesos. Me daban mil semanales pero no me gustó. Sí sé hacer de todo pero la señora era media histérica porque me trataba mal. Sólo podía desayunar un huevo y dicen que yo acostumbro a comer mucho, aunque yo no siento que sea así. En la tarde ella preparaba la comida y en la noche yo me dormía con hambre. Comúnmente se trabajaba de lunes a sábado. Iniciaba en la mañana y terminaba como a las 6 de la tarde. Como soy bien novelero, me apuraba y veía una novela, me bañaba y me acostaba (...) En la noche ella cerraba la cocina con candado, todo lo cerraba. Yo me quedaba hasta arriba en un cuarto de servicio y en frente estaba la lavandería. Cuando ella lavaba, lo hacía por las tardes y una vez que terminaba cerraba la puerta con candado para que yo no pudiera bajar. De alguna forma me quedaba encerrado. Eso era lo peor, el estar encerrado. Yo creo que lo hacían por miedosos o por cuestiones de seguridad, no sé (Roldán, 2013).

Los pocos días de trabajo en que estuvo Roldán ahí, le permitieron pagar una inscripción

en la carrera de Administración en la escuela UNIVER, institución privada que está en proceso de acreditación ante la SEP. Como no se logró reunir un grupo para dicha carrera, las clases nunca iniciaron y Roldán perdió su dinero. La “señora Alicia”, persona con la que había trabajado la madre de Roldán en el servicio doméstico, le dijo de la existencia de la UDG. Roldán buscó la información, se preparó en el siguiente semestre para el examen de ingreso y finalmente estaba ya en el CUCEA. Esta etapa de trabajar en casa y que aquí llamo *epreuve* o prueba, Roldán la simplifica como una experiencia para conocer que la vida en las ciudades era difícil y no como él pensaba.

Como señalo, en los tres casos anteriores, el de José Ernesto, Adriana y Roldán, la escolarización universitaria es para ellos, la única salida posible a sus crisis vitales. Por supuesto que los tres estudiantes pudieron elegir otra opción, migrar y sólo trabajar o quedarse en su comunidad. Sin embargo, como señala Patricia Arias en el caso de las mujeres y la “resignación a los derechos” (Arias, 2009, pág. 235), los estudiantes indígenas –tal vez sin saberlo y sin hacerlo consciente- rompen con esquemas o con categorías que eran impensables transgredirlas. De manera que el salir de su comunidad no implica que tengan algo en contra de ella o algo en contra de personas concretas. Antes bien, hay que mirar que si hubiese algo en lo que estos estudiantes se oponen mediante su migración, es “contra la trama de relaciones y significados” (Arias, 2009, pág. 235), contra una estructura que reproduce las jerarquías y desigualdades económicas y de género entre los propios indígenas. De manera que lo que quieren evitar esos estudiantes, son esas jerarquías y esas desigualdades.

Esto plantea varias disyuntivas y nos abre interrogantes sobre, por un lado, lo que significa ser un indígena que migra, pero además que termina estudiando a pesar de que este no era su objetivo principal, sobre las implicaciones que tiene el dejar la comunidad y

tener como único presupuesto un retorno incierto.

5.2. Migración y territorialización en curso

Cuando un hecho cobra relevancia en la experiencia de un individuo, y que a partir de este suceso él o ella pueden explicar su estar en el mundo, Feixa Pàmols (2006), nos dice que el hecho, además de volverse mítico, se ritualiza, y que es a partir de esa ritualización que el sujeto que narra, asume una postura. Y aquí entiendo por *ritualización* una experiencia “que se juzga capital y permite la asunción de un ‘yo’; la transmisión ritualizada del relato; la conducción del relato por parte del narrador; la introducción con una autorepresentación” (Feixa Pàmols, 2006, pág. 27).

Para el caso de los estudiantes indígenas, la experiencia de moverse de un lugar a otro, ya sea dentro del mismo país o bien, fuera de él, trae consigo una serie de aprendizajes y de experiencias adversas que marcan no sólo al que migra, sino a las futuras generaciones. De ahí que para estos estudiantes su estar en la universidad no se explica sin la movilidad de sí mismos o de su generación antecesora. Esta movilidad representa para los estudiantes algo que fue necesario para que ellos pudieran llegar a la educación superior. La movilidad representa una “crisis vital” (Turner, 1988) ineludible. Pero al mismo tiempo, es el punto de inflexión que rompe con la retórica de la dicotomía, la cual está representada por un lado como “el nicho del buen salvaje” (Trouillot, 2011), el indígena ruralizado y con poca experiencia con las instituciones consideradas coloniales. Y en el otro polo, el indígena aculturado que abandona su etnicidad al ingresar a la urbe. Tal es el caso de Adriana, Petrona y Roldán, los tres estudiantes coca, nahua-zoque y huasteco respectivamente que pudieron acceder al nivel superior de la Universidad de Guadalajara, y

de José Ernesto, estudiante zapoteco que ingresó a una maestría de esta misma institución. Y deseo señalar aquí la relevancia que tiene la *migración previa*, es decir, la movilidad llevada a cabo por una generación anterior a la de los estudiantes indígenas.

Para los estudiantes, la movilidad realizada por sus padres o tíos cercanos, ya sea por motivos económicos o familiares, se convierte en un punto de referencia de lo que ellos pueden trazarse como objetivos. Es decir, la migración de los padres o figuras de autoridad cercanas es entendida entre los estudiantes como una experiencia ritual que articula el pasado, el presente y el futuro (Ferreiro Pérez, 2009) mediante el sacrificio, el dolor y el esfuerzo que hay que transformar en otra cosa.

Al respecto, Gabriela Czarny nos dice que la transformación de los pueblos indígenas por medio de factores como la apropiación escolar y el empoderamiento, han logrado superar situaciones de discriminación, que hacen que estas experiencias sean vividas de otra manera y no como de dolor. Basada en Brayboy, la autora le llama a lo anterior *transformational resistance* (Czarny, 2008, pág. 199) para referirse a la capacidad de los pueblos indígenas de transformarse a través de la escuela, en aras de seguir siendo indígenas. Sin embargo, para el caso de estos estudiantes, la socialización y la movilidad son potentes elementos que están *epidermizados* (Fanon, 2009).

Pensando en su experiencia como hombre negro de Martinica pero que vivía en Francia, Fanon hace uso del término de *epidermización* en su texto *Piel Negra, Máscaras Blancas* (2009). Con este se refiere a la interiorización de la inferioridad que el negro asume como normal, y la manera en cómo contribuye esa normalización de la inferioridad de sí mismos para su propia explotación económica. De ahí que se refiera que para tomar conciencia de la importancia de la apariencia, es necesario ver el lugar y el rol que el negro (o el indígena) ocupa en el engranaje de explotación económica y concientizarse de la

normalidad con que esto se asume (Fanon, 2009). Sin embargo, en esta ocasión, aquí me refiero a la epidermización, como la interiorización de algo que se asume como normal como la socialización y la movilidad que están implicadas en sus vidas y que por ello no se repara o no se reflexiona el papel capital que juega en general, pero particularmente en su ingreso a la universidad.

Aún con ello, esta epidermización se convierte en algo capitalizable o transformable que los familiares o cercanos de los estudiantes tienen, pero no en igual medida, como nos muestra José Ernesto: “No, mi papá sufrió más. No llegó con nadie, tuvo que quedarse en el campo de los agricultores de allá [de Estados Unidos]” (Ernesto, 2013). Migración y socialización son dos elementos que se combinan y que juntos forman una potente masa con capacidad de marcar y transformar historias biográficas.

5.2.1. “Cuando pensé en entrar a la universidad hasta acá, no se me hizo pesado”

El dolor de estas historias migratorias está caracterizado no por lo colectivo sino lo individual y hasta lo solitario. Es decir, estas experiencias migratorias previas se distinguen por ser narraciones del sufrimiento individualizado de familiares de los estudiantes, puesto que la migración no es de toda la comunidad y ni siquiera por familias, o en grupos de amigos, como señala Petrona desde el primer día en que hablamos: “Mi mamá es de Toxtla Hidalgo y se vino para acá. El problema es que ella no tiene con quién platicar su lengua, ella está sola aquí (...) por eso mi tesis la quiero hacer sobre la migración y la pérdida de la lengua” (Petrona, 2013). Esta migración individual y en solitario, si bien presenta características de lo que Denis Merklen llama “la institucionalización del precariado” (Merklen, 2013, pág. 48), en donde son los individuos los que deben de estar dispuestos a

la movilidad continua y estos tienen que ingeniárselas para generar sus propios caminos ante el retiro de un estado otrora benefactor, también es de señalar que en la tónica de la individuación, las personas, en este caso los cuatro estudiantes indígenas, generan nuevas reflexiones sobre su propia biografía que los guíen hacia una mejor comprensión de su etnicidad y su estar en el mundo, y al mismo tiempo crean nuevas narrativas sobre sí mismos ante las “exigencias biográficas” (Merklen, 2013, pág. 48) que demanda dicho precariato:

Cada vez que entraba a una escuela, entraba más y más lejos. En la secundaria me metí a la que estaba más lejana y en la prepa igual. Me preguntaban mis papás si yo iba a aguantar ir tan lejos a la prepa, levantarme más temprano, caminar y cuando llovía se tapaba el camino y había que buscar otro lado.... Entonces, cuando pensé en entrar a la universidad hasta acá [en Guadalajara], pues no se me hizo pesado. Además, mi familia ya había salido mucho [del pueblo], desde con mi papá se venían a trabajar en casa aquí o se iban para México (Roldán, 2013).

Como parte de esa exigencia biográfica, las experiencias migratorias se hacen un espacio en lo que Fanon llama “los sistemas de referencia” (Cfr. Capítulo II). Como nos lo muestran uno de los instrumentos de las cuales se echó mano (Cfr. Anexo, Cap. II, Ilustración 5), los estudiantes encuentran que la enseñanza oficial⁶⁶ de la UDG no habla ni aborda lo suficiente la historia o las circunstancias actuales de los pueblos indígenas, por ello consideran que la comunidad universitaria no los conoce con sus justas dimensiones.

De manera que las experiencias migratorias previas no sustituyen ni desplazan el sistema de referencia histórico-racial del que hablamos antes (Cfr. Capítulo II), pero sí lo modifican, produciéndose así, otra conciencia ontológica de sí mismos:

“: ¿Qué se imagina la gente cuando se habla sobre temas indígenas?

⁶⁶ Con ello me refiero a la currícula obligatoria que los estudiantes deben de tomar.

Roldán: Pobreza, falta de educación, discriminación.

GCF: ¿Cómo imaginas que te ven tus compañeros más cercanos?

Roldán : Tímido, con una trayectoria bastante avanzada considerando de dónde vengo, mi lugar de residencia.

GCF: ¿En la escuela mencionas que eres indígena?

Roldán : Sí, porque no me da vergüenza mi origen ni mi historia y quiero hacer notar lo que yo sé y lo que tengo que dar. (Roldán, Cuestionario 2, 2013).

Sin embargo, cuando volteamos a ver la experiencia de Petrona observamos que a pesar de esta otra conciencia ontológica, la marca colonial entendida como la construcción de la diferencia merced a la apariencia, sigue estando ahí presente: “sí, me han preguntado que no soy de aquí, que de dónde soy. Sí. Esa sí me la han hecho varias veces (...) pero yo digo que si me preguntan es por mis rasgos” (Petrona, 2013). De esta manera, Petrona normaliza esa diferencia colonial por varias razones: primero, porque entiende que la apariencia es un marcador de diferencia que se asocia con ciertas geografías. Segundo, porque como ella mencionó en otra entrevista la migración o “crisis vital” constituyó el pasado de sus padres, pero también sigue configurando su presente; es decir, a pesar de que Petrona lleva décadas viviendo en la ciudad de Guadalajara, ella sigue diciendo que no es, ni será tapatía⁶⁷. A pesar de ello, eso no le impide a Petrona ni a los otros tres estudiantes indígenas adaptarse a las dinámicas de la ciudad ni a la educación superior.

5.2.2. “Ahora ya conozco a casi todos y todos me ubican y saben quién soy”

Ya Bidaseca, González y Vallejos (2011) han ahondado en las implicaciones de los procesos migratorios de las últimas décadas que han sufrido las poblaciones indígenas en los centros urbanos. Estas autoras llaman a este proceso “desterritorialización” (Bidaseca,

⁶⁷ Gentilicio que designa a las personas que son originarias de la ciudad de Guadalajara, Jalisco.

González, & Vallejos, 2011, pág. 81) para referirse a la presencia de los indígenas en la urbe, pero al mismo tiempo por estar y no estar en la comunidad y en lo urbano. Es decir, la presencia de poblaciones indígenas en la ciudad implica –según las autoras- una doble discriminación en donde por un lado, a los indígenas se les diferencia por dejar el territorio primario en donde este era el que dotaba de identidad (Segato, 2007), y al estar en la urbe la diferencia colonial aflora por la construcción que se ha hecho del país, basado en ideas de nación.

Aquí sostengo que, en lugar de hablar de “desterritorialización”, con la presencia de estos estudiantes indígenas en los centros universitarios urbanos de la UDG, existe un proceso de “territorialización en curso”. El término, que es de Rita Laura Segato (2007) se refiere a la transformación que se da en grupos religiosos y étnicos merced a sus desplazamientos o migraciones. Aquí, el territorio ya no es entendido como una soberanía espacial que dotaba de identidad a los pueblos indígenas y que estaba caracterizado por elementos considerados “naturales”, como el paisaje. Ahora, como señala Segato, el territorio alude a “ese espacio apropiado, trazado, recorrido (...) y que es significativo de identidad y de reconocimiento” (Segato, 2007, págs. 72-73). En este sentido, el territorio experimentado por los estudiantes indígenas como Roldán o José Ernesto (para el caso del CUCEA) está representado por la escuela, los cyberjardines, las cafeterías y sus edificios:

Toda la escuela me gusta, nunca imaginé estar en un lugar así. La escuela es mi terapia, mi distracción. Si puedo me quedo todo el día, me traigo de comer y aquí como, hago las tareas o me voy a la biblioteca. O nomás camino para ver qué veo (...) los lugares que me dan miedo son los de periférico para allá, la carretera, todo el ruido... (Roldán, Cuestionario 2, 2013).

Según Segato, además de dotar de identidad, el territorio implica una frontera y una

exterioridad. En este caso, para Roldán la frontera está marcada por los límites de la escuela, donde esta termina. Fuera de ella “el cuerpo se convierte en el último bastión de identidad o en su territorio. Fuera de él, todo es desconocido y motivo de desconfianza” (Segato, 2007, pág. 73). De esta manera, el proceso de *territorialización en curso*, no se pone en operación en lugares fijos sino que actúa como una especie de prolongaciones o tentáculos. Mientras que los estudiantes están en la escuela, ese es su territorio en donde hay identificación con sus pares. El salir a la ciudad o ir más allá “del periférico, o la carretera” como comenta Roldán, implica que el territorio se lleva “a cuestas (...) [es] una experiencia particular e histórica (...) se trata de territorios extensibles [y movibles], que crecen en medida que sus respectivas poblaciones se expanden” (Segato, 2007, pág. 79):

En el curso de inducción de la maestría, pues era mucho de investigar, así como si tú fueras tu propio maestro. Y yo veía que muchos se iban a cotorrear o se metían en sus computadoras a ver videos. Yo no, yo me quedaba en el salón o me iba a la biblioteca, a las cafeterías o con el de las copias a cotorrear. Se trataba de conocer ¿no? Ver cómo funcionan aquí las cosas. Ahora ya conozco a casi todos y todos me ubican y saben quién soy (Ernesto, Relato Autobiográfico, 2013).

Para Roldán y José Ernesto, la escuela es una oportunidad para la convivencia, el reconocimiento y el arraigo, pero también es la última salida u opción ante la adversidad o crisis vital (Turner, 1988) en la que vivían las familias de estos estudiantes.

5.3. ¿Quién está en condiciones de hacer territorio?

La apropiación de la escuela o lo que aquí llamo “territorialización en curso”, no se presenta igual para las estudiantes indígenas que cursan su licenciatura en el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades. Arriba señalé la disposición que existe

por parte de los estudiantes indígenas varones del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas para adaptarse y vivir la universidad. Sin embargo, aquí sustento que esa disposición no es igual en el CUCSH por la diferencia de género aunada a otros elementos.

Según Viveros Vigoya (2010), los sistemas de opresión que tienen que ver con el género están relacionados, necesariamente, con la construcción social de la raza. Por la complejidad que esto implica, desde la perspectiva fenomenológica de la interseccionalidad (Viveros Vigoya, 2012), se argumenta que ambos elementos (raza y género) no pueden verse de forma separada y mucho menos sumatoria, es decir, la ecuación no puede ser: el ser mujer implica opresión, y el ser indígena y conlleva una doble opresión, ya que, de acuerdo a la perspectiva fenomenológica, raza y género se viven al unísono y se experimentan de forma simultánea.

A pesar de los múltiples convenios a los que se ha suscrito México durante las últimas décadas para lograr la equidad de género, hay estudios (Segato R. L., 2003) que nos dicen que el contrato social que supone la igualdad de todas las personas y que le otorga el mismo estatus a todos los ciudadanos, presenta sus vacíos. Una muestra de ello son las múltiples obligaciones o labores que la mujer sigue teniendo a su cargo. En la década de los setentas, desde el contexto de los movimientos negros en Estados Unidos, Ángela Davis reflexionó al respecto mediante el fenómeno histórico de la esclavitud (Viveros Vigoya, 2010). Ella argumentaba que las cargas de trabajo de las mujeres esclavas eran iguales o mayores que las de los hombres esclavos. Este factor les daba cierto margen de libertad y autonomía a estas en relación a sus hombres y, al mismo tiempo, las mujeres encontraban en el trabajo doméstico una labor que las humanizaba (Viveros Vigoya, 2010) ya que el trabajo fuera de casa “ensombrecía cualquier otro aspecto de su existencia” (Davis, 2004,

pág. 13). Lo anterior nos da una muestra del nivel de complejidad en que la raza, el género e incluso la clase se pueden tejer.

5.3.1. “Y luego yo trabajando, y las niñas, y la casa, y que tenía que hacer lecturas”

Una de las diferencias más relevantes entre Roldan y José Ernesto del CUCEA y entre las alumnas Petrona y Adriana del CUCSH es que estas, al momento del trabajo de campo tenían un empleo. Para el momento de las entrevistas, Petrona trabajaba como becaria en la Biblioteca Pública Juan José Arreola de la UDG, con una carga de quince horas semanales y un pago de dos mil quinientos pesos mensuales⁶⁸. Adriana trabajaba como mesera en una sucursal de las tiendas Subway con una carga de cuarenta y ocho horas semanales y con un pago de tres mil pesos mensuales⁶⁹.

Para ambas, su experiencia en la escuela se ha limitado a los espacios escolares más formales, como las aulas y en algunas ocasiones las bibliotecas. Sólo Adriana comenta que ella vive la escuela también a través de otros espacios de corte más informal, como los jardines o las cafeterías en donde “a veces están fumando [marihuana], pero a mí no me causa problema ni me incomoda” (Adriana, 2013). Sin embargo, ambas consideran que es poco el tiempo que tienen para estar en la universidad. De esta manera, su relación con lo escolar es más acotada y por ello, con menos capacidad de maniobra para generar procesos de apropiación del espacio o de territorialización en curso:

Pues fíjate que yo no tuve oportunidad de convivir con ellos [sus compañeros]. Llegaba a la clase y ya estaba hasta comenzada. Terminaba la clase y yo salía disparada. Y en primero, como te digo, fue que si acaso venía a una materia al día o...

⁶⁸ Aproximadamente, para julio del 2015 equivalían a 156 dólares estadounidenses al mes.

⁶⁹ Aproximadamente, 187 dólares estadounidenses.

sí, eran cuatro. Y sí, en ese semestre venía y regresaba, y en otros [semestres] salía y me iba a trabajar porque salía a la una. Pero los demás días, salía y para mi casa (Petrona, 2013).

Las múltiples actividades de Petrona, de las cuales ella destaca el ser mamá de dos niñas de diez y once años, el trabajar en una maquiladora de etiquetas los primeros dos semestres de la universidad y el tener que llegar a casa para “preparar todo para el marido” (Petrona, 2013), si bien comenta que es algo que no le pesa hacer, estas actividades sí tienen un impacto en la apropiación o territorialización en curso del espacio escolar. Además, a lo anterior se le suma que su paso por el bachillerato no fue continuo ya que inició sus estudios de preparatoria antes de ser madre, hizo una pausa para su maternidad y después de sus embarazos concluyó la prepa en el sistema abierto⁷⁰, de manera que su entrada a la universidad sí se diferencia de estudiantes como Roldán y José Ernesto:

GCF: Cuando llegaste ¿Cómo te sentiste aquí en la UDG?

Petrona: No, pues sí me sentí bien baja, bien triste. Este maestro casi me daba de baja. El coordinador, más él. Cuando era su clase... no manches, le pedía a dios que no viniera. Se llama Marco Antonio Delgadillo. Es buena onda, pero daba la clase y... ay no. Era Iniciación a la Historia. Era leer a muchos historiadores. Y luego, yo trabajando, y las niñas y que la casa, y tenía que hacer lecturas (Petrona, 2013).

La cita anterior resulta reveladora para entender cómo Petrona vive su “ser mujer”. Esta vivencia no puede verse de manera fragmentada ni sumatoria, como mencioné arriba. Petrona es indígena nahua-zoque, al mismo tiempo que es madre, esposa y que tiene a su cargo el trabajo doméstico, además de ser estudiante. Por si fuera poco, en aquel entonces

⁷⁰ El sistema consiste en realizar los estudios de educación media superior (los que se realizan antes de la universidad) en casa y en un plazo indeterminado. La técnica consiste en que la Secretaría de Educación Pública de Jalisco dota al estudiante con libros adecuados, el alumno se prepara en casa y posteriormente presenta un conjunto de treinta y cinco exámenes en las instalaciones de la SEP estatal o bien, a través de internet.

su situación laboral como trabajadora en un centro maquilador la convertía en “la conformación de un proletariado feminizado a lo largo del país” (De la O, 2006, pág. 405) que tiene como una de sus características principales que las mujeres tienen una sobre representación en el campo y que se fundamenta en la precarización (Carrillo Viveros & Gomis, 2013).

En concordancia con lo anterior y para explicar la situación de las mujeres negras en la Argentina, Karina Bidaseca se refiere al montaje de las maquilas como una descarnada materialización del “capitalismo globalizado racista y sexista” (Bidaseca, 2012, pág. s/p) y que Gayatri Chacravorty Spivak ha llamado “las nuevas subalternas” (Spivak en Bidaseca, 2012, s/p). Pero, aquí vale preguntarse ¿qué lugar ocupa la educación universitaria en todo esto, y particularmente en la vida de Petrona? Para Adriana y Petrona, el trabajo se convierte en una prioridad para que puedan sobrellevar la escuela y de esta manera, la universidad pasa a segundo término pero no por eso deja de tener su rol fundamental.

Castellano Llanos (1997) teoriza desde la experiencia colombiana que, cuando el género, la raza y la sexualidad se sobrenaturalizan, se le atribuye a la mujer cualidades intrínsecas ligadas a su corporalidad. Además, Patricia Arias (2009) plantea que la migración del género femenino a las zonas urbanas, da la posibilidad de descargarse de labores que se les ha impuesto a las mujeres, como las domésticas. Sin embargo, ante el tipo de trabajo que desarrollan tanto Petrona como Adriana y ante su carga horaria, aquí sostengo que la universidad es tanto para Adriana como para Petrona, otra obligación más a sus ya de por sí múltiples labores.

Como sostiene Mara Viveros Vigoya, la interseccionalidad no es sumatoria sino simultánea (Viveros Vigoya, 2010). La universidad es vivida como una “oportunidad”

(como menciona Petrona) para humanizarse, para convivir y socializar, a pesar de que esa misma universidad forme parte del sistema “capitalista global y racista” del que nos habla Bidaseca líneas arriba.

De manera que aquí sostengo que existen macro estructuras racistas que permean a un sector de la población como las mujeres, y que sin una comprensión de lo racial no se explica la totalidad de la experiencia de Petrona. Es una mujer indígena en la ciudad, al mismo tiempo que es estudiante intentando apropiarse del espacio universitario, al igual que es madre y esposa, pero sin la racialización provocada por ese sistema que nos habla Karina Bidaseca, como el ser una mujer trabajadora en la maquila, no se explicaría su “sendero” universitario. Ahora, esta macro estructura, tiene su materialidad concreta en la vida cotidiana y escolar, como veremos a continuación.

5.3.2. “Vamos con la india de las papas”

El centro universitario del CUCSH presenta la característica de estar diagramado por fronteras simbólicas, en donde dicha frontera “es, en cierta manera, un tipo de experiencia política del espacio donde el sujeto establece su antagonismo con los otros” (Márquez, 2013, pág. 11). Al respecto, Márquez nos dice que la frontera del CUCSH divide dos áreas: una, que está marcada no por un espacio delimitado sino que se caracteriza por prácticas más formales y de apego institucional como el asistir a clases puntualmente a las aulas. Y otra, de corte más informal representada por los jardines, en particular donde convergen las aulas de las carreras de Filosofía y Letras Hispánicas y que dicho jardín es caracterizado como un lugar más lúdico (Márquez, 2013). Así mismo, como agrega Petrona, la frontera entre un espacio y otro no sólo está marcada por las nociones que menciona Márquez, sino

también por aspectos de clase y de diferencia colonial, como la raza:

Un día... se me hizo tan feo [Petrona llora un poco] y me dio tanto coraje... porque yo iba a salir por Alcalde [una avenida] y tuve que cruzar el CUCSH. Y ya ves que pasando las escaleras cuando llegas a [los edificios de] Derecho, haz de cuenta que estás en otra escuela. La banda es muy distinta, más mamona, se creen bien *acá*. Las morras van a clases como si fueran a una fiesta, y los vatos se van trajeados aunque estemos con el pinche calorón. Pues iba yo caminando y estaban dos morras de Derecho, y cuando yo pasé las alcancé a escuchar *vamos con la india de las papas a comprar algo*. Pero así como despectivo ¿sí? Me dio un coraje. *Pendejas*, pensé (Petrona, 2013)

La reapertura de universidades en México a principios del siglo XX era parte de un proyecto postrevolucionario del Estado (Acosta Silva, 2000) que estaba a favor del mestizaje. A pesar de que al principio de estas relaciones fueron conflictivas, instituciones como la UDG o la Universidad Veracruzana, por dar ejemplos, tenían por objetivos los lineamientos ideológicos mestizantes, entre los cuales estaba el crear a través de la educación, una supuesta igualdad entre los ciudadanos. A pesar de ello, dicho proyecto no aseguró la superación de las relaciones, los estereotipos ni de los sistemas de referencia históricos raciales sobre lo indígena en México. Como afirmaba González Casanova (2006a) “los teóricos del Estado centralista sostienen que lo verdaderamente progresista es que todos los ciudadanos sean iguales ante la ley”, y las universidades públicas postrevolucionarias pertenecían a este proyecto.

González Casanova se refiere al término de “colonialismo interno” como “una correlación de fuerzas de los antiguos habitantes colonizados y colonizadores en los estados que lograron la independencia (González Casanova, 2006a, pág. 416). Esta correlación de fuerzas está caracterizada por tintes semicoloniales o neocoloniales, y según el autor, se da

entre las élites gubernamentales de los estados postcoloniales y los grupos étnicos. Esta discusión traída desde la teoría marxista, afirmaba que dicha jerarquización obedecía a la intención de las élites por explotar a dichos grupos. Lo que aquí deseo sostener es que, para el caso de esta investigación, la noción de “colonialismo interno” nos ayuda a pensar en que los interlocutores que participan en esta relación conflictiva y jerárquica pueden variar, pero lo que permanece es esa relación asimétrica en donde los grupos étnicos ocupan la posición desfavorable, y que como consecuencia devienen relaciones de dominación y explotación.

La frase de las dos alumnas de Derecho “vamos con la india de las papas” es relevante porque por una parte, lo que hacen es nombrar a una persona mediante una categoría creada en la colonia, lo que hace de dicha categoría un término colonial. Las categorías coloniales no necesariamente implican una inferiorización o deshumanización, ya que dependen quién diga qué cosa, hacía quién se diga o bien, el uso político de las categorías. Sin embargo, aquí la noción de “india” es vinculada por las estudiantes de Derecho a una actividad en particular. Un vendedor no necesariamente tiene que ser indígena para poder llevar a cabo esta actividad. Incluso si desde la mirada propia creemos que alguien es indígena, quizá dicho vendedor o vendedora no se siente identificado con esta categoría. Además, si atendemos a la discusión sobre raza y genética (López Beltrán, 2011; Wade, López Beltrán, Restrepo, & Ventura Santos, 2014) vemos que no podemos determinar qué tan indígena o negro, o qué tan europeo es cada persona. Pero aquí, además de usar una categoría colonial, se naturalizan argumentos que no son ingenuos puesto que la identidad colonial se vinculaba con una identidad racial (Quijano, 2000) biologizada, ya que al decir “la india de las papas” las estudiantes no están hablando en abstracto sin un referente, ya que toda identidad racializada implica que se hace una lectura del cuerpo

(Segato R. L., 2007), que dicho cuerpo tiene unos “body scripts” (Mbembe, 2011).

Además, vinculan el ser india y ser mujer, con una labor o actividad como “el vender papas”. Efectivamente en la ciudad de Guadalajara, ciertos nichos laborales como el vender papas, el hacer muebles de madera o vender fruta en las calles, son llevados a cabo por cierta parte de la población, entre los que se encuentran algunos grupos étnicos como los nahuas, los purhépechas o los otomíes. Sin embargo no ocurre esta vinculación a la inversa, es decir que la población indígena relacione la categoría de mestizo o criollo, o cualquier con un referente colonial y además, con una labor o actividad.

Cuando le pedí a Petrona que explicara su llanto, ella respondió que: “yo no digo que no vendan papas, pero parece como si no pudiéramos hacer otra cosa” (Petrona, 2013). Es decir, lo que molesta y lastima a Petrona, es la “fijeza en la construcción ideológica de la otredad, la fijeza como signo de la diferencia cultural/histórica/racial en el discurso del colonialismo [interno]” (Bhabha, 2002, pág. 91) o el estatismo de lo que estas dos alumnas de Derecho entienden por “india”, lo que hierde es la fijación de identidades, el sistema de referencia racial y colonial (Fanon, 2009) como algo inamovible. González Casanova lo explica como sigue:

El racismo y la segregación racial son esenciales a la explotación colonial, de unos pueblos por otros, e influyen en toda la configuración del desarrollo y la cultura colonial: son un freno a los procesos de aculturación, al intercambio y traspaso de técnicas avanzadas a la población dominada, *a la movilidad ocupacional de los trabajadores indígenas que tienden a mantenerse en los trabajos no calificados*⁷¹ (...) El racismo y la discriminación corresponden a la psicología y la política típicamente coloniales (González Casanova, 2006b, pág. 195).

En este sentido, la puesta en operación del colonialismo interno no debe de limitarse a la

⁷¹ El énfasis es mío.

persistencia de las relaciones coloniales de poder y dominación a nivel estructural, antes bien, debe también ser analizado desde una visión micro que ponga en evidencia que también los discursos, entendidos estos actos comunicativos que dan significado (Van Dijk, 2001) son mediadores en estas relaciones que nos plantea González Casanova. Es decir, para confirmar si estamos ante un acto racista, es preciso evidenciar las prácticas cotidianas o mirar lo microsocioal, para entender cómo se perpetúan las diversas desigualdades raciales que actúan a nivel macro, como las culturales o las históricas. Es por ello que sostengo que, el colonialismo interno no debe de verse sólo como parte de un macro sistema, sino como una práctica concreta, diaria, experiencial y cotidiana.

El proyecto de mestizaje trajo como consecuencia la fijación y exaltación de identidades basadas en jerarquías coloniales como la raza, en donde, como lo muestra la frase de las alumnas, raza y clase van de la mano. Esta fijación explica también que “la estructura explica la superestructura, y la superestructura explica la estructura: son pobres porque son negros [o indígenas]; son negros [o indígenas] porque son pobres” (Fanon, 2015, pág. s/p).

Entonces, vemos por un lado que las posibilidades de generar territorialización en curso no son las mismas para los estudiantes indígenas que para las estudiantes indígenas. La condición de género como el tener que realizar las labores domésticas y la maternidad – para el caso de Petrona-, combinada a la situación de clase como el tener que trabajar quince o cuarenta y ocho horas semanales, para el caso de Adriana, aunada a la puesta en marcha de mecanismos como la raza generan una apropiación desigual de la escuela entre unos estudiantes indígenas y otros y una territorialización dispar. Además de ello, dicha territorialización o apropiación del espacio escolar no debe de verse desvinculada de la jerarquización del conocimiento en la que están insertos los estudiantes: en tanto que los

estudiantes indígenas hombres entrevistados cursan un nivel de posgrado y pregrado en áreas económico administrativas, las cuales tienen su apogeo durante las últimas décadas con la expansión del libre mercado; por otra parte las estudiantes indígenas, además de ser mujeres, mamás y trabajadoras, están dentro de la jerarquización del conocimiento en el área de ciencias sociales.

Asimismo, es importante recuperar de este capítulo el dato de que son las mujeres las que presentan una menor apropiación del espacio escolar universitario, a diferencia de lo que se ha documentado en otros estudios (Czarny Krischkautzky, 2012), en donde se evidencia que son las estudiantes mujeres las que han desplegado una serie de estrategias de movilidad, apropiación y permanencia en el sistema de educación superior que tiene ya una historia sobre recibir alumnado indígena, como la Universidad Pedagógica Nacional.

Finalmente, vale la pena retomar la frase de la estudiantes de derecho “vamos con la india de las papas” ya que debo de mencionar, que hubiese sido interesante preguntar a esas mismas alumnas ¿qué entienden por “indígena”? En un contexto de alta movilidad y flujos migratorios, y en un país en donde la precarización y la violencia se incrementan, la noción de indígena se caracteriza por su fluctuación y dinamismo. Ahora vemos que no todos los indígenas son rurales, que esta categoría étnica no implica *de facto* una lengua ni baja escolaridad. Prueba de ello son, precisamente, estos estudiantes de nivel superior y de posgrado. Es así que es interesante cuestionar que, si bien dicha categoría está sufriendo sus transformaciones merced a la realidad en que se vive ¿qué es lo que permanece o lo que sigue definiendo a lo “indio”? Por ello, en el siguiente capítulo me propongo explorar la construcción social de la raza entre estudiantes indígenas y no indígenas así como los mecanismos que generan dicha construcción.

CAPÍTULO VI: LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA RAZA

*Yo no soy de ninguna nacionalidad prevista
por las cancillerías.
Reto al craneómetro. Homo sum etc.
Y que sirvan y traicionen y mueran.
Así sea. Así sea. Estaba escrito en la forma de su pelvis.*

Aimé Césaire

6. La construcción social de la raza

En el capítulo II he abordado algunos de los prismas que ha tenido el mestizaje a lo largo del tiempo. Ahí dije que esta categoría ha sufrido sus modificaciones y que no siempre se consideró un proyecto ideológico y político, como se planteó en la construcción del estado nación mexicano. Como veremos, en la convivencia diaria entre estudiantes indígenas y no indígenas se pone en operación una noción de mestizaje polisémica que sale a relucir a través de diferentes maneras en el racismo. Con ello intento evidenciar un racismo más cotidiano que se esconde detrás de eufemismos. Como los diccionarios nos muestran, la palabra eufemismo se refiere a “manifestación suave o decorosa de ideas cuya recta y franca expresión sería dura malsonante” (RAE, 2012, pág. s/p), así mismo “proviene del griego (*eu* = bueno, bien) y (*phemi* = hablar)” (Majada Neila, 2015).

Por otro lado, cuando el racismo se muestra evidente en contra de los estudiantes indígenas, existe una “desracialización de incidentes” (Essed, 1997) tanto por parte de dichos estudiantes, como por parte de los que racializan. Desde una visión interdisciplinaria e interseccional, Philomena Essed se basa en la experiencia de las mujeres negras tanto en Estados Unidos como en Sudáfrica, para afirmar que la raza no es una construcción social sino ideológica, puesto que existen grupos claramente definidos que se benefician de la racialización de otros (Essed, 2010). Además, enfatiza que hay que distinguir el racismo que se da a nivel macro, el cual tiene sus propios agentes, del racismo de la vida cotidiana, en el cual participan otros agentes. Para Essed, tanto el “racismo sistémico” (Brant en Essed, 2010, pág. 130) como el racismo cotidiano, no deben de verse por separados, es decir, para ello no hay un racismo institucional y por otra parte, un racismo cotidiano. A esto Essed le denomina “el racismo como proceso” (Essed, 2010, pág. 130).

Sin embargo, a lo anterior deseo señalar que, debido a que Philomena Essed se basa

en la experiencia concreta de mujeres negras en la sociedad norteamericana, da por sentado que el grupo opresor está claramente reconocido, es decir: los blancos. Para las experiencias latinoamericanas, en particular la mexicana, es preciso señalar que esa línea de color (Du Bois, 1999) que Essed distingue, no es tan clara en las Américas debido al proceso de mestizaje (Cfr. Cap. II).

Precisamente por el proceso de mestizaje como ideología política y económica (Cfr. Cap. II), considero útil traer a cuenta el término de “desracialización de incidentes” de dicha autora. Esto se traduce en no ver la reproducción de la desigualdad y dominación que provoca el racismo, debido, siguiendo a Essed, a que estamos ante un racismo cotidiano (Essed, 2010). Ello significa que es en "lo cotidiano" donde se entretajan múltiples relaciones sociales y que y que estas relaciones se reproducen con ciertas prácticas. Entonces, la desracialización de incidentes se refiere a la trivialización de prácticas que reproducen las desigualdades basadas en ideas como la raza, en donde convergen lo estructural y al mismo tiempo lo experiencial, y además, en donde unos disfrutan del privilegio de esa racialización en tanto que otros son los racializados. Es decir, se intenta disminuir la gravedad de los actos racistas en el día a día. Lo que aquí muestro es una serie de prácticas que ejemplifican la complejidad de las dinámicas del racismo cotidiano que se vive en el espacio universitario y que dichas dinámicas no deben de verse de forma uniforme, antes bien, hay que considerar las variantes de las que se arrojan los actos racistas.

6.1. Las lógicas del mestizaje

El proyecto ideológico de mestizaje aseguró que los grupos raciales no existían o bien, que

estos deberían mezclarse y que el estado nación mexicano estaba formado por un nuevo sujeto teleológico: el mestizo (Gleizer & Araujo, 2014), y por ello se pensaba que el racismo había desaparecido. A esto se le sumaba la idea de que la apariencia ya no era importante para poder acceder a los beneficios del estado nación postrevolucionario, siempre y cuando se tuviera un aspecto mestizo/blanco, ya que mediante este se confirmaba la mezcla orígenes (Cfr. Cap. II).

Esta ceguera planteada por el proyecto de mestizaje, también ha sido abordada por la teoría del *colorblindness* (Bonilla Silva, 2014a; Lewis, 2001; Gallagher, 2003). Ella evidencia la persistencia del racismo a pesar de que se diga que el color o la melanina no importan en lo social ni en la vida cotidiana. Sin embargo, con las citas que a continuación presento se demuestra que el color de piel, la apariencia y el aspecto en general que puede denotar clase o género, sí son datos relevantes para la convivencia en el espacio educativo y para el transcurso de los senderos escolares.

Desde la perspectiva del *colorblindness*, Bonilla Silva llama “liberalismo abstracto” cuando se afirma que el estado proveyó de oportunidades a todos, y que efectivamente este presupuesto se pone en operación con la meritocracia, la cual el autor lo ejemplifica en la frase “no soy racista y estoy a favor de la igualdad de oportunidades, por eso me opongo a las acciones afirmativas” (Bonilla Silva, 2014a, pág. 177). De esta manera, hay que dejar claro que para la teoría del *colorblindness*, una de las vías para eliminar las brechas de la desigualdad en el acceso a la educación, o para llegar a una “era post-racial/paraíso racial”, es tomarse en serio el papel que juega el racismo en la sociedad, pero al mismo tiempo afirma que es a través de la intervención del estado y por medio del engrosamiento de las instituciones y de la generación de políticas públicas que se logra esto. Como el lector verá aquí, a diez años de haber arrancado un proyecto intercultural en el sistema universitario

convencional y de haber engrosado al estado con instancias como la CGEIB, las lógicas del racismo, y que para el caso de México, Moreno Figueroa les llama “las lógicas del mestizaje” (Moreno Figueroa, 2010, pág. 389), siguieron presentes.

Para Moreno Figueroa, las prácticas racistas han sido desvinculadas discursivamente de nociones como el racismo. Por ello, las prácticas racistas no son reconocidas como tales y ni se relacionan con nociones como “raza”. Basada en la idea de la dimensión omnipresente del racismo de Alan Knight (1990), la autora señala que, para el caso de México, el racismo está invisibilizado y normalizado. A ello, Moreno le llama “las lógicas del mestizaje”, las cuales consisten en la diferenciación racial que permea la vida social. Estas lógicas, cuando se materializan en la vida diaria, son vistas como normales, y por lo tanto, el racismo no es reconocido como tal (Moreno Figueroa, 2010, pág. 389).

Esta diferenciación racial a la que se refiere Moreno Figueroa, bien puede ser vista desde la perspectiva de la “heterogeneidad colonial” (Maldonado-Torres, 2007, pág. 133). Por una parte, Maldonado-Torres se refiere a una “noción moderna de raza” en el sentido de aquellas alteridades surgidas a partir de la colonización y que antes de este hecho, no tienen precedentes. Además, Maldonado-Torres argumenta que la idea de raza se genera a partir de las relaciones de dominación de los conquistadores con los pueblos indígenas y con los negros en las Américas, lo cual genera una categorización heterogénea pero al mismo tiempo, jerárquica entre la población.

Aquí sostengo que esa jerarquización diversa o esa heterogeneidad colonial se vincula con las lógicas del mestizaje y con la diferenciación racial de la que nos habla Moreno Figueroa. Sin embargo, esa heterogeneidad colonial no es tan evidente en contextos como México, a diferencia de Estados Unidos, lugar de donde proviene la noción de *colorblindness*. Por ello, Moreno Figueroa aporta pistas de suma relevancia para

entender lo que ella ha dado en llamar “las lógicas del mestizaje”.

Para ver cómo el racismo opera en México, cómo se hace esa diferenciación o cómo se distribuyen esas intensidades, la autora propone analizar:

1) la ideología del mestizaje, sus intensidades distribuidas del racismo y la dimensión omnipresente de este tanto cultural como histórica y que se expresa y afecta la vida diaria de las personas; 2) la existencia de una desracialización (*racelssness*) debido a la variedad de definiciones de mestizaje y su entrelace con discursos sobre mezcla racial, aunada a las políticas nacionalistas; 3) la manera en que los mexicanos se relacionan con el mestizaje y con las lógicas del racismo, articulan lógicas de prejuicio que permean la vida social y están caracterizadas por su invisibilidad y por su profunda penetración⁷² (Moreno Figueroa, 2010, pág. 392).

Por ello, en las siguientes páginas intentaré dar cuenta cómo se configura esa heterogeneidad colonial y la manera en que, en un contexto específico como México y con sujetos concretos como los estudiantes universitarios, se evidencia una compleja estructuración de la conformación social de la noción de “raza”, hecho que muestra cómo todos participamos en la construcción del racismo y por lo tanto, como menciona Moreno Figueroa, tiene una profunda penetración.

6.1.1. El espacio universitario

Para el caso de Adriana, estudiante del CUCSH y quien sí ha estado al tanto del PAEIIES refiere que el apoyo y la orientación que dan los tutores a estudiantes indígenas lo pueden

⁷² La traducción es mía. El texto original dice: “(1) the ideology of mestizaje and racism’s distributed intensity and omnipresent dimension in both cultural and historical terms, expressed in a variety of daily practices that have profound effects on people’s life experience; (2) the coexistence of a variety of definitions of mestizaje within discourses of racial mixing and official and nationalistic governmental policies that allow the existence of a ‘raceless’ social configuration; and (3) the ways in which the Mexicans relate to what I have called, mestizaje logic or racist logic, that is, the logics of prejudice that permeate the social collective and are characterized by their invisibility and all-pervasiveness” (Moreno Figueroa, 2010, pág. 392).

brindar los compañeros de la universidad, pero vemos que el soporte de sus compañeros va acompañado por dinámicas de señalización basadas en la apariencia, es decir, tanto la convivencia como la escolarización están determinados por el aspecto físico, la corporalidad o el actuar de los estudiantes indígenas, en donde se combinan elementos como la raza, la clase y el género en uno solo:

Adriana: De hecho, cuando llegué, el primer semestre fui muy apartada de todos los compañeros de mi carrera, porque yo me iba a unas clases y ellos se iban a otras. Porque ellos, en los cursos de inducción hicieron grupitos, se hicieron amigos y se conocieron. Se pusieron de acuerdo para entrar a materias juntos. Y como yo llegaba nada más y ya, explicaban de qué iba a tratar la carrera, qué es lo que ibas a ver a lo largo de tu carrera y en lo que podrías trabajar, y pues yo nada más anotaba todo, me salía y ya, me iba, y así. Me iba a casa con mi tío, acá por Zapopan. Y pues luego sí dije “Ay, ¿a quién le voy a hablar?”. Y luego como unos te miraban así de que “Ash”, y yo así como “bueno, ni modo (Adriana, 2013).

Como se muestra, Adriana sí es consciente de la manera en que ella se conducía en la escuela, pero también de cómo era “mirada” por sus compañeros. Aquí no podemos decir que se trata sólo de su apariencia, o que es excluida por su físico, sino por su forma de actuar, moverse en el aula o a su “sentido de juego” (Bourdieu, 1997, pág. 40). Cuando ella dice “yo llegaba nada más y ya”, aunado al elemento de la mirada de sus compañeros sobre ella/su cuerpo/su actuar, nos dice que el aspecto y la vinculación racial que los compañeros de Adriana hacen sobre ella, está formado por un conjunto de elementos. Es decir, la apariencia, el físico, la clase y el actuar se fusionan a manera de performance en el aula. Sin embargo ella no relaciona dicha práctica con elementos como el racismo, su físico o su aspecto. Como se dijo líneas arriba, Moreno Figueroa asegura que esta disociación entre estas prácticas y la construcción de la raza se deben a lo que ella llama “las lógicas del

racismo” y que para el caso de México, son las “lógicas del mestizaje” (Moreno Figueroa, 2010, pág. 389).

Adriana también nos compartió que fue tiempo después que se hizo de un “grupito” de amigos. Todos pertenecían a semestres más avanzados o de otras carreras y comenta que “curiosamente... no sé por qué, con los que me junto todos son gays o se dicen bisexuales [Adriana suelta una carcajada]” (Adriana, 2013). Este grupo fue el que la orientaban en qué materias tomar, qué profesores elegir y cómo trabajar con cada maestro. Para el momento de mi trabajo de campo, Adriana afirmó que, a pesar de que ya había tomado varias asignaturas desde que inició la licenciatura, los grupos de su salón seguían sin invitarla a que tomaran materias juntos, como sí pasaba con otros compañeros.

A diferencia de Adriana, Petrona comparte que a pesar de que en su salón eran muy respetuosos y no había, al menos que ella detectara, prácticas de exclusión, ella arguye que hasta el momento de estas entrevistas, no había convivido con sus compañeros ni formaba parte de algún grupo de amigos por falta de tiempo o porque no se había dado la situación, eso incluía no sólo actividades escolares sino también prácticas de convivencia más informales.

Lo anterior nos dice que, por una parte la distancia física que mantienen los no indígenas de estos estudiantes, evidencia lo que De la Torre llama “el racismo de la educada frialdad” (De la Torre Espinosa, 1996, pág. 38), el cual es caracterizado por no manifestarse mediante actitudes como los golpes y los insultos, sino que de manera más sutil se les sigue dando un trato diferenciado a los estudiantes indígenas, ya sea por su pares o por personal de la UDG.

También en Petrona se replica la lógica del mestizaje la cual disocia por un lado las prácticas de exclusión, que en este caso se ejemplifican a través de la poca o nula

convivencia, y el elemento de raza por otra parte. Entonces, vemos que el mestizaje no sólo afectó a los sujetos que se asumían como verdaderos mexicanos o los sujetos nacionales (Cfr. Cap. II), sino que las lógicas del mestizaje también han sido interiorizadas por sujetos que los proyectos del estado ha excluido, como los indígenas. Con ello quiero decir que la construcción de la diferencia sobre lo que es ser indígena está intrínsecamente ligada a las lógicas del mestizaje, y por ello, a las lógicas del racismo, en donde de alguna manera u otra, ambas partes –el que racializa y el racializado- son partícipes de estos actos, como se presenta de forma más clara en el siguiente apartado.

6.2. Las marcas de indianidad o ¿cómo se construye la idea de la raza indígena?

A mediados del siglo XIX, como afirma Peter Wade la manera en que se pensaba la diferencia humana era a través del elemento de raza (Wade, 2014). Agrega Wade, que por la misma época el científico Robert Knox afirmaba que todas las civilizaciones eran determinadas por este factor, de modo que “las diferencias fisiológicas eran las bases para entender diferencias de moralidad, inteligencia y civilización” (Wade, 2014, pág. 42).

La configuración o cómo se entremezclan elementos que perpetúan la idea de que efectivamente existen esos grupos humanos va a ser determinada según el grupo al que nos refiramos, pero para el caso de los indígenas, sostengo que no sólo participan los mestizos o cualquier identidad privilegiada en la construcción de esa creencia, como vemos en José Ernesto. Para él, **la apariencia**, aunada a otros elementos, son indicadores de que se pertenece a otro grupo humano. Así nos compartió:

José Ernesto: Muchos a los que les doy clases, tienen todo y ni así... Yo un día, para motivarlos, pues, les platiqué mi historia, les dije de dónde venía... y no me creían, no me creían que era indígena. Yo les decía “*chequen la piel, claro que sí. Vean las diferencias*”. Pero no me creían. Hasta que les tuve que hablar en mi dialecto. Solamente así (Ernesto, 2013).

José Ernesto acaba de terminar su maestría en Finanzas en la UDG y mientras ingresa a un doctorado en la misma institución es profesor de contabilidad en la Universidad América Latina, institución superior privada. Según cuenta, su alumnado se caracteriza por ser jóvenes clasemedios cuya única obligación es estudiar. De ahí que mencione que el “tener todo” se refiera a tener las condiciones económicas. Además, estas condiciones económicas están soportadas o alentadas por la diferencia de no ser indígenas. Es decir, Ernesto reconoce que el no ser indígena y poder pagar una escuela privada, aunada a la “piel” es un indicador de que se pertenece a un grupo diferente y a un estatus social distinto.

José Ernesto asume que aquellos que ya no son indígenas y ahora son mestizos, sí fueron parte de un proceso de aclaramiento de la piel. Para este caso en específico y de acuerdo a lo que nos revela José Ernesto, este blanqueamiento se refiere no sólo a la apariencia, sino también a un espíritu civilizatorio (Echeverría, 2007), de ahí que le resulte contradictorio a José Ernesto que, siendo sus alumnos unos “no indígenas” o mestizos más blancos de piel y con condiciones económicas favorables, no puedan sobrellevar los asuntos escolares como José Ernesto quisiera. Vale apuntar o preguntarse también, si las diferencias entre indígenas y mestizos son muchas, si el aspecto físico y toda la apariencia de José Ernesto varía respecto a la de sus alumnos, ya que sus estudiantes no le creen que sea indígena.

El segundo indicador es **la lengua** es otro elemento sobre el cual se construye la idea de que sí existen los grupos humanos diferenciados, como la *raza indígena*. Para ejemplificar lo anterior, traigo a cuenta unos comentarios de la página de Facebook de Adriana. Ahí se observa cómo un compañero de Adriana le hace hincapié a manera de burla sobre las diferencias lingüísticas entre indígenas y no indígenas y cómo esas diferencias se concatenan con la apariencia y con la dicotomía campo/ciudad. Para ello se basa en la caricatura de la empresa Disney llamada Pocahontas:

Amigo: yo John Smith. Tú, Pocahontas. Tú no hablar bien mi lenguaje.

Adriana: tú tampoco hablar mi lenguaje!!

Amigo: no, si ya lo sé. Isontle naxtlacitl papatl. Jajaja.

Adriana: no entiendo qué idioma hablas.

Amigo: no te hagas, india. Si el patrón les da seguro social y ya se sienten bien ciudadinas.

Adriana: hahahaha. En serio. Mmmm. Pues habla por ti, no por los demás.

Amigo: jajajaja. Yo sé que disfrutas esto tanto como yo jajajaja.

Adriana: jejeje. Menso. Por respeto a las personas indígenas no digo más cosas.

El compañero de Adriana hace alusión a la caricatura de Pocahontas para hacerle saber a Adriana que es diferente. Pero además, aquí hay que señalar que el compañero de Adriana se asume como el personaje anglo, John Smith, el aventurero que encuentra a una “nativa” en una isla. Adriana desracializa el hecho (Essed, 1997) a pesar de que a la situación se le agrega el elemento de la apariencia. Ello se demuestra en que Adriana sube a su comentario una imagen del personaje de John Smith, y repite la frase de su compañero “tú tampoco hablar bien mi lenguaje”, para tomar distancia de la imagen racializada. Posteriormente, su compañero le responde con la frase “si ya lo sé”, para enfatizar que es obvio o *de facto* que el ser Pocahontas/india/nativa es equivalente a hablar otro idioma, de manera que Adriana

no puede alejarse de la imagen racializada. Sin embargo, el compañero de clase no se refiere a otro idioma cualquiera⁷³, porque como se observa al inicio de la captura de pantalla 2, este hace alusión a la frase “isontle naxtlacit papaltl” para hacer referencia el estereotipo de cómo hablan los indígenas (Aguilar, 2015), en donde se asume a los indígenas como un genérico que habla usando terminaciones de la lengua náhuatl.

Además, en la segunda imagen, el compañero de Adriana enfatiza la diferencia lingüística haciendo la distinción implícita campo/ciudad y derechos (como el seguro social), en donde, por estar Adriana estudiando ahora en la ciudad de Guadalajara, le reprocha que Adriana no se identifique con Pocahontas y lo que sea que para el estudiante signifique.

Moreno Figueroa nos dice que el racismo en lo cercano y en la vida cotidiana se vive de acuerdo a “intensidades distribuidas” (Moreno Figueroa, 2010, pág. 389), lo cual quiere decir que en medida en que se es más claro de piel: a) no se reconoce el racismo como tal, b) las experiencias y los efectos del racismo se viven como poco graves y c) se expresa y se vive el racismo cuando se entrecruzan una serie de factores o configuraciones particulares (Moreno Figueroa, 2010, pág. 389).

El marco del mestizaje sigue actuando como referente tanto para mestizos como para indígenas. Estas lógicas se construyen no sólo por la apariencia/aspecto/cuerpo o manera de actuar o conducirse, sino que también está la atenuante de ideas que tienen que ver con **la pureza y la mezcla**, como nuestro a continuación:

Adriana: Cris y yo bromeamos mucho, nos llevamos mucho. Nos la llevamos muy bien. A veces, así, él me dice “*pinche india*”, y yo le respondo “*pinche híbrido*” [Adriana ríe].

GCF: ¿Por qué híbrido?

⁷³ Como podría ser la lengua Matoaka, la lengua que hablaba la verdadera Pocahontas.

Adriana: Pues es que son los mezclados, los que se mezclaron. Nosotros no [ríe de nuevo] “*no sabes de dónde vienes*” le digo [Adriana sigue riendo] (Adriana, 2013).

Como nos explica Martha Zambrano (2011), lo mestizo no fue siempre una identidad privilegiada (Cfr. Cap. II), su inmunidad dependía de qué tan lejos o cerca estuviera de lo español. Incluso, por considerar a los mestizos impuros y en la indefinición, puesto que no eran ni españoles ni indígenas, comenzó a darse un abandono masivo de infantes *mezclados* y que la escuela San Juan de Letrán recogió entre 1529 y 1547 para darles instrucción (Gonzalbo Aizpuro, 2008), o bien, a pesar de que el mestizo pueda ser considerado “un ser dinámico, versátil, emprendedor, alegre, jovial y atrevido, deseoso de ascenso y abierto a toda clase de deseos, precisamente por su falta de raigambre [se convierte en] la estirpe de los desheredados o sin-raíces” (Zermeño-Padilla, 2008, pág. 85). Por ello, en la cita anterior se observa por un lado que para Adriana, una manera de defenderse de la frase *pinche india*, es hacer referencia a esta historia de mezcla y de indefinición, es recordar que aún no se es blanco aunque se desee serlo y es, siguiendo a Octavio Paz, producto de la madre indígena violentada y *chingada* por el español (Paz, 1992, pág. 32).

También se puede interpretar la frase “no sabes de dónde vienes” (Adriana, 2013) en un sentido no de mito fundacional del estado nación, que es de donde surge uno de los prismas medulares del mestizaje, sino en un sentido histórico de más largo aliento relativo a los orígenes que combina cultura milenaria –de donde los *pinches indios* vienen- y esencialización, ya que Adriana se vale de ideas sobre pureza y ausencia de miscegenación para espetarle a su compañero Cris “*pinche híbrido*”.

Lo anterior nos lleva a lo que aquí considero como otro elemento que contribuye a la creencia de que sí existe una raza indígena y que es, **la miscegenación** o el cruce biológico entre indígenas y no indígenas. El cruce o las relaciones entre diversas

identidades han sido históricamente multidireccionales. Es decir, los cruces biológicos entre diferentes grupos han sido añejos en México, pero destaca de manera particular el que ha exaltado la ideología del mestizaje postrevolucionario, el ocurrido entre el indígena y el no indígena o también llamado por Katerí Hernández (2013) como mestizaje monocultural. Quizá esto se evidencia de manera más clara en el espacio de lo íntimo y de lo familiar, en donde la “noción de raza (...) como transformación son posibles mediante estrategias específicas, sobre todo matrimoniales (Moreno Figueroa, 2008, pág. 404), como nos comparte Petrona sobre sus hijas de 11 y 10 años de edad:

Yo siempre digo que yo tengo una hija güera y una negra. Una me salió blanca y otra me salió negra. La güera como su papá y la negra como yo. La grande es la güera, y la chiquita es la negra... bueno, para mí es güera (Petrona, 2013).

Además de señalar de forma implícita que su pareja es de piel más clara que ella, Petrona hace la distinción de sus hijas señalando que una es más blanca que la otra, y a la menos blanca le llama “negra”. Asimismo, como Petrona agrega, dicha blanquedad es contextual, es decir, no sabemos a qué color o tonalidad en específico se esté refiriendo, lo que sí sabemos es que para ella, su hija es güera por ser más blanca que ella, en tanto que su otra hija recibe el calificativo de “negra” por ser de piel más oscura que ella. Esto nos dice que toda concepción de la raza y del racismo es contextual y referencial. Por ello, lo que para Petrona, estudiante nahua-zoque que vive en la ciudad, es ser güera, implica hacer una lectura de ello. Es decir, la raza actúa como signo (Segato, 2007, pág. 131) y por tanto, lo que para Petrona es blanco tiene una interpretación y una lectura, ya sea como que su hija pasó a ser mestiza y dejó de ser indígena, o como que “mejoró la raza”. Al decir Petrona que su hija es güera, y la otra es “negra” –no dice morena, morenita sino negra- le está dando una lectura a ambas hijas, según la apariencia ¿qué lectura? Sólo ella lo sabe, pero

con esto quiero enfatizar que la raza y el racismo es contextual y referencial, y que todos participamos en la construcción de ello, no sólo las identidades privilegiadas, como se pudiera pensar cuando hablamos del binomio indígenas vs mestizos.

Por otra parte, encontramos una opinión muy diferente a la de Petrona en José Ernesto. Al revisar en mi computadora fotos de él y su novia juntos (su novia es mixteca), encontramos una foto publicitaria de la empresa Palacio de Hierro. Al preguntarle si le gustaba la imagen de la chica que aparecía en dicha publicidad, José Ernesto comparte su percepción sobre la mezcla:

José Ernesto: Para los que somos de... que hablamos dialecto, los que somos de esta raza, es más difícil acercarnos a una mujer así, rubia. Y además, yo voy a mis rasgos, a mi color, se ve bonita pero... no es de tu nivel... siento yo que no es de tu nivel. Me refiero no a nivel de dinero, sino a nivel del color. Se puede casar y tener familia, pero hay unas cosas que te limitan, como las costumbres, las tradiciones, que siempre buscas a alguien que es de tu línea, de tu nivel de color... casi siempre yo...[comienza a llover y nos tenemos que ir] (Ernesto, 2013).

El nivel de melanina hace pensar que existen grupos de personas entendidos como razas, y que por ello estas supuestas razas tienen implicaciones culturales como la lengua, “las costumbres [y] las tradiciones” (Ernesto, 2013), además, resulta interesante que José Ernesto haga relación a un nivel o línea de color. Como señaló ya hace tiempo Du Bois, (1999) y basado en su propia experiencia, esta división superaba las exclusiones sustentadas en la clase, en el género e incluso la línea de color se superponía a la construcción de ciudadanía y democracia (Mezzadra, 2008). Es decir, aunque jurídicamente hubiera acciones a favor de grupos históricamente racializados, la línea de color no desaparecía y la aplicación de la ley de forma justa, no era igual para unos que para otros.

Pero como he sostenido antes, el mestizaje no aporta coordenadas exactas para decir dónde se encuentra específicamente esa línea, ya que el racismo es contextual y referencial. Lo que sí podemos asegurar, para el caso de José Ernesto, es que al igual que Du Bois, esa línea divisoria sigue estado por arriba del elemento de clase y se superpone al elemento cultural como las tradiciones y las costumbres. A diferencia de Petrona, José Ernesto no considera el *mejorar la raza*. Las dinámicas de miscegenación y de mezcla que construyen la marca de la indianidad son mecanismos dialógicos donde no sólo importa la división que marca la línea de color sino la autoconcepción. Al respecto he reflexionado un poco en el capítulo II cuando abordo los sistemas de referencia, en particular el sistema de referencia epidérmico racial (Fanon, 2009).

6.3. Raza y clase en indígenas universitarios

Siguiendo la idea de la marca de la indianidad, aquí argumento que el elemento de **clase** es constitutivo de esta marca pero he optado por darle un espacio aparte, porque también se teje al lado de la blanquedad, del género y de los juegos del mestizaje. Ello no se debe de interpretar como que el elemento de raza sea más relevante que el de clase, sino que ambos factores, junto con otros, se traslapan en los senderos universitarios y en la vida cotidiana de los estudiantes.

Ante un panorama en donde no sólo el sistema universitario ha optado por aplicar medidas neoliberales, ya mencioné que la precarización de los diversos ámbitos de la vida cotidiana de los estudiantes se hace más presente. Como nos señaló Roldán, cuando se hace alusión a temas indígenas lo que viene a la mente de la gente es “pobreza, falta de

educación, discriminación” (Roldán, 2013). Sin embargo, hay que señalar los contrastes y la manera en que se entreteje el elemento de clase con el racismo.

Para ahondar en ello, quiero primero traer a cuenta la historia de Carmen, estudiante de 21 años, hija de padre wixárika y madre mestiza. Alumna del séptimo semestre de la licenciatura en Economía y Gestión Ambiental en el CUCEA. Ella creció en la ciudad de Guadalajara, se considera de clase media baja y nos comparte que siempre ha recibido ayuda monetaria de su familia materna para estudiar. Sus padres se divorciaron cuando ella tenía seis años, desde entonces ella ve a su papá cada domingo y a pesar de ello, no sabe mucho de él ni de su identidad indígena; hasta hace poco en el 2010 se enteró que él es indígena wixárika del norte de Jalisco y que habla la lengua wixárika. Carmen argumenta que no se considera indígena porque para ella los indígenas son personas que tienen conocimientos ancestrales y que “saben escuchar el viento” (Carmen, 2013), además agrega que “si mi papá me hubiera enseñado su lengua, yo me sentiría cien por ciento indígena, pero así, aprenderla yo por mi cuenta: no” (Carmen, 2013). Desde sus estudios de preparatoria, Carmen ha trabajado y estudiado. Ahora está interesada en la ecología.

En distintos momentos de su estudio, para Carmen, su familia ha sido un impedimento para llevar a cabo su carrera universitaria. Ella está interesada en el tema del reciclaje de desechos. Dicho interés ha provocado que su familia materna se oponga a su desempeño como estudiante puesto que ellos le comentan “¿cómo vas a andar trabajando entre la basura?” (Carmen, 2013).

Para Carmen, el continuar con sus estudios universitarios ha sido motivo de tensión entre su familia materna. Ella argumenta lo siguiente:

GCF: ¿Qué opina tu familia de que estudies?

Carmen: Pues mi familia pensaba que no podría estudiar porque mi mamá es esquizofrénica y primero pensaban que yo heredaría la enfermedad. Además, por ser pobre e hija de un indígena... y por ser mujer... pensaban que yo no podía. Me decían que mejor me casara... como tenía un novio con el que tenía casi cuatro años, me decían que mejor me casara con él y tuviera hijos, que me olvidara de la escuela, que eso para qué.

GCF: ¿Y los que te decían eso, estudian o estudiaron, tienen feria?

Carmen: Sí, mi tíos. De hecho son los que tienen más... a los que les ha ido mejor económicamente.

GCF: Cuando decidiste estudiar ¿Lo platicaste con tu mamá o con tus tíos.... O tu abuelita?

Carmen: No, yo sola tomé la decisión. Busqué una carrera que tuviera que ver con la ecología y recién se acababa de abrir la [carrera] de Economía y Gestión Ambiental, así que metí mis papeles (Carmen, 2013).

Como ya se ha dicho desde distintas fuentes (El Espectador, 2012; García, 2012; CONAPRED, 2011), la vulnerabilidad que provoca la discriminación y el racismo no necesariamente pasa por lógicas culturales, identitarias o lingüísticas. Para el caso de Carmen vemos que convergen distintos elementos y por tanto el racismo pasa por lógicas como el tener una madre con esquizofrenia, el ser hija de padre indígena, el de ser mujer, el ser pobre y al que se suma, el ser morena –como ella nos comparte más adelante-, lo cual nos dice que la compleja configuración de la vulnerabilidad y las imposibilidades de estudiar se pueden esconder bajo el velo del mestizaje y no pasar necesariamente por el cedazo de la etnicidad, aunque esto sí se convierta en una atenuante como lo ha señalado De la Torre (1996) en su estudio sobre indígenas clasemedios. Este argumenta que, a pesar de que los indígenas tengan condiciones económicas favorables para poder sobre llevar sus estudios, aún si son hijos de caciques y sin importar si están en posgrados, los estudiantes indígenas siguen siendo discriminados.

En contraste con Adriana, estudiante de Geografía y que al mismo tiempo sí hace pública su adscripción étnica, para Carmen, la convivencia en su espacio escolar ha sido fundamental para continuar con sus estudios. La manera en que Carmen compensa lo que ella llama falta de apoyo de su familia, lo ha encontrado en sus amigos:

Carmen: Verás, yo siempre me he juntado en la escuela con niñas aplicadas. Nunca estuve en el cuadro de honor pero Diana y Gisela [sus amigas de la prepa] sí. Gisela era de la escolta y daba las indicaciones. Ellas siempre me ayudaban en la tarea. Cuando los hombres me decían de cosas, ellas siempre me defendían. Me acuerdo que yo no quería entrar en la [prepa] que estaba cerca de mi casa. Los niños eran más rebeldes

GCF: ¿Qué hacían?

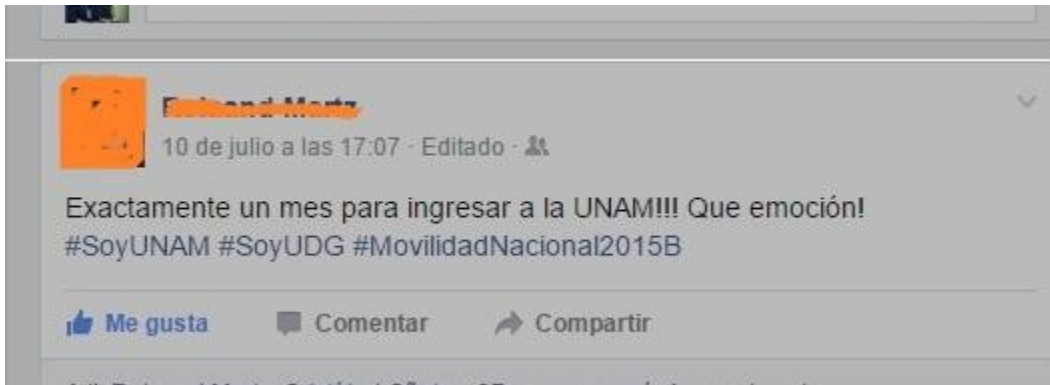
Carmen: Pues se decían de cosas. Se peleaban a cada rato. Yo soy hija única así que siempre busqué la protección. Por lo mismo siempre he sido bien chiqueada. Cuando los profes me regañaban yo siempre lloraba. Pero mis amigas me ayudaban a terminar [las actividades o tareas]. ¿Cómo decirte? Nosotros éramos muy sencillos, no insultábamos, pero entraron otros que hacían enojar mucho a un compañero. Él era moreno... bueno... yo también soy morena... pero él era más... yo soy como morena, pero clarita... él era moreno moreno, era moreno marcado. .. Bueno, todos éramos morenos marcados, pero a él le decían negro. Le decían de cosas y era todo un show porque a él nadie lo protegía (Carmen, 2013).

Podemos pensar que dentro del espacio educativo, cuando una alumna es discriminada por ser morena es más vulnerable porque a ello se le suma su condición de género, además de “ser pobre” como se caracteriza Carmen. Pero, como ella relata, no es así para un estudiante varón, como sucede en México y muchos otros contextos, no sería bien visto en el espacio educativo que un alumno “busque protección” de sus amigos al ser discriminado o excluido, comenta Carmen. Además, la cita anterior nos dice que, lejos de pensar la ecuación diferencia=indígenas, también existe una construcción de la alteridad dentro de lo

que concebimos como mestizo, sin embargo, esta construcción de la alteridad no es mediante el elemento culturalista sino por el elemento racial. Por otra parte, al igual que Adriana, Carmen busca protección y apoyo de sus compañeros, la diferencia es que en tanto Adriana hace pública su adscripción étnica ella es denostada incluso por su grupo de amigos, cosa que según Carmen, no ocurría con ella.

A pesar de las prácticas racistas que suceden dentro del espacio educativo, ya sea universitario o no, todos los estudiantes entrevistados coinciden en que el *pasar por la escuela* o sus senderos universitarios les darán mejores condiciones y oportunidades para vivir mejor en el futuro, es decir, la universidad les va a dotar de herramientas o “capital cultural” (Bourdieu, 1998), que bien podría compensar el capital económico, ya que “el capital cultural es un principio de diferenciación casi tan poderoso como el capital económico” (Bourdieu, 1998, pág. 28). De ahí se entiende que tanto José Ernesto como RHM hagan hincapié en frases como “si quieres, puedes” (Ernesto, 2013) o bien “todo es cuestión de echarle ganas” (Roldán, 2013). Estas frases, además de denotar la instauración de un precariado, en donde todo depende de la activación del individuo (Merklen, 2013) y de un falso sistema de méritos (Bonilla Silva, 2014a), reflejan la confianza y las certezas que estos dos estudiantes tienen al acceder a ese capital cultural, como el sentido de pertenencia y la sensación de haberse integrado a ese nuevo territorio en curso, como nos muestra Roldán cuando se enteró que sí había sido aceptado como candidato a la movilidad nacional en la UNAM⁷⁴:

⁷⁴ Universidad Nacional autónoma de México.



Roldán y movilidad nacional. Fuente: www.facebook.com

Las condiciones que le permiten a Roldán tener un buen desempeño académico en la universidad, están ligadas de forma intrínseca a lo que Bourdieu llama el “habitus” (Bourdieu, 1998, pág. 9). Por una parte, como he dicho antes, Roldán es el único estudiante indígena de los cuatro entrevistados que vive con su padre, el cual trabaja de jardinero. Si bien Roldán reconoce en otra de las entrevistas que los aprietos económicos de su padre le han obligado a ser más autogestivo –buscar becas, apoyos económicos o condonaciones-, por otro lado el no tener que trabajar y el tener becas, ha redundado en que Roldán tiene más tiempo para la convivencia con sus compañeros y para la adquisición de ciertas prácticas. Recordemos que Bourdieu nos dice que un habitus:

es producto de condicionamientos sociales asociados a la condición correspondiente (...) unidos entre ellos por una afinidad de estilo (...) Los habitus son estructuras estructurantes: lo que come un obrero y la manera de comerlo, no es lo mismo que lo que come un industrial (Bourdieu, 1998, pág. 9).

Esta adquisición de habitus que hacen que un estudiante universitario parezca tal (los tiempo de ocio, el manejo de ciertas conversaciones), es estructurante en los estudiantes

indígenas porque al mismo tiempo en que nos hace ubicar a nuestro pares, también nos dota de “distinción” (Bourdieu, 1998, pág. 40):

Un día me tocó exponer con mi equipo (...) y cuando estaba en el jardín unos empezaron a decir qué se iban a poner. Unas estaban diciendo que se iban a poner tal vestido. Entonces supuse que tendría que ir formal... de corbata, y sí. Conforme empezaron las exposiciones vi que todos [los hombres] llegaron de corbata (Roldán, 2013).

El capital cultural que la universidad dota a los alumnos –como compensatorio de capital económico–, incluso la adquisición de ciertos habitus por parte de los estudiantes indígenas, nos pudiera hacer pensar que son elementos suficientes para poder subir de clase y acceder a la movilidad social. Sin embargo, como Carmen nos comparte, aún con todo ello no es así:

A mí sí me tocó ver... así... de que a algunas chavas súper preparadas no las aceptaban de recepcionistas en el hotel donde trabajaba, por morenas, o por tener rasgos... así como indígenas. Yo soy morena, pero las otras chavas sí tenían como rasgos más marcados. Y eso se me hacía muy feo. Yo le pregunté un día al chavo que entrevistaba y me dijo que así querían los gerentes del hotel (Carmen, 2013).

De acuerdo a Beverly Skeggs (1997), la clase social se encarna y se lleva en el cuerpo. Así mismo, la clase no tiene igual efecto en los hombres como en las mujeres. Esta autora afirma que el ser “clase trabajadora”, por ejemplo, puede tener una connotación negativa para las mujeres ya que está fuertemente vinculada con ideas como inequidad y explotación. En su estudio sobre mujeres de clase media en Inglaterra, Skeggs sostiene que cuando se habla de clase, hay un énfasis en lo que ella llama “las narrativas de mejorar” o *improve narratives* (Skeggs, 1997, pág. 82). Es decir, estas narrativas sobre “mejorar” están fuertemente ligadas a adquirir más capital cultural y pueden ser materializadas por medio

de: a) mejorar la apariencia, b) mejorar los conocimientos, c) mejorar sus casas o donde se viven, d) mejorar las relaciones con los otros, en suma e) mejorar su futuro (Skeggs, 1997), de manera que es el cuerpo el espacio en donde se ven materializadas estas narrativas, las distinciones del gusto que reflejan un lugar en el espacio de lo social (Bourdieu, 1998), y los marcadores de clase. Para el caso de los estudiantes indígenas entrevistados, en uno de los últimos grupos focales llevados a cabo en casa de Petrona, estos señalan lo siguiente:

Roldán : Si yo tuviera mucho dinero, si me ganara la lotería o algo así, le daría a mis papás, pero también me lo gastaría en ropa, me compraría mucha ropa.

José Ernesto: Es que es importante cómo te ven. Yo salgo a la calle, al centro, en short, así como soy y no me da vergüenza. Pero siempre cargo en el carro corbatas, sacos, porque tienes que verte bien para afuera, a los demás.

Petrona: Como te ven te tratan, dicen...

José Ernesto: No es que diga que por la apariencia saben que eres indígena, pero sí importa...

M (novia de José Ernesto): No te lo dicen así [que eres indígena] pero sí te dicen “*no eres de aquí ¿verdad?*” o así “*¿eres de Oaxaca o de Chiapas, verdad?*”. Pues claro que no te lo van a decir, así, abiertamente.

GCF: [Le pregunto a uno de los estudiantes] ¿Crees que si fueras más blanco, te iría mejor, te hubiera ido mejor, tendrías otras condiciones?

Roldán : Sí

GCF: ¿Crees que a tu familia le iría mejor?

Roldán: Sí

GCF: ¿Tú quisieras ser más blanco?

Roldán: No, no es que quisiera cambiarme y ser diferente. Pero sí reconozco que si fuera más blanco la gente me trataría mejor.

Entonces, la clase y la raza no son dos elementos disociados. Sino que uno implica al otro y viceversa. La clase se refleja en el cuerpo y esta se construye por varios elementos, entre

los que destaca el de la raza y la blanquedad, particularmente, ya que: "Un cuerpo respetable está representado por la blanquedad, lo asexual, lo hetero y lo clasemediero" (Skeggs, 1997, pág. 89).

Entonces, todo lo que se aleja de un cuerpo no respetado, según Skeggs, es la marca o la diferencia que toman los sujetos. Por ello, la apariencia, la ropa, el estilo, es una forma de corporalidad (*to embodied*) y de encarnar la clase. Para el caso de los estudiantes indígenas, la universidad no los asciende de clase social de manera directa o evidente, pero sí les dota de capital cultural y de ciertos habitus que les hacen encarnar, corporalizar o insertar escrituras en su cuerpo (body scripts) de una clase social privilegiada. Sin embargo, como apunta Carmen y como documentan estudios (Telles, Flores, & Urrea Giraldo, 2015), aunque una persona indígena o no indígena esté "súper preparada" (Carmen, 2013) o tenga un elevado capital cultural, la apariencia sigue jugando un rol fundamental.

Como muestra, los cuatro estudiantes indígenas, cuyos casos discutí en el capítulo anterior, afirmaron en un grupo de discusión, que independientemente del elemento de clase, de si se tuviera dinero o no, la cuestión de **la blanquedad** entendida como el aclaramiento de la piel, sigue siendo crucial y en ocasiones definitivo para el desenvolvimiento de los estudiantes indígenas tanto dentro del entorno universitario como fuera de él. La raza implica a la clase: a mayor blanquedad, más posibilidades de mejorar económicamente y viceversa. Como comenta Moreno Figueroa, la blanquedad es un sitio de privilegio que necesita ser desentramado para comprender cómo las lógicas del racismo actúan (Moreno Figueroa, 2010, pág. 388). En este sentido, como he argumentado antes, el racismo es referencial, y para el caso de los estudiantes indígenas, ser blanco pudiera implicar ser mestizo. Pero detengámonos un poco en esa blanquedad y en la construcción del privilegio

que esta alberga. La blanquedad viene a cuenta, con el proceso de mexicanización y homogeneización que trajo el mestizaje, como mostraré en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO VII: MESTIZAJE “SIN GARANTÍAS”: PRIVILEGIO Y RACISMO EN LA UNIVERSIDAD CONVENCIONAL

*Pues todos tenemos necesidades y aspiraciones, y hablo de todos,
como los que somos normales, así como nosotros.
Lo que nos diferencia de los indígenas son esas necesidades y aspiraciones
que nos ponen como estereotipos de tener una familia, casarse, y así.*

(Lizett)

*Está mal que yo lo diga y me voy a oír bien sangrona,
pero yo creo que yo soy armónica... o sea, de mi cara...
creo que hay una armonía.*

(Lourdes)⁷⁵

⁷⁵ Lizett y Lourdes son dos estudiantes mestizas de la Universidad de Guadalajara

7.1. Mestizaje, blanqueamiento y heterogeneidad colonial

Siguiendo el análisis del racismo en un marco de políticas interculturales en la UDG, considero pertinente abordar en este capítulo la importancia de la apariencia de los cuerpos de estudiantes mestizos de la UDG, en aras de triangular lo obtenido en capítulos anteriores y tener una mayor comprensión del carácter contextual y relacional del racismo. Lo anterior se torna relevante ya que lo mestizo en el occidente de México se caracteriza, como veremos, por el papel primordial de la educación como un diferenciador entre estudiantes indígenas y “no indígenas”.

Retomando algunas ideas del capítulo II, parto de la idea de que la universidad en tanto espacio público, se presenta como políticamente correcto y antirracista a partir de la implementación de políticas interculturales. Sin embargo, al momento de definir lo mestizo en función de lo indígena en el sistema de educación superior, el mestizaje de los estudiantes aparece como un lugar de privilegio racial, como lo “normal” o el sinónimo del sujeto verdadero de la historia (Gleizer y Araujo, 2014). Un sujeto asociado a ciertas características físicas, pero también definido en relación a una jerarquía de poder determinada por lo visible de los cuerpos y por un conjunto de prácticas que se vinculan con un lugar en la escala social en el que impera la blanquedad (Echeverría, 2007), constituyéndose de esa manera, una heterogeneidad colonial (Maldonado-Torres, 2007).

La intención fue explorar la construcción que los estudiantes no indígenas hacen de los argumentos del racismo y, al mismo tiempo, las reflexiones de lo mestizo en función de lo indígena. El objetivo es responder a las siguientes preguntas: ¿cómo está conformado lo mestizo en los estudiantes universitarios en el occidente de México? ¿Los estudiantes se identifican con esta categoría? ¿A qué se refieren cuando hacen aseveraciones como “los

indígenas son diferentes a nosotros”? ¿Cómo se construye esa diferencia? ¿A qué “nosotros” se refieren?

Las páginas que siguen están divididas en tres partes: en la primera se encuentran las definiciones de los estudiantes de lo que para ellos significa ser mestizo, así como de las diferencias que ellos establecen entre mestizos e indígenas. En la segunda, y siguiendo la sugerente idea de Deborah Poole sobre la economía de la imagen (Poole, 2000), intento demostrar a través de fotografías cómo no sólo el fenotipo sino también lo visible y las formas de los cuerpos son determinantes en la organización social del mundo visible del mestizo (Moreno Figueroa, 2006). Finalmente, mostraré qué pasa con aquellos estudiantes que no poseen la blanquedad y el privilegio socio-racial que el proyecto identitario nacional del mestizaje prometió.

7.2. ¿Quién es ese nosotros que se diferencia de lo indígena?

Como he señalado en el capítulo II, la noción de mestizaje no fue siempre una categoría que aludiera a la esencia racial o étnica del proyecto identitario nacional. Durante muchas décadas ésta hacía alusión al proceso biológico y de miscegenación que se había iniciado y se había profundizado durante la Colonia (Israel, 1980; Gómez Izquierdo y Sánchez, 2011; Basave Benítez, 1992; Bottcher et. al., 2011). En esta misma época, el mestizo no siempre fue un sujeto privilegiado. También representó una categoría social que ocupaba un rango de clase bajo (Zambrano, 2011). Prueba de ello fue el abandono masivo de niños durante el siglo XVI y XVII que eran hijos de españoles y mujeres indígenas (Gonzalbo Aizpuro, 2008) y que la escuela San Juan de Letrán recogió para darles instrucción. Sin embargo, a

pesar de que este grupo recibía educación, no se borraba el estigma de indefinición y falta de pureza que pesaba sobre ellos por no ser ni indígena ni español.

Por ello, el mestizaje como proyecto político e ideológico devino de un proceso colonial marcado por las mezclas biológico-culturales que se corroboran en las llamadas castas, en donde lo mestizo se convirtió en una categoría social distinta a la de los colonizadores/colonizados. Según Zambrano (2011), en la colonia los indígenas no podían pretender alcanzar la blancura al mezclarse con lo español, pero pasadas las generaciones y como lo verifican las palabras de Lourdes al inicio de este capítulo, sí podían aspirar a cierta armonía o a cierto fenotipo que se alejaba de lo indígena. De esta forma, el mestizaje se convertía en una suerte de *racial passing* (Kennedy, 2001), en donde se transitaba de una identidad o posición social desfavorecida, a otra que antes le estaba prohibida.

Posteriormente, el mestizaje como proyecto e ideología nacional fue, además del indigenismo, una de las políticas más exitosas del estado mexicano posrevolucionario (Gall, 2013). Esta política encarnó tanto en un proyecto cultural como en uno racial. Las citas que abren el capítulo dan cuenta de ello. El mestizo, como menciona Lizett, se convirtió en lo normativo, en lo deseable y en el medio a través del cual se podía aspirar a un mayor escalafón social (Zambrano, 2011) y alejarse de lo “anormal”. Más adelante, el mestizaje pasó a ser una identidad social de privilegio ante todas aquellas identidades o formas corporales que fueran en contra del proceso de blanquedad. Proceso que se entiende aquí en los términos como lo hace tanto Mónica Moreno (2008) como Bolívar Echeverría (2007). La primera se refiere por un lado, al racismo como una noción experiencial y vivida que es relacional, y a la blanquedad como al deseo de ser más blanco(a) de piel conforme se procrea y pasan las generaciones. Al mismo tiempo, Echeverría complementa la idea cuando asevera que la blanquedad no sólo se refiere a la blancura de la piel –como se

refiere Mónica Moreno-, sino “a un estado ético y civilizatorio como condición de la humanidad moderna, pero que en casos extremos (...) pasa a exigir la presencia de una blancura de orden étnico, biológico y “cultural” (Echeverría, 2007, pág. 16), es decir, la blanquedad no sólo es física, sino en palabras de Pierre Bourdieu, es una especie de “arte de vivir” (Bourdieu, 1997, pág. 38).

7.2.1. Los “*civiles comunes*”

Esta variedad de significados que ha tenido el término de mestizaje sigue reflejándose en los estudiantes universitarios y el rol de la educación juega un papel muy importante en ello. El primer ejemplo es la explicación de Lizett:

[Ese] “nosotros” se refiere a personas, a civiles comunes, señoras, jóvenes, niños, señores. Con necesidades como alimento, vivienda, cuidados personales. Y con aspiraciones, como una familia, matrimonio, recreación, lujos. Que pueden ser los aspectos que nos diferencian unos de otros. (Lizett, 2013)

Lizett explica de forma escrita como aparece en el párrafo anterior. Sin embargo, al momento de verbalizarlo frente al grupo de discusión, Lizett menciona: “pues todos tenemos necesidades y aspiraciones, y hablo de todos, como los que somos normales, así como nosotros” (Lizett, 2013). Cuando le pregunto a ella qué entiende por “normal”, Lizett responde que se refiere a: “civiles, personas, señoras y señores, ciudadanos como nosotros” (Lizett, 2013).

Aquí me interesa centrarme en dos elementos que considero fundamentales en la explicación de Lizett: uno es el término de “ciudadanía” que aparece en su exposición escrita, y otro es la noción de “normales” que lo manifiesta de forma verbal.

König (2003) nos señala que, el concepto de civil que hace referencia a la noción de “ciudadanía” fue una propuesta del estado nación para superar la etapa colonial del llamado nuevo mundo (König, 2003: 16). Es decir, la ciudadanía implicaba “el derecho a ejercer derechos que emana del reconocimiento de la naturaleza humana como intrínsecamente digna” (Tubino Arias-Schreiber, 2002, pág. 184). Segato nos dice que las relaciones entre el estado nacional desde donde emana la ciudadanía-y entre las minorías, se caracterizaron por un ambiente de tensión puesto que el estado nacional “dejó al margen de los derechos [a las minorías], y por tanto, [dejó a estas] conscientes de su alteridad” (Segato R. L., 2007, pág. 39).

Para Marisol de la Cadena, “el “mestizo” articula una complejidad que excede la definición como “racial/culturalmente mezclado”” (2005). De ahí que ella entienda lo mestizo como una heteroglosia o hibridización de conceptos, en donde por una parte el mestizo es el heredero de la “fe” –herencia de la colonia-, y por otro lado “el mestizo moderno adquirió significados científico-raciales sin necesariamente despojarse de los anteriores” (2005, pág. 56). Es decir, el mestizo es una combinación semántica de fe aunada a nociones raciales. Además, De la Cadena agrega que “la educación, entendida como aprender a leer y escribir, y el significado de los <símbolos patrios>, era *requisito* para adquirir ciudadanía” (2005, pág. 64). La educación intentaba “dejar morir” lo indígena (2005, pág. 65) y civilizar o mejorar la fe y la moral de estos, de manera que para ser ciudadano, tener derechos y poseer una naturaleza humana digna, era necesario educarse.

Sí, para Lizett, las diferencias entre ella y las personas indígenas están basadas en factores como la ciudadanía, y esta noción encuentra sus cauces en una categoría *liberadora* que superó la estructura colonial (König, 2003), que denota la dignidad de la naturaleza humana (Tubino Arias-Schreiber, 2002), pero al mismo tiempo genera en las

llamadas <minorías> una conciencia de alteridad (Segato R. L., 2007), la cual puede ser *borrada* mediante la educación (De la Cadena, 2005).

Además de la noción de ciudadanía, el adjetivo de “normal” que Lizett usa contrasta con la raíz etimológica de <mestizo>, el cual “alude a la perturbación del orden social por mezcla o combinación con individuos fuera de la categoría a la que uno pertenece (De la Cadena, 2005, pág. 59). El que Lizett califique como “normal” a lo no indígena se explica por el proceso de mestizofilia que México atravesó a principios del siglo XX. De ello dan cuenta numerosos textos, pero Gleizer y Araujo definen esa normalización como “el sujeto verdadero o auténtico de la historia” (Gleizer & Araujo, 2014). Sin embargo, como se mencionó arriba, lo mestizo no fue una categoría homogénea, antes bien, debe de leerse con sus particularidades. Por ello pedí a Lizett que aclarara las “necesidades” y “aspiraciones” a las que se refería.

Al respecto ella agrega que esas necesidades y aspiraciones están marcadas por “[aquello] que nos los ponen como estereotipos de tener una familia, casarse y así” (Lizett, 2013). Es decir, esta “imposición” de dar continuidad con una serie de prácticas instituidas, De la Torre, García Ugarte y Ramírez (2005) nos señalan que ello debe leerse mediante lo que denominan “el rostro del conservadurismo tapatío” (De la Torre, García Ugarte, & Ramírez Sáinz, 2005, pág. 337), esto es, el casarse, tener hijos y una familia están vinculados a “la no transgresión del orden moral y las buenas costumbres, rechazando elementos clave como la educación sexual y la educación gratuita” (De la Torre, García Ugarte, & Ramírez Sáinz, 2005, pág. 338). Ello apunta a que la hibridización de términos (De la Cadena, 2005) que se aglutinan en la categoría de mestizo de Lizett, además de la <ciudadanía> y el <sujeto verdadero de la historia>, estos van acompañados de una suerte de moral conservadora, que Bolívar Echeverría llama “grado cero de la identidad”

(Echeverría, 2007, pág. 17). Este concepto de “grado cero” se refiere a que a partir de la colonización de las Américas, nació una nueva producción de identidades como la de “indígena” o la de “mestizo”, que estaban influenciadas por la idea de pureza de sangre de la península ibérica.

Bolívar Echeverría enmarca su discusión en un panorama más amplio y menciona que el sistema capitalista no sólo requiere de entramados economicistas para explicarse – como la clase-, sino que además necesita, entre otras cosas, del racismo y de un espíritu o moral como la <santidad> para que esta sea conectada o vinculada con ciertas características étnicas. Para estas estudiantes, lo mestizo sería un sujeto que también está orillado a seguir guiones como la no transgresión y el conservadurismo, para identificarse como ese sujeto con derechos que la educación brinda.

7.2.3. “Por las diferentes formas de vida”

Otra estudiante, Fanny, da cuenta de una distinta noción que existen en esta región del occidente de México acerca del mestizaje y que gira en torno al trato de la diferencia y al sentimiento nacionalista antinorteamericano:

Se ven diferentes a nosotros los indígenas, por las diferentes formas de vida, [y] en vez de tomar las similitudes que tenemos, como la historia y el país, se busca ser parte del sueño americano en vez de crear su propio sueño acorde al contexto del país (Fanny, 2013a).

La primera visibilización de la diferencia que Fanny hace entre los indígenas y su locus de enunciación, es el de la apariencia. Y en este caso, la semejanza no es algo necesariamente negativo, pero ella señala que valdría la pena “tomar las similitudes...” (Fanny, 2013a) o los puntos de unión que mestizos e indígenas tienen. Es decir, además de

que mestizos e indígenas son diferentes en el aspecto, para Fanny también son distintos culturalmente. De ahí que ella haga referencia a las personas que migran a Estados Unidos para buscar una <forma de vida diferente>.

Ana M. Alonso repara en *Formaciones de Indianidad* (2007) que, ante la amenaza del imperialismo estadounidense y ante la Guerra de 1848 donde México perdió la mitad del territorio, Vasconcelos, junto con Gamio “impulsaron la mezcla racial y cultural como la única vía para la homogeneidad” (Alonso, 2007, pág. 176). Esta homogeneidad fue exhibida mediante narrativas como <la historia en común> y el <territorio> que daba cuenta de la delimitación del país, y por tanto, de la nación (Zepeda, 2012, pág. 136). Beatriz Zepeda apunta que dichas narrativas que intentaban unificar fueron dadas a conocer a través de vehículos como la escuela. De modo que, tanto en Lizett y en Fanny, la escolarización es un diferenciador clave que marca la frontera entre mestizos e indígenas.

7.2.4. “Tenemos culturas diferentes”

A pesar de los intentos de Gamio por crear un imago consolidado de lo que este antropólogo llamó “las pequeñas patrias” (Gamio, *Forjando Patria*, 1992, pág. 12), es decir, los distintos grupos indígenas que quedaron atrapados dentro de un Estado nación, los aportes de Aurora, otra estudiante, reconocen la heterogeneidad hacia dentro del territorio:

Nosotros somos las personas que vivimos en un territorio geográficamente delimitado, pero culturalmente dividido. Compartimos un sentido de pertenecía por el estado, la región, el país, esas son nuestras afinidades, pero la cuestión es que somos personas diferentes porque tenemos culturas diferentes, formas de vida diferentes. (Aurora, 2013a)

La cita anterior vislumbra a <lo mestizo> no como una identidad hegemónica, sino como una más entre otras. Aquí es preciso apuntar que para el caso mexicano, hay que considerar las prácticas de xenofobia y racismo en contra de otras minorías, además de las llamadas minorías étnicas. Tal es el caso de las migraciones de chinos, judíos y menonitas que arribaron a México en diferentes calendarios y bajo circunstancias distintas. Ellos tienen en común la segregación y en algunos casos, la persecución sistemática por parte del Estado por no ser asimilables a la ideología mestizante (Lomnitz, 2011). Tal es el caso de la represión y persecución con tintes racistas en contra de los chinos. Muestra de ello fue, por ejemplo: “La prohibición legal de matrimonios entre personas de origen chino y de origen mexicano durante la presidencia de Plutarco Elías Calles” (Gómez Izquierdo, 2001: 65). Además, el México cardenista (1934-1940) y avilacamachista (1940-1946), a pesar de su reiterados pregones invitando a quienes huían de regímenes totalitarios a buscar refugio en México, sólo permitió la entrada legal de 2,250 judíos europeos a lo largo de los 12 años del nazismo (1933-1945), bajo el argumento “mestizófilo” arriba mencionado, pero también bajo otra explicación: que estos solicitantes de protección no debían ser considerados como “refugiados de un régimen fascista” sino como “refugiados raciales”.

7.2.5. “Si decimos que son diferentes a nosotros, al rato vamos a decir que somos mejores”

Como bien advierte Rita Segato (2007), en los últimos años y debido a la globalización, las nociones que se tenían de las culturas nacionales homogéneas han estado cambiando. Ella señala que son dos las tendencias que se derivan, a saber: una que se inclina por “la progresiva unificación planetaria y homogeneización de los modos de vida” (Segato, 2007:

37), y otra que tiene que ver con “la producción de nuevas formas de heterogeneidad y pluralismo que resulta de la emergencia de identidades transnacionales a través de procesos de etnogénesis” (Segato, 2007: 37). La opinión de Lourdes empata con lo anterior cuando dice:

Yo puse en el centro el mundo porque ahora vivimos en un mundo globalizado. El decir que los indígenas son diferentes a nosotros es poner etiquetas, y las etiquetas nos separan. Si decimos que son [los indígenas] diferentes a nosotros, al rato vamos a decir que [nosotros] somos mejores. Es como los que tienen más dinero, se ponen la etiqueta de clase alta para decir que son mejores que nosotros. (Lourdes, 2013a)

En este sentido y en palabras de Marisol de la Cadena, nos encontramos con taxonomías prismáticas, es decir, con interpretaciones de lo mestizo que “toman su forma a partir de puntos infinitos y relativos de observación” (2004: 336). Sin embargo, a pesar de que tres de los testimonios anteriores, Lizett, Fanny y Lourdes, quieren señalar la irrelevancia de la diferencia tanto cultural como en apariencia, esta sigue jugando un papel decisivo en las relaciones de poder entre lo indígena y lo <no indígena>, en donde lo indio como diferente es visto en una escala inferior. Lo interesante aquí es que la construcción de esa diferencia se hace mediante nociones como: 1) la ciudadanía, 2) la moral, 3) la clase o 4) la apariencia y en todos los casos, el rol de la escuela sigue jugando un papel fundamental como legitimador de esas cuatro diferencias.

Lo que sostengo aquí, es que es preciso salirse del paradigma de lo étnico/cultural/identitario para mirar la diferencia en México, no como una categoría cultural, sino como una categoría racial y colonial que, en muchos de los casos es el cuerpo, su “arte de vivir” (Bourdieu, 1997, pág. 38) y sus particularidades, o la apariencia en su totalidad la que genera un código de lectura sobre el sujeto.

7.3. Las miradas mestizas cuestionando otros cuerpos

Deborah Poole (2000) nos dice que a partir del siglo XIX y durante el XX una parte importante de la organización del mundo social “moderno” se hizo a partir de las imágenes, puesto que éstas adquirirían un valor no sólo por sí mismas, sino por el medio en que se encontraban impresas o grabadas. Ello influía quién poseía esas imágenes, de manera que se generó una economía de lo visual. En esta economía se inferiorizó a lo que era lo “otro” o lo diferente, ya que las imágenes estaban insertas en un engranaje de producción. Esto, según Poole, ocasionó que las imágenes fueran interpretadas y valoradas de forma histórica, científica y estética (Poole, 2000).

Siguiendo la idea de que el mestizaje obtuvo el privilegio a través del *racial passing*, el cual lo vinculó con una jerarquía social superior a la indígena sin importar su falta de pureza, la pregunta a través de la cual quise indagar acerca de la importancia de la imagen y su relación en la jerarquía social fue “¿A qué crees que se dedique la persona que ves en la foto?” Ello, a propósito de que Poole nos dice que, las imágenes de las personas están insertas en un engranaje de producción que le otorga un valor a los cuerpos. Fanon (2009) complementa esta visión, cuando nos habla de los “sistemas de referencia” (Fanon, 2009: 112). Estos sistemas están conformados por varios niveles, según el autor; el primero de ellos alude a estereotipos que se crean a lo largo de la historia merced a las narrativas hegemónicas; en tanto que el segundo sistema de referencia, asevera este, se refiere a la marca del cuerpo y a la importancia de la apariencia y su relación con el valor de los cuerpos en el sistema de producción del que nos habla Poole. Pero al mismo tiempo, nos dice Fanon, el que es racializado intenta formar su propia historia y salirse de esos

estereotipos creados a los largo del tiempo, ya sea para ir en contra de la historia impuesta o no.

Para el caso del mestizaje y en clave de Mónica Moreno (2006), lo visible de los cuerpos, sin importar su grado mestizo o indígena, determina o asigna un lugar en “la configuración social del mundo visible” (Moreno Figueroa, 2006, pág. 81). Ello quiere decir que el que ve, lo hace desde un locus de enunciación particular y por ello, <el ver> se convierte en una práctica cultural que le asigna a <lo visto> una jerarquía social.

Quijano plantea que la relación que guarda la raza con las identidades sociales en el mundo poscolonial –ya sea la de mestizo, la de indio o la de mulato, entre otras-, tiene sus orígenes en la colonia, y es una construcción mental basada en la experiencia de dominación (Quijano, 2000: 201). De modo que las diferencias visibles son percibidas de tal manera que ubican a unos en una situación “natural” de inferioridad respecto a otros (Quijano, 2000).

Como veremos, aquí los estudiantes sí relacionan ciertos cuerpos con determinada escala de lo social, en la que no sólo importa la apariencia de la cara, ni únicamente la forma de los cuerpos, sino que existen atenuantes que separan o alejan a los sujetos de ese espíritu mestizante, y que Moreno Figueroa y Bolívar Echeverría refiere como <blanqueamiento>. Tal es el caso de elementos como los tatuajes (Cfr. Anexo Ilustración 1, 2 y 3). Cuando se habló de éstos, dos estudiantes manifestaron que “además de descomponer el cuerpo” (Fanny, 2013b), éstos estaban relacionados a enfermedades contagiosas. Agregó otra estudiante, quien tiene dos tatuajes, que los comentarios que ella había recibido sobre esto versaban sobre “el respeto. “El haberme tatuado significaba que no podía respetar a nadie, porque no me respetaba a mí misma” (Aurora, 2013)

7.3.1. “No creo que sea formal por su cabello, para un trabajo, pues”

Cuando llegó el momento de presentar al grupo de discusión algunas fotos que mostraban el rostro y el cuerpo de mujeres desnudas⁷⁶, llamaron la atención de los estudiantes dos imágenes que estas se detuvieron a comentar por más tiempo que las otras fotos. Además, como señala Deborah Poole en Ivars “con frecuencia olvidamos que las imágenes también están relacionadas con el placer de mirar [y que] nos empujan a mirarlas, especialmente cuando el material que nos muestran no nos es familiar o es extraño” (Ivars, 2014, pág. 101). Es así que la imagen (Cfr. Anexo Ilustración 4) despertó comentarios como:

Otra que tiene tatuajes [además de Aurora]. Su cabello... no creo que sea formal por su cabello, para un trabajo, pues. Digo, se ve chida,⁷⁷ pero bueno, yo no lo haría... No sé, ha de trabajar en... un bar de... mesera. (Lourdes, 2013b)

Después de este comentario, surgieron varias aseveraciones positivas sobre la foto, del tipo “se ve chida la morra⁷⁸... se ve bien relax... ha de ser bien alivianada⁷⁹” (Alejandro, 2013). Y aquí Fanon (2009) es pertinente cuando califica de “tetanización afectiva” (2009: 118) la manera en la que se compensa el haber caído en estereotipos cuando se juzga a una persona por su apariencia. Es decir, una vez que se lleva al racializado a ese sistema de referencia que mencionamos con anterioridad, como relatos e historias que se dicen del cuerpo racializado, se intenta compensar esa racialización mediante comentarios que intentan ser positivos. Fanon ejemplifica la tetanización afectiva como:

⁷⁶ Las fotos fueron tomadas del proyecto The Un Project, las tres galerías del apartado de Sudamérica: www.thenuproject.com .

⁷⁷ Que se ve bien.

⁷⁸ Mujer cuya apariencia puede ser la de una joven.

⁷⁹ Persona de trato agradable o afable.

Mira, oye, los prejuicios de color me son ajenos... Pero, vamos a ver, para nosotros no existen los prejuicios de color... Perfectamente, el negro es un hombre como nosotros... No porque sea negro va a ser menos inteligente que nosotros... Yo tuve un compañero senegalés en el regimiento, era muy hábil... (Fanon, 2009: 113).

En esta primera ilustración el pelo es la señal o la *marca*, además del color de su piel y los tatuajes, que denota *falta de formalidad*. De acuerdo a la RAE, lo opuesto a *formal* es lo indefinido, lo que es carente de esencia y tiene poca seriedad (RAE, 2015). En este sentido, lo visible de este cuerpo en movimiento es desmenuzado y entendido como campo heteroglósico (De la Cadena, 2005) o fragmentado, en donde convergen diversos significados. Sin embargo, esta heteroglosia intenta ser subvertida o modificada mediante algún comentario positivo y como veremos, las impresiones anteriores contrastan con la siguiente foto.

7.3.2. “Parece que es escritora”

La segunda foto que llamó la atención de los estudiantes fue la de otra chica que aparece con otro tatuaje y los ojos cubiertos (Cfr. Ilustración 5). Los comentarios que despertó esta foto giraron en torno a impresiones como “se ve súper relajada” (Aurora, 2013b; Lourdes, 2013b), o bien “parece que es escritora, como intelectual o algo así, aunque también tiene tatuajes, porque por su cuerpo... no sé” (Fanny, 2013b).

Las similitudes que encuentran los estudiantes en las fotos es la *transgresión* del cuerpo a través de los tatuajes. La diferencia es que los cuerpos de piel más oscura y el pelo son identificados con trabajos de menos status social: para la ilustración 1, los estudiantes trajeron a cuenta el empleo de <mesera>, en tanto que la ilustración 2 les remitió al <trabajo intelectual>. Entonces, la configuración social que se hace de otros

cuerpos y rostros desde la mirada mestiza no siempre se basa en el fenotipo como tal, sino en un conjunto de elementos: la escolarización –que otorga ciudadanía-, el conservadurismo tapatío y ciertas particularidades o marcas corporales.

7.3.3. “Se me hace chido que muestre su cuerpo porque igual y no está tan bonita”

Finalmente, la foto que remitió a lo que Fanon denomina “tetanización afectiva” fue la ilustración 3 (Cfr. Anexo Ilustración 6), sobre la que, después de un silencio, comentaron: “se me hace chido que muestre su cuerpo porque no creo que sea fácil mostrarte cuando estás desapegado a eso... a los estándares de belleza. Se me hace como chida porque igual y no está tan bonita pero...” (Aurora, 2013b).

Aquí sostengo que, los argumentos de los estudiantes están determinados por la lógica dual del privilegio y del racismo cuando las miradas mestizas miran otros cuerpos, es decir, los cuerpos que están en cuestión no son los de los estudiantes sino es su mirada cuestionando otras formas y otras apariencias. Aquí, lo mestizo, es decir, lo no indígena de los estudiantes, goza de una especie de inmunidad porque su aspecto y toda su corporeidad no está en cuestión. Por ello, lo mestizo puede decodificar otros cuerpos y ubicarlos socialmente, algo que Achille Mbembe llama “los body scripts” (2011), es decir, las lecturas que se hacen del cuerpo, entendido éste no sólo como fenotipo y color sino como un espacio complejo que está relacionado siempre a escalas sociales y que lleva consigo, una marca.

7.4. Cuando no se tiene la blanquedad que prometió el mestizaje

Desde la mirada de los mestizos, lo indígena y lo mestizo está bien delimitado cuando se habla desde el privilegio social y la blanquedad, y cuando es el no indígena o el mestizo el que cuestiona otros cuerpos que están marcados por el cedazo étnico, lo cultural o la adscripción ciudadana. Sin embargo, cuando se deja de lado el cedazo étnico y pasamos a hablar de la importancia de la apariencia, y cuando los mestizos voltean su mirada a sus propios cuerpos, la línea que divide lo indígena de lo mestizo se difumina y no se sabe en dónde termina lo uno e inicia lo otro. De esta manera, tanto mestizos como indígenas pueden ser los mismos, pero para el mestizo, dependerá de dónde esté situado para adscribirse o no a ciertos grados de blanquedad. Tal es el caso de Lourdes, la alumna de tez más blanca de todo el grupo de discusión⁸⁰, para quien la categoría de mestizo no significa nada, e incluso ni la categoría de mexicana o latina, a diferencia de sus compañeras, puesto que como veremos a continuación, como ella se dice y sus compañeras lo afirman, ella es blanca y armónica. En este sentido el ser mestizo es una categoría que implicaría lo no blanco: “moreno moreno”, como nos dice Claudia o moreno claro o “trigueño”, como Lourdes llama a Fanny. Como nos señala Elsa Muñiz (2013), aquí el mestizo implica una homogeneización corporal caracterizada por ciertos rasgos, y esta homogeneización está ligada a lo mestizo como el “moreno” o el “prieto”.

7.4.1.”No soy morena ni blanca, soy mexicana... bueno, más bien, soy latina”

Con la frase que da inicio a este apartado, el término “mestizo” se torna ambivalente en dos direcciones: primero, en el sentido en que lo usa Fanny: “yo soy normal, ni gorda ni flaca, ni muy morena ni blanca, soy mexicana... bueno, más bien como latina” (Fanny, 2013b).

⁸⁰ Lizett es más blanca que todas, pero ese día no acudió a la sesión.

La noción de “soy mexicana”, y por ende: mestiza, adquiere connotaciones o grados de blancura entendida esta como la apariencia. Es por ello que para Fanny el “ser mexicana” no expresa suficientemente su grado de morenez⁸¹, y por ello acude a “más bien soy latina”. Lourdes, en un afán de sacar a Fanny de su morenez le dice: “Ay, no eres morena morena, eres más bien como morena clara, como trigueña” (Lourdes, 2013b). Una vez que Fanny fue “salvada” de su morenez, reflexionamos lo siguiente: estas nociones de “mexicana normal” o “latina” le ayudan a Fanny a salvarse de: 1) ser indígena o carente de normalidad como señaló Lizett y 2) protegerse de los *body scripts* o de la carga histórica que puede tener un cuerpo moreno en México. Si Fanny no hiciera esta diferencia, ello implicaría, siguiendo las reflexiones de Poole y Fanon que antes señalamos, relacionar su morenez con estereotipos o cierto valor sólo por su apariencia, como ocurrió con las imágenes anteriores, y evidenciar que no tiene lo que las alumnas llaman “armonía” en su cara, es decir, de poseer cierto fenotipo <mestizo> entendido esto como blancura o un rostro <no indígena>.

7.4.2. Entrar y salir del mestizaje

La segunda forma en que lo mestizo se torna ambivalente se debe a que es una categoría que ayuda, en este caso a Lourdes, a tener relación con sus pares, es decir con otras estudiantes; lo mestizo representa un elemento en el cual ella se apoya para “no parecer sangrona” y para no ser excluida. En el sentido anterior, el mestizaje es una retórica de la que puede salir y entrar según como el contexto lo amerite. Lourdes es blanca cuando se habla de belleza y cuando se va a generar lazos afectivos y de pareja, y se es mestiza cuando se quiere conectar con el resto de sus amigas más morenas que ella. Es por ello que,

⁸¹ Hago uso aquí del término de “morenez” para referirme a un imaginario étnico o cromático que tiene que ver con clase social, posicionamiento ante la historia de México y un lugar en la jerarquía racial de México. Para ahondar en la noción se puede consultar Moreno Figueroa (2012).

a la manera en que lo plantea Mónica Moreno, el mestizaje guarda una especie de “fluidez” o de “maleabilidad, transformación y negociación” (Moreno Figueroa, 2008, pág. 403), de manera que siempre se está negociando qué tan cerca o qué tan lejos se está de la blancura, dependiendo de “quién diga qué cosa, y en qué contexto o bajo qué circunstancias” (Hall, 2013). Así, se entra y se sale del mestizaje según se desee entrar o salir de la morenez o de aquellas definiciones que relacionan el ser mestizo con la configuración de un mundo social. De modo que, el ser mestizo otorga una especie de privilegio ante el proyecto de mestizaje nacional de México, ya que pensando en clave de heterogeneidad colonial, el mestizo estaría en una jerarquía más arriba de lo indígena si miramos desde el contexto escolar. Sin embargo, este mestizaje se torna ambivalente o sin garantías cuando de nada sirve el privilegio que arriba menciono, puesto que las dinámicas del racismo omnipresente (Alan Knight en Moreno Figueroa, 2010) determinan que los body scripts o la lectura y la interpretación que se puede hacer de la apariencia, están por encima de adscripciones como la ciudadanía, la moral, la identidad, e incluso de la educación.

Hay que señalar que, lo mestizo en estudiantes universitarios del occidente de México está conformado por una suerte de organización visual de los cuerpos y por imaginarios que ha creado la nación. En el primer caso, los cuerpos se caracterizan por la prohibición de la transgresión de este a través de los tatuajes, por mencionar un ejemplo. Aún así, paradójicamente, a pesar de que el tatuaje es el elemento más señalado, este no es un impedimento para emitir comentarios positivos sobre las fotos, es decir, no es la *marca*, puesto que el tatuaje *puede ser cubierto* así como se puede esconder si alguien es indígena o no, siempre y cuando su apariencia no lo delate, no así elementos como el color de la piel, o la apariencia del pelo.

De este modo, factores como la piel más oscura, el cabello y el cuerpo en movimiento son atenuantes para configurar el mundo social visible (Moreno Figueroa, 2006) y entender que los cuerpos con estas características, según los estudiantes, carecen de esencia, seriedad y son susceptibles de algún acto ilícito o “chanza”. es decir, escapan del <deber ser> mestizo del occidente de México.

Así mismo, la diferencia que se edifica entre mestizos e indígenas está basada en nociones como <ciudadanía> que, si bien esta categoría puede implicar el ejercicio de derechos y la superación de un régimen colonial, de igual forma como apunta Segato, la ciudadanía implicó <hacerles saber> o concientizar a las minorías políticas de su alteridad. Marisol de la Cadena refuerza esta idea cuando dice que para ser ciudadanos u obtener la ciudadanía se debía escolarizarse, de manera que la educación debía de civilizar, dejar atrás lo indígena, y dotar al individuo de una nueva moral o espíritu. Si lo anterior se mira a través del censo estadístico que da cuenta de la escolarización convencional de los indígenas, en donde estos no acceden al sistema educativo que promueve la ciudadanía – saber leer, escribir y quizá ya no tener nociones sobre los símbolos patrios, pero sí algunos conocimientos sobre lo que implica la nación, como el territorio y la lengua- de ahí se entiende que no sean considerados como ciudadanos, o bien, se les mire como ciudadanos con menos derechos (Wallestein, 1991).

Finalmente, si bien el mestizo puede ocupar un lugar privilegiado en relación al indígena o a toda aquella identidad o forma corporal que se aleje de la blancura, también está inserto en jerarquías de diferencia. Todo depende de quién diga qué cosa y desde qué locus de enunciación se hable. De manera que el mestizaje de los estudiantes goza de una cualidad maleable o elástica, es decir, no tiene garantías de privilegio. Para estos estudiantes no existe una línea divisoria en lo que a apariencia o a culturas diferentes se

refiere. Si un universitario indígena oculta su identidad étnica, la *marca* trascendente sigue estando en la apariencia. Si un estudiante no indígena tampoco explicita su identidad mestizante, de igual manera puede llegar a ser tomado como indígena, pero –como el caso de Fanny- para ello cuenta con el privilegio que el proyecto mestizante le dio. En suma, no se puede aseverar dónde termina lo mestizo o dónde lo indígena, qué grado de morenez se refiere a lo indio y qué grado a lo mestizo, ni tampoco qué cualidades tiene esa normalidad o armonía –como lo llaman Lizett y Lourdes- para diferenciarse de lo indígena.

REFLEXIONES FINALES

Quisiera resumir con dos ideas principales que a continuación desgloso, la complejidad que implica la relación Estado y pueblos indígenas a través del ámbito educativo, y la manera en que las prácticas racistas se entretajan entre ambos: por un lado no se puede acotar a ver el racismo sólo desde la lente del Estado o de la política pública, como el racismo de estado que alentó la ideología del mestizaje, ya que esto implica no tomar en cuenta sus tentáculos invisibles a través de sus diversas instancias, sus paradojas y sus lógicas internas con las cuales las personas estamos en constante contacto y que se expresan a través de sus instituciones, como la universidad pública.

Por otra parte, el racismo en la educación no se puede acotar solamente a una cuestión de relaciones cercanas e interaccionales, porque las prácticas cotidianas de alguna manera sustentan y legitiman las grandes estructuras. El reto es cómo ver a estos dos ámbitos de una forma integral a esta compleja maquinaria de prácticas racistas.

Lo indígena en el sistema de educación superior

A pesar de que la Unidad de Apoyo a Comunidades Indígenas de la Universidad de Guadalajara sobrevivió a los procesos de tensión entre esta y la casa de estudios desde 1994 hasta la fecha, los varios intentos por desaparecer a la UACI o bien, por dispersar el trabajo que esta hacía y querer redireccionar sus actividades exclusivamente a centros universitarios ubicados en la sierra norte y en la sierra sur de Jalisco, son una evidencia de que a pesar de la entrada de los argumentos interculturales en la universidad convencional, lo indígena, al igual que su identidad son relegadas a un segundo plano y vistas de manera territorializada. Como señalé en el capítulo I, este es un problema que desde la década de

los noventa enfrentó el caso colombiano con la implementación de políticas de inclusión dirigidas a la población afro y que debe de servir a la experiencia mexicana.

Si bien el territorio es parte fundamental para dotar de identidad no sólo a la población indígena, la diáspora de estos es inminente, y las experiencias de los estudiantes que aquí muestro es una prueba de ello. Ahora, esto nos plantea un reto de índole ontológico: como comenta Rita Segato (2007), el pensar que el territorio contiene elementos *naturales* que dotan de forma intrínseca la identidad, no sólo hace que se pierda de vista a la población indígena que ha migrado a las ciudades, sino que se le da continuidad a los imagos racistas afianzando la idea de que lo indígena está lejos de ser parte de las grandes urbes, que lo indígena es un ente dotado de particularidades que sólo puede aportar a la universidad convencional desde esa particularización o anclamiento territorial, y por lo tanto, que lo indígena está lejos de enriquecer a la universidad convencional desde posicionamientos y visiones que también pudieran ser tomadas por *universales*, razón de ser una *universidad*. La territorialización del indígena impide ver que estamos ante un sistema global, sí, pero que sus particularidades regionales evidencian que este se precariza cada día más, lo cual obliga a los indígenas a una migración constante en aras de obtener trabajo, una educación digna, movilidad social y escapar a los sistemas de referencia histórico raciales que han sido contruidos y fomentados a lo largo del tiempo.

A pesar de la persistencia de dicha visión territorializada, el programa intercultural del PAEIIES no actuó en el vacío. Esta trajo ejes de cuestionamiento que aquí deseo adjetivarlos como *contradictorios*: por una parte el programa invitó a la reflexión y provocó la generación de estrategias *desde abajo* por parte de profesores como la docente Amalia Corona que presento en el capítulo IV, y el cuestionamiento curricular que ella hace desde su experiencia como docente del CUCSH. Desde su visión muy particular, la diversidad en

la universidad convencional y en todo el sistema educativo no sólo debe de verse desde la perspectiva de la inclusión de personas, sino que se debe de complementar la propuesta con el cuestionamiento de los conocimientos que la escuela transmite a las siguientes generaciones, es decir, desde el lente epistémico. Desde esta óptica, las acciones afirmativas y sus estrategias como las cuotas o los cupos de estudiantes no serían suficientes para hablar de inclusión ni de interculturalidad puesto que no se estaría trastocando lo enseñado.

Al mismo tiempo y en contraposición, se evidencia que si bien la universidad convencional está siendo cuestionada y se está diversificando merced a los procesos globales y en particular, a políticas de corte intercultural como el PAEIIES, de igual forma la universidad pública convencional cada día tiene menos capacidad de recibir a un mayor número de estudiantes. Este argumento es sostenido la mayoría de las veces por los altos funcionarios universitarios y docentes del CUCEA.

De acuerdo a la Encuesta Nacional de Juventud 2010 (IMJUVE, 2010), la tercera parte de la población nacional está conformada por jóvenes, esto quiere decir que hay aproximadamente treinta y seis millones de personas de 12 a 29 años. De esta cifra, 9.9 millones están en edad de cursar estudios universitarios, pero de acuerdo al INEGI, sólo el 15% aplica a la educación superior. Para el caso de Jalisco y según información de los medios de comunicación regionales (CUCEI, 2012; Jornada, 2013), los alumnos rechazados por la UDG cada seis meses ascienden al 60% del total de los sesenta mil que aplican. Esto nos dice que después de la masificación educativa, la universidad convencional está enfocada a la diversificación de la educación, en donde sólo se beneficia un sector cada día más reducido, lo cual apunta al incremento de las brechas de desigualdad, en las cuales unos pocos son beneficiarios de esta diversificación, en tanto que

una amplia bolsa se queda fuera de ella. En este sentido, habría que poner sobre la mesa de discusión si la *interculturalización de la universidad convencional*, entendida esta como el cuestionamiento a la educación monocultural, homogénea y occidentalizada se está convirtiendo en un *privilegio* para unos cuantos.

Pero como señalé, dicha interculturalización es contradictoria. Parafraseando a Dietz, al tiempo en que crecen los argumentos sobre la equidad y la inclusión, incrementan las prácticas neoliberales y la prédica del libre mercado. Por si fuera poco, la complejidad de las prácticas racistas en el sistema de educación superior convencional nos enfrenta al mismo tiempo con varios desafíos: por un lado, el fenómeno no es reconocido como tal en el contexto mexicano en general, y por otra parte, estas prácticas se disfrazan en la educación superior bajo medidas escolares que abanderan argumentos con tintes nacionalistas y de la libre competencia, como la *meritocracia* o la *ley del esfuerzo*, como intento argumentar en el capítulo IV en la discusión sobre el examen de ingreso. De manera que, para evidenciar el fenómeno del racismo en la educación, se vuelve crucial el historizar a las instituciones y revisar cuáles fueron los ejes que les dieron vida.

Si para el caso de la Universidad de Guadalajara encontramos que existe una relación entre la creación de la casa universitaria y entre “españoles de sangre limpia” (Cfr. Cap. I) que debían de ser instruidos (Castañeda, 2005, pág. 136), habría que cuestionar la continuidad del carácter profiláctico de esta casa de estudios y su función histórica de filtro social en la región.

Historizar a las universidades y el lugar en donde están insertas, nos ayuda a entender que la universidad convencional no crece, no se “contrae” ni se transforma de manera autónoma, sino que siempre está en consonancia o armonía con el lugar en donde está situada. Es decir, el crecimiento administrativo, comercial y clerical de la región del

occidente de México, no puede verse desvinculado del crecimiento de la entonces Real Universidad de Guadalajara. Prueba de ello es la figura del “padrinazgo” que rigió durante un largo periodo (1792 a la época porfiriana) y la reconfiguración de las élites regionales que ello trajo consigo y que muestro en el capítulo I, o la injerencia actual de esta casa universitaria en la región en tanto que funge desde la década de los noventas como una especie de micro ministerio de educación.

Ahora ya no se habla de padrinazgo, pero se alienta de la competencia que pregona que son los propios *esfuerzos*, el “*échales ganas*” que Denis Merklen (2013) llama la activación del individuo y que son los *méritos* de los estudiantes los que van a reconfigurar las condiciones regionales, dejando de lado el papel que juega la apariencia, aunada a la clase social o el género para llegar y cursar la universidad. La *meritocracia* es la que está fungiendo como profilaxis y diferenciador social, ya que se actúa bajo lo que Bonilla Silva ha dado en llamar un *liberalismo en abstracto* (Bonilla Silva, 2014a) bajo la premisa de “igualdad” del proyecto mestizante, pero ello no oculta que sólo el 3% logre ingresar (ANUIES, 2008). Lo anterior plantea que una propuesta intercultural que se piense para la universidad convencional en México, debe de ser aquella que esté dispuesta a dialogar y negociar con dicha meritocracia y con su *colorblindness* (Bonilla Silva, 2014a) o su ceguera ante la relevancia que juegan las apariencias físicas, el origen de los estudiantes o las características culturales e identitarias.

La apropiación de políticas interculturales por parte de la Universidad de Guadalajara

Cada institución tiene sus propias dinámicas y por ende, la apropiación de un programa de acción afirmativa como el PAEIIES en la Universidad de Guadalajara, también tuvo características muy peculiares. Dentro de las más relevantes, me parece necesario señalar que, a diferencia de las veinticuatro instituciones que participaron en distintos momentos de este programa (ANUIES, 2008), la UDG ya contaba desde 1994 con una Unidad de Apoyo a Comunidades Indígenas y, además, en esta casa de estudios no se transversalizó el programa PAEIIES como acción afirmativa en todos sus centros universitarios ni se ejecutó como una política de cuotas o cupos de ingreso. Por ello, el PAEIIES consistió en que, una vez ingresado el o la estudiante indígena, recibiría *ayuda* académica y/o emocional o bien, *fomento de la identidad* para contrarrestar el blanqueamiento (Cfr. Capítulo IV) para poder sobrellevar su tránsito por la educación superior. Esto último resulta revelador para la implementación y operativización de un programa intercultural en espacios convencionales: no sólo interfieren en este proceso el diseño o las condiciones en las que aterriza una política intercultural, sino que hay que tomar en cuenta los propios presupuestos, ideas y creencias de aquellos que operativizan los programas. Es decir: para las encargadas de implementar el PAEIIES en la UDG, un indígena está dispuesto a “blanquearse” en el momento en que ingresa a un espacio educativo convencional, como si un indígena dejara de ser tal por el hecho de ingresar al sistema educativo. Al respecto puedo decir dos cosas: 1) dando por bueno y acertado el presupuesto anterior, hay que señalar que el factor de la apariencia sigue siendo fundamental; aunque un indígena quisiera “blanquearse” la percepción de su apariencia sigue *devolviéndolo* a un lugar social. 2) Las características sociales e identitarias no necesariamente coinciden con los lugares epistemológicos que

ocupamos. Así como el ser indígena no asegura estar en la lucha contra la opresión, tampoco el estar en la educación convencional implica el “blanqueamiento”.

Por otra parte, vale la pena enfatizar que uno de los argumentos que se oponía con más resistencia a la implementación de estos programas era la sectorización (Stone, 2011) de la estrategia, es decir ¿por qué únicamente los indígenas tenían que ser beneficiarios del apoyo tutorial, de condonaciones o de cursos de regulación? Aunque este cuestionamiento ya ha sido motivo de debates (Ruíz Lagier, 2010), como dije arriba, ninguna política pública educativa sucede en el vacío, siempre le antecede una serie de ideas o presupuestos que, para el caso de una estrategia como el PAEIIES, permanecía el supuesto de equidad de condiciones para los estudiantes indígenas con el fin de poder sobrellevar la educación superior (Ruíz Lagier, 2010). Sin embargo, como bien lo explica Debora Stone (2011), la parte medular de toda política pública debe de responder “who gets what, when and how” (Stone, 2011, pág. 41). Esto, por supuesto, no es neutro. Las políticas sectorizadas pueden actuar en dos direcciones: 1) hacia el lado de la igualdad en donde el precepto mayor es el de igualdad de derechos ante el Estado, y 2) hacia el lado de la equidad, la cual no necesariamente implica igualdad ante el Estado, pero sí un precepto de justicia (Stone, 2011, pág. 42). Como señalé en el capítulo I, desde sus inicios las acciones afirmativas no se basaron en un principio de igualdad ante el Estado sino que se rigieron por la búsqueda de justicia y compensación. Esto quiere decir que la equidad del PAEIIES implicaba cierta inequidad ante instituciones del Estado, como la universidad pública, situación que casuaba escozor en algunos académicos y administrativos. El apoyo tutorial a los alumnos, por el simple hecho de ser indígenas, fue leído como un acto racista y desigual ya que, por un lado se pensaba que el programa estaba partiendo del presupuesto de que los estudiantes no podían valerse por sí mismos en un contexto educativo monocultural. Y por otro lado, se

violaba el precepto de igualdad que rige a una universidad pública de creación postrevolucionaria. Esto plantea el reto de preguntarnos si con el proceder de estos programas se está cometiendo un acto racista de manera no intencional. Desde mi punto de vista, considero que para evaluar si un acto es racista o no, habría que revisar el factor del privilegio, es decir, preguntarnos ¿quién se beneficia de que cierto sector de la población indígena no reciba ayuda extra en su paso por la universidad convencional? ¿Existen cierto sector de la población que se favorezca cuando en una universidad convencional sólo se enseña como lenguas adicionales al español, el inglés, el francés y el alemán? O bien ¿existe algún sector en particular que saque tajada al no haber políticas interculturales?

Además, la ejecución y el análisis de toda política pública implica tres grandes dimensiones: 1) los destinatarios, 2) lo que se va a distribuir y 3) el proceso (Stone, 2011). Para agregar complejidad a la apropiación de esta política por parte de la UDG, en lo que respecta al *proceso*, la relación de las instituciones públicas con los pueblos indígenas se ha llevado a cabo en México, de una forma asistencialista y corporativizada “en la que se ve a los indígenas como potenciales votantes [antes de] reconocerlos como sujetos de derecho” (Martínez Casas, 2010, pág. 164). Por si fuera poco y como intento documentar a lo largo de la investigación, el rol de micro ministerio de educación que cumple la universidad en la región hacía que su función principal estuviera determinada “por una lógica eminentemente ideológico-política” (Gradilla Damy, 1995, pág. 395), es decir, por juegos políticos en donde la UDG tenía que negociar con su comunidad académica y con otras universidades e instancias nacionales cómo se llevaban a cabo las políticas de interculturalidad. Tal es el caso de la currícula o la lengua y el querer ser partícipes de las políticas de internacionalización.

Y ante ello, una de las vías que la educación superior ha tomado para darle salida al tema de la interculturalidad, es la de organizar “semanas culturales” en los espacios de educación convencional. Una muestra es el “Otoño cultural” realizado en el CUCEA⁸². Este intentaba hacer un ejercicio de visibilización de la diversidad cultural de México a través de la cultura wixárika. El evento fue polémico ya que por un lado los administrativos y los académicos del CUCEA argumentaron que hubo poca asistencia de estudiantes indígenas y que los que sí se interesaban en ello fueron los estudiantes de intercambio de otros países. Por otra parte, los profesores del CUCSH, dijeron que las semanas culturales no modificaban las condiciones estructurales que tenían a la población indígena en condiciones paupérrimas. Con lo anterior quiero decir que la implementación de programas y estrategias interculturales en espacios de educación convencional implica enfrentar una serie de contradicciones no sólo por la resistencia que la educación monocultural ejerce, sino por las propias dinámicas internas de la institución y por los propios puntos de vista que la conforman.

Si se abogaba por estudiantes indígenas que les faltaban uno o dos puntos en su examen de ingreso, o que carecían del dominio del idioma inglés para ingresar a la carrera deseada, rectores, vicerrectores y secretarios académicos argumentaban que eso les bajaría sus estándares y por ello, su presupuesto. En tanto que las encargadas de operativizar el PAEIIES argumentaban que no admitían a indígenas en estas circunstancias pero sí aceptaban a hijos de académicos, a amigos o hijos de administrativos.

En este sentido, el caso de Petrona es revelador para demostrar que la población indígena tiene un conjunto de desigualdades acumuladas a lo largo de su historia y que, para poder acceder a la educación superior es necesario adquirir una serie de

⁸² <http://www.udg.mx/es/noticia/inicia-el-otono-cultural-en-cucea-con-ceremonia-wixarika>

conocimientos, habilidades y *habitus* que la educación convencional básica no les da a los pueblos indígenas. Petrona tuvo que esperar dos años para que se conjuntaran una serie de factores y con ello, lograra aprobar el examen de ingreso. Estos factores fueron: que sus hijas estaban más grandes y no le demandaban el tiempo que cuando eran recién nacidas, de manera que podía ponerse a estudiar para el examen; el presentar la prueba cuatro veces le dio un conocimiento de cómo está estructurado un examen de opción múltiple y la manera en que hay que resolverlo y, además, el puntaje de la carrera a la cual aplicó, era menor, lo que le permitió alcanzarlo con mayor facilidad. Estos factores que a la población indígena les facilitan la entrada a la educación superior, pueden ser adquiridos con el paso del tiempo a través de *ensayo y error*, como Petrona. También pueden ser alcanzados por medios como la migración previa (Cfr. Capítulo V), la cual dota de aptitudes para negociar con las instituciones, un mejor manejo del español y una familiarización con la educación convencional. Elementos que alguien cercano a una institución como la UDG, ya tiene como hijos de académicos o de administrativos. En este caso, estos últimos gozan del privilegio de contar con un *habitus* y un capital cultural que les facilita el ingreso a la universidad. Es así que sostengo que la implementación y apropiación de políticas interculturales en la educación superior depende en gran parte, de las lógicas internas de cada universidad, como la política del pase directo para hijos de académicos y administrativos, por ejemplo.

A lo anterior se suma, que existen elementos que ya no están en manos de una óptima apropiación de la política o de un generoso presupuesto, es decir, existen paradojas (Stone, 2011) que sucedieron conforme la UDG se apropiaba del PAEIIES, tal es el caso de la situación de género al interior de la Unidad de Apoyo a Comunidades Indígenas, y que

presento en el capítulo IV, en donde los programas dirigidos y operativizados por mujeres, como fue el caso del PAEIIES, eran relegados a un segundo plano.

En lo que respecta al CUCSH, la política intercultural del PAEIIES fue apropiada por parte de su comunidad como profesores de Lingüística, Sociología, Antropología o Psicología de una manera más crítica y reflexiva, la cual hacía alusión al amplio presupuesto que se le otorgaba a otras estrategias como la internacionalización pero también aceptaron que el presupuesto otorgado desde la Fundación Ford, les daba cierta libertad y margen de maniobra para poder llevar a cabo el programa después de un contexto de restricción de recursos hacia este centro universitario, como resultado de las lógicas internas de la UDG en décadas pasadas. Si bien el dar tutorías les implicaba a los docentes un doble esfuerzo, este iba acompañado por una cesuda reflexión de la importancia de su labor para dar continuidad a lo que los académicos consideran una de las funciones primordiales de las ciencias sociales y las humanidades: el ser críticos ante el sistema en el que está inserta la universidad convencional. De ahí que su labor fue no sólo la de ser un puente entre la institución y el alumno, sino una plataforma para generar trayectorias universitarias. A diferencia del CUCEA, en donde la tutoría se limitaba a ser también un puente entre la institución y el estudiante indígena, pero esta consistía en trámites administrativos.

En este mismo centro la apropiación del PAEIIES se llevó a cabo de una manera más asistencialista y que en palabras de Saldívar Tanaka podríamos llamar “como apóstol” (Saldívar Tanaka, 2008, pág. 51), ya que a pesar de que no tenían una formación disciplinar emanada de las ciencias sociales o las humanidades, de que no habían sido convocados a las charlas sobre interculturalidad que el PAEIIES ofrecía durante su primera etapa, y de que no recibieron ningún salario ni estímulos docentes ya que uno de los que apoyaba era

todavía estudiante, llevaban a cabo la sistematización del PAEIIES de una forma rigurosa. Tanto el tutor de este centro como su asistente, se decían inspirados por su fe católica y que eso era motivo suficiente para participar en el programa.

En ambos centros universitarios se percibió que una de sus mayores preocupaciones es que el PAEIIES *fomente la identidad indígena* para que el estudiante no pierda el vínculo con su comunidad, la cual la consideran territorializada. Por ello, tanto en el CUCSH como en el CUCEA decían ver con tristeza o nostalgia las transformaciones que los estudiantes indígenas experimentaban en su paso por la universidad convencional.

Narrativas biográficas de estudiantes indígenas y campos del conocimiento

Los indígenas que aspiran a la universidad convencional han desplegado una serie de estrategias para poder ingresar a la educación superior y permanecer en ella. Entre las más importantes se encuentra la apropiación del espacio escolar, o lo que en el capítulo V llamo “territorialización en curso”. Aquí sostengo que, ante el incremento de la precarización en distintos espacios en donde la universidad no es la excepción, lo que está en el centro de atención de los estudiantes, es su vida y su experiencia misma, es decir, los estudiantes indígenas están ante una reflexividad constante y en la construcción de su propia biografía o en un proceso de *apropiación biográfica* (Zapata Silva, 2013), aunque eso implique generar nuevas narrativas que, en apariencia, no vinculan su diferencia con una situación histórica y colonial. Como dan cuenta los relatos de los estudiantes, es su capacidad de formación de narrativas o lo que Bakhtin (1981) llama los discursos heteroglosicos, lo que permite a los estudiantes conciliar su situación de precariedad con el giro que tiene que dar

su vida para poder ingresar a la educación superior. En esta lógica y a pesar de la meritocracia arriba descrita, la universidad representa una opción ante el contexto del precariado, la cual tiene sus propias implicaciones: al mismo tiempo en que los estudiantes indígenas adquieren mayor libertad, también implica migrar a otro lugar mientras realizan sus estudios, si consiguen empleo tal vez se queden en la ciudad generando así otro punto o anclaje en la compleja red de dispersión familiar y diáspora, que como consecuencia trae una diversificación hacia el interior de su propio grupo étnico. Por ello, para los estudiantes, además de ser una proeza, es un logro haber llegado a la universidad.

A diferencia de contextos como el de Chile, Bolivia o Ecuador (Zapata Silva, 2013), esta conciencia de *logro* hace que, si bien en sus argumentos no se vincula su ingreso a la educación superior con procesos históricos en América Latina y particularmente en México, la conciencia de ser los primeros de su familia y de su comunidad en haber ingresado a la universidad, les deja claro y hasta les afianza la conciencia de su diferencia. De eso dan cuenta las historias de José Ernesto y de Roldán.

José Ernesto, quien ya está en un posgrado, considera que quizá sea el único de su comunidad el que esté cursando ese nivel. Por ello, él mismo se considera un “intelectual indígena”. Lejos de parecerse a la exploración sobre intelectuales indígenas que propone Claudia Zapata (2007; 2013) bajo una mirada latinoamericana, mi argumento va en el sentido de que estamos ante indígenas universitarios no necesariamente con una producción escrita, o con un posicionamiento político manifiesto, ni tampoco se inscriben en una corriente de pensamiento (Zapata Silva, 2013) pero sí con una gran capacidad de desafiar a la meritocracia educativa, lo cual les obliga tener una gran capacidad de narrarse constantemente, pero también de imaginarse a sí mismos en el futuro (*futureing*), esto es: el reto es la reinvención continua. Es decir, de acuerdo a Sools y Mooren (2012), ante la

crisis social, el cambio y la ausencia de marcos de referencia, o bien, lo que en clave de Víctor Turner (1988) en el capítulo V he dado en llamar “crisis vital”, el estudiante indígena que ingresa a la universidad convencional, tiene una enorme capacidad para negociar con las transiciones sociales y de desarrollar estrategias de resiliencia (Morales Espinoza, 2012). Lejos de ser estas estrategias un proceso individualizado, como señala la autora Coral Morales Espinoza (2012), son procesos que involucran varios sistemas o elementos: la familia, las redes filiales o el contexto escolar.

Dichos procesos individuales dan cuenta que la apropiación del espacio escolar universitario no se presenta de igual manera para los hombres como para las mujeres, ni para estudiantes que están en un campo del conocimiento como en otro. Además, esta desigualdad manifestada a través del género, coincide con que los estudiantes, Roldán y José Ernesto, están en un centro universitario cuyas características y líneas de educación superior se enfocan a la mercadotecnia y a las áreas administrativas. Por otro lado, Adriana y Petrona, además de ser mujeres y de una de ellas, ser madre de dos niñas, están en un centro universitario avocado a las ciencias sociales. La experiencia de sus trayectorias universitarias de estas estudiantes, como dije, no se explican sin una comprensión de la dimensión racial, pero tampoco sin la jerarquización del conocimiento en la actualidad en donde, por un lado se prioriza las áreas del libre mercado, y se relega o menosprecia las áreas como las ciencias sociales, las artes o la humanidades. En este sentido, comprender su experiencia desde marcos interpretativos como los sistemas de referencia que nos plantea Fanon se vuelve crucial, pero no alcanzan a dimensionar la importancia de la interseccionalidad en sus vidas, y cómo el eje del colonialismo interno se manifiesta de forma más evidente en su cotidianidad universitaria. Para ellas, la fijeza de identidades (Bhabha, 2002) y los sistemas de referencia históricos raciales que nos plantea Fanon, son

más inamovibles y niegan toda posibilidad de cambio o fuga del lugar que se les ha dado a los indígenas en el imago colectivo; de ahí se explica el “vamos con la india de las papas” (Cfr. Capítulo V).

Ahora, si bien comprender los sistemas de referencias resulta importante para entender las dinámicas del racismo en sociedades postcoloniales, como plantea Judith Butler (2009) estos están planteados para entender y aprehender las experiencias “*entre* hombres colonizados” (Butler, 2009, pág. 194). Aunado a ello, el estar Roldán y José Ernesto en centros universitarios que legitiman las lógicas de individuación (Merklen D. , 2013), pudiera incrementar o potenciar elementos de la resiliencia como las habilidades personales o la fortaleza interna. Situación que no es el caso de Petrona y Adriana. Por ello, el argumentos del reconocimiento como “todos saben quién soy” de José Ernesto no lo encontramos ni en Adriana ni en Petrona. Cuando estas se sienten interpeladas por su condición étnica, la manera de salir de la situación o de enfrentarse a ella es argumentando pureza o mediante la desracialización de incidentes como el caso de Adriana, o bien el silencio para el caso de Petrona.

Reflexiones teóricas para repensar el mestizaje como proyecto racial desde la interculturalidad

Repensar lo mestizo como proyecto racial en donde la educación estuvo fuertemente involucrada, implica que los estudios sobre racismo en universidades convencionales se sitúen epistemológicamente en la frontera o en el entremedio, alejados de la *retórica de la dicotomía* para tratar de escudriñar en las prácticas de exclusión sin caer en categorías absolutas. Este reto, teórico por un parte, pero al mismo tiempo empírico, ayudaría a dar

pistas de las continuidades y las transformaciones de un segmento de la población que, históricamente se le ha dado el mote de “indígena” pero por quedar atrapada en los confines de un estado nación y por las estrategias que ha tenido que emplear para resistir ante los embates de la exclusión, se ha apropiado de esos mismos elementos que actúan como diferenciadores, es decir, ha habido una mimesis colonial. Tal es el caso de la educación superior y las políticas de acción afirmativa o programas de apoyo en México.

Si bien estas estrategias fueron diseñadas e implementadas desde organismos internacionales y nacionales para neutralizar la algidez de los movimientos indígenas, esto no quiere decir que mestice, neutralice, desindianice o actúe como blanqueador en los estudiantes. La blanquedad debe ser entendida como un espacio de privilegio no de desindianización, la cual puede ser analizada con detenimiento desde el entrecruce del racismo y la interculturalidad.

Por ello es preciso mirar las estrategias que la población indígena usa para sobrevivir en un contexto precario y racista, dicho enfoque necesita ser desde una óptica que permita dar cuenta de los usos, las apropiaciones y concesiones que el estudiante indígena tiene que hacer para poder cursar una universidad que deviene del proyecto de mestizaje y así tener mayores posibilidades de movilidad social.

Como nos muestra la experiencia de Carmen en el capítulo VI, la apropiación de los espacios universitarios como forma de movilidad social, no es exclusivo de los estudiantes indígenas, pero el racismo sí es un indicador que construye las diferencias entre estudiantes indígenas y no indígenas. Como ejemplo, basta mencionar la escasa convivencia de Petrona con sus compañeros o bien, los elementos que entraron en juego para que José Ernesto llegara a la universidad. Es por ello que nociones como “heterogeneidad colonial” (Maldonado-Torres, 2007) nos sirven para entender la resbaladiza escalera del racismo y

los distintos grados o jerarquías en que las personas estamos insertas. Esta heterogeneidad colonial tiene por característica lo que Fanon y Mbembe llaman “la marca” o los “body scripts” respectivamente. Y cuando hablamos de movilidad social a través de la educación, raza y clase –junto con otros factores como el género- se entretajan de tal manera que parecieran estar imbricados: la clase explica la opresión que genera el racismo, y el racismo justifica la opresión de clase y la fijeza de identidades. Por ello, esta heterogeneidad colonial es contextual y prismática (CFR. Capítulo VII) y debe de ser abordada desde un lente intercultural.

Dicho concepto nos da espacio para alejarnos de absolutos y cuestionar cómo se construye el privilegio de unos sobre otros, y cómo este, además de ser relativo y relacional, impide darnos cuenta de dichas jerarquizaciones que actúan no sólo a nivel macro, sino que cada día se normalizan y se vuelven más cotidianas.

Es así que el uso de la categoría de colonialismo interno no debe de limitarse a la persistencia de las relaciones coloniales de poder y dominación a nivel macro o estructural, sino debe también ser analizado/aplicado desde una visión micro que ponga en evidencia que también en las reflexiones emanadas desde la heterogeneidad colonial dan cuenta de prácticas racistas cotidianas que sustentan o justifican las desigualdades raciales a nivel macro, como las culturales o las históricas y que, además, tienen como cualidad intrínseca, el fomentar la falta de empatía y solidaridad. Tal es el caso de la experiencia de Petrona cuando escucha “*vamos con la india de las papas*” en el capítulo V. En este sentido, dicho privilegio, que a su vez está inserto en una heterogeneidad colonial del racismo surgido de la ideología del mestizaje, y que la universidad convencional pregona a través de su meritocracia, fomenta la falta de solidaridad y empatía con la llamada “india de las papas”.

Es por ello que sostengo que, un proyecto de interculturalidad para el sistema de educación superior convencional debiera de priorizar el evidenciar esa heterogeneidad en donde todos estamos insertos y, en donde en unas ocasiones ocupamos el espacio del privilegio y en otras también podemos ser racializados. Es decir, si consideramos a la interculturalidad como una herramienta útil para combatir el racismo y la exclusión en el campo de la educación, para combatir el racismo tanto a nivel macro, como en la vida escolar cotidiana, no basta con hacer ejercicios de visibilización de la población indígena, ni con la creación y aplicación de políticas del reconocimiento en la universidad convencional, no es suficiente decir “los indígenas existen” o bien “en esta universidad sí hay estudiantes indígenas” El reconocimiento de la población indígena no cambia, como muestro en el capítulo VII, los imaginarios sobre el cuerpo más blanco, ni los estereotipos o los sistemas de referencia del que nos habla Frantz Fanon (2009) de un cuerpo no tan blanco. Antes bien, como muestro en el capítulo VI, es preciso revisar los sistemas de referencia histórico-raciales sobre nociones como raza, pureza, miscegenación y muchas otras categorías que componen el complejo espectro del racismo. Ello conlleva desmantelar el mito de la ciudadanía y la igualdad tan prometidas por los estados nación. Por ello me atrevo a señalar que en tanto no exista dicha igualdad, estamos ante “ciudadanías imposibles” (Vora, 2013) o incompletas, y el racismo es un indicador de ello.

Además, tomando en cuenta el contexto de violencia por el cual atraviesa el país, y que es padecido por cierta parte de la población que está en edad universitaria, nociones como interculturalidad no sólo deberían de ceñirse a las demandas o resistencias indígenas o a la ciudadanía en un contexto de liberalismo como los derechos universales, antes bien debe de contemplar la guerra interna (Moya, 2009), los desplazamientos y la precarización que cada día se hace más presente y por ello, los diferenciadores como el racismo se ponen

en operación. Ante esto hay que formular la pregunta a la universidad convencional ¿cuál va a ser su rol ante este escenario?

Una de las labores más exitosas del mestizaje ideológico como proyecto racial, fue la idea de que las diferencias como las religiosas, culturales, aquellas causadas por la extranjería o por la apariencia no importaban, merced a que la mezcla había superado ese presupuesto. Sin embargo, como se muestra en el penúltimo capítulo, sigue perdurando el imaginario de que realmente las razas, entendidas estas como grupos humanos con cualidades intrínsecas, sí existen.

En paralelo y mientras se afirma la existencia de estas, se da una desracialización de incidentes (Essed, 1997). Es decir, las cualidades del racismo en México, y quizá en diversos lares de América Latina, están delineadas por la contradicción de que se afirma la existencia de razas, pero se niega las consecuencias de ello, es decir, se niega que puedan existir exclusiones bajo la idea de la raza. Estas dinámicas que tiran hacia rumbos opuestos, se les distingue como las lógicas del racismo, y que para el caso mexicano Moreno Figueroa les llama “las lógicas del mestizaje” (2010). Reconocer esto implica aceptar que todos participamos en la construcción social de la raza, e incluso participan aquellos que la retórica de la dicotomía nos ha dicho que han sido racializados. Por ello reitero, que es importante quitarse el cedazo purista y evidenciar la complejidad del fenómeno para aceptar que todos participamos en la construcción del racismo en mayor o menos medida. Eso no oculta ni demerita, la apropiación estratégica que algunos movimientos sociales, grupos u organizaciones han hecho de categorías meramente coloniales.

Revisar las prácticas racistas en México en función del proyecto ideológico del mestizaje nos permite evidenciar que no sólo existe un tipo de mestizo, sino que nociones como ciudadanía actúan como diferenciadores en tanto esta noción se relaciona con imágenes

que aluden al desarrollo económico y moral del mestizo en donde la educación sigue siendo un diferenciador contribuyendo a este carácter distintivo. Ello se evidencia con los datos históricos de los censos regionales de Jalisco, los cuales dan cuenta de que en algún momento, la mayoría de la ciudad de Guadalajara estaba poblada por indígenas pero también por mulatos. Las cifras que dan cuenta de la población indígena en el estado de Jalisco, cada día van en aumento. Esto es un indicador de que, o bien los flujos migratorios se están intensificando y con ello están generando nuevos territorios, o tal vez los indígenas siempre han estado en las ciudades, pero en un marco de políticas multi e interculturales han optado por decir que las ciudades también son suyas y que la educación convencional que ahora conocemos se ha ergido a costa de ellos, lo cual implica que también les pertenece.

ANEXOS

Capítulo I

Ilustración 1



Mapa de la república en donde se puede localizar el estado de Jalisco. Fuente: www.googlemaps.com

Ilustración 2

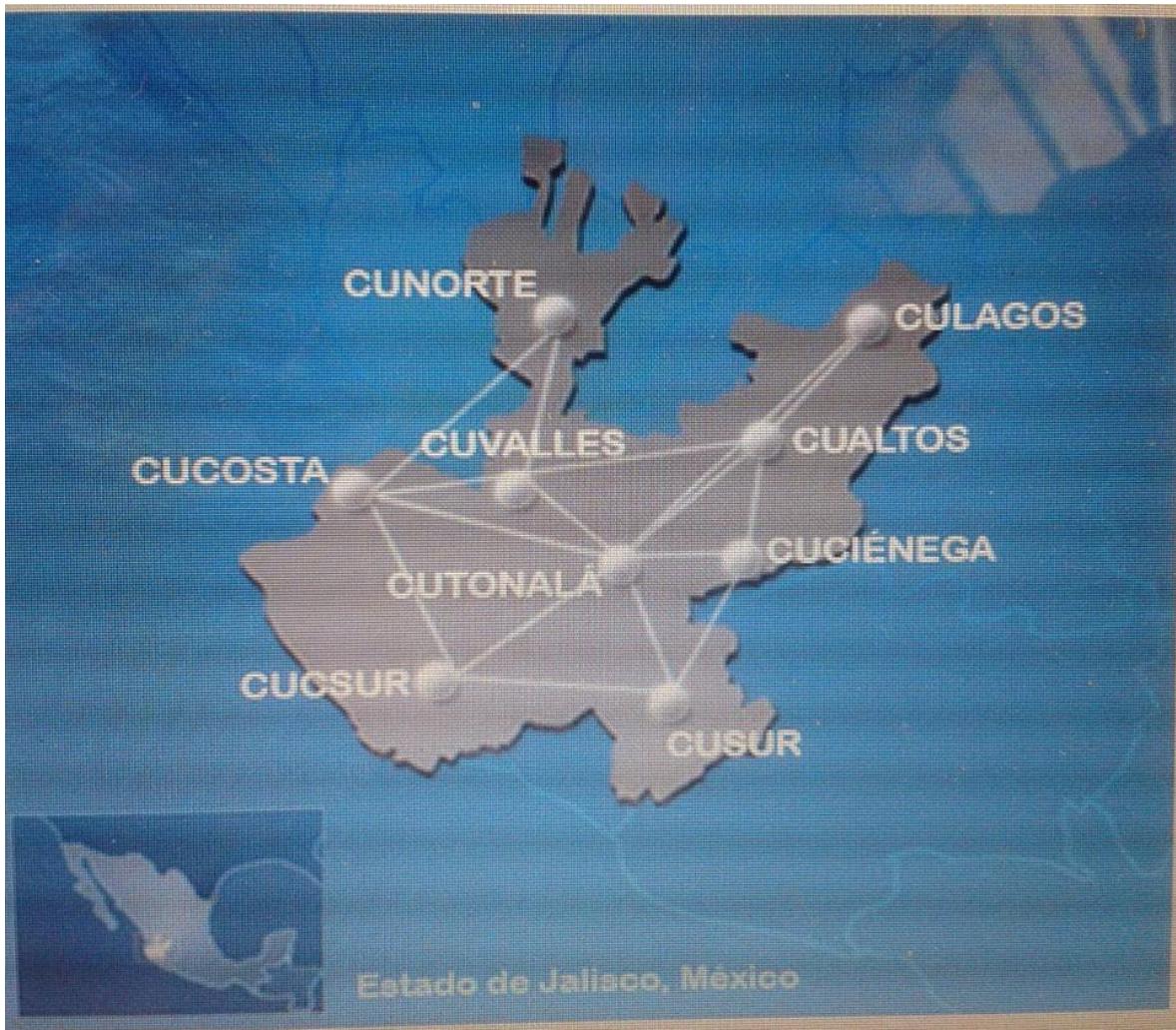
País	Nombre del Programa	% Población	2001	Población indígena en educación superior
		Indígena del total de población	% de población indígena que tiene acceso a la Educación Superior (19-23 años)	en 2012

México	Programa de Apoyo a Estudiantes Indígena de Instituciones de Educación Superior (PAEIIES)	13% 57 etnias	3%	10,000 alumnos
Perú	“Hatun Ñan” Universidad del Cuzco	25-50%	6.7% rural 20.2 urbana	661 alumnos
Chile	“Thakhi” Universidad de Tarapacá	4.6% 8 etnias	26.3% indígenas rurales	sin información
Araucanía	“Rüpü” Universidad de la Frontera	23% es mapuche		sin información
Brasil	Sendas de Conocimiento. La enseñanza superior indígena	0.4%	2%	sin información
Colombia	Programa de Admisión Especial	3% 90 grupos	3,347 jóvenes	8,012 alumnos (dato del 2004)

Tabla de programa Pthways to Higer Education en diversos países de América Latina realizados durante los años de 2003 al 2009, años en que recibieron financiamiento de la Fundación For y del Banco Mundial.

Fuente: De Souza Lima y Paladino (2012)

Ilustración 3



Centros regionales UDG. La Universidad de Guadalajara cuenta con nueve centros regionales distribuidos a lo largo del estado de Jalisco. A estos centros se les conoce como Red Universitaria. Fuente: www.udg.mx

Ilustración 4



Centros universitarios en la Zona Metropolitana de Guadalajara. A esta imagen se le suman el Centro Universitario de Tonalá, de reciente creación, y el Sistema de Universidad Virtual. Todos ellos están en la zona urbana de la ciudad de Guadalajara. Fuente: www.udg.mx

Ilustración 5

	CUCSH	CUCEA	CUAAD	CUCS	CUCEI	CUCBA
Total de estudiantes	11,135	16,270	6,616	18,069	13,168	4,546
Estudiantes indígenas registrados en base de datos del PAAEI	15	13	7	10	7	14

Fuente: www.udg.mx Consultado el día 27 e noviembre de 2014

Capítulo II

Capítulo III

Ilustración 1

GUÍAS INICIAL DE ENTREVISTAS

Guía de entrevista 1

Nombre de la entrevista: Educación y políticas de inclusión		
Tipo de entrevista: Semi-dirigida	Usuarios: Directivos	Lugar: Institución
Preguntas rectoras:		
¿Cómo la Universidad de Guadalajara se apropia y ejecuta las políticas de inclusión de personas?	¿Cuál es la visión de la institución sobre los <i>programas de inclusión</i> y la <i>diferencia cultural</i> ?	¿En qué varían las experiencias educativas de estudiantes indígenas insertos en universidades convencionales durante el indigenismo y aquellas que surgen durante el neoindigenismo?
Conceptos clave: cultura, cultura indígena, programas de inclusión, diferencia cultural.	Objetivo de la entrevista:	Como parte de los niveles discursivos, revisar cuatro conceptos clave (cultura, cultura indígena, programas de inclusión, diferencia cultural) en el nivel de directivos

DATOS GENERALES:

Objetivo: generar el rapport

Nombre completo: _____

Edad: _____ Grado de escolaridad: _____

Formación licenciatura: _____ Maestría: _____

Doctorado: _____ Antigüedad en la institución: _____ Basificado o parcial: _____ Puesto actual: _____

Antigüedad en puesto actual: _____

Actividades que realiza en su puesto:

¿Cómo su sido su experiencia laborando en este centro universitario?

GUÍA DE ENTREVISTA:

	CULTURA Y CULTURA INDÍGENA	POLÍTICAS DE INCLUSIÓN Y EDUCACIÓN	DIVERSIDAD, DIFERENCIA, DESIGUALDAD	RACISMO
1	¿Cuál ha sido su relación con los estudiantes indígenas que cursan alguna carrera en este centro?	A propósito de los cambios y reformas educativas que hubo en los últimos años ¿Cuáles han impactado más en el centro? ¿Qué efectos han tenido? ¿Cómo los han tomado los docentes, alumnos, administrativos?	¿Qué nos puede decir sobre el tema de la diversidad cultural?	Podría usted contarme ¿cómo es el ambiente estudiantil de este centro?
2	¿Cuál es su opinión sobre los pueblos indígenas? ¿Sobre los movimientos indígenas?	¿Puede usted hablarnos sobre los programas institucionales que están enfocados a la diversidad cultural?	¿Cómo concibe la institución el tema de la diversidad cultural y la diferencia cultural?	¿Usted ha sabido de algún caso de discriminación Hacia estudiantes indígenas?
3	¿Se han acercado a usted los estudiantes indígenas para alguna cuestión académica, administrativa, etc?	¿Sabe de la existencia de algún programa de apoyo a estudiantes indígenas?	¿El centro universitario realiza actividades donde la diversidad sea el tema principal?	Desde su punto de vista ¿Cree que vivimos en una sociedad que discrimina?
4	¿Cuál es su opinión sobre los programas educativos que apoyan a los estudiantes indígenas? ¿Considera usted que es la manera correcta de apoyarlos? ¿Qué cambios haría usted?	¿Qué estrategias genera la institución hacia los pueblos indígenas? ¿Cómo es la relación que ha tenido la institución con el Programa de Apoyo...?		
5		¿Cómo es el trabajo del Programa de Apoyo Académico a Estudiantes indígenas?		

Guía de entrevista 2

Nombre de la entrevista: Educación superior y políticas		
Tipo de entrevista: Semi-dirigida	Usuarios: Docentes	Lugar: Institución
Preguntas rectoras: ¿Cómo la Universidad de Guadalajara se apropia y ejecuta las políticas de inclusión de personas?		
¿Cuál es la visión de la institución sobre los <i>programas de inclusión</i> y la <i>diferencia cultural</i> ?		¿En qué varían las experiencias educativas de estudiantes indígenas insertos en universidades convencionales durante el indigenismo y aquellas que surgen durante el neoindigenismo?
Conceptos clave: cultura, cultura indígena, programas de inclusión, inclusión, diferencia cultural, experiencias educativas	Objetivo de la entrevista:	Como parte de los niveles discursivos, revisar siete conceptos clave (cultura, cultura indígena, inclusión, programas de inclusión, diferencia cultural, experiencias educativas, racismo).

DATOS GENERALES:

Objetivo: generar el rapport

Nombre completo: _____

Edad: _____ Grado de escolaridad: _____

Formación licenciatura: _____ Maestría: _____

Doctorado: _____ Antigüedad en la institución: _____ Basificado o parcial: _____ Puesto actual: _____

Antigüedad en puesto actual: _____

Facultad a la que pertenece: _____

¿En qué áreas imparte clases? _____

¿Qué materias imparte? _____

GUÍA DE ENTREVISTA:

CULTURA INDÍGENA	¿Ha tenido estudiantes de fuera?	¿Ha tenido estudiantes indígenas? ¿Qué nos puede contar de ellos?	¿Cómo son los estudiantes indígenas en el salón?	¿Cómo es el trato que reciben los estudiantes indígenas en el ambiente educativo?	
INCLUSIÓN	¿Qué es para usted la inclusión?	¿Piensa que vivimos en sistema excluyente? ¿Por qué?	¿Cree que los indígenas son excluidos en el sistema social en que vivimos?		
PROGRAMAS DE INCLUSIÓN	¿Cómo ha sido su experiencia como docente en esta facultad?	¿Cómo se debería de llevar a cabo la inclusión en un sistema educativo?	¿Existen instancias que atienden a la población indígena de este centro universitario?	¿Conoce el programa PAEIIES? ¿Qué nos puede decir sobre él?	
DIFERENCIA CULTURAL	¿Cuáles son las características de sus grupos?	¿Qué tan diferentes son sus alumnos unos de otros? ¿De diferentes lugares, religiones, lenguas?			
EXPERIENCIAS EDUCATIVAS	¿Ha dado clases a estudiantes indígenas que no estén en el PAEIIES?				
RACISMO	¿Qué piensa de la discriminación?	¿Considera que vivimos en una sociedad excluyente?	¿Considera que hay discriminación en el centro universitario?	¿Qué piensa del racismo?	

Guía de entrevista 3

Nombre de la entrevista: Educación superior y políticas		
Tipo de entrevista: Semi-dirigida	Usuarios: Tutores	Lugar: Institución
Preguntas rectoras:		
¿Cómo la Universidad de Guadalajara se apropia y ejecuta las políticas de inclusión de personas?	¿Cuál es la visión de la institución sobre los <i>programas de inclusión</i> y la <i>diferencia cultural</i> ?	¿Qué jerarquías de poder se activan con la visibilización de las diferencias culturales?
Conceptos clave: Tutoría, cultura, cultura indígena, inclusión, programas de inclusión, diferencia cultural, jerarquías de poder.	Objetivo de la entrevista:	Como parte de los niveles discursivos, revisar siete conceptos clave (Tutoría, cultura, cultura indígena, inclusión, programas de inclusión, diferencia cultural y jerarquías de poder)

DATOS GENERALES:

Objetivo: generar el rapport

Nombre completo: _____

Edad: _____ Grado de escolaridad: _____

Formación licenciatura: _____ Maestría: _____

Doctorado: _____ Antigüedad en la institución: _____ Basificado o parcial: _____ Puesto actual: _____

Antigüedad en puesto actual: _____

Actividades que realiza en su puesto: _____

¿Cuánto tiempo tiene de dar tutorías a estudiantes indígenas?

GUÍA DE ENTREVISTA

Tutoría

1. ¿Cuál es su función como tutor?
2. ¿A cuántos estudiantes brinda tutoría actualmente?
3. ¿Cuántas horas a la semana da tutoría?
4. ¿Cuáles son las actividades básicas o primordiales de la tutoría?

Cultura

1. ¿Cuál es su percepción sobre la cultura en general? ¿Qué es la cultura para usted?

Cultura indígena

2. ¿Qué opina de la cultura indígena?
3. ¿Cómo los estudiantes indígenas recrean su cultura en el espacio universitario?
4. ¿Cuánto influye la discriminación para que los estudiantes se reconozcan públicamente como estudiantes indígenas?

Inclusión

1. La literatura dice que estos programas son de “inclusión” ¿usted está de acuerdo con el término?
2. En términos operativos ¿ustedes se ven como un programa de inclusión?
3. ¿Qué percepción hay en las otras instancias de la universidad sobre el trabajo desarrollado por el programa?

Programas de inclusión

1. Desde su percepción ¿El programa ha contribuido a fortalecer la identidad indígena?
2. ¿Desde su punto de vista, el programa ha impactado en otros rubros, aparte del cultural?
3. ¿Cómo cree que los estudiantes indígenas han recibido el programa?
4. Los estudiantes indígenas del programa ¿Tienen injerencia en definir las rutas de acción del programa PAEIIES?
5. A casi diez años de la implementación del programa, desde su punto de vista ¿Para dónde cree que debería de caminar el programa? ¿Cuáles serían las prioridades institucionales?

Diferencia cultural

1. ¿Qué características reúne un estudiante indígena universitario?
2. ¿Usted ha identificado diferencias hacia dentro de los estudiantes indígenas universitarios? Por ejemplo ¿hay interacción entre hombres y mujeres?
3. ¿Se reúnen dependiendo al grupo étnico de adscripción?
4. Guillermo Núñez ha hecho una investigación sobre indígenas migrantes, que son gays En este sentido quisiera preguntarle ¿cómo se vive la disidencia sexual entre los estudiantes indígenas?

Jerarquías de poder

1. Ahora que los estudiantes indígenas se han hecho visibles en la universidad ¿Usted cree que surgieron nuevas formas de discriminación?

Ilustración 2

Partir de que existe el racismo					
Hacer explícita la noción de “racismo” en la entrevista	Respuesta del entrevistado	Evidencia De marco interpretativo	Problematizar	Recurro a Triangulación con fuentes	Plataforma en común
GCF: “Y este trabajo intenta abordar las experiencias de los estudiantes indígenas y sus experiencias sobre racismo. Pero la palabra racismo, como que causa incomodidad.”	Tutor: “Sí, cómo no! Bueno, todos los conceptos de “ismos” son así. Son como difíciles, muy controvertidos para el abordaje.”	El racismo es un término controvertido	¿Por qué?	Historizar el mestizaje	Quedó en “el mestizaje como proyecto político”

Guía de entrevista que devino como resultado del intercambio de marcos interpretativos.

Fuente: elaboración propia

Partir de la diferenciación entre AA y apoyo					
Intento hacer explícita la diferenciación entre la AA y la asesoría académica	Respuesta del entrevistado	Evidencia de marco interpretativo del entrevistado	Problematizar	Recurro a la triangulación de fuentes	Plataforma en común
¿Qué se hizo con la acción afirmativa, para que ingresen, en lugar de dar apoyo académico?	Por ejemplo, en el CUNORTE hizo un convenio con rectoría, para el ingreso de muchachos... precisamente por lo mismo, por los bajos niveles intelectuales, porque vienen muy mal intelectualmente, por eso generaron ese mecanismo... y a partir de ahí, todos los que alcancen a ingresar “hasta donde yo digo”. Por eso yo digo que deben de tener este acceso.	La acción afirmativa tiene que ver con 1) cuotas de ingreso 2) con que los indígenas no reciben buena educación en el nivel básico y 3) está condicionada por las autoridades universitarias	¿Por qué?	¿Cómo se negocian esos mecanismos en la UDG? Generar espacios exclusivamente para indígenas Nivel académico de los estudiantes indígenas al momento de ingreso	Hablar de AA es hablar de tres temas concatenados, pero también independientes entre sí.

Guía de entrevista hecha a partir de los primeros acercamientos con los académicos y administrativos de la Universidad de Guadalajara. Fuente: elaboración propia

Ilustración 3

SEGUNDA VERSIÓN DE GUÍA DE ENTREVISTAS

Temas

1. Experiencia previa a la tutoría
2. Prácticas académicas
3. El rol de tutor

Guías de entrevista inicial. Fuente: Elaboración propia

Ilustración 4

Tabla de primer grupo de participantes

Centro universitario	NOMBRE	LUGAR DE NACIMIENTO	GRUPO ÉTNICO	EDAD AL MOMENTO DE LA ENTREVISTA	CARRERA	SEMESTRE	PADRES
CUCSH	ADRIAN A	Isla de Mezcala	Se nombra “indígena”, no se nombra “Coca”	20	Geografía	4	Padres indígenas. Nos les dice “Cocas”
	PETRON A	Chapultenango, Chiapas. Creció en Guadalajara, Jalisco	Nahua por su mamá. Zoque por su papá	33	Historia	6	Madre nahua de Hidalgo. Padre zoque de Chiapas
	CARLOS	Tlajomulco de Zúñiga, Jalisco	No se nombra mestizo, sino de “pueblo”.	20	Geografía	6	Mestizos de rancho, dice él
CUCEA	JOSE ERNESTO	Los Abejones, Sierra de Juárez, Oaxaca	Zapoteco	27	Doctorado en Gestión de la Educación	1	Zapotecos

	ROLDÁN	Nacido en Guadalajara, registrado en Huehuetlán, creció en San José de las Flores, San Luis Potosí	Huasteco. No se nombra Tenek	20	Administración de Empresas	3	Huastecos
	CARMEN	Zapopan, Jalisco	Se autodenomina "latina" pero hija de padre wixárika	23	Economía y Gestión Ambiental	6	Madre mestiza y padre wixárika

Datos de estudiantes que participaron en esta investigación. Los datos que aquí aparecen son los del grupo base; lo anterior quiere decir que, si bien se entrevistaron a más estudiantes, este conjunto de alumnos conformaron la base primordial sobre la cual se elaboró esta investigación. Fuente: Elaboración propia

Ilustración 5

Cuestionario sobre autopercepción
Estudiantes

1. ¿Cómo me defino? ¿cómo soy? Menciona 3 características generales:
 - a. _____
 - b. _____
 - c. _____
2. ¿Cómo soy en la escuela? Menciona 2 características:
 - a. _____
 - b. _____
3. ¿Qué cualidades me caracterizan? Menciona mínimo 3 características
 - a. _____
 - b. _____
 - c. _____
4. ¿Cómo imagino que me ven mis maestros?

5. ¿Cómo imagino que me ven mis compañeros más cercanos?

6. ¿En la escuela menciono que soy indígena o no? ¿Por qué?

7. Una vez que menciono que soy indígena ¿La gente me trata diferente? ¿de qué forma me tratan?

-
-
8. ¿Cuál materia, taller o asignatura habla sobre temas indígenas?

 9. ¿Qué información hay sobre pueblos indígenas en mi centro universitario?

 10. En general ¿qué creo que se imagina la gente cuando se hablan sobre temas indígenas?

 11. Desde mi punto de vista ¿Qué puedo aportar a la universidad, como indígena?

 12. Dese mi punto de vista ¿Qué conocimientos ancestrales tienen los pueblos indígenas?

 13. Desde mi punto de vista ¿El indígena es discriminado en Guadalajara? ¿Por qué?

 14. Desde mi punto de vista ¿Cómo es discriminado el estudiante indígena en la universidad?

 15. ¿Piensas que existe una forma estereotipada del “Ser Indígena”? ¿Por qué?

 16. ¿A qué otros grupos crees que se discrimine en la sociedad de Guadalajara?

 17. ¿A qué otro tipo de estudiantes se les discrimina en tu centro universitario?

Ilustración 4

TERCERA VERSIÓN DE GUÍA DE ENTREVISTAS USANDO NOCIONES EMIC

1. ¿Cuándo estamos hablando de *racismo* y cuándo de *discriminación*?
2. ¿Los indígenas llegan a la universidad con *bajo nivel intelectual*?
3. ¿Habría que pedirles menor puntaje de ingreso?
4. ¿Qué se entiende por *Acción Afirmativa, Interculturalidad e Inclusión*?
5. ¿Crees que es necesario tener experiencia con comunidades indígenas para tutoriar estudiantes con este perfil?
6. ¿Se puede distinguir en la calle quién es indígena y quién no?
7. Si los indígenas dejan de usar su traje, de hablar su lengua, de realizar sus fiestas ¿Se están des-indianizando, dejan de ser indígenas?
8. Cuando los indígenas llegan a la universidad ¿Habría que darles cursos de nivelación, o ellos deberían de aportar a la universidad lo que saben?
9. En sus clases ¿qué se dice o se comenta de los indígenas?
10. ¿Cómo le hacen los estudiantes indígenas para sostenerse?
11. ¿Qué piensa de los indígenas que ya no aran la tierra, no usan el traje y no hablan su lengua?
12. ¿Qué piensa de los indígenas que no quieren hacer el servicio social en sus comunidades?

Capítulo IV

TABLA 1

TABLA DE ETAPAS DEL PAEIIES⁸³

	Política cultural federal	Política estatal dirigida a pueblos indígenas	Período	PAEIIES
1994	Vigencia de la modificación al art. 4º constitucional	Ninguna	Aprobación de la Ley Orgánica de la UDG. Rector general: Raúl Padilla López	
1995-2001	Vigencia de la modificación al art. 4º constitucional	Ninguna	Periodo de inestabilidad en la UACI. Se propone desde la rectoría, desaparecerla. En 1995, se negocia para que de Coordinación pase a Unidad y dependa de la Coordinación General de Extensión de la UDG.	
2001	Política intercultural oficial Surge la CGEIB	Ninguna	Se intenta dividir a la UACI y mandar unos al CUNORTE y otros al CUSUR. Se enfatiza la importancia de realizar un trabajo transversal en toda la Red Universitaria. Florecimiento de sus actividades	Nacimiento de la propuesta del PAEIIES por parte de la Fundación Ford Vinculación del PAEIIES con la ANUIES
2003-2005	Política Intercultural y multicultural Surge el INALI	Ninguna	Se redefinen objetivos, estrategias y metas de la UACI. Se apuesta por la educación intercultural. Influencia del zapatismo y del CNI. Volver a lo indígena.	Se implementa el PAEIIES en la UDG Primera etapa del PAEIIES – financiado por la FF cuyo objetivo era visibilizar a la población indígena de las instituciones de educación superior convencional. (2003-2005)

⁸³ Agradezco las observaciones y el material aportado por el Mtro. Juan Manuel César Díaz Galván para esta tabla.

2006-2008	Política intercultural y multicultural	Ley sobre los derechos y el desarrollo de los pueblos y las comunidades indígenas del Estado de Jalisco	Se apuesta por la educación intercultural. Impartición de cursos de preparación para el EXANI_II en zona sur y zona norte de Jalisco.	Segunda etapa del PAEIIES financiado por el Banco Mundial cuya finalidad era asegurar la institucionalización del programa en las instituciones de educación superior 2006-2008
2009-2013			El apoyo a las actividades depende de la cultura organizacional.	El PAEIIES se queda sin fondos. La UDG le asigna 60 mil pesos al año. Institucionalización del PAEIIES en la UDG.
Agosto del 2013	Política de Inclusión	Ley sobre los derechos y el desarrollo de los pueblos y las comunidades indígenas del Estado de Jalisco	Visión de inclusión entendida como la integración al sistema universitario convencional de discapacitados, mujeres e indígenas.	El PAEIIES se convierte en Área de Educación y Capacitación para el Trabajo

Tabla 1

Tabla que muestra las etapas en donde la UDG comenzó sus estrategias dirigidas hacia la población indígena de Jalisco. Asimismo, se muestra aquí las etapas del PAEIIES en la UDG así como sus características primordiales.

Fuente: Elaboración de Juan Manuel César Díaz Galván y Gisela Carlos Fregoso

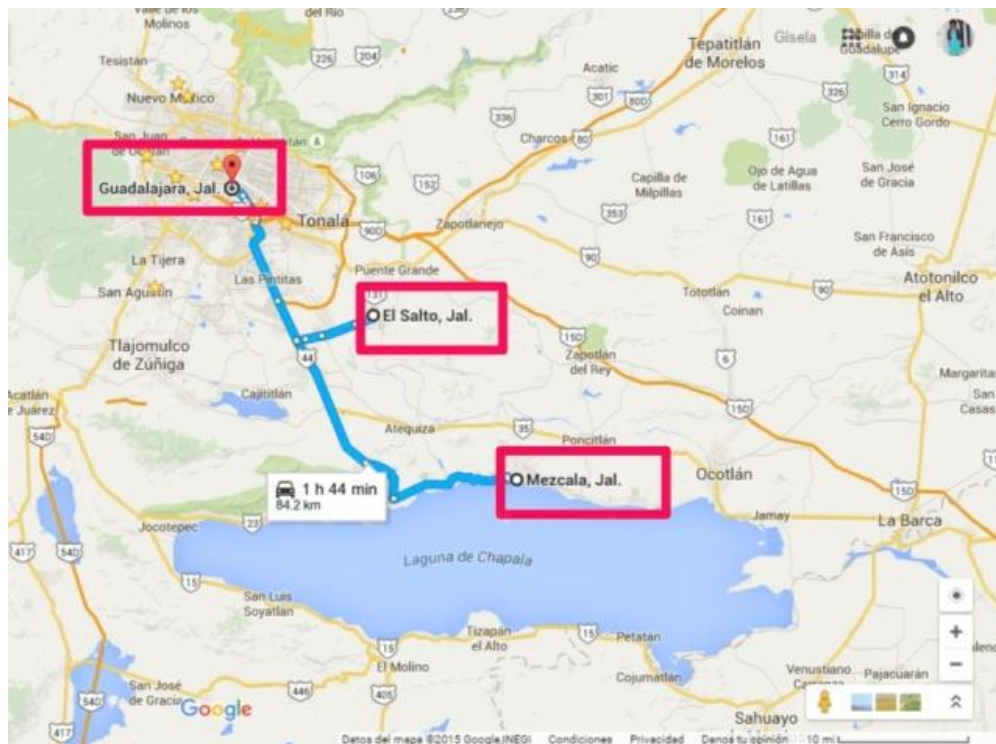
Capítulo V

Ilustración 1



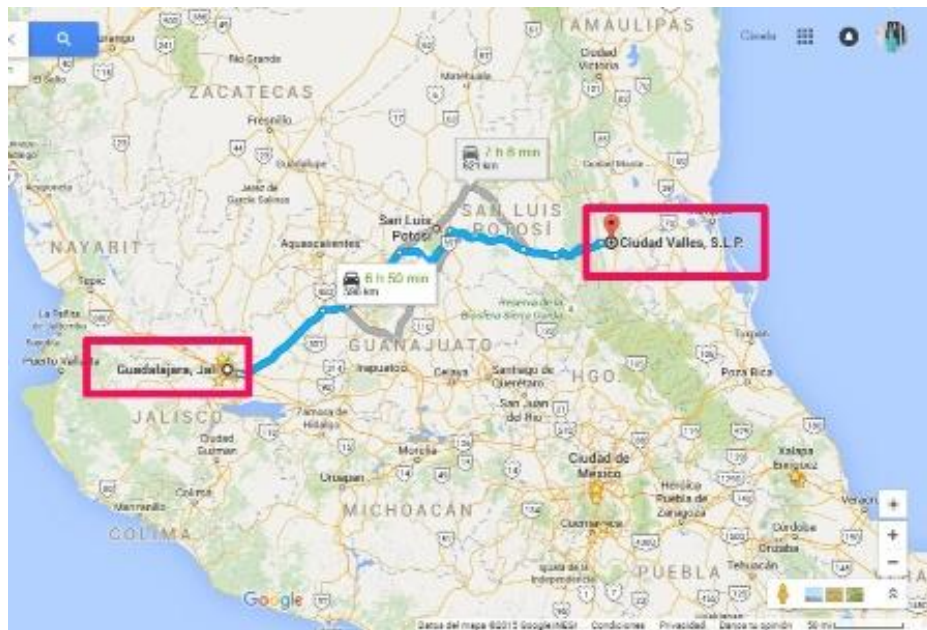
Migración Inicial de José Ernesto. Esta experiencia de migración de “cruzar” el país de México le dota de habilidades que le servirán en su llegada a la ciudad de Guadalajara y al entrar a la Universidad de Guadalajara.
Fuente: Elaboración propia

Ilustración 2



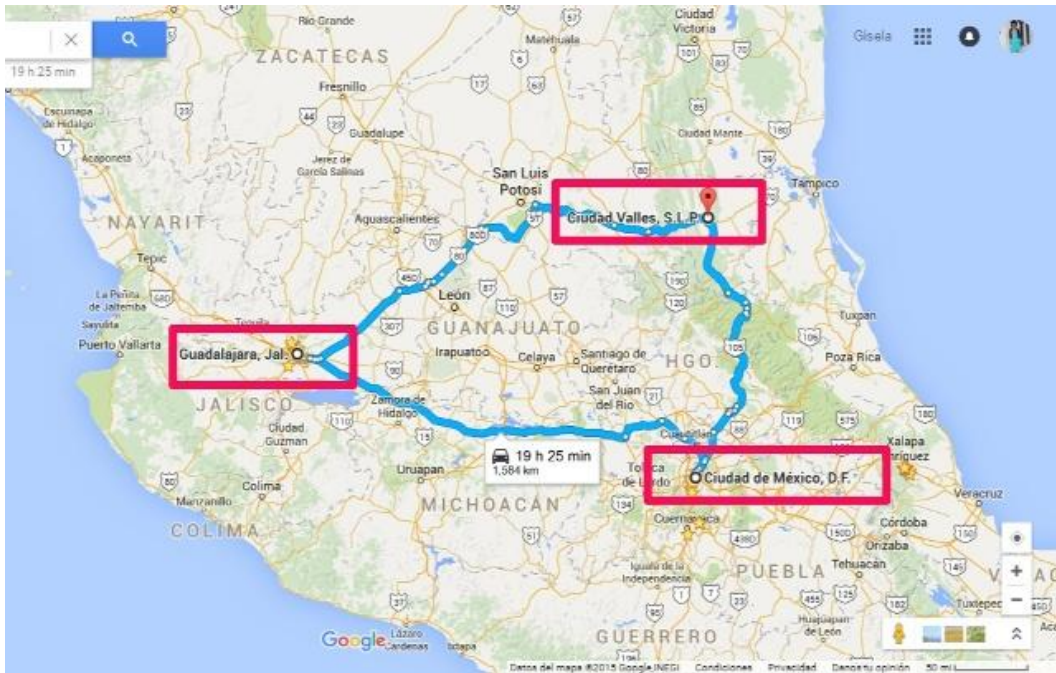
Migración inicial de Adriana. A pesar de que su trayectoria migratoria no es tan extensa como los otros entrevistados, la experiencia de salir y llegar a una ciudad sí le dotó de habilidades como aquellas que le ayudaron a encontrar trabajo. Fuente: Elaboración propia

Ilustración 3



Migración previa de Roldán. Su movilidad previa y el hecho de haber nacido en la ciudad de Guadalajara, pero haberse regresado a Ciudad Valles –lugar de sus padres- le da la seguridad para afirmar que él es de ciudad.
Fuente: Elaboración propia

Ilustración 4



Ruta migratoria de Roldán. Este es el trayecto que hace Roldán cuando sale de vacaciones de la universidad y lo que tiene que recorrer para llegar a su casa. También es el trayecto migratorio que hizo para llegar a Guadalajara.
Fuente: Elaboración propia

Capítulo VII

Ilustración 1



Foto discutida con el grupo de discusión de la Licenciatura en Economía y Gestión Ambiental de la UDG. Fuente: www.thenuproject.com

Ilustración 2

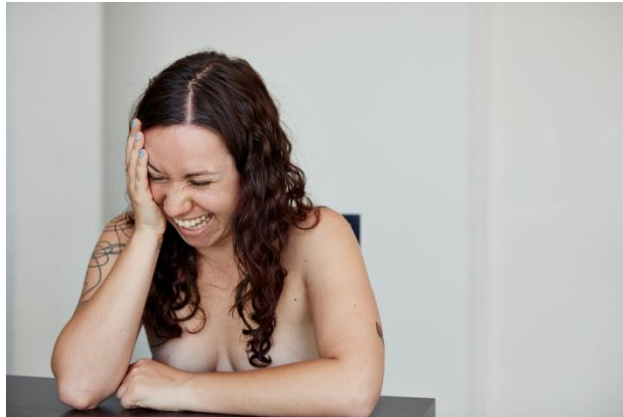


Foto discutida con el grupo de discusión de la Licenciatura en Economía y Gestión Ambiental de la UDG. Fuente: www.thenuproject.com

Ilustración 3



Foto discutida con el grupo de discusión de la Licenciatura en Economía y Gestión Ambiental de la UDG. Fuente: www.thenuproject.com

Ilustración 4



Foto discutida con el grupo de discusión de la Licenciatura en Economía y Gestión Ambiental de la UDG. Fuente: www.thenuproject.com

Ilustración 5



Foto discutida con el grupo de discusión de la Licenciatura en Economía y Gestión Ambiental de la UDG. Fuente: www.thenuproject.com

Ilustración 6



Foto discutida con el grupo de discusión de la Licenciatura en Economía y Gestión Ambiental de la UDG. Fuente: www.thenuproject.com

BIBLIOGRAFÍA

Acevez Lozano, J. (1998). La historia oral y de vida: del recurso técnico a la experiencia en investigación. En J. Galindo Cáceres, *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (págs. 207-252). México: Addison Wesley Longman.

Acosta Silva, A. (2000). *Estado, políticas y universidades en un periodo de transición*. México: Fondo de Cultura Económica, Universidad de Guadalajara.

Aderson, R. (1988). Raza, clase y ocupación: Guadalajara en 1821. En C. Castañeda, *Élites, clases sociales y rebelión en Guadalajara y Jalisco, siglo XVIII y XIX* (págs. 73-96). Jalisco: Colegio de Jalisco.

Adriana. (28 de Junio de 2013). Entrevista 3. (G. Carlos Fregoso, Entrevistador)

Adriana. (04 de Julio de 2013). Entrevista 4. (G. Carlos Fregoso, Entrevistador)

Adriana. (28 de Junio de 2013). Relato Biográfico. (G. Carlos Fregoso, Entrevistador)

Aguado Odina, T. (1997). Aportaciones conceptuales y metodológicas en tres ámbitos de la pedagogía diferencial. Educación Intercultural. *Revista de Investigación Educativa* , 235-245.

Aguilar, Y. E. (28 de Mayo de 2015). *Opinión. Este País*. Recuperado el 23 de Julio de 2015, de Este País: <http://estepais.com/site/2015/como-hablamos-espanol-los-indigenasde-tizoc-a-toro-sentado/comment-page-1/>

Aguilar, Y. (26 de Febrero de 2014). *E'Px*. Recuperado el 19 de Febrero de 2015, de Este País: <http://estepais.com/site/2014/en-cuantos-anos-habran-desaparecido-las-lenguas-indigenas-tres-mitos-sobre-la-perdida-de-las-lenguas-en-mexico/>

Aguirre Beltrán, G. (1992). *Obra polémica*. México: FCE.

Aguirre Rojas, C. A. (Noviembre-diciembre de 2003). *Balance crítico del siglo XX histórico. ¿Breve, largo o muy largo siglo XX*. Recuperado el 21 de Enero de 2015, de Portal Académico UNAM: <http://www.cch.unam.mx/historiagenda/3/contenido/st1.htm>

Alejandro. (24 de Julio de 2013). No sólo la cara, el cuerpo también importa. (G. Carlos Fregoso, Entrevistador)

- Alonso, A. (2007). El "mestizaje" en el espacio público: estatismo estético en el México posrevolucionario. En M. De la Cadena, *Formaciones de indianidad. Articulaciones raciales, mestizaje y nación en América Latina* (págs. 173-196). Colombia: Envión.
- Anderson, R. (1988). Raza, clase y capitalismo durante los primeros años de la Independencia. En C. Castañeda, *Élites, clases sociales y rebelión en Guadalajara y Jalisco, siglos XVIII y XIX* (págs. 59-72). Jalisco: Colegio de Jalisco.
- ANUIES. (20 de Mayo de 2008). ANUIES. Recuperado el 17 de Enero de 2015, de PAEIIES: <http://paeiies.anuiies.mx/>
- ANUIES. (2012). ANUIES. Recuperado el 7 de Noviembre de 2014, de <http://paeiies.anuiies.mx/public/index.php?pagina=impactos.html>
- ANUIES. (2005). *Experiencias de atención a estudiantes indígenas en instituciones de educación superior ¿Nivelador académico o impulsor de la interculturalidad?* México: ANUIES.
- ANUIES. (2001). *Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en las Instituciones de Educación Superior*. México: ANUIES.
- ANUIES. (2007). *Una oportunidad de educación superior para jóvenes indígenas en México*. Recuperado el 13 de Febrero de 2015, de ANUIES: <http://paeiies.anuiies.mx/public/>
- Arias Valencia, M. M. (2000). La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. *Investigación y Educación en Enfermería*, XVIII (1), 13-26.
- Arias, P. (2009). *Del arraigo a la diáspora. Dilemas de la familia rural*. Guadalajara: UDG. Porrúa.
- Aubry, A. (2005). *Chiapas a contrapelo. Una agenda de trabajo para su historia en perspectiva sistémica*. México: Contrahistorias.
- Aurora. (24 de Julio de 2013). No sólo la cara, la importancia del cuerpo. (F. Carlos, Entrevistador)
- Auyero, J. (2013). *Pacientes del Estado*. Buenos Aires: Eudeba.
- Báez Landa, M. (2008). *Juventud maya: problemas y retos en Yucatán*. Mérida: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Bakhtin, M. (1981). *The Dialogical Imagination. Four Essays*. Austin: University of Texas Press.
- Balíbar, E., & Wallerstein, I. (1991). *Raza, Nación y Clase*. Madrid: Iepala.

Baltazar, A. (24 de Junio de 2013). El PAAEI en la Universidad de Guadalajara. (G. Carlos Fregoso, Entrevistador)

Bartolomé, M. A. (2006). *Procesos interculturales: antropología política del pluralismo cultural en América Latina*. México: Siglo XXI.

Bastos, S. (2011a). La nueva defensa de Mezcala: un proceso de recomunalización a través de la renovación étnica. *Relaciones. Estudios de historia y sociedad* , 87-122.

Bastos, S. (22-25 de Marzo de 2011b). Mezcala: la defensa del territorio en la Ribera de Chapala. Lucha, conflicto y renovación étnica en un contexto de turismo globalizado. *Ponencia para el 2nd International Workshop on Lifestyle Migration and Residential Tourism* . Madrid, España.

Bertaux, D. (1993). Los relatos de vida en el análisis social. En J. Acevez Lozano, *Historia oral. Parte II: Los conceptos, los métodos* (págs. 136-148). México: Instituto Mora. Universidad Autónoma Metropolitana.

Bertely Busquets, M. (02 de Abril de 2003). *Colección de Universidad Veracruzana*. Recuperado el 03 de Agosto de 2015, de Universidad Veracruzana: http://www.uv.mx/cpue/coleccion/n_2526/publmari.htm

Bertely Busquets, M. (2008). Educación intercultural para la ciudadanía y la democracia activa y solidaria. Una crítica de la Otra educación al multiculturalismo neoliberal y comunitarista. En G. Dietz, R. G. Mendoza Zuany, & S. Téllez Galván, *Multiculturalismo, Educación Intercultural y derechos indígenas en las Américas* (págs. 267-302). Quito: Abya-Yala.

Bertely, M., & Schemelkes, S. (2009). Educación Intercultural: empoderamiento de actores indígenas o transversalización curricular para todos. En L. S. Mateos Cortés, *Los estudios interculturales en Veracruz* (págs. 51-78). México: Universidad Veracruzana Intercultural.

Bertely Busquets, B. (2013). Debates conceptuales sobre educación multicultural e intercultural. En M. Bertely Busquets, G. Dietz, & M. G. Díaz Tepepa, *Multiculturalismo y educación 2002-2011* (págs. 41-79). México: ANUIES. COMIE.

Bhabha, H. K. (2002). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.

Bidaseca, K. (2012). Voces y luchas contemporáneas del feminismo negro. Corpólicas de la violencia sexual racializada. En O. d. Unidas, *Afrodescendencia. Aproximaciones contemporáneas de América Latina y el Caribe* (pág. En línea). México: Centro de Información de las Naciones Unidas.

- Bidaseca, K., González, M., & Vallejos, C. (2011). Hijos del Pueblo. O de cómo ser indios en la metrópoli. En K. Bidaseca, *Signos de la identidad indígena. Emergencias identitarias en el límite del tiempo histórico* (págs. 75-93). Buenos Aires: Editorial SB.
- Bonfil Batalla, G. (1972). El concepto de indio en América: una categoría de la situación colonial. *Anales de Antropología* , 105-125.
- Bonilla Silva, E. (2014a). *Racism without racists. Color-Blind racism and the persistence of racial inequality in America*. United States of America: Rowman & Littlefield Publishers Inc.
- Bonilla Silva, E. (22 de Abril de 2014b). *Youtube*. Recuperado el 12 de Julio de 2015, de <https://www.youtube.com/watch?v=dR0McDpaCX8>
- Böttcher, N., Hausberger, B., & Hering Torres, M. (2011). *El peso de la sangre. Limpios, mestizos y nobles en el mundo hispánico*. México: El Colegio de México.
- Bourdieu, P. (2003). *Campo de poder, campo intelectual*. Buenos Aires: Cuadrata.
- Bourdieu, P. (1998). *Capital Cultural y Espacio Social*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Butler, J. (2009). Violencia-no violencia. Sartre en torno a Fanon. En F. Fanon, *Piel Negra, Máscaras Blancas* (págs. 193-216). Madrid: Akal.
- Canales Cerón, M. (1994). El grupo de discusión. *Revista de Sociología* , 107-119.
- Caputo, L. (2006). Estudios sobre juventud rural en América Latina, limitaciones y desafíos para una agenda de investigación sobre juventud rural. *Seminario Internacional e Investigación sobre Juventud y Políticas Públicas de Juventud* . México: FLACSO.
- Carlos. (01 de Julio de 2013). Entrevista 2. (G. Carlos Fregoso, Entrevistador)
- Carmen. (07 de Agosto de 2013). Entrevista 1. (G. Carlos Fregoso, Entrevistador)
- Carmen. (20 de Agosto de 2013). Entrevista 3. (G. Carlos Fregoso, Entrevistador)
- Carrero, V., Soriano, R. M., & Trinidad, A. (2012). *Teoría fundamentada. Grounded Theory. El desarrollo de teoría desde la generalización conceptual*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Carrillo Viveros, J., & Gomis, R. (2013). El empleo femenino en multinacionales maquiladoras en México. En M. E. De la O, *Género y trabajo en las maquiladoras de México: nuevos actores en nuevos contextos* (págs. 31-54). México: CIESAS.

Casillas, A. (19 de Abril de 2013). Experiencia académica y surgimiento de la UACI. (G. Carlos Fregoso, Entrevistador)

Castañeda, C. (2005). La Real Universidad de Guadalajara y su influencia en la sociedad tapatía. En E. González González, & L. Pérez Puente, *Permanencia y cambio: universidades hispánicas 1551-2001* (págs. 135-144). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Castellanos Llanos, G. (1997). Aproximaciones entre la articulación entre sexismo y racismo. *Nómadas*, En línea.

Castellanos, A. (Verano de 2000). Antropología y racismo en México. *Desacatos*.

Castoriadis, C. (marzo de 1985). Reflexiones en torno al racismo. *Coloquio Inconsciente y cambio social*. Toulouse, France: Association pour la Recherche et l'Intervention Psychosociologiques.

Castro Aranda, H. (1977). *1er censo poblacional de la Nueva España. 1790. Censo de Revillagigedo. Un censo condenado*. México: Secretaría de Programación y Presupuesto. Dirección General de Estadística.

Castro Heredia, J. A., Urrea Giraldo, F., & Viáfara López, C. A. (2009). Un breve acercamiento a las políticas e acción afirmativa: orígenes, aplicación y experiencia para grupos étnico-raciales en Colombia y Cali. *Revista Sociedad y Economía* (16), 159-170.

Castro, A. (10 de Marzo de 2013). Experiencias e estudiantes indígenas. (G. Carlos Fregoso, Entrevistador)

CDI. (2001). *Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas*. Recuperado el 16 de Octubre de 2014, de <http://www.cdi.gob.mx/lenguamaterna/declaracionuniv.pdf>

Celis Giraldo, J. E. (2009). Las acciones afirmativas en educación superior: el caso de los Estados Unidos. *Educación y Educadores*, 12 (2), 103-117.

CENEVAL. (2015). *EXANI-II*. Recuperado el 14 de Febrero de 2015, de Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior A. C.: <http://www.ceneval.edu.mx/ceneval-web/content.do?page=1738>

CENEVAL. (2014). *Guía para sustentar el Examen Pronóstico EXANI-II (PREEXANI-II)*. México: CENEVAL.

Cesaire, A. (2006). *Discurso sobre el colonialismo*. Madrid: Akal.

Chávez González, M. L. (Julio de 2010). Familias, escolarización e identidad étnica entre profesionistas nahuas y tenek en la ciudad de San Luis Potosí. *Tesis de Doctorado en*

Ciencias Sociales . Guadalajara, Jalisco, México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

Comas, J. (1961). *El mestizaje en la historia de Iberoamérica*. México: Editorial Cultura.

Comas, J. (1972). *Razas y Racismo*. México: SepSetentas.

Commons, A. (1995). La población en Nueva España en 1790. *Tempus. Revista de Historia de Facultad de Filosofía y Letras* (3), 7-111.

CONAPRED. (2011). *Encuesta Nacional sobre Discriminación en México 2010*. México: CONAPRED.

Congreso del Estado, d. J. (12 de Enero de 1991). Creación de la Procuraduría de Asuntos Indígenas para el Estado de Jalisco. Guadalajara.

Corona, A. (23 de Marzo de 2013). Las tutorías. (G. Carlos Fregoso, Entrevistador)

Cruz Rodríguez, E. (2013). Justicia cultural y políticas públicas: de las acciones afirmativas a las políticas interculturales (una propuesta normativa para el caso de los grupos étnicos). *Universitas* (127), 91-125.

CUCEI. (25 de Enero de 2012). *Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingenierías*. Recuperado el 04 de Noviembre de 2015, de Universidad de Guadalajara: <http://cucei.mx/2287>

Czarny, G. (2008). *Pasar por la escuela. Indígenas y procesos de escolaridad en la iudad de México*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Davis, A. (2004). *Mujeres, raza, clase*. Madrid: Akal.

De Aguinaga, R. (2012). Las dinámicas de la interculturalidad, identidad y autonomía. *Diversidad* , 79-97.

De la O, M. E. (2006). El trabajo de las mujeres en la industria maquiladora de México: balance de cuatro décadas de estudio. *Revista de Antropología Iberoamericana* , 1 (3), 404-427.

De la Peña, G. (1995). *Cuadernos de divulgación científica: El cambio social en la región de Guadalajara: notas bibliográficas* (Vol. 46). Guadalajara, Jalisco, México: Ediciones de la Noche.

De la Torre Espinosa, C. (1996). *El racismo en Ecuador: Experiencias de los indios de clase media*. Ecuador: Centro Andino de Acción Popular.

De la Torre, R., García Ugarte, M. E., & Ramírez Sáinz, J. M. (2005). *Los rostros del conservadurismo mexicano*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

De Oto, A. (2006). Apuntes sobre Historia y Cuerpo Coloniales: Algunas razones para seguir leyendo a Fanon. *Words and Knowledge Otherwise* , 1-11.

De Sousa Lima, A. C. (2012). El proyecto Sendas de Conocimientos: una experiencia universitaria de construcción de políticas gubernamentales de educaciones superior para pueblos indígenas. En V. Ruíz Lagier, & G. Lara, *Experiencias y resultados de programas de acción afirmativa con estudiantes indígenas de educación superior en México, Perú, Colombia y Brasil* (págs. 113-148). México: ANUIES.

De Sousa Santos, B. (2006). La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes. En B. De Sousa Santos, *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social* (págs. 13-41). Buenos Aires: Encuentros.

De Souza Lima, A. C., & Paladino, M. (2012). *Caminos hacia la educación superior*. Rio de Janeiro: E.papers.

De Souza Lima, A. C., & Paladino, M. (2012). De sendas y caminos. Repensando experiencias de educación de indígenas en países de América Latina. En A. C. De Souza Lima, & M. Paladino, *Caminos hacia la educación superior: los programas Pathways de la Fundación Ford para pueblos indígenas en México, Perú, Brasil y Chile* (págs. 10-28). Río de Janeiro: E-papers.

De Zubiría Samper, S. (2007). Neorracismo o nuevas formas de racismo: un debate ético inaplazable. *Revista colombiana de bioética* , 2 (2), 229-246.

Delgado, C. (13 de Septiembre de 2013). Entrevista 3. (G. Carlos Fregoso, Entrevistador)

Delgado, C. (13 de Noviembre de 2014). UACI. (G. Carlos Fregoso, Entrevistador)

Delgado, R. (2000). Affirmative Action as a Majoritarian Device: Or, Do you really want to be a role model. En R. Delgado, & J. Stefancic, *Critical Race Theory. The cutting edge* (págs. 397-403). Philadelphia: Temple University.

Díaz Galván, J. M. (2003). El Programa de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas de la Universidad de Guadalajara. Una experiencia de acción afirmativa. *Tesis de Licenciatura* . Jalisco, México: Universidad de Guadalajara.

Didou Aupetit, S., & Remedi Allione, E. (2009). *Los olvidados: acción afirmativa de base étnica e instituciones de educación superior en América Latina*. México: Juan Pablos Editores. Cinvestav-IPN.

Didou Aupetit, S., & Remedi Allione, E. (2006). *Pathways to Higher Education: una oportunidad de educación superior para jóvenes indígenas en México*. México: ANUIES. CINVESTAV.

Dietz, G. (2009). Intercultural universities in Mexico: empowering indigenous people or mainstreaming multiculturalism. *Intercultural Education* , 1-4.

Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en la educación: una aproximación antropológica*. México: Fondo de Cultura Económica.

Dietz, G., & Mateos Cortés, L. S. (2011). *Interculturalidad y Educación Intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: SEP, CGEIB.

Diputados, C. d. (2006 de Junio de 2001). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. México.

Domínguez Rueda, F. (2013). *La comunidad transgredida. Zoques en Guadalajara*. Guadalajara: UDG. La Casa del Mago.

dos Santos Vieira, P. a., & Martins Medeiros, P. (2009). Acoes Afirmativas no Brasil: novas demandas sociais, estudos pós-coloniais e pensamento social. *Sociologia & Política. I Seminario Nacional Sociologia & Política UFPR* (págs. 1-20). paraná: Universidad Federal do Paraná.

Du Bois, W. E. (1999). *Las almas del pueblo negro*. Nueva York: Bartleby.com.

Dussel, E. (2000). Europa, Modernidad y Eurocentrismo. En E. Lander, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (págs. 24-33). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Echeverría, B. (2007). Imágenes de la blanquitud. En D. Lizarazo Arias, B. Echeverría, & P. Lazo, *Sociedades icónicas: historia, ideología y cultura de la imagen* (págs. 15-32). México: Siglo XXI.

El Espectador. (21 de Febrero de 2012). Piel clara es igual a más escolaridad. *El espectador* .

Ernesto, J. (04 de Junio de 2013). Entrevista 2. (G. Carlos Fregoso, Entrevistador)

Ernesto, J. (20 de Junio de 2013). Relato Autobiográfico. (G. Carlos Fregoso, Entrevistador)

Ernesto, J. (2 de Julio de 2013). Relato Autobiográfico. (G. Carlos Fregoso, Entrevistador)

- Essed, P. (2010). Hacia una conceptualización del racismo como proceso. En O. Hoffman, & O. Quintero, *Estudiar el racismo. Textos y Herramientas* (págs. 129-169). México: Cuaderno de trabajo AFRODESC / EURESCL.
- Essed, P. (1997). Racial intimidation: Sociopolitical implications of the usage of racist slurs. En S. H. Riggins, *The Language and Politics of Exclusion: Other in Discourse* (págs. 131-152). California: Sage Publications.
- Estado de Jalisco, G. d. (26 de Agosto de 1997). Ley de Educación del Estado de Jalisco. *Secretaría General de Gobierno*. Guadalajara, Jalisco, México: Congreso del Estado de Jalisco.
- Esteva, G. (20-22 de Mayo de 2015). Educar para vivir bien, vivir bien para educar. 22 *Simposium de Educación*. Guadalajara, Jalisco, México.
- EZLN. (6 de Enero de 2001). *Enlace Zapatista*. Recuperado el 16 de Octubre de 2014, de <http://palabra.ezln.org.mx/>
- Fábregas Puig, A. (2010). *Configuraciones regionales mexicanas*. Tabasco: Gobierno del Estado de Tabasco.
- Fanon, F. (2015). *Concerning Violence*. Recuperado el 03 de Julio de 2015, de Put Locker: <http://putlocker.is/watch-concerning-violence-online-free-putlocker.html>
- Fanon, F. (1963). *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fanon, F. (2009). *Piel Negra, Máscaras Blancas*. Madrid: Akal.
- Feixa Pàmols, C. (2006). La imaginación autobiográfica. *Periferia*, 1-44.
- Feixa, C., & González, Y. (2006). Territorios baldíos: identidades juveniles indígenas y rurales en América Latina. *Papers. Revista de Sociología* (79), 171-193.
- Feres Junior, J., & Augusto, C. L. (2013). Liberalismo Igualitário e acao afirmativa: da teoria moral á política pública. *Revista de Sociología e Política*, 21 (48), 85-99.
- Fernández Vavrik, G. (2014). Un trato excepcional. Acción afirmativa cotidiana en la Universidad Nacional del Cuyo. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (107), s/p.
- Ferreiro Pérez, A. (2009). De la práctica docente, a la práctica educativa. Una perspectiva ético-estética. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Veracruz: COMIE.
- Flores Crespo, P., & Barrón, J. C. (2006). *El Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas: ¿nivelador académico o impulsor de la interculturalidad?* México: ANUIES.

Flores Farfán, J. A. (2009b). *Variación, ideologías y purismo lingüístico. El caso del mexicano o náhuatl*. México: Casa Chata.

Francis, A., & Tannuri Pianto, M. (2013). Endogenous race in Brazil: affirmative action and the construction of racial identity among young adults. *Economic Development and Cultural Change* , 731-753.

Fraser, N. (1997). ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas en torno a la justicia en una época postsocialista. En N. Fraser, *Lustitia Interrupta: Reflexiones críticas desde la posición postsocialista* (págs. 17-54). Santa Fe de Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Fuentes, K. (22 de Marzo de 2013). Entrevista 2. (G. Carlos Fregoso, Entrevistador)

Gad, Y. (2009). De cenicientas y patitos feos: momentos positivos en las pruebas de los estudiantes de educación, carreras exploratorias y una agenda de futuro. *British Educational Research Journal* , 35 (3), 351-370.

Gallagher, C. (2003). Color-blind Privilege: the social and political functions of erasing the color line in post race America. *Race, Gender and Class* , 10 (4), 22-37.

Gama, F. (2009). *Mazahuacholoskatopunk*. México: Instituto Nacional de la Juventud.

Gamio, M. (1992). *Forjando Patria*. México: Porrúa.

García Castaño, J., & Granados Martínez, A. (2000). ¿Qué hay de interculturalidad en las acciones interculturales? El caso de la atención a los inmigrantes extranjeros. *QURRICULUM* , 9-27.

García Martínez, A. (12 de Noviembre de 2013). *Nacional. Derechos Humanos*. Recuperado el 14 de Febrero de 2015, de CimaNoticias: <http://www.cimacnoticias.com.mx/node/64880>

García, H. (2 de Noviembre de 2012). La intolerancia mexicana. *Sin Embargo* .

Gasché, J. (s/f). *CEMCA*. Recuperado el 20 de Noviembre de 2014, de CEMCA: <http://www.cemca.org.mx/UserFiles/GASCH-.pdf>

GEAVIDEO. (27 de Marzo de 2014). *La larga marcha de los indios del México Profundo*. Recuperado el 17 de Noviembre de 2014, de [www.youtube.com](http://www.youtube.com/watch?v=GKILDbUpliE): <https://www.youtube.com/watch?v=GKILDbUpliE>

Gigante, E. (2004). La construcción de una práctica pedagógica sensible a la problemática etnocultural y de género. En I. Sichra, *Género, etnicidad y educación en América Latina* (págs. 139-158). Madrid: Morata.

- Gilly, A. (2006). *Historia a contrapelo. Una constelación*. México: Ediciones Era.
- Gleizer, D., & Araujo, A. (29 de Enero de 2014). Historiografía del mestizaje mexicano: problemas y perspectivas. *Evento Fundacional de la Red Integra: Identidades, racismo y xenofobia en América Latina: una perspectiva interdisciplinaria acerca de un problema complejo*. México.
- Gómez Izquierdo, J. (2001). *La región de las quimeras. Jerarquías raciales en el país de los mestizos*. México: Fondo Editorial de Culturas Indígenas.
- Gómez Izquierdo, J., & Sánchez Díaz de Rivera, M. E. (2011). *La ideología mestizante, el guadalupanismo y sus repercusiones sociales. Una revisión crítica de la identidad nacional*. Puebla: Universidad Iberoamericana de Puebla.
- Gonzalbo Aizpuro, P. (2008). *Historia de la educación en la época colonial*. México: El Colegio de México.
- González Aguirre, I. (s/f). *Ensayo*. Recuperado el 06 de <octubre de 2015, de Viaducto Sur. Pasadizos hacia lo (im)posible: <http://viaductosur.blogspot.com/p/ensayo.html>
- González Caqueo, J. M. (Agosto de 2000). Líderes profesionistas y organizaciones étnicas-sociales. Rastros y rostros en la construcción de la p'urhepecheidad en Paracho. *Tesis de maestría*. Guadalajara, Jalisco, México: CIESAS-OCCIDENTE.
- González Casanova, P. (2006a). Colonialismo Interno [Una redefinición]. En A. Borrón, J. Amadeo, & S. González, *La teoría marxista hoy. Problemas y perspectivas* (págs. 409-434). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- González Casanova, P. (2006). *Sociología de la explotación*. Buenos Aires: CLACSO.
- González Cornejo, A. P., & Velasco Cruz, S. (2012). *Prácticas tutoriales con estudiantes indígenas. Experiencias y propuestas de trabajo en instituciones mexicanas de educación superior*. México: ANUIES.
- González Galván, J. A. (2011). *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*. Recuperado el 21 de Enero de 2015, de Biblioteca Jurídica Virtual UNAM: <http://www.juridicas.unam.mx/publica/rev/boletin/cont/79/el/el6.htm>
- González Hagelsieb, M. (20 de Junio de 2006). *Actividades*. Recuperado el 24 de Marzo de 2015, de Presidencia de la República: <http://fox.presidencia.gob.mx/actividades/?contenido=25658>
- González, B. (12 de Junio de 2013). Ingreso de estudiantes indígenas a la UDG. (G. Carlos Fregoso, Entrevistador)

González, V. H. (12 de Marzo de 2013). Estudiantes indígenas. (G. Carlos Fregoso, Entrevistador)

Gordon, L. (2008). *An Introduction to Africana Philosophy*. New York: Cambridge University Press.

Gordon, L. (2013). *Selected Articles*. Recuperado el 19 de Noviembre de 2014, de Lewis gordon: <http://lewisrgordon.com/selected-articles/race--racism/gordon-race-encyclopedia-of.pdf>

Gordon, L. (2007). Through the Hellish Zone of Nonbeing. Thinking through Fanon, disaster and the Damned of the Earth. *Journal of the Sociology of Self-Knowledge* , 5-12.

Gradilla Damy, M. (1995). *El juego del poder y del saber*. México: El Colegio de México.

Grosfoguel, R. (2011). Racismo epistémico, islamofobia epistémica y ciencias sociales coloniales. *Tabula Rasa* (14), 341-355.

Grosfoguel, R., & Castro-Gómez, S. (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. Universidad Central. Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana. Instituto Pensar.

Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Guillaumin, C. (2010). Una sociedad en orden. Sobre algunas de las formas de la ideología racista. En O. Hoffmann, & O. Quintero, *Estudiar el racismo. Textos y herramientas* (págs. 36-52). México: Cuadernos de trabajo AFRODESC/ EURESCL.

Gutiérrez Chong, N. (2004). Mercadotecnia en el "indigenismo" de Vicente Fox. En R. A. Hernández, S. Paz, & M. T. Sierra, *El Estado y los indígenas en tiempos del PAN: neoindigenismo, legalidad e identidad* (págs. 27-52). México: CIESAS. Porrúa.

Gutiérrez Chong, N. (2001). *Mitos nacionalistas e identidades étnicas: los intelectuales indígenas y el Estado mexicano*. México: CONACULTA-FONCA.

Gutiérrez Chong, N. (2001). *Mitos nacionalistas e identidades étnicas: los intelectuales indígenas y el Estado mexicano*. México: Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM, Plaza y Valdés, CONACULTA-Fonca.

Hale, C. (2004). "Racismo cultural". Notas desde Guatemala desde una paradoja americana. En M. Heckt, & G. Palma Murga, *De lo políticamente correcto a la lucha antirracista* (págs. 211-234). Guatemala: Asociación para el Avance de las Ciencias Sociales en Guatemala.

Hall, S. (2013). *CU School of Arts*. (S. o. Arts, Editor) Recuperado el 11 de Febrero de 2015, de www.youtube.com: https://www.youtube.com/watch?v=F4-ktD5I_Sc

Hernández Castillo, A. (03 de Agosto de 2015). El racismo judicial y las policías comunitarias en Guerrero. *La jornada*, pág. en línea.

Hernández, T. K. (2013). *Racial Subordination in Latin America. The role of the State, Customary Law, and the New Civil Rights Response*. New York: Cambridge University Press.

Higham, R., & Shah, A. (2013). Affirmative action and political economic transformations: secondary education, indigenous people, and the state of Jharkhand, India. *Journal of Global and Historical Anthropology*, 80-93.

Human Rights, W. (20 de Febrero de 2013). *Los Desaparecidos en México*. Recuperado el 06 de Octubre de 2015, de Humans Rights Watch: <https://www.hrw.org/node/256408>

IMJUVE. (2010). *Instituto Nacional de Juventud*. Recuperado el 04 de Noviembre de 2015, de Instituto Nacional de Juventud: http://www.imjuventud.gob.mx/imgs/uploads/Encuesta_Nacional_de_Juventud_2010_-_Resultados_Generales_18nov11.pdf

INEGI. (2010). *Censo de Población y vivienda*. México: INEGI.

Irving, D. (2014). *Waking up white and finding myself in the story of race*. Cambridge, Massachusetts: Elephant Room Press.

Israel, J. (1980). *Razas, clases sociales y vida política en el México colonial. 1610-1670*. México: Fondo de Cultura Económica.

Ivars, M. J. (2014). Mirando imágenes de mujeres de los pueblos originarios del Gran Chaco. En B. Garrido, & G. Hernández, *Fuentes de la historia. Desde el género postcolonial/Decolonial* (págs. 93-116). San Miguel de Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán.

Jalisco, G. d. (2001). *Gobierno del Estado de Jalisco*. Recuperado el 13 de 10 de 2014, de <http://app.jalisco.gob.mx/informe.nsf>

Jiménez Naranjo, Y. (2011). Exclusión, asimilación, integración, pluralismo cultural y "modernización" en el sistema educativo mexicano: un acercamiento histórico a las escuelas de educación pública para indígenas. *CPU-e Revista de Investigación Educativa* (12), 1-24.

Jornada, L. (21 de Enero de 2013). *Jalisco*. Recuperado el 04 de Noviembre de 2015, de La Joranda: <http://lajornadajalisco.com.mx/2013/01/udeg-rechaza-al-60-de-los-aspirantes-a-licenciatura/>

Kennedy, R. (2001). Racial Passing. *Ohio State Law Journal* , 62 (1145), 1-28.

Kincheloe, J., & Steinberg, S. (1999). *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.

König, H.-J. (2003). Discursos de Identidad, Estados-nación y ciudadanía en América Latina. Viejos problemas-nuevos enfoques y dimensiones. *Cátedra del Doctorado en Historia*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia.

Krotz, E. (2004). El concepto <cultura> y la antropología mexicana ¿una tensión permanente? En CONACULTA, *Antología sobre cultura popular e indígena* (págs. 21-29). México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Krotz, E. (1991). Viaje, trabajo de campo y conocimiento antropológico. *Alteridades* , 50-57.

Kymlicka, W. (2002). Estados multiculturales y ciudadanos interculturales. *V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe*, (pág. s/p). Lima.

Ladrón de Guevara, L. (19-24 de Julio de 2009). El olvido de los jóvenes rurales indios de la Sierra Madre Occidental de México. *53 Congreso Internacional de Americanistas* . México.

Lander, E. (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En E. Lander, *La colonialidad del saber, eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas* (págs. 11-41). Buenos Aires: Clacso.

Lazarín Miranda, F. (2013). *¿Leer y escribir para el progreso? El proceso de alfabetización y la economía mexicana (1891-1982)*. México: Universidad Metropolitana.

Lee, H.-A. (2012). Affirmative action in Malaysia: Education and Employment Outcomes. *Journal of Contemporary Asia* , 230-255.

Leiva Olivencia, J. J. (2010). La educación intercultural entre el deseo y la realidad: reflexiones para la construcción de una cultura de la diversidad en la escuela inclusiva. *Revista Docencia e Investigación* , 149-182.

León Pesántez, C. (2008). *El color de la razón y del pensamiento crítico en las Américas*. Quito: Tesis de Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos. Universidad Andina Simón Bolívar.

León, M., & Holguín, X. (2004). La acción afirmativa en la Universidad de los Andes: el caso del programa oportunidades para talentos nacionales. *Revista de Estudios Sociales* (19), 57-60.

Lepe Lira, L. M. (2008). La política de educación indigenista en México y la respuesta desde lo indio. *Uaricha* , 100-108.

Lewis, A. E. (2001). There is no "Race" in the Schoolyard: Color-Blind Ideology in an (Almost) All-White School. *American Educational Research Journal* , 38 (4), 781-811.

Lewis, Stephen E. (2011). "Retos y legados de los primeros (as) promotores bilingües en los Altos de Chiapas". Boletín de la Dirección General de Investigación y Patrimonio Cultural. Vol. 3, Núm. 5. Pp. 32-42.

Lizett. (12 de Julio de 2013). ¿Quién es ese nosotros que se diferencia de lo indígena? (F. G. Carlos, Entrevistador)

Lomnitz, C. (2011). Los orígenes de nuestra supuesta homogeneidad: breve arqueología de la unidad nacional en México. En A. Grimson, S. Merenson, & G. Noel, *Antropología ahora. Debates sobre la alteridad* (págs. 141-172). México: Siglo XXI.

López Beltrán, C. (2011). *Genes (&) Mestizos. Genómica y raza en la biomedicina mexicana*. México: UNAM. Ficticia.

López y Rivas, G. (08 de Noviembre de 2014). *El Estado mexicano, acusado de juvenicidio*. Recuperado el 06 de Octubre de 2015, de Rebelión: <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=191781>

López, L. E. (2009). Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el Sur. Pistas para una investigación comprometida y dialogal. En L. E. López, *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas* (págs. 129-220). La Paz: FUNPROEIB y Plural Editores.

López, L. E. (2009). Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el Sur. Pistas para una investigación comprometida y dialogal. En L. E. López, *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas* (págs. 129-220). La Paz: Plural y FUNPROEIB.

Majada Neila, J. (2015). *Diccionario*. Recuperado el 10 de Julio de 2015, de Etimologías de Chile: <http://etimologias.dechile.net/?eufemismo>

Maldonado, F. (2008). Guadalajara: la explotación en la maquila electrónica. *Rebeldía* , 50-54.

Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel, *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (págs. 127-168). Bogotá: Siglo del Hombre Editores. Universidad Central. Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos. Pontificia Universidad Javeriana. Pensar.

Márquez, G. (2013). Espacios de diferenciación. Configuración de fronteras simbólicas en contextos universitarios: el caso de los estudiantes del CUCSH. *Diálogos sobre Educación. Temás actuales en investigación educativa* , 1-16.

Martín Criado, M. (1998). Los decires y los haceres. *Papers* , 57-71.

Martínez Buenabad, E. (2012). Ciudadanos de la Modernidad. El caso de los profesionistas de Zacán, Michoacán. En M. Calderón Mólgora, & E. Martínez Buenabad, *Educación indígena, ciudadanía y Estado en México: siglo XX* (págs. 119-144). México: BUAP. COLMICH.

Martínez Buenabad, E. (2011). La educación indígena e Intercultural en México y sus implicaciones en la construcción de ciudadanía. *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México.

Martínez Casas, R. (2010). Los gobiernos locales frente a los indígenas urbanos: ¿la definición de nuevas políticas sociales? En S. Velasco Cruz, & A. Jablonska Zaborowska, *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos* (págs. 161-185). México: Universidad Pedagógica Nacional.

Martínez Casas, R., & Rojas, A. (2006). Indígenas urbanos en Guadalajara: etnicidad y escuela en niños y jóvenes otomíes, mixtecos y purépechas. En P. Yanes, V. Molina, & O. González, *El triple desafío: derechos, instituciones y políticas para la ciudad plural* (págs. 69-98). México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Mateos Cortés, L. S. (2011). *La migración transnacional del discurso intercultural. Su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz, México*. Ecuador: Aya Yala.

Mato, D. (2009). *Instituciones Interculturales de Nivel Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Bogotá: IESLAC, UNESCO.

Maxakuaxi, T. (s.f.). *El Centro Educativo*. Recuperado el 17 de Noviembre de 2014, de Centro Educativo Tatuutsi Maxakuaxi: <http://tatuutsimaxakwaxi.blogspot.mx/>

Mayorga, M. L. (2012). Más allá del deseo: inclusión y equidad en la educación superior. En V. Ruíz Lagier, & G. Lara Millán, *Experiencias y resultados de programas de acción*

afirmativa con estudiantes indígenas de educación superior en México, Perú, Colombia y Brasil (págs. 87-112). México: ANUIES.

Mbembe, A. (2011). *Necropolítica*. Barcelona: Melusina.

McCaa, R. (1999). ¿Fue el siglo XVI una catástrofe demográfica para México? Una respuesta basada en la demografía histórica no cuantitativa. *Papeles de Población*, 5 (21), 223-239.

Meer, N. (2011). Overcoming the Injuries of Double Consciousness. En S. Thompson, & M. Yar, *The politics of misrecognition* (págs. 45-66). Great Britain: Ashgate.

Memmi, A. (2010). El racismo. Definiciones. En O. Hoffmann, & O. Quintero, *Estudiar el racismo. Textos y herramientas* (págs. 53-72). México: Cuadernos de trabajo AFRODESC/EURESCL.

Mena Marique, A. M., & Méndez Pineda, J. M. (2009). La técnica del grupo de discusión en la investigación cualitativa. Aportaciones para el análisis de los procesos de interacción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-7.

Merklen, F. (2013). Las dinámicas contemporáneas de la individuación. En R. Castel, G. Kessler, & D. Merklen, *Individuación, precariedad, inseguridad ¿Desinstitucionalización del presente?* (págs. 45-86). Buenos Aires: Paidós.

Mezzadra, S. (2008). El New Deal en la Línea de Color. El problema de la reforma y el espacio de la democracia en W. E. B. Du Bois. *Prismas. Revista de historia intelectual* (12), 33-48.

Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa.

Molina Enríquez, A. (1976). *La revolución agraria en México*. México: Liga de Economicistas Revolucionarios de la República Mexicana.

Molina Enríquez, A. (1991). *Los grandes problemas nacionales*. México: Ediciones Era.

Morales Espinoza, M. d. (2012). Educación indígena y Resiliencia: el caso de los/as egresados/as de la telesecundaria Tetsijtsilin. *Tesis de Doctorado en Educación*. Tlaxcala, Tlaxcala, México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Moreno Figueroa, M. (2010). Distributed intensities: Whiteness, mestizaje and the logisc of Mexican racism. *Ethnicities*, 10 (3), 387-401.

Moreno Figueroa, M. (2008). Negociando la pertenencia: familia y mestizaje en México. En P. Wade, F. Urrea Galindo, & M. Viveros Vigoya, *Raza, Etnicidad y Sexualidades:*

Ciudadanía y Multiculturalismo en América Latina (págs. 403-430). Bogotá: Centro de Estudios Sociales. Universidad Nacional de Colombia.

Moreno Figueroa, M. (Junio de 2006). *The Complexities of the Visible: Tesis de Doctorado en Filosofía*. Londres, Inglaterra: Goldsmiths Collage. University of London.

Morgan, D. (1998). *The Focus Group Guidebook*. California: Sage Publications.

Moya, R. (2009). La interculturalidad para todos en América Latina. En L. E. López, *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas* (págs. 21-56). Bolivia: FUNPROEIB. Plural Editores.

Muñiz, E. (2013). Del mestizaje a la hibridación corporal: la etnocirugía como forma de racismo. *Nómadas*, 81-97.

Nájera, M. A. (1998). Música afroantillana y audiencia en la radio de Guadalajara: la experiencia de El Son Entero. En R. (. Brambila Paz, *Antropología e Historia del Occidente de México. Tomo III* (págs. 2037-2046). México: UNAM.

Nayak, A. (2007). Critical Whiteness Studies. *Sociology Compass*, 1 (2), 737-755.

Nkrumah, K. (1957). La necesidad del Panafricanismo. En O. Bassir, *An Anthology of West African Verse* (pág. s/p). Ibadan: Ibadan University Press.

Núñez Noriega, G. (2009). *Vidas vulnerables. Hombres indígenas, diversidad sexual y VIH Sida*. México: CIAD. CEDEMEX.

OIT, C. 1. (1989). Artículo 2.

Oliver Sánchez, L. (2014). *Aulán de la Grana: población y mestizaje*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

ONU. (7 de Julio de 1981). Informe final (primera parte) que presenta al relator especial Sr. José R. Martínez Cobo. *Estudio del problema de la discriminación contra las poblaciones indígenas (E/CN.4/Sub.2/476/Add.2)*, 43-54. París: ONU.

PAEIIES. (2012). *Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior*. Recuperado el 15 de Noviembre de 2015, de ANUIES: <http://paeiies.anuiies.mx/public/index.php?pagina=cobertura.html>

Palabra Zapatista. (4 de Enero de 1994). Recuperado el 15 de Noviembre de 2014, de Enlace Zapatista: <http://palabra.ezln.org.mx/>

Paz Patiño, S. (2004). Pensando a la diferencia en su posibilidad política. En A. Hernández, S. Paz Patiño, & M. T. Sierra, *El Estado y los indígenas en tiempos del PAN: neoindigenismo, legalidad e identidad* (págs. 356-380). México: CIESAS y Porrúa.

- Paz, O. (1992). *El laberinto de la soledad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pedraza Gómez, Z. (2008). Nociones de raza y modelos de cuerpo. *Aquelarre. Revista del Centro Cultural Universitario*, VII (15), 41-57.
- Pérez Ruíz, M. L. (2009). Los límites del discurso intercultural: cuestionamientos desde el post-indigenismo y desde la sustentabilidad. En L. S. Mateos Cortés, *Los estudios interculturales en Veracruz. Perspectivas regionales en contextos globales* (págs. 167-190). Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Pérez Ruíz, M. L., & Argueta Villamar, A. (2014b). Jóvenes indígenas como promotores culturales. Dos experiencias mexicanas (1951-1992). En M. L. Pérez Ruíz, V. Ruíz Lagier, & S. Velasco Cruz, *Interculturalidad(es) Jóvenes indígenas: educación y migración* (págs. 27-76). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Pérez Ruiz, M. L., & Arias, L. (2006). Ni híbridos ni deslocalizados: los jóvenes mayas de Yucatán. *Revista Iberoamericana de Comunicación*, 23-59.
- Pérez, J. (23 de Agosto de 2015). Piden wixárikas espacios para sus estudiantes de medicina. *El Diario NTR*, pág. En línea.
- Pérez, R. M. (12 de Noviembre de 2014). *Noticias: Tukari*. Recuperado el 17 de Noviembre de 2014, de Tukari: <http://www.tukari.udg.mx/>
- Petrona. (19 de Junio de 2013). Entrevista 4. (G. Carlos Fregoso, Entrevistador)
- Petrona. (21 de Febrero de 2013). Ingreso a la universidad. (G. Carlos Fregoso, Entrevistador)
- Philosophy, S. E. (28 de Diciembre de 2001). *Affirmative Action. University of Stanford*. Recuperado el 25 de Mayo de 2014, de University of Stanford: <http://plato.stanford.edu/entries/affirmative-action/>
- Poole, D. (2000). *Visión, raza y modernidad: una economía visual del mundo andino de imágenes*. Lima: SUR Casa de Estudios del Socialismo.
- Propuesta Cívica, A. (Diciembre de 2012). *Bases de datos sobre personas desaparecidas en México 2006-2012*. Recuperado el 06 de Octubre de 2015, de Desaparecidos en México: <https://desaparecidosenmexico.wordpress.com/descargas/>
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander, *La colonialidad del saber, eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas* (págs. 201-246). Buenos Aires: CLACSO.

RAE. (2012). *Diccionarios*. Recuperado el 10 de Julio de 2015, de Real Academia Española: <http://lema.rae.es/drae/?val=eufemismo>

RAE. (2015). *Real Academia Española*. Recuperado el 31 de Mayo de 2015, de Diccionario de la Lengua Española: <http://lema.rae.es>

Rama, Á. (2004). *La ciudad letrada*. Santiago: Tajarar Editores.

Ramírez, M. (25 de Abril de 2013). Los estudiantes indígenas. (G. Carlos Fregoso, Entrevistador)

Rendón, J. J. (2004). *Taller de diálogo cultural. Metodología participativa para estudiar, diagnosticar y desarrollar las culturas de nuestros pueblos*. México: Universidad de Guadalajara, Universidad Iberoamericana León, Centro de Estudios Antropológicos, Científicos, Artísticos, Tradicionales y Lingüísticos Ce-Acatl A.C.

República, P. d. (1996). *PRESIDENCIA*. Recuperado el 2 de Octubre de 2014, de Presidencia de la República: <http://zedillo.presidencia.gob.mx/pages/chiapas/docs/sanandres/acuerdo.html>

Restrepo, E. (2009). Acciones afirmativas y afrodescendientes en Colombia. *Simposio Internacional "Racialización, Patrimonialización y acción afirmativa. Afrodescendientes en América Latina y el Caribe"*, (pág. s/p). Cartagena.

Restrepo, E. (2012). Antropologías disidentes. *Cuadernos de Antropología Social* , 55-69.

Restrepo, E. (2014). Interculturalidad en cuestión: cerramientos y posibilidades. *Ámbito de Encuentros* , 7 (1), 9-30.

Restrepo, E. (2004). *Teorías contemporáneas de la etnicidad*. Stuart Hall y Michel Foucault. Cali: Universidad del Cauca.

Rivera Cusicanqui, S. (28 de Julio de 2014). *Entrevista a Silvia Rivera Cusicanqui*. Recuperado el 04 de Agosto de 2015, de Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=7pGICIJpcc4>

Rodríguez Bautista, J. J., & Cota Yáñez, M. d. (2006). Desarrollo de el Parque Industrial El Salto, Jalisco. *Cuadernos PROLAM/USP* , 2, 86-104.

Roldán. (2013). Cuestionario 2. (G. Carlos Fregoso, Entrevistador)

Roldán. (14 de Junio de 2013). Entrevista 2. (G. Carlos Fregoso, Entrevistador)

Roldán. (25 de Julio de 2013). Entrevista 3. (G. Carlos Fregoso, Entrevistador)

Roldán. (28 de Julio de 2013). Entrevista 6. (G. Carlos Fregoso, Entrevistador)

Romero, R. (15 de Mayo de 2013). *Colonialismo interno y autonomías*. Recuperado el 07 de Octubre de 2015, de Rebelión: <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=168171>

Romo López, A. (2005). *Evaluación del programa de tutoría de estudiantes indígenas*. México: ANUIES.

Rosado Rosado, G., & Santana Rivas, L. (2010). *Violencia y discriminación de género entre jóvenes de educación media superior en Yucatán*. México: Consejo Editorial del Instituto para la Equidad de género en Yucatán.

Ross, T. (2000). Innocence and Affirmative Action. En R. Delgado, & J. Stefancic, *Critical Race theory. The cutting edge* (págs. 635-647). Philadelphia: Temple University.

Ruíz Lagier, V. (2014). ¿Cómo introducir el debate intercultural en los espacios "convencionales" de educación superior? En M. L. Pérez Ruíz, V. Ruíz Lagier, & S. Velasco Cruz, *Interculturalidad(es). Jóvenes indígenas: educación y migración* (págs. 77-105). México: Universidad Pedagógica Nacional.

Ruíz Lagier, V. (5 de Septiembre de 2014). El PAEIIES. (G. Carlos Fregoso, Entrevistador)

Ruíz Lagier, V. (2010). Reflexiones en torno a las acciones afirmativas y el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES) en México. En S. Velasco Cruz, & A. Jablonska Zaborowska, *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos* (págs. 223-242). México: Universidad Pedagógica Nacional.

Ruíz Lagier, V., & Lara, G. (2012). *Experiencias y resultados de programas de acción afirmativa con estudiantes indígenas de educación superior en México, Perú, Colombia y Brasil*. México: ANUIES.

Rus, J. (2009). La nueva ciudad maya en el Valle de Jovel: urbanización acelerada, juventud indígena y comunidad en San Cristóbal de las Casas. En M. Estrada Saavedra, *Chiapas después de la tormenta: estudios sobre economía, sociedad y política* (págs. 169-220). México: El Colegio de México.

Saldívar Tanaka, E. (2007). *Empoderamiento o disciplina: La política de participación indígena en programas de desarrollo en México*. México: Universidad Iberoamericana A. C. .

Saldívar Tanaka, E. (2008). *Prácticas cotidianas del Estado. Una etnografía del indigenismo*. México: Universidad Iberoamericana. Plaza y Valdés.

Saldívar Tanaka, E. (2012). Racismo en México: apuntes críticos sobre etnicidad y diferencias culturales. En A. Castellanos Guerrero, & G. Landázuri Benítez, *Racismos y*

otras formas de intolerancia de Norte a Sur en América Latina (págs. 49-76). México: UAM.

Santos Botelho, J., Maia, R. C., & Santos Mundim, P. (2011). O debate em torno das cotas nas universidades públicas brasileiras de 2001 a 2009: uma análise preliminar. *IV Encontro da Compolítica* (págs. 1-23). Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Schaffhauser, P. (2012). El pragmatismo indigenista de Moisés Sáenz o cómo encontrar ideas de John Dewey en Carapan. Bosquejo de una experiencia. En M. Calderón Mólgora, & E. Martínez Buenabad, *Educación indígena, ciudadanía y Estado en México: siglo XX* (págs. 177-202). México: BUAP.COLMICH.

Schmelkes, S. (2008). Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades, retos. En D. Mato, *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina* (págs. 329-338). Caracas: IESLAC, UNESCO.

Schmelkes, S. (2011). *Reformas a la educación básica*. México: Universidad Iberomaericana.

Scott, J. (05 de Marzo de 2013). La Fundación Ford. (G. Carlos Fregoso, Entrevistador)

Secretaría de Gobernación, M. (s/f). *Registro Nacional de Datos de Personas Extraviadas o Desaparecidas*. Recuperado el 06 de Octubre de 2015, de Secretaría de Gobernación: <http://datos.gob.mx/apps/rnped.html>

Segato, R. (08 de Julio de 2015). *Conferencia*. Youtube. Recuperado el 12 de Agosto de 2015, de www.youtube.com: <https://www.youtube.com/watch?v=1F6u52jICko>

Segato, R. L. (2007). *La Nación y sus Otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de Políticas de la Identidad*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Segato, R. L. (2003). Las estructuras elementales de la violencia: contrato y estatus en la etiología de la violencia. *Curso de Verano sobre* (pág. s/p). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Segato, R. L. (2010). Los cauces profundos de la raza latinoamericana: una relectura del mestizaje. *Crítica y Emancipación*, 11-44.

SEP. (13 de Noviembre de 2015). *Subsecretaría de Educación Superior*. Recuperado el 15 de Noviembre de 2015, de Secretaría de Educación Pública: <http://168.255.101.19/?q=node/7>

Sito, L. (2014). Disputas e diálogos em torno do conceito de "acoes afirmativas" para o ensino superior no Brasil. *Universitas Humanística*, Enero-junio (77), 251-273.

- Skeggs, B. (1997). *Formations of Class and Gender*. London: Sage Publications.
- Skliar, C. (2007). El argumento de la diferencia y la práctica del diferencialismo en la educación. En C. Skliar, *La educación (que es) del otro: argumentos y desierto de argumentos pedagógicos* (págs. 99-143). Buenos Aires: Noveduc.
- Sools, A., & Mooren, J. H. (2012). Towards narrative futuring psichology. *Graduate Journal of Social Science* , 9 (2), 203-226.
- Sowell, T. (2004). *Affirmative Action around the World: An Empirical Study*. New Haven. London: Yale University Press.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1993) The politics of translation. En: Outside in the reaching machine de Gayatri Chakravorty Spivak. Pp, 179-200. New York. Routledge.
- Stabb, M. (1959). El indigenismo y el racismo en el pensamiento mexicano: 1857-1911. *Journal of Interamerican Studies* , 405-423.
- Stavenhagen, R. (2013). La política indigenista del Estado mexicano y los pueblos indígenas en el siglo XX. En B. Baronnet, & M. Tapia Uribe, *Educación e Interculturalidad. Política y Políticas* (págs. 23-48). Cuernavaca: UNAM, CRIM.
- Stone, D. (2011). *Policy paradox: the art of political decision making*. New York: Norton & Company.
- Sullivan, S. (2006). *Revealing whiteness. The unconscious habits of racial privilege*. Indiana: Indiana University Press.
- Taguieff, P.-A. (2010). Introducción al libro "El color de la sangre". Doctrinas racistas a la francesa. En O. Hoffmann, & O. Quientero, *Afrodesc Cuaderno de Trabajo No. 8 Estudiar el racismo. Textos y herramientas* (págs. 21-35). México: HAL.
- Tanck de Estrada, D. (2000). *Pueblos de indios y educación en el México colonial*. México: Colmex-CEH.
- Telles, E., Flores, R., & Urrea Giraldo, F. (2015). Pigmentocracies: Educational inequality, skin colcountriesor and census ethnoracial identification in eight Latin American. *Sciencie Direct* , 40, 39-58.
- Terradas, I. (1992). *Eliza Kendall. Reflexiones sobre una antibiografía*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Tirzo Gómez, J. (2010). Relaciones interculturales, interculturalidad y multiculturalismo: teorías, conceptos, actores y referencias. *Cuicuilco* , 17 (48), 11-34.

Toscano Contreras, J. (12 de Febrero de 2013). Estudiantes indígenas en la Universidad de Guadalajara. (G. Carlos Fregoso, Entrevistador)

Toste Daflon, V., Ferres Junior, J., & Campos, L. A. (2013). Race-based affirmative action in Brazilian public higher education: an analytical overview. *Cadernos de Pesquisa*, 43 (148), 302-327.

Trouillot, M. (2011). *Transformaciones globales. La antropología y el mundo moderno*. Bogotá: Universidad del Cauca. Universidad de los Andes.

Tubino Arias-Schreiber, F. (2002). Interculturalizando el Multiculturalismo. En Y. Onghena, *Intercultural. Balance y perspectivas* (págs. 181-194). Barcelona: CIDOB.

Tubino, F. (2012). La incorporación de estudiantes originarios en la vida universitaria. En V. Ruíz Lagier, & G. Lara, *Experiencias y resultados de programas de acción afirmativa con estudiantes indígenas de educación superior en México, Perú, Colombia y Brasil* (págs. 79-86). México: ANUIES.

Tuhiwai Smith, L. (1999). *Decolonizing Methodologies. Research and indigenous people*. Otago: Ze Books. University of Otago Press.

Turner, V. (1988). *El proceso ritual. Estructura y antiestructura*. Madrid: Taurus.

UDG. (Enero de 2015). *Coordinación de Control Escolar*. Recuperado el 17 de Febrero de 2015, de Universidad de Guadalajara: <http://escolar.udg.mx/estadisticas/puntajes-minimos>

UDG. (Mayo de 1994). Coordinación Universitaria de Apoyo a las Comunidades Indígenas en el Estado de Jalisco. *Documento Fundacional*. Guadalajara, Jalisco, México.

UDG. (Agosto de 1994). Propuesta de Reglamento Interno de la Administración General de la Universidad de Guadalajara. Guadalajara, Jalisco, México.

UNAM. (2009). *Instituto de Investigaciones Jurídicas*. Recuperado el 21 de Enero de 2015, de UNAM: <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/28.htm?s>

UNESCO. (1969). *Cuatro Declaraciones Sobre la Cuestión Racial*. Rennes: UNESCO.

Universal, E. (29 de Septiembre de 2010). *Opinión*. Recuperado el 04 de Febrero de 2015, de El Universal: <http://www.eluniversal.com.mx/columnas/86270.html>

Urteaga, M. (2008). Jóvenes e indios en el México contemporáneo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*, 6 (2), 668-708.

Van Dijk, T. (2001). Discurso y racismo. En D. Goldberg, & J. Solomos, *The blackwell companion to racial and ethnic studies* (págs. 145-159). Oxford: Blackwell Publishers.

Velasco Cruz, S. (2012). Dos programas de acción afirmativa para estudiantes indígenas en la educación superior: el Punc de la UNAM y el PAEIIES de la ANUIES. En V. Ruíz, & G. Lara, *Experiencias y resultados de programas de acción afirmativa con estudiantes indígenas de educación superior en México, Perú, Colombia y Brasil* (págs. 55-78). México: ANUIES.

Velasco Cruz, S. (2012). La tutoría del PAEIIES y la Interculturalidad. En A. P. González Cornejo, & S. Velasco Cruz, *Prácticas tutoriales con estudiantes indígenas. Experiencias y propuestas de trabajo en instituciones mexicanas de educación superior* (págs. 25-49). México: ANUIES.

Velázquez Gutiérrez, M. E. (2014). Análisis histórico y aspectos contemporáneos sobre el racismo hacia los afrodescendientes en México. *Análisis histórico y aspectos contemporáneos sobre el racismo hacia los afrodescendientes en México*. México.

Velázquez, B. (23 de Abril de 2013). Entrevista 2. (G. Carlos Fregoso, Entrevistador)

Ventura Soriano, L. (Diciembre de 2012). Aportes al debate sobre jóvenes indígenas y educación superior: el caso de los estudiantes de la Universidad Nacional autónoma de México. *Tesis para obtener el grado de Maestría en Desarrollo Educativo*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Viafra López, C. A. (2008). Cambio estructural y estratificación social entre grupos raciales en la ciudad de Cali Colombia. *Revista Sociedad y Economía* (15), 103-122.

Villaseñor, C. (03 de Marzo de 2013). El PAEIIES. (G. Carlos Fregoso, Entrevistador)

Villena Fiengo, S. (2003). Walter Benjamin o la historia a contrapelo. *Revista de Ciencias Sociales*, II (100), 95-101.

Viqueira, J. P. (2014). Conservación y desplazamiento de las lenguas mesoamericanas en la historia de México. *III Congreso Mexicano de Antropología Social y Etnología*, (pág. s/p). México.

Viqueira, J. P. (2010). Reflexiones contra la noción de mestizaje. *Nexos*, 9-15.

Viveros Vigoya, M. (23 de Agosto de 2012). Conferencia sobre interseccionalidad. *Reunión del Grupo de Trabajo "Medidas"*. Bogotá, Colombia: Proyecto MISEAL.

Viveros Vigoya, M. (2010). La interseccionalidad: perspectivas sociológicas y políticas. *Seminario Internacional "Direitos Sexuais, Feminismos e Lesbianidades - Olhares diversos"* (pág. s/p). Brasil: Cedefes.

- Viveros Vigoya, M. (2008). La sexualización de la raza y la racialización de la sexualidad en el contexto latinoamericano actual. *Memorias del Primer Encuentro Latinoamericano y del Caribe. La sexualidad frente a la sociedad*, (págs. 168-198). México.
- Vora, Neha. (2013). *Impossible citizens. Dubai's indian diáspora*. Durham and London. Duke University Press.
- Wade, P. (2014). Raza, Ciencia y Sociedad. *Interdisciplina* , 35-62.
- Wade, P., López Beltrán, C., Restrepo, E., & Ventura Santos, R. (2014). *Mestizo genomics. Race mixture, nation, and science in Latin America*. Durham: Duke University Press.
- Wallerstein, I., & Balibar, E. (1992). *Raza, nación y clase*. Madrid: Iepala.
- Wallestein, I. (1991). *El moderno sistema mundial*. México: Siglo XXI.
- Walsh, C. (2010). "Raza", mestizaje y poder: horizontes coloniales pasados y presentes. *Crítica y Emancipación. Revista latinoamericana de ciencias sociales* , 95-126.
- Walsh, C. (2002). (De)Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador. En N. Fuller, *Interculturalidad y Política. Desafíos y posibilidades* (págs. 115-142). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Walsh, C. (2011). Etnoeducación e Interculturalidad en perspectiva decolonial. En L. Mayorga Balcazar, *Desde Adentro: Etnoeducación e Interculturalidad en el Perú y en América Latina* (págs. 93-105). Lima: Bellido Ediciones. CEDET.
- Walsh, C. (18 de Febrero de 2004). Geopolíticas del Conocimiento, Interculturalidad y Descolonización. *Geopolíticas del Conocimiento y Descolonización de las Ciencias* .
- Walsh, C. (2004). Interculturalidad y Educación Superior: significados, prácticas y políticas críticas. *Cátedra de Integración Convenio Andrés Bello* .
- Warman, A. (1 de Febrero de 1978). Indios y naciones del indigenismo. *Nexos* , s/p.
- Wieviorka, M. (1992). *El espacio del racismo*. Barcelona-Buenos Aires: Paidós.
- Young, I. M. (1989). Polity and Group Difference: A critique of the Ideal of Universal Citizenship. *Ethics* , 99 (2), 250-274.
- Yunes, R. (23 de Julio de 2013). Entrevista 1. (G. Carlos Fregoso, Entrevistador)
- Zambrano, M. (2011). Ilegitimidad, cruce de sangres y desigualdad: dilemas del porvenir en Santa Fe colonial. En N. Böttcher, B. Hausberger, & M. Hering Torres, *El peso de la*

sangre. Limpios, mestizos y nobles en el mundo hispánico (págs. 251-282). México: El Colegio de México.

Zapata Silva, C. (2013). *Intelectuales indígenas en Ecuador, Bolivia y Chile. Diferencia, colonialismo y anticolonialismo*. Quito: Abya-Yala.

Zapata Silva, C. (2007). *Intelectuales indígenas piensan América Latina*. Quito: Abya Yala. Universidad Andina Simón Bolívar.

Zapata Silva, C. (2008). Los intelectuales indígenas y el pensamiento anticolonialista. *Discursos/Prácticas* , 114-140.

Zea, L. (1954). *El occidente y la conciencia de México*. México: Porrúa.

Zepeda, B. (2012). *Enseñar la nación. La educación y la institucionalización de la idea de nación en el México de la Reforma (1855-1876)*. México: Fondo de Cultura Económica.

Zermeño-Padilla, G. (2008). Del mestizo al mestizaje: arqueología de un concepto. *Memoria y Sociedad* , 12 (24), 79-95.