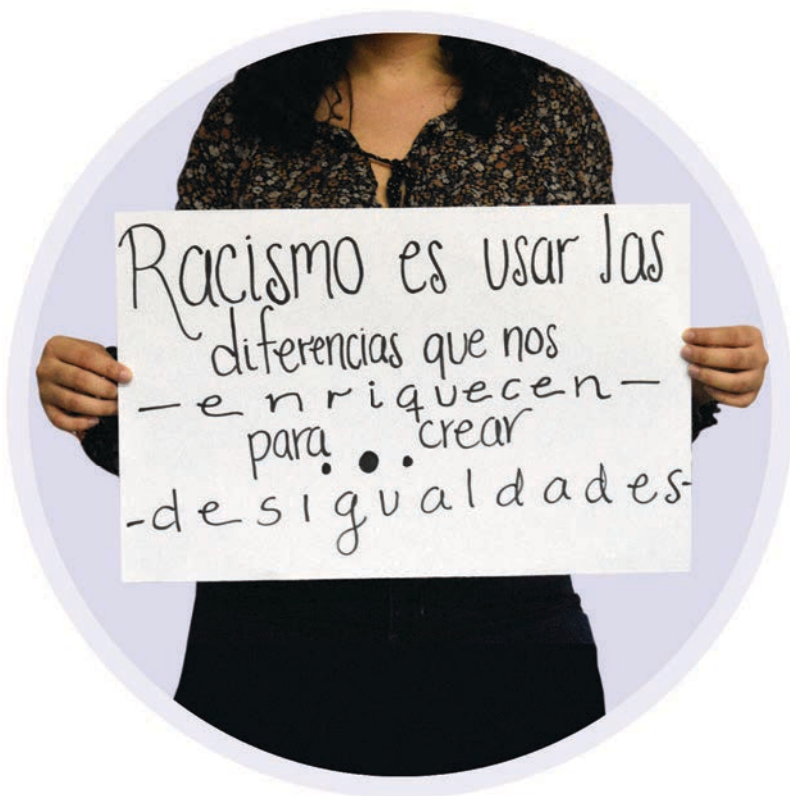


GI SELA CARLOS FREGOSO

Racismo anti-indígena y "privilegio" en una universidad convencional



Universidad de Guadalajara



Racismo anti-indígena y “privilegio” en una universidad convencional

GISELA CARLOS FREGOSO

Racismo anti-indígena y “privilegio” en una universidad convencional

Universidad de Guadalajara
2021

Esta publicación fue financiada con el apoyo del Programa a la mejora en las condiciones de producción S N I (PROSNI 2020)



Este trabajo está autorizado bajo la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND) lo que significa que el texto puede ser compartido y redistribuido, siempre que el crédito sea otorgado al autor, pero no puede ser mezclado, transformado, construir sobre él ni utilizado con propósitos comerciales. Para más detalles consúltese <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Primera edición, 2021

D.R. © Universidad de Guadalajara

Centro Universitario
de Ciencias Sociales y Humanidades
Unidad de Apoyo Editorial
Guanajuato 1045
Col Alcalde Barranquitas
44260, Guadalajara, Jalisco

ISBN: 978-607-571-088-4

Impreso y hecho en México

Printed and made in Mexico

Índice

Nota aclaratoria	13
Introducción	
Racismo en el ámbito internacional; problema étnico-cultural a nivel nacional	15
Los programas de apoyo en la educación superior y la interculturalidad	18
El PAEIIES y la Universidad de Guadalajara	23
Inquietudes previas	27
Capítulo I	
Primer acercamiento al tema	35
Racismo anti-indígena y el privilegio del padrinazgo: dos componentes de la cartografía racial del occidente de México	35
Racismo anti-indígena como proyecto de Estado: del sujeto mestizo al sujeto indígena	39
Alfabetización, castellanización y nacionalismo como parte del proyecto del racismo anti- indígena	40
Tensiones del racismo anti-indígena: entre el expolio y la emergencia del sujeto indígena	46
De lo nacional a lo local: Jalisco en los noventas	52
La universidad como bisagra: entre el privilegio, las políticas de gobierno y la sociedad	54

El INI en Jalisco y las políticas dirigidas a la población indígena	55
El 94 y sus paradojas: cercanías de la UACI con el zapatismo, lejanías de la UDG con el antirracismo	57
El taller de diálogo cultural y la interculturalidad como solidaridades antirracistas	60
Contexto de las acciones afirmativas	63
Las acciones afirmativas en el contexto del proyecto racial del mestizaje	65
Capítulo II	
¿Desde dónde y cómo pensar el racismo?	71
La ausencia de “la raza”, el mestizaje y el racismo	71
Los retos para tender puentes entre los estudios raciales y los estudios interculturales	71
Presencia y ausencia de “la raza”	73
La heterogeneidad colonial	75
El mestizaje como proyecto racial y de género	77
El racismo como la “zona del no ser”	78
Los sistemas de referencia como parte de la “zona del no ser”	80
Sobre la investigación del racismo en el marco de una política pública para la educación superior	82
Tipologías	85
Capítulo III	
Meritocracia en la universidad: reproducción del racismo y del privilegio	89
Organización del PAAEI y los tentáculos invisibles del Estado	89
Las paradojas de ser pioneros en el tema indígena	90
Las <i>tiernas</i> y las <i>hombronas</i> : cultura organizacional y la imbricación raza/género en el Estado mestizo	96
Recursos, universidad y las olimpiadas de la opresión	100
La universidad como socializador o como club social	104

El examen de ingreso y retórica del privilegio	110
Racismo epistémico: una característica de la universidad convencional	116
La lengua y la currícula	120
¿Qué significa el “apoyo” o la “ayuda”?	124
El PAEIIES en los centros universitarios	125
¿Por qué los estudiantes indígenas no se interesaron en el PAAEI?	130
¿Qué es lo que desean los estudiantes?	135

Capítulo IV

Los estudiantes indígenas y su apropiación de la universidad convencional	141
Los estudiantes indígenas ante el precariado educativo, la escolarización y el racismo	141
Crisis Vital y <i>Epreuve</i> como detonador de los senderos universitarios	142
“Entonces decidí salir y sí aguanté”	144
“Uno ya pasó por la primaria y ya salió”	147
“No sé si era bullying”	152
Migración y territorialización en curso	157
“Cuando pensé en entrar a la universidad hasta acá, no se me hizo pesado”	159
“Ahora ya conozco a casi todos y todos me ubican y saben quién soy”	161
¿Quién está en condiciones de hacer territorio?	163
“Y luego yo trabajando, y las niñas, y la casa, y que tenía que hacer lecturas”	164

Capítulo V

Los indígenas no quieren ser blancos: cuestionar la idea de privilegio	169
Las lógicas del mestizaje	169

El racismo de la educada frialdad en la universidad	170
Las ideas de raza y el racismo más íntimo	173
Raza y clase en indígenas universitarios: cuestionar la idea de “privilegio”	179
Capítulo VI	
Privilegio “sin garantías”	187
Mestizaje, blanqueamiento y heterogeneidad colonial	187
¿Quién es ese nosotros que se diferencia de lo indígena?	188
Los “civiles comunes”	189
“Por las diferentes formas de vida”	192
“Tenemos culturas diferentes”	193
“Si decimos que son diferentes a nosotros, al rato vamos a decir que somos mejores”	194
Las miradas mestizas cuestionando otros cuerpos	195
“No creo que sea formal por su cabello, para un trabajo, pues”	197
“Parece que es escritora”	199
Cuando no se tiene la blanquedad que prometió el mestizaje	200
“No soy morena ni blanca, soy mexicana... bueno, más bien, soy latina”	200
Entrar y salir de la morenez	201
Reflexiones finales	205
Lo indígena en el sistema de educación superior	205
Los retos para tener una agenda antirracista en la universidad convencional	209
Reflexiones teóricas para desmontar el mestizaje como proyecto racial	210
Bibliografía	215

Para Bea, por más días de playa y acarajés

Para Pekis, Adalid, Rolando y Evelio
Porque tenemos esperanza en un mundo más justo.

Para Socorrito, la jefa.
Para las entrellitas de fuego: Pris, Anwar y Gibrán.

Nota aclaratoria

Lo que las y los lectores tienen en sus manos, en una investigación revisitada puesto que esta pesquisa es producto de una tesis doctoral realizada entre el año 2012 y 2016. En este sentido, hay reflexiones que han cambiado y que he tenido que reformular debido a que la discusión sobre racismo se ha movido en México en los últimos años, al igual que sigo analizando ciertos temas como los entrecruces entre el género y “la raza” o el género y la blanquedad. En este sentido y a través de un caso concreto, esta investigación busca reflejar un momento preciso de declive o término de una de las políticas interculturales más importantes del país que se enfocó a un espacio universitario mestizo. También pretendo mostrar a las lectoras y lectores cómo se ha movido la discusión del racismo en los últimos años al tiempo en que presento las resistencias o conversaciones pendientes que la universidad necesita tener para sumarse a un proyecto antirracista y de justicia social. Mi *locus* de enunciación es el de una mujer mestiza, escolarizada, bisexual, clase media que le interpela el racismo puesto que esta práctica de opresión deshumaniza a todos y no beneficia a nadie; fui estudiante de la Universidad de Guadalajara del año 1999 al 2004. Realicé trabajo de campo en la UDG durante todo el año del 2013 y ahora en 2020 soy profesora de tiempo completo en la carrera de Antropología de esta misma casa universitaria. En este sentido, parte de mis interpretaciones provienen de la experiencia de ser alumna de la

UDG, espectadora –durante el trabajo de campo– y profesora que constantemente escucha las historias de sus alumnas y alumnos. Finalmente, insistiré las veces que sean necesarias: todas las personas estamos en la foto del racismo y todas tenemos un rol en él. La invitación que hago a las lectoras y lectores es que, a través de este libro, se cuestionen sus vivencias, sus complicidades con el racismo y sus pactos de silencio.

Introducción

Racismo en el ámbito internacional; problema étnico-cultural a nivel nacional

A manera de Carlos Antonio Aguirre Rojas se puede decir que lo que determina la duración de una época, no es precisamente el calendario gregoriano, sino una serie de acontecimientos que tienen implicaciones subsecuentes (Aguirre Rojas, 2003). Tal es el caso del siglo *xxi* en lo que a discusiones sobre racismo se refiere. Para el caso de México y América Latina, el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en el año de 1994, fue el punto de inflexión que trajo como consecuencia una serie de cambios estructurales en las relaciones Estado mexicano –pueblos y personas indígenas–, pero también puso en evidencia que, debido a décadas de políticas que ponían en operación el proyecto racial de mestizaje, la desigualdad e inequidad racial continuaban.

En el año 1992 se dio la modificación al artículo 4º constitucional mediante el cual se aceptó la pluriculturalidad de México; ello propició que se abrieran nuevos horizontes en materia de diversidad y reconocimiento de los derechos de los pueblos indios (González Galván, 2011). En paralelo, también en 1992 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). Por tanto, las lógicas multiculturales a escala global se materializaron en México mediante el reconocimiento de la pluriculturalidad que generó una serie de programas de inclusión, el cuestionamiento de la supuesta homoge-

neidad de los estados nacionales mestizos y con ello, el monolingüismo impuesto por un proyecto de nación.

Este cuestionamiento al proyecto racial del mestizaje no fue solo producto de las políticas globales ni de las acciones de las grandes financiadoras. La pluriculturalidad, concretamente la que se operó en México a partir del 92, fue producto del efecto dominó de un movimiento, principalmente, territorial, que desde décadas atrás venía luchando a través del campo educativo como la educación bilingüe (López, 2009) y que ahora conocemos como intercultural, para incidir en el campo de lo nacional. 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 de forma estratégica como un trampolín político para ejercer sus derechos y mantener sus tradiciones. 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. Otro ejemplo, es la lucha de la educación popular llevada a cabo en Brasil en la década de los setentas y ochentas. Si bien su preocupación central no era el monolingüismo, sí se puso en entredicho el proyecto ideológico colonial y racista de las sociedades latinoamericanas (López, 2009). Por su parte, a inicios de los setentas en Colombia, el Consejo Regional Indígena del Cauca impulsó los proyectos biculturales y posteriormente interculturales, los cuales evidenciaron el racismo que escondía el proyecto nacional. Es de esta vena que surge la llamada etnoeducación (López, 2009).

Los trabajos de Sylvie Didou y Eduardo Remedi enfatizaron que los contextos post-dictadura empujaron una agenda caracterizada por el discurso de la inclusión, la cual estaba enfocada en paliar la desigualdad que llamaban “étnica” y fomentar una cultura de paz. Para ello estos autores nos brindan ejemplos como los de Guatemala, Nicaragua o Bolivia (Didou Aupetit & Remedi Allione, 2006). Sin embargo, cuando una observa cuáles eran los términos de la conversación en el ámbito internacional, nos damos cuenta que, por ejemplo, mientras en los

contextos latinoamericanos se hablaba en términos culturales, en 1981 se denunciaba ante el Consejo de Naciones Unidas, específicamente, ante la Subcomisión de Prevención de Discriminaciones y Protección a las Minorías, las prácticas racistas y de genocidio en diversas latitudes de las Américas 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 brasileño de aquel entonces pretendía declararlos autónomos y fuera de las leyes de protección, dejándolos a merced de todos aquellos que codiciaran sus territorios. En este documento se explicita que, “una vez integrados gradualmente al proyecto nacional”, podrían ejercer sus derechos civiles como ciudadanos plenos (ONU, 1981, p. 49). Es decir, llama la atención que, por un lado, para ejercer sus derechos y para que se respetara su integridad y su humanidad, estaban condicionados a supeditarse al proyecto de nación. Y, por otro lado, vemos que en los contextos nacionales latinoamericanos la discusión sobre racismo versaba en términos de etnicidad y lo cultural relativos a la defensa del territorio, y que solo en el ámbito internacional se abrió la discusión en términos raciales pero con la atenuante de que, solo se afirmó la existencia del racismo si los estados nacionales habían incurrido en prácticas de genocidio.

Estas experiencias nos ayudan a pensar no solo las relaciones entre el Estado y los pueblos indígenas, sino en cómo se ha dado la discusión sobre racismo en América Latina y qué desafíos encontramos para que estos debates sigan abiertos, concretamente en sus instituciones de educación superior. Si partimos de la idea de que existen diversas formas de opresión y que, una de ellas es la opresión racial, esto nos permite ubicar en el mapa la existencia de un racismo anti-indígena que permea no solo al ámbito de la educación. También nos damos cuenta de que para el caso mexicano el racismo anti-indígena y las formas de combatirlo es el que ha marcado la discusión sobre cómo se debe de luchar para erradicar esta opresión. Sin embargo, los términos de dicha conversación merecen

nuestra especial atención porque, uno de los epicentros del debate mexicano, ha sido el giro lingüístico y las resistencias que existen para abordar estas conversaciones.

Algunos de los cuestionamientos que este libro pretende dar respuesta son: ¿Qué se hace para combatir el racismo en un país como México? ¿Cuál es la relevancia de luchar contra el racismo en el ámbito de la educación superior? ¿Qué nos dice de una sociedad que se niega a reconocer y resolver el problema de la opresión racial? ¿Cuáles son las resistencias que encontramos para abordar el tema en espacios que han sido bastiones del proyecto racial del mestizaje –como la educación superior–?

Para ello, me centraré en el análisis de un programa de corte intercultural que fue implementado en la primera década del siglo xxi en diversas instituciones universitarias de México. Este programa tenía la intención de convertirse en la institucionalización de acciones afirmativas en el país. Puesto que fue impulsado por organismos internacionales se caracterizó por empujar un discurso que explicitaba la existencia y el reconocimiento del racismo como un problema de raigambre histórico que se debía atender y que, en el epicentro de estas discusiones debían de estar las personas indígenas.

Esta investigación es el resultado de mi formación doctoral en el posgrado en Investigación Educativa, bajo la línea de lo Estudios Interculturales. El trabajo de campo fue realizado durante todo el año del 2013 en la ciudad de Guadalajara, estado de Jalisco, en México, en la Universidad de Guadalajara (UDG). Concentré mis esfuerzos analíticos en dos centros universitarios de la UDG, sin embargo, realicé trabajo de campo y entrevistas en todos los centros temáticos de la Zona Metropolitana de Guadalajara.

Los programas de apoyo en la educación superior
y la interculturalidad

Las acciones afirmativas se implementaron en México en el año 2001 a través de lo que se le conoció como Programas de Inclusión o Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Supe-

rior (PAEIIES). Estos programas fueron financiados por la Fundación Ford (FF), operativizados 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.

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 y Argueta Villamar, 2014), de la educación básica dirigida a indígenas y que culmina con la instauración de entidades como la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB).

Según autores (Gigante, 2004; Pérez Ruíz, 2009 y 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 nacionalidades 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). El concepto era usado para explicar cómo interactuaban la cultura propia de los indígenas con “elementos culturales pertenecientes a uno u otro horizonte” (López, 2009, p. 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.

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 superior.² Para tal fin se propuso:

- 1) Una política de otorgamiento de becas de manutención llamada PRONABES,³ queriendo hacer de esta 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 mil pesos mexicanos al mes,⁴ 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 académica,⁵ 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?

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. Esta 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.cnbes.sep.gob.mx/>

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.

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. Estos 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 y 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 *Pathways to Higher Education: una oportunidad de educación superior para jóvenes indígenas en México*, 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. 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 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

⁶ La ANUIES surgió en 1950 a raíz de la “tormenta política que provocó el proyecto de educación socialista” (Gradilla Damy, 1995, p. 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).

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 2003.⁸ 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.

Estas tres fases no se pueden entender si no se contemplan desde la relación que el Estado mexicano ha mantenido con los pueblos indígenas la cual se ha caracterizado por un racismo anti-indígena. Ello se evidencia en las políticas públicas de largo aliento generadas desde principios del siglo xx pero que conllevaban resabios de las ideas iniciales de la conformación del Estado nación mexicano un siglo antes. De esta suerte, los programas de inclusión se convirtieron en un especie de engrane que mediaba 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 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

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/>

que abarque el elemento lingüístico y los proyectos específicamente para indígenas.

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 (Cfr. Imagen 1), al occidente de México. Su fundación data de 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 encargada] de la educación profesional, la educación secundaria, la educación normal y la educación politécnica” (Gradilla Damy, 1995, p. 97). En la actualidad esta institución está conformada como Red Universitaria (Cfr. Imagen 2) misma que consta de quince centros universitarios los cuales se dividen en nueve centros regionales⁹ y seis centros temáticos.¹⁰

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 está enfocado en un “tema” o área de estudio: 1) Sociales y Humanidades, 2) Ciencias Económico Administrativas, 3) Ciencias Exactas

Imagen 1. Mapa de México



Fuente: Elaboración propia.

Como se verá en el apartado metodológico y de manera más detallada, dicha característica me obligó a delimitar la investigación a dos centros universitarios ubicados en la ZMG (Cfr. Imagen 3), espacio donde además de ubicarse la ciudad de Guadalajara, la capital del estado de Jalisco, se registra un alto número de migración indígena en los últimos años.¹¹ Los centros elegidos fueron: 1) Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH) y 2) Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA). El Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior a nivel nacional, comenzó

e Ingenierías, 4) Artes, Arquitectura y Diseño, 5) Ciencias de la Salud y 6) Ciencias Biológico Agropecuarias.

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).

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).

Imagen 2. 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

Imagen 3. A estos se suman el Centro Universitario de Tonalá, de reciente creación, y el Sistema de Universidad Virtual



Fuente: Universidad de Guadalajara.

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

- 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, por la 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 nunca incidió en el ingreso de estudiantes indígenas; solo estaba enfocado en que, una vez que ingresan a la universidad se les daban tutorías académicas para facilitarles la vida universitaria. 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. Imagen 4).

Imagen 4

	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: UDG. Consultado en noviembre del 2014

Es así como 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 universi-

tario convencional dirigidos a estudiantes indígenas. El mapa analítico del cual parto está marcado por la discusión hecha desde organismos internacionales (Mato, 2009), desde los trabajos impulsados por la Ford Foundation (Didou Aupetit & Remedi Allione, 2006) 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 y Lara, 2012); están también los debates surgidos desde América del Sur (De Souza Lima y Paladino, 2012), además de los debates nacionales enfocados a universidades mexicanas (ANUIES, 2001; ANUIES, 2005; Romo López, 2005; Flores Crespo y Barrón, 2006; Díaz Galván, 2003). Finalmente, partimos así mismo de discusiones sobre la evaluación de dichas experiencias en México.

Inquietudes previas

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 investigaciones. 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, proble-

matizaba ni 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; Wiewiorka, 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, este 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 neoracismo –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, 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?

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 y hablar de color de piel?

¿Por qué, para el caso de México, cuando se hablaba de aulas diversas, nos remitíamos a lo indio?¹² ¿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 reproducción del racismo y en la generación de nuevos racismos, ahora que el Estado había redefinido sus relaciones con los pueblos indígenas a partir del 2001?

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 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, haría una justicia racial epistémica.

Hay que señalar que el Seminario de Estudios Interculturales de la Universidad Veracruzana enfatizaba que la interculturalidad no puede ser armónica y que todo proceso de justicia y redistribución, como lo señala Fanon (1963) es violento 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.

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, los PAEIIES planteaban retos por su propia naturaleza: a más de diez años de su implementación, además de cuestionar lo colonial de la institución y la homogeneización, los PAEIIES ponía el énfasis en una de las deudas histó-

¹² Hago uso indistintamente de la palabra indio e indígena.

ricas que los estados nacionales tenían con los pueblos originarios: a pesar del concepto de “ciudadanía” que los estados nacionales habían introducido,¹³ el acceso de 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 y Paladino, 2012); para el caso de México, solo el 3% de la población indígena lograba ingresar a la universidad convencional (ANUIES, 2008).

A la par de esta investigación y debido al interés personal, académico y laboral por generar una realidad 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 en México¹⁴) y 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 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, p. 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 solo 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, p. 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.

¹⁴ www.colectivocopera.org

algunos miembros de la Red Integra,¹⁵ respectivamente. Ambos espacios se me presentaron como una oportunidad para dialogar debates, iniciativas y proyectos. Es por ello por lo que esta investigación encuentra resonancia y a la vez justificación, en un proyecto de envergadura más amplia.

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, 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 lo 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.

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 la discusión antirracista no había llegado todavía a México. Además, la lucha antirracista nunca estuvo presente como tal en la agenda de los PAEIIES, puesto que, como señalé arriba, no se hablaba de racismo, sino de políticas identitarias: fortalecer la identidad, reconstruir las tradiciones que daban identidad, entre otras acciones.

¹⁵ www.cat2.redintegra.org

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 de los PAEIIES en la región histórica del occidente de México?
- 1. ¿Cómo se reformuló el proyecto racial del mestizaje a partir de estas supuestas nuevas relaciones entre el Estado y los pueblos indígenas, en el campo de lo educativo?
- 2. ¿Qué nuevos tintes tiene el racismo anti-indígena desde el espacio de lo educativo?
- 3. ¿Qué ejes de reflexión y cuestionamiento sobre el racismo abre la noción de interculturalidad en una instancia oficial como la universidad, con el ingreso de estudiante indígenas?
- 4. ¿Cuál es la potencialidad antirracista de la interculturalidad, vista a través de un caso concreto como PAAEI?

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 discusión sobre la presencia y ausencia de “la raza” de Peter Wade (2010) para reflexionar sobre cómo pueden aflorar discursos y prácticas entorno al racismo mediante argumentos culturales; el concepto de mestizaje en tanto proyecto ideológico y racial esgrimido por Mónica Moreno Figueroa (2012) y el racismo entendido mediante la noción de “Zona del no ser” de Frantz Fanon (2009). 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 estudiantes indígenas para entender el racismo anti-indígena y finalmente, un tercer momento en donde intento acercarme a estudiantes mestizas y mestizos por medio de talleres con imágenes.

Capítulo I

Primer acercamiento al tema

En este capítulo acerco 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, desemboco 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.

Racismo anti-indígena y el privilegio del padrinazgo:
dos componentes de la cartografía racial del occidente de México
De acuerdo con 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”.

Cuando se habla de indígenas en Jalisco se prioriza el análisis del elemento de clase y del aspecto geográfico si bien nos va, o terminamos discutiendo sobre identidades relegando con ello la pertinencia de hablar

de “la raza” como categoría analítica o del racismo como práctica de opresión. Si se mira desde otro lente, podremos decir que coincidentemente la raza y la clase social y el género 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. Sus características regionales configuraron lo que aquí quiero llamar “las cartografías raciales regionales”. 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, p. 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, basados en la especificación de raza, sexo y oficio. Los censos era una forma de obtener una radiografía de un espacio geográfico. Dicha radiografía indicaba 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” (1988). De dicha población, el 50% estaba conformado por indígenas y mulatos y la mayoría ejercía el oficio de zapatero (Anderson, 1988); es decir, los españoles y criollos eran una minoría. 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 ello, uno de los primeros datos para entender

a la ciudad de Guadalajara como parte de la cartografía racial, es que la modernización de la ciudad vino de la mano de la expulsión o desplazamiento de las personas indígenas.

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, p. 136). Cabe señalar que, cuando se hacía alusión a sangre limpia los documentos o declaraciones se referían al color o tono de piel, así como lo blanco de la ancestralidad. 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 tapatías,¹⁶ beneficiando de manera notoria, según Carmen Castañeda, a aquellos que optaban por el celibato ya que con los grados universitarios podrían tener acceso a los curatos, canonjías o diputaciones, que redundaban, a su vez, en riqueza. Dicho de otro modo, la Real Universidad de Guadalajara fue una pieza clave para configurar las lógicas de privilegio en la región y el acceso a la economía.

Las carreras que ofertaba la Real Universidad de Guadalajara eran cuatro: 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” (2005, p. 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

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

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 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” (2004, p. 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” (p. 33), es decir, el descenso masivo de indígenas por epidemias, sí, pero también por condiciones de explotación (McCaa, 1999). Es decir, existe una correlación de índole histórica entre el aumento de la literacidad colonial llegada con la Real Universidad de Guadalajara, y la exacerbación de un racismo anti-indígena en la configuración de las cartografías raciales de México.

Desde finales del 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 tapáticas y el privilegio racial y de clase 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, p. 38).

De acuerdo a Bourdieu y basado en experiencias como la de Francia o Japón, la “nobleza de Estado” (1997, p. 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 autor. Mientras que el naciente Estado postrevolucionario en México procuraba pacificar al país, su relación con las universidades fue bastante conflictiva. Acosta Silva (2000) 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. 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 comenzaron a trabajar en coordinación con el Estado mexicano. Solo la Universidad Veracruzana y el Instituto Politécnico seguirán este modelo del trabajo conjunto con el 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 del proyecto racial del mestizaje, como el indigenismo.

Racismo anti-indígena como proyecto de Estado: 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, p. 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. El proceso de construcción de nación postrevolucionaria implicó el ejercicio de tecno-

logías 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, p. 23) en donde operó un proyecto particular de desarrollo en el que estaba en juego un proyecto con ideas raciales. Estas tecnologías del poder estaban tejidas a través de redes que enlazaban la construcción de lo mestizo, la asimilación y la aculturación, pero también el racismo. Son ejes que se entrecruzaron, se separaron y se volvieron 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.

*Alfabetización, castellanización y nacionalismo
como parte del proyecto del racismo anti-indígena*

Durante el Porfiriato, la influencia de ideas spencerianas racistas que pugnan 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 político-racial en donde ya no se habló de raza sino de cultura. Para ir en contra de la segregación racial biologicista que usaba los términos como “raza”, se propuso un proyecto cultural nacionalista en México que festejaba la mezcla, especialmente aquella que se pudiera ir blanqueando, en donde una de las

vías fue determinar acciones educativas concretas como proyecto civilizatorio y blanqueante.

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. 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 población,¹⁹ en particular las de la población indígena y eso llevó a

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, p. 360).

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 (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

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 (2011, p. 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 individual” (1992, p. 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

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.

siguientes décadas.²⁰ 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” (2013, p. 99), cuya finalidad era dar instrucción escolarizada a la población campesina para incrementar la productividad agrícola.

En aras de seguir la corriente del nacionalismo 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) fomentando un racismo anti-chino, 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 estos regresaran a sus comunidades para impulsar el desarrollo civilizatorio a través del contacto cultural. Siguiendo las ideas de Martínez Buenabad (2011), el proyecto fracasó porque los estudiantes ya no quisieron volver a su lugar de origen.

El modelo educativo imperante en la castellanización se llevó a cabo mediante la asimilación de la población indígena, la cual exacerbó el racismo anti-indígena bajo presupuestos ideológicos paternalistas y de genocidio lingüístico. Además, con la sustitución de la palabra “raza” por cultura y etnicidad, se impulsaron argumentos de “el problema son las diferencias” para poder construir un proyecto nacional no solo cultural, sino racial. Este discurso fue una cara de la misma moneda, que hacia afuera se festejaba la mezcla, pero hacia dentro se llevaba a cabo un racismo anti-indígena desde el Estado mexicano, en donde el genocidio lingüístico fue pieza central:

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

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.

nación y homogeneizar culturalmente a los mexicanos, es decir desindianizar a México. (Stavenhagen, 2013, p. 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 promotores eran parte de las misiones culturales que “han operado por más de ochenta años” (Santiago Sierra en Stavenhagen, 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 y el genocidio lingüístico se acelerara puesto que la reforma agraria no era la única demanda del campesinado, pero esta sí exigía el uso del español para los trámites oficiales.²²

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, p. 361).

²² Como dato, Stavenhagen 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” (2013, p. 27).

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 esta 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 toda una crítica hacia las teorías y prácticas que pugnaban por estrategias segregacionistas hacia los indígenas. Juan Comas fue uno de ellos. Para Comas (1972), 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. 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, p. 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 Indi-

genista (INI), ahora conocido como Comisión Nacional para el Desarrollo de los pueblos Indígenas (CDI).

*Tensiones del racismo anti-indígena:
entre el expolio y la emergencia del sujeto indígena*

De acuerdo con 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, s/p). Aunado a ello, en 1950 Aguirre Beltrán argumentó que eran las diferencias culturales las que había que resolver, para poner fin a la segregación de los indígenas (Aguirre Beltrán, 1992) y que por lo tanto, el tema de la raza era 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 Insti-

tucional (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 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 Escuelas Normales Rurales, “[los indígenas profesionistas] se convirtieron en semilleros de cuadros para grupos políticos radicales y en dolores de cabeza para los gobiernos estatales” (2008, p. 331). Además, como señala Martínez Buenabad (2012), en algunos lugares, como es el caso de Zacán Michoacán, la masificación de la educación generó la profesionalización de cuadros, 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). Así mismo, Castellanos 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 y profesoras/comunidades/padres y madres 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

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).

(Dietz y Mateos Cortés, 2011), por mencionar algunos elementos. Sin embargo, como señalan Zolla y Zolla Márquez en Martínez Buenabad (2011), solo 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 inició la propuesta de educación bilingüe, donde el bilingüismo era solo una transición a la castellanización. 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, estado donde arranca el proyecto indigenista, primero se mostraron renuentes a la capacitación y posteriormente, a la enseñanza del castellano en esta zona. Lewis (2011), 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. 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.

Lazarín Miranda (2013), 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 barata que obtendría de la población rural, así como técnicos para el desarrollo industrial de México, que obtendría de las ciudades. El proceso de alfabetización y castellanización de principios del siglo xx, así como el proceso de castellanización 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, desarrollo en un marco de cartografías raciales. 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, p. 109)

A varias décadas de haber iniciado tanto la castellanización como proyecto nacional con los fluctuantes sistemas de enseñanza indígena para fines de los setenta ya se contaba con lo que Dietz y Mateos Cortés sugieren como una *intelligentzija* (2011, p. 76) o intermediarios étnicos (González Caqueo, 2000) *i.e.*, grupos de indígenas como maestros y promotores bilingües que estaban 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, p. 31; Dietz y Mateos Cortés, 2011, pp. 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 con 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 la explotación y el racismo (Castellanos, 2000).

Este paralelismo no debe verse disociado 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 y 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, p. 7). La posición de intermediarios educativos que adquirieron los profesores indígenas muchas veces se vio obligada a declinar por un grupo u otro debido al corporativismo creado por las instancias gubernamentales (Dietz y Mateos Cortés, 2011,

p. 79). Además de que el bilingüismo fue una transición a la castellanización, la opción bicultural se vendía como una alternativa al proyecto castellanizador del mestizaje puesto que, en clave de Flores Farfán (2009b) mediante lo bicultural, se planteaba una supuesta igualdad ante la condición nacional o mestiza. Así, 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 (2011), el proyecto no prosperó ya que los principales opositores a este fueron los propios maestros indígenas. 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 y Mateos Cortés, 2011, p. 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 disposiciones 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, p. 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.

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 llamado hasta el 2013 como Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) (OIT, 1989) y ahora conocido como Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI) en el 2020.

Ese mismo año de 1989 tomó posesión como gobernador del estado de Jalisco, 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, p. 175). Sin embargo, como consecuencia política de las explosiones acaecidas el 22 de abril del año 1992,²⁴ 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 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 89, un grupo de ex dirigentes universitarios que tiempo atrás habían sido parte de la Federación de Estudiantes

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.

de Guadalajara²⁵ (FEG), llegó al poder de esta casa universitaria. 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 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, s/p).

Esta coyuntura coincide con el interés de un grupo conformado por cinco investigadores de la UDG en el estudio sobre indígenas wixárikas (Pérez, 2014). Los profesores José de Jesús Torres Contreras, Ana Rosa Castellanos, Josefina Ramos Herrera(†) , Carlos Castillo Castillo, Arturo

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.

Sánchez Vielmas y Rosario Anaya propusieron alrededor de los noventa al entonces rector Padilla López, crear un Centro de Apoyo para la Zona Wikáríka (Pérez, 2014). Este centro de apoyo derivó en lo que hoy se conoce como UACI, entidad que formó y continua 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.

*La universidad como bisagra: entre el privilegio,
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), lo cual no dista mucho de las funciones del padrínazgo de las que habla Carmen Castañeda líneas arriba. 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 diciembre 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 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 esto 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 solo 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, es decir, 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 solo 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.

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 o regalar objetos a las personas indígenas, reproduciendo así el paternalismo que caracteriza al racismo anti-indígena. En los documentos no se encuentra nada respecto a autonomía o libre determinación. Lejos de esto, por ejemplo, los informes de gobierno del exmandatario 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).

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 Latina,²⁷ la cual, empleando el método de cascada, impartía

²⁷ Cfr. http://www.valencia.es/ayuntamiento/infocidad_accesible.nsf/vDocumentos

a 18 indígenas talleres para que llevarsen 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) solo 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.

El arranque de actividades de la UACI, instancia de la UDG, estaría fuertemente influenciada por el parteaguas del año 94 y por el movimiento zapatista. 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 Jalisco. En este sentido estamos ante una iniciativa innovadora por parte de la UDG.

El 94 y sus paradojas: cercanías de la UACI con el zapatismo, lejanías de la UDG con el antirracismo

El 1 de enero de 1994 indígenas tsetales, tzotziles, mames, zoques, ch'oles y tojolab'ales tomaron cinco pueblos, además de la ciudad de San Cristóbal de las Casas, en el estado de Chiapas, México (Palabra Zapatista, 1994). 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 trascendió fronteras (Palabra Zapatista, 1994). Los objetivos de este ejército eran “desconocer al gobierno federal, convocar a un nuevo constituyente y celebrar elecciones ocho meses después” (Aubry, 2005, p. 187). El mes de enero tuvo muchas agitaciones: por una parte, la respuesta del gobierno fue una ofensiva militar y bombardeos en la selva; por otro lado 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).

WebListado/9C237ADA123D9C86C12572C20023BFFB?OpenDocument&bdOrigen= &idapoyo=&nivel=11&lang=1

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 “surgerà 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 estos 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 herra-

mienta 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 solo 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 UACI 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. De igual forma, se realizaron actividades en la sierra norte del Estado de Jalisco con las comunidades wixaritari 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 Martínez, 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) y que en el año del 2018, se propuso como vocera del Consejo Indígena de Gobierno, para contender en las elecciones presidenciales de México.

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 el racismo histórico y la forma de gobierno hegemónica, dichos

acontecimientos que irradiaban desde el sureste mexicano, si bien tuvieron efectos tangibles en los haceres de la UACI, esto ni significó que la UDG tomara un posicionamiento claro y contundente, si no antirracista, al menos alejado del asistencialismo y comprometido con las comunidades, pueblos y naciones indígenas, no solo wixaritari y nahuas de Jalisco.

*El taller de diálogo cultural y la interculturalidad
como solidaridades antirracistas*

En el año de 1995 llegó a las instalaciones de la UACI Juan José Rendón, por sugerencia de uno de sus 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 con Rendón (2004) esta propuesta parte de que el conocimiento se va construyendo con base a experiencias concretas, en el sentido Freiriano. Es así como el investigador no debe ser simplemente un espectador de la realidad, sino que debe de intervenir en ella 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 (2004, p. 14). 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”. Para ello se propone en dicho Diálogo: 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, pp. 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)

Esta intención de lo que el entrevistado llama “construir en conjunto con las comunidades” lo identifico en esta investigación como “tejer solidaridades antirracistas”. Esto es, ya no se pensaba la interculturalidad como algo solo para los indígenas, ni tampoco como un diálogo armónico sino como un proyecto que era necesario tanto para mestizos e indígenas. 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 darles solución a los problemas cotidianos no era tan sencillo, hubo la necesidad de hacer un replanteamiento. Esto nos comenta una de las fundadoras y todavía integrantes de la UACI:

Blanca: 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: 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 solo 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 nahuas y wixárikas, sin la ayuda de las políticas de inclusión de inicios del siglo XXI. Hasta aquí, el trabajo de esta casa universitaria con respecto a pueblos indígenas y la reproducción o erradicación del racismo anti-indígena, puede ser clarificado como claro-oscuro: por una parte, gracias a algunos de sus miembros de la UACI la UDG ha mostrado un compromiso férreo con proyectos radicales relacionados

al territorio y, por otro lado, la Universidad de Guadalajara no ha logrado tener un posicionamiento antirracista claro –aunque no lo nombre con esto términos– que denote un posicionamiento crítico no solo en contra del racismo anti-indígena, que vaya más allá de las visiones paternalistas; por ejemplo, que las labores de la UACI se hubieran transversalizado en todos los centros universitarios desde el 94 hasta inicios del 2000, año en que se proponen las acciones afirmativas en México.

Contexto de las acciones afirmativas

A partir de la década del 2000, los argumentos de inclusión en el espacio universitario convencional fueron conocidos como Programas de Apoyo. Dichos programas encontraron cabida gracias 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 quiebre que alentó otras movilizaciones durante los siguientes seis años. En el año 2001, ante la alternancia partidaria en las elecciones presidenciales,²⁸ 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 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 asentó que estos eran sujetos de interés público (Diputados, 2001), lo cual conllevó que el EZLN y el CNI rompieran el diálogo y las relaciones con el gobierno mexicano y

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.

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). En ese mismo año, se celebró en Durban la Conferencia Mundial contra el Racismo y la Xenofobia en donde tuvo presencia el Estado mexicano. Tanto la Declaración de la UNESCO como la Conferencia de Durban crearon un referente para la generación de nuevas políticas de corte antirracista en diferentes geografías, y de corte antidiscriminatorio en distintas partes de América Latina en lo que a educación se refiere (Mato, 2009; Didou Aupetit & Remedi Allione, 2009; Ruíz Lagier y Lara, 2012; González Cornejo y Velasco Cruz, 2012; Feres Junior & Augusto, 2013; Santos Botelho, Maia & Santos Mundim, 2011; Sito, 2014; dos Santos Vieira & Matins Medeiros, 2009; Toste Daffon, Ferres 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.²⁹

Ante las nuevas reglas, la relación entre pueblos indígenas y Estado se redefinieron a inicios del 2000. Etapa que ha sido identificada desde el Estado como intercultural, pero desde el lente academicista como post-indigenismo (Gutiérrez Chong, 2001) o neoindigenismo (Paz Patiño, 2004). En ambos casos, 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

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.

artículo 4º de la constitución mexicana. El neoindigenismo asumía la pluriculturalidad como parte de las democracias modernas dando concesiones culturales, pero incrementando el despojo territorial y el racismo que eso implicaba (Paz Patiño, 2004), como lo evidencia la modificación del artículo 27 de la constitución mexicana.³⁰ Es así como 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. A todo esto, hay que agregarle, como bien ha señalado en los últimos años Juliet Hooker, la inclusión en términos culturales ha significado un avance para poblaciones que pueden demostrar ser culturalmente distintos, sean indígenas o no; pero aquellas comunidades, pueblos o personas dispersas que históricamente han sido objeto de racismo como las personas negras o indígenas urbanos, que no tienen una cultura distinta a la hegemónica en sus contextos, no han sido beneficiadas por las políticas interculturales ni multiculturales, como tampoco ha habido políticas claras que las salven del racismo (Hooker, 2005).

Las acciones afirmativas en el contexto del proyecto racial del mestizaje

Una precisión fundamental sobre el ingreso de personas indígenas a las universidades es señalar que, como poblaciones racializadas en desventaja, su ingreso a las instituciones de educación superior no se da con la creación de las acciones afirmativas, sino antes, con los procesos de enclasmiento. En este sentido, los espacios universitarios o profesionalizantes han sido vistos como espacios de privilegio para algunos, pero para personas que han sido sistemática e históricamente objeto de racismo

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).

estructural, el privilegio se convierte en el resultado de luchas transgeneracionales. Dicho de otro modo, las acciones afirmativas en México tienen que verse desde un lente histórico que identifique los procesos raciales, los efectos del racismo y las medidas de las propias formas de resistencia que las personas indígenas toman para combatirlo. En este sentido, la propuesta de implementar acciones afirmativas en México, resultaba innovadora en sí mismo por varias razones: porque implicaba el reconocimiento explícito del racismo; involucraba nombrarlo y señalar tanto a víctimas como a los que se benefician de este, como el Estado y sus instituciones entre las que se encontraban las universidades, y encima de todo, obligaba a tomar medidas compensatorias al Estado mexicano.

Las acciones afirmativas surgen como consecuencia del movimiento de los derechos civiles (1961) en Estados Unidos de América (EUA), a fines de los años sesenta y durante la década de los setentas en un contexto de racismo segregacionista. Debido a la segregación, los movimientos negros intentaban ingresar a espacios en instituciones donde la comunidad afroamericana no tenía tanta presencia (Celis Giraldo, 2009). Una 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, se dieron cuenta 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. Esto se traducía en que se les pedía menor puntaje en sus pruebas de ingreso, o en que se les otorgaban becas completas para que estudiaran.

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, p. 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.

Por sus procesos históricos, el racismo del contexto norteamericano es de tipo segregacionista; a diferencia del contexto latinoamericano, en donde se celebra la mezcla y el racismo es más cotidiano, íntimo, pero no por ello menos estructural. Al mismo tiempo, en México existen diversos tipos de racismo, como el racismo anti-indígena, el racismo anti-negro, el racismo anti-chino, el racismo en contra de comunidades rom o gitanas y el racismo contra las personas judías o antisemitismo. Todos estos tipos de racismo se configuran mediante el proyecto racial del mestizaje. Esto quiere decir que, como lo ha señalado Wade (2000) y también Moreno Figueroa (2010), durante el siglo xx los procesos de integración se pensaron como de mezcla, sin embargo, no todas las mezclas se celebraban, sino aquellas que apuntaban al blanqueamiento tanto fenotípico como cultural (Wade, 2000).

De este modo, el racismo anti-indígena (Bautista Pérez, 2020) tiene orígenes en la Colonia, del mismo modo que el racismo anti-negro (Moreno Figueroa, en prensa); el racismo contra personas chinas y, en general asiáticas se da en el momento de la Revolución mexicana (Pérez Jiménez, 2009), y el racismo contra personas judías se evidencia en la época postrevolucionaria (Ynakelevich, 2015). Lo que une a estas opresiones raciales es el proyecto racial del mestizaje, el cual ha evidenciado como su contraparte, a las personas indígenas. Por ello, durante mucho tiempo, si se hablaba de racismo, se pensaba que necesaria y exclusivamente se estaba hablando de personas, comunidades, pueblos y naciones indígenas. Es en este sentido, que cuando se propuso crear y operativizar acciones afirmativas en México, en automático se pensó en los pueblos originarios.

Pese a que el contexto racial dista mucho del contexto mexicano, de la experiencia brasileña 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 (Feres Junior & Augusto, 2013; Santos Botelho, Maia & Santos Mundim, 2011; Sito, 2014; dos Santos Vieira & Martins Medeiros, 2009; Toste Daflon, Ferres Junior & Campos, 2013). Cada institución, según su contexto, tuvo que negociar no solo la implementación de estas políticas, sino también la incomodidad que despertaba 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%.

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 exploraron la construcción de la identidad negra en jóvenes adultos de la Universidad de Brasilia y mostraron que, por un lado, existía todo un movimiento nacional que exhortaba a la visibilización e identificación con lo afro independientemente de la melanina, pero por otro lado, el color de la piel seguía siendo un indicador que daba cuenta de la adscripción así como seguía definiendo el acceso a las universidades.

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 negra (Francis & Tannuri Pianto, 2013). Esto es interesante no solo 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 dejó fuera de la discusión desde el 2000 hasta el 2015 cómo el color de la piel incidía en el acceso a la educación formal.

Como el estudio de estos autores señala, lo que para el movimiento afrobrasileño englobaba ser negro, las experiencias de los estudiantes universitarios revelaban que las intensidades del racismo variaban según el tono de piel, qué tan negra o negro era un alumno en relación a su contexto (Francis & Tannuri Pianto, 2013).

Para el caso colombiano (León y Holguín, 2004; Viafra López, 2008; Restrepo, 2009; Castro Heredia, Urrea Giraldo y Viáfara López, 2009; Mayorga, 2012; 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 perspectivas étnico-culturales, enfocándose en el binomio identidad/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 y Viáfara López, 2009).

Esta territorialización de los afrocolombianos, según los autores, impidió que el 45% del total de esta población que reside en las grandes ciudades no sea contemplada como beneficiaria de estas políticas; tal es el caso de personas indígenas o negras que no están en el Pacífico colombiano, (Castro Heredia, Urrea Giraldo y Viáfara López, 2009). Por su parte, Mayorga (2012), sostiene que estas medidas fueron aplicadas en la Universidad Nacional de Colombia, beneficiando no solo a afrocolombianos sino también a población indígena y otras que viven circunstancias económicas precarias.

Esta autora nos dice que, para el 2012, las acciones afirmativas en Colombia no necesariamente se enfocaron en becas o cupos universitarios, 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, p. 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 lograran entrar a la universidad. En paralelo, la creación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos aprobada a principios de los noventas por el Estado colombiano, obligó a transversalizar un proyecto educativo que, si bien no se nombraba como antirracista, sí buscaba erradicar los prejuicios contra las personas de las diáspora africana en el país.

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 supranacionales, pero al mismo tiempo, “se perfila un discurso sobre la eficiencia, el corporativismo y la gestión de mercados” (Dietz, 2009, p. 2) como eje toral de prácticas neoliberales. Además, en geografías donde imperaron los proyectos raciales de mestizaje que provocaron la invisibilización del racismo, la discusión culturalista dificultó la implementación de acciones afirmativas concretas.

Capítulo II

¿Desde dónde y cómo pensar el racismo?

La ausencia de “la raza”, el mestizaje y el 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 la ausencia de “la raza” atendiendo a las discusiones sobre nombrar o no el racismo. Posteriormente explico la manera en que se han tejido de forma histórica una serie de acepciones sobre el mestizaje en donde, particularmente aquella entendida como una promesa de inclusión, se vuelve pieza clave para entender las lógicas racistas del contexto mexicano, destacando su carácter colonial y de género. Luego esbozo una noción de racismo desde la visión caribeña de Frantz Fanon, enfatizando conceptos como “la zona del no ser” y los sistemas de referencia para referirme a los estereotipos y prejuicios. Finalmente, expongo las estrategias metodológicas de las que eché mano para el análisis del racismo en el sistema universitario.

Los retos para tender puentes entre los estudios raciales y los estudios interculturales

Saberse en el mapa del racismo y ocupar el lugar de “especialista” también es habitar la contradicción (Rivera Cusicanqui, 2014) y reconocer por un lado, aquellos privilegios que la población mestiza ha obtenido por beneficiarse de las lógicas del racismo, y admitir que dichos privilegios han permitido acceder a la educación y estar aquí en el rol de investiga-

dores. Por otra parte, 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 periodo histórico particular cargado de eurocentrismo (Dussel, 2000) que va más atrás de las construcciones biologicistas del siglo XIX.

Es por ello, que un primer reto que los estudios interculturales tienen para abordar el racismo es reconocer que el racismo está implícito en las relaciones interculturales y que todos somos partícipes de él. Por ello, el racista y la víctima del racismo varían, no se puede hablar de blancos contra no blancos en un contexto de mestizaje. Los racistas y los racializados en desventaja no son entes monolíticos ni mucho menos estáticos.

El segundo desafío para los estudios interculturales es notar y hacer explícitas en las investigaciones que tienen por eje la interculturalidad ¿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? ¿Cuándo estamos usando conceptos culturales fomentados por la antropología, pero en realidad, atrás de ello, se esconde un argumento biologicista?

Y el tercer reto teórico es para los estudios raciales en México y, en particular, para la futura implementación de acciones afirmativas. Este desafío 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 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, también es un espacio en donde hay un flujo constante de ideas, lo que nos obliga a poner el ojo en ver qué es lo que se enseña,

ya que “el saber también tiene color” (Segato R., 2015, s/p) y geografía determinados.

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 solo 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 de los PAEIIES en diversas universidades, fue un primer intento no solo para que ingresaran más indígenas en las matrículas universitarias, sino también para cuestionar el carácter monocultural y el racismo epistémico. 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.

Presencia y ausencia de “la raza”

La idea de que el elemento racial es parte fundamental para entender la interculturalidad es retomada mediante la Interculturalidad Crítica, la cual es planteada por Catherine Walsh (2011). 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. Inicialmente surgió con miras a la transformación del sistema educativo para luego orientarse a la construcción de un Estado plurinacional” (Walsh, 2002, p. 117). En estos procesos, la Interculturalidad Crítica reconoce la persistencia del racismo contra los indígenas concretamente, en la educación, pero no nos permite ver el rol que juegan factores como el color de piel en la desigualdad racial o en la valoración de ciertos conocimientos, ni la forma en que los estudiantes indígenas pueden negar su identidad como forma de sobrevivencia ante el racismo. Por tanto, retomo la idea de la presencia y ausencia de la raza que

plantea Peter Wade (2010) para el caso del contexto latinoamericano, ya que me permite mostrar cómo en los discursos en donde se habla desde la cultura emerge “la raza” y es expresada para la comprensión de la propia experiencia racializada, pero también como un campo que evidencia los privilegios.

En el año 2009, David Theo Goldberg publicó “The Threat of Race. Reflections on Racial Neoliberalism” (2009). Entre otras cosas, Goldberg sostiene que existe un silenciamiento de “la raza” enmarcado en un proceso de largo aliento que está relacionado con asuntos históricos de blanqueamiento y, de manera más reciente, con las lógicas neoliberales. Esto da pie a Wade para argumentar que “la raza” no es que esté simplemente silenciada, sino que se oculta y emerge mediante diferentes dinámicas y niveles. En este sentido, quiero argumentar que el retomar esta última idea nos sirve para entender esa dinámica dual de nombrar/identificar o silenciar/no reconocer el racismo.

Wade (2010), argumenta que, para el caso latinoamericano, el Estado fue un actor activo en reproducir categorías raciales desde las instituciones en diferentes niveles, para controlar y regular a las poblaciones y las dinámicas de privilegio. En este sentido, tenemos que saber qué se entiende por “la raza”, cómo reconocerla cuando aparece incluso si no es nombrada. Hablar de un “pensamiento racial” presenta el mismo reto, puede referirse a conceptos que se refieren a categorías de personas bajo tintes biologicistas o bien, bajo tintes culturales. Por ello, Wade argumenta que la cultura puede aparecer como una segunda naturaleza, es decir, biologizada. Y, aunque el discurso explícito sobre “la raza” se evapore en las instituciones mediante el silenciamiento de categorías, conocer la especificidad del racismo nos permite ver cuándo “la raza” aparece (Wade, 2010). Dicha aproximación, argumenta este autor, nos permite ver, además, cómo la especificidad del racismo aparece entrelazado con otras formas de opresión, como el género o la clase. Es decir, no basta con reconocer el carácter colonial del racismo, en este caso, del racismo anti-indígena, sino, además es preciso notar que en esta época

caracterizada por la exacerbación neoliberal, la explicitación de “la raza” se torna más compleja, mientras que las opresiones raciales aumentan.

Ahora, en el 2020, ya se han llevado a cabo investigaciones que intentan hacer explícita “la raza”. Prueba de ello es el proyecto PERLA (Project of Ethnicity and Race in Latin America) liderado por Edward Telles en el año 2010, y de forma más reciente, la Encuesta Intercensal del año 2015 y el Módulo de Movilidad Social Intergeneracional (MMSI) en el 2017, ambos patrocinados por el Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI) en México. Pese a ello, este entramado teórico intenta dar cuenta del racismo anti-indígena en un momento en que las políticas interculturales habían pasado su clímax.

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.

Asimismo, he mencionado que en México existe una diversidad de racismos que se entretejen gracias al proyecto racial del mestizaje. De igual forma, hay que precisar que dichos racismos guardan relación entre sí al mismo tiempo en que ocupan diferentes jerarquías según el momento histórico, el factor contextual, el relacional además de sus entrecruces con el género. De este modo, la noción de heterogeneidad colonial me sirve para enfatizar el carácter histórico del racismo anti-indígena en México y su relación con un proyecto que tiene fecha de nacimiento concreta, al mismo tiempo en que guarda una relación jerárquica con factores como el color de piel, la lengua o la ancestría. Maldonado-Torres entiende por heterogeneidad colonial:

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, p. 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 del racismo, bajo la noción de raza, se haga esta presente o se evapore, como menciona Wade líneas arriba. Como señala Maldonado-Torres (2017, p. 133) “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”. 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, incluso dentro de la misma noción de “indígena”.

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 evidenciar la presencia de “la raza” en los discursos y prácticas interculturales en un programa como el PAAEI es necesario evidenciar la heterogeneidad al interior de los grupos indígenas, no solo para señalar que las personas indígenas son diversas sino también ver

lo que Mónica Moreno Figueroa (2010) llama “las intensidades distribuidas” del racismo o la calidad del racismo mismo que se da.

El mestizaje como proyecto racial y de género

A lo largo de sus investigaciones, Moreno Figueroa (2012), insiste en problematizar lo mestizo y la identidad mestiza de forma más compleja. Moreno afirma que, si bien lo mestizo es una categoría racial que surge como un componente clave del mito de la formación mexicana, el mestizaje lleva en sí mismo varias acepciones. Esta polisemia del concepto de mestizaje no es exclusiva del contexto mexicano, es más, Breny Mendoza, enfatiza varios momentos históricos de América Latina para referirse al mestizaje no solo como un hecho político. Incluso, Mendoza (2001) afirma que, atendiendo a la acepción primigenia del término que hace referencia a la invasión de cuerpos de mujeres indígenas por parte de españoles, el mestizaje involucra conquista, racismo y sexualidad.

Específicamente, para el proyecto de nación mexicana, Moreno Figueroa nos dice que el ser mexicano(a) equivalía a ser mestizo(a). Esta obviedad tiene varias consecuencias, de las cuales la autora destaca dos: por un lado el nombrarse como mexicana o mexicano, era generar una desracialización (*racelessness*, en inglés) que invisibilizaba el racismo; y por otra parte, lo mestizo pasaba a ser visto como “lo mexicano” y no tenía la necesidad de nombrarse, a diferencia de las personas indígenas, por ejemplo. En el primer caso, Moreno Figueroa (2012, p. 17) explica la desracialización como “al proceso de normalización racial y racista que permite que el pueblo mexicano se exprese y esté convencido por la idea de que en México no hay racismo porque todos somos mestizos”. En el segundo caso y mediante un ejemplo empírico, Mónica Moreno Figueroa señala que si bien a las personas mestizas no se les pide identificarse o nombrarse como tal, al mismo tiempo “viven en un espacio social que nos nombra de otras maneras, que nos marca visiblemente y que ha sido permeado por entendimientos y prácticas racistas” (2012, p. 32). Esto impide reconocer las lógicas racistas de la vida social del mestizaje, al mismo tiempo en que no nos permite ver que el mestizaje, como

proyecto racial, opera como una promesa de inclusión, siempre y cuando se tenga una buena mezcla como la que apunte hacia el blanqueamiento.

Además, como menciona Ochy Curiel (2013), el proyecto racial de mestizaje en diversas partes de Latinoamérica, operó como una empresa no solo racial sino también disciplinante en términos de género, en donde el mestizaje que se propone como proyecto político, es heterosexual. En otras palabras, el proyecto racial del mestizaje en México, así como en diversas latitudes latinoamericanas, fue una promesa de inclusión para, aparentemente, ser parte de la nación, pero en donde dicha promesa no es ingenua ni todos pueden ser incluidos, sino que se festeja lo heterosexual, lo blanco en detrimento de lo indígena y lo negro.

El racismo como la “zona del no ser”

Atendiendo a las múltiples formas de jerarquizar 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, p. 2), reflejándose ello en la superioridad o inferioridad de la cultura. El racismo segregacionista también es identificado como racismo naturalista (Goldberg, 2002) dado que sostiene que existen personas “naturalmente inferiores” y que, por tanto, no pueden redimirse ni se incluídas en un proyecto nacional o colonial. Al mismo tiempo, Goldberg señala que también coexiste un “racismo historicista” el cual, a diferencia del primero, considera a las personas racializadas en desventaja como infantes e inmaduras; pero que, mediante un proceso lento de “progresivo desarrollo, dichas personas pueden integrarse a un proyecto nacional o colonial. A este binomio David T. Goldberg le llama “regla racial” (Goldberg, 2002).

En este sentido, la propuesta de mestizaje emerge ante las tendencias de un racismo segregacionista o lo que Goldberg llamaría, un racismo naturalista. En un afán de desmontar dicho racismo segregacionista, se generaron, como dije antes, apologías de lo mestizo. Émiko Saldívar

Tanaka (2012) ilustra lo anterior cuando refiere que la respuesta liberal al “problema indígena” en México fue una postura antirracista por parte del gremio antropológico, dado que festejar la mezcla iba en contra de la segregación racial. Sin embargo, el genérico del mestizo se convirtió en un eufemismo que escondía las desigualdades o las diversas formas de racismo al interior de esta noción.

Ahora, según Gordon (2013), la noción de *raza* surge en Andalucía durante la Edad Media para relacionarla con lo animalesco y hacer alusión a jaurías. Con la expulsión de moros y judíos de la península ibérica, el concepto de raza fue aplicado luego a los expulsados. Como no se tenía claro ni el término de “raza”, así como los límites de lo que se conocía como “humano” la clasificación del mundo en la Edad Media estaba pensada más bien, entre lo que era considerado una deidad y lo que era considerado animal. Las deidades o todo aquello ligado a los dioses ocupaba las jerarquías más altas, en tanto que lo animalesco ocupaba las esferas más bajas (Gordon, 2013). En medio de ambos polos estaba el hombre o lo que hoy llamamos humanidad. Por ello, las clasificaciones se hacían en relación con la lejanía o proximidad con el mundo deífico o el animalesco.

Teniendo claro lo anterior, ahora nos es útil la noción de “la zona del no ser” de Frantz Fanon (2009, p. 42). Fanon fundamenta el concepto argumentando que, a partir de la expansión europea, 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 con Fanon (2009), era que lo negro, lo mestizo o lo indio existía en tanto existiera lo blanco. Hay que señalar que, por blanco no solo 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 a la distinción entre esta proximidad o lejanía con lo humano, también

implicaba ciertas concepciones y conocimiento sobre el cuerpo. (Pedraza Gómez, 2008).

De esta manera, las personas 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 por lo que Fanon denomina la “zona del no ser” en función de aquello que le falta o adolece para ser blanco o lo que sea que se entendiera por ser totalmente humano.

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, p. 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 este. Esta necesidad de nombrarse está influida por los relatos hegemónicos que se han construido sobre aquellos cuerpos no privilegiados o sobre esa zona del no ser. A estos relatos Fanon (2009, p. 112) los llama “Sistemas de referencia”, esto es, la suma de prejuicios y estereotipos que están organizados sistemáticamente y que forman parte del *imago* colectivo para la subjetividad blanco-mestiza. A pesar de que las personas racializadas en desventaja se saben parte importante de la historia, esta no lo refleja. En palabras De Oto (2006, p. 1) “el sujeto emergente está en tensión con la historia colonial que le es propia y desplazado de ella”. Es por eso por lo que la persona víctima del racismo debe luchar de forma constante contra aquellos “detalles, anécdotas y relatos” (Fanon, 2009, p. 112) que se dicen sobre ella, es decir, luchar contra aquellos sistemas de referencia.

Fanon nos explica que el ser racializado en desventaja 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*– que podría ser el fenotipo o cualquier otro marcador racial visible, es el primer sistema de referencia. Además del sistema corporal existe un *esquema histórico-racial* (Fanon,

2009), es decir, las historias que se dicen de acuerdo con la marca corporal. Cuando ese esquema histórico racial se pone en operación de forma cotidiana, Fanon (2009, p. 113) explica que existe un *esquema epidérmico racial*. Es esta vivencia epidérmica racial la que hace que el sujeto descubra ese sistema de referencias. Esto se puede constatar con mayor claridad en la imbricación o entrecruce entre raza y sexualidad. De acuerdo con Viveros Vigoya (2008), existe un entrecruce de los imagos racistas y los 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 construidos en torno a la depravación de los pueblos llamados primitivos” (2008, p. 173).

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 en desventaja, según el autor, solo puede ser considerado como bello en su entorno o contexto que las ideas preconcebidas –sistemas de referencia– han creado históricamente, es decir, las personas víctimas de racismo solo puede alcanzar su estatus de bello en su nicho de salvaje. A lo anterior, Fanon (2009, p.114) le llama *librea*. De ahí que la experiencia racista esté marcada por la expectativa que el otro tiene del racializado en desventaja, y se espera que se comporte, piense y hable de acuerdo con las ideas preconcebidas.

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 este 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.

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 solo 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.

Esta parte se vuelve clave para entender una parte fundamental de las sutilezas del racismo, pero también de las estrategias que usan las personas para alejarse de esta práctica de opresión. Es decir, mientras más privilegio tenga asegurada una persona, sus experiencias con y referencias acerca de lo indígena se tornarán menos violentas; en tanto que, aquel personal universitario que esté más cerca de lo racializado en desventaja tomará distancia de las víctimas del racismo mediante expresiones o comportamientos más racistas hacia lo indígena. El objetivo de esta primera fase fue entender cómo es que una política pública aterrizó en una de las universidad más grandes de México, y cómo el discurso del racismo se fue perdiendo conforme bajaba a su aplicación.

En este sentido, platiqué con muchas personas, pero quisiera destacar el siguiente orden:

1. Personal de la Fundación Ford.
2. Contacté a personal de ANUIES, pero me negaron la entrevista.
3. Seis rectores de los centros temáticos universitarios de la UDG.
4. Cuatro vicerrectores de los centros temáticos de la UDG.
5. Seis secretarios académicos de los centros temáticos de la UDG.

6. Dos fundadoras y exmiembros de la Unidad de Apoyo a Comunidades Indígenas.
7. Cuatro trabajadores de la Unidad de Apoyo a Comunidades Indígenas.
8. Diez tutores de estudiantes indígenas.
9. Tres extutores de estudiantes indígenas

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 (2013), los estudiantes ya habían experimentado la movilidad dentro del país, y en algunos casos, incluso fuera de México. Así mismo, estos estudiantes formaron parte de una generación cuya particularidad es que son los primeros de su familia 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 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 *imágenes* que tiene el mestizo universitario en relación con lo indígena en una etapa multi e intercultural, e identifiqué la importancia que sigue jugando el color de piel, la apariencia en general y el fenotipo para considerar quién es o no indígena en el sistema universitario. De igual forma, por las estrategias metodológicas usadas, analicé el papel que juega el aspecto y la belleza como lugar de privilegio al momento de cursar la universidad convencional y cómo la apariencia redefine los sistemas de referencia de los que habla Fanon líneas arriba. La característica de este grupo es que la mayoría estaba conformada 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 PAAEI. 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 solo entre la UDG.

En un inicio eché mano de la información cuantitativa del propio PAAEI, a lo que le siguieron las entrevistas etnográficas con personal universitario, posteriormente los relatos autobiográficos con los estudiantes indígenas y finalmente, los grupos de discusión con los alumnos mestizos. Es así como 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.

Tipologías

El acceso a esa primera base de datos cuantitativa del PAAEI me permitió realizar una tipología de estos alumnos, así como elegir a los estudiantes indígenas. Dichos estudiantes se reconocían indígenas en la universidad ante profesores y compañeros, sí sabían de la existencia del programa PAAEI 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 PAAEI inicialmente me había sugerido trabajar y que me pusiera en contacto, eran los mismos que aparecían en la bibliografía sobre el PAAEI, o los que habían participado en los videos promocionales de dicho programa mediante la ANUIES,³¹ 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 PAAEI. 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 PAEIHES durante la primera (2003-2005) y segunda etapa (2005-2007), y aquellos que se habían inscrito en el PAAEI en su tercera etapa (2007-2013) en donde la UDG estaba encargada de institucionalizar el pro-

³¹ Cfr. <http://paeiies.anui.es.mx/public/>

grama 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 PAAEI, 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 muchos trabajadores de la UDG sobre los datos estadísticos del PAAEI, estos hacían una distinción sobre “tipos” de indígenas basada en nociones o ideas sobre los indígenas “de Jalisco” (nahuas y wixaritari), y entre los indígenas “de otros lugares”, y la medida para saber si alguien era indígena o no, era cierta imagen del indígena wixaritari: 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 PAAEI, y menos en los de la tercera etapa. Ello se reflejaba 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. De alguna manera, a fines de la primera década del 2000, el ser indígena se flexibiliza.

Una vez que intenté ponerme en contacto con los estudiantes, también identifiqué que aquellos estudiantes que sí habían sido beneficiados por el PAAEI durante la 1a y 2a etapa, no estaban dispuestos a hablar conmigo; este grupo se integraba por alumnos que eran considerados por el PAAEI como “casos de éxito” y estaba integrado en su mayoría por estudiantes del estado de Jalisco (nahuas y wixaritari) y por algunos indígenas de Oaxaca y Chiapas. Mientras que aquellos que se habían adscrito al programa PAAEI 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.

Capítulo III

Meritocracia en la universidad: reproducción del racismo y del privilegio

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: primero 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 que mantiene el racismo y el privilegio 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.

Organización del PAAEI y los tentáculos invisibles del Estado

Aunque el Programa de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas (PAAEI) fue patrocinado por instancias ajenas al estado mexicano como la Fundación Ford (FF), el PAAEI 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” (2013, p. 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 que guarda una relación intrínseca con el fomento del racismo anti-indígena, al mismo tiempo en que controla las lógicas del privilegio mediante la meritocracia. 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 PAAEI 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.

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,³² que elaborara una propuesta para generar un proyecto de vinculación e intervención con pueblos indígenas del estado de Jalisco, Amanda Casillas (2013) ya llevaba dos años, junto con otros compañeros, colaborando con grupos indígenas “por iniciativa propia”. Estas colaboraciones podían ser ya en la

³² Asociación Jalisciense de apoyo a Grupos Indígenas.

sierra norte wixárika³³ o en la sierra sur nahua.³⁴ De manera que cuando la COACI arrancó su proyecto de intervención con pueblos indígenas, los encargados de dicho proyecto no eran unos desconocidos para las comunidades indígenas wixaritari y nahuas, la diferencia era que ahora llegaban con la estafeta de la universidad.

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. Es más, podemos afirmar que fue la primera en generar módulos de atención, asignar un presupuesto, así como personal dedicado de forma exclusiva a esta empresa. A pesar de que otras universidades ya tenían programas educativos dirigidos a los pueblos originarios,³⁵ la novedad de las estrategias de la UDG, era que estas fueron 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

³³ Este trabajo se hacía –y se sigue haciendo– en San Andrés Cohamiata, Santa Catarina Cuescomatitlán, San Sebastián Teponahuaxtlán y Tuxpan de Bolaños (UDG, 1994).

³⁴ 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 Cuza-lapa y sus rancherías: La Rosa, El Vigía, Canoitias, Las Gardenias, La Pintada, Cofradía, Tecopaxtle, el Durazno y La Pareja (UDG, 1994).

³⁵ 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).

abajo y designada como Unidad y no como Coordinación (Cfr. Capítulo I) y pasó a ser la Unidad de Apoyo a Comunidades Indígenas (UACI). 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” (Casillas, 2013), nos comenta una de sus fundadoras. Después de una serie de negociaciones, la UACI siguió a pesar de los siguientes años de conflicto interno entre 1995 hasta el año 2001.

En el 2001 también se ven impulsadas una serie de acciones y estrategias desde la Unidad, a pesar de que, una vez más “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” (Casillas, 2013). Es decir, ahora el reto era el de la transversalización o la desaparición.

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.

Tabla 1. Etapas del PAAEI³⁶

	Política cultural federal	Política estatal dirigida a pueblos indígenas	Periodo	PAEIES
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 PAEIES por parte de la Fundación Ford Vinculación del PAEIES con la ANUIES

³⁶ Agradezco las observaciones y el material aportado por el Mtro. Juan Manuel César Díaz Galván para esta tabla.

Continuación Tabla 1

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)
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

Continuación Tabla 1

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 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.

En el 2009, una vez que el PAAEI ya no recibía recursos ni del la FF ni del BM, la UDG le asignó al programa la cantidad de sesenta mil pesos³⁷ al año para todas las actividades, cantidad que se empleaba en su mayoría, en los sueldos de los administrativos de la UACI. Además, como el lector observará en la tabla, casi al culminar el trabajo de campo de esta investigación, el PAAEI 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 lógicas raciales del mestizaje de los miembros de la UACI en el día a día y la manera en que estas tuvieron una repercusión en el programa.

*Las tiernas y las hombronas: cultura organizacional
y la imbricación raza/género en el Estado mestizo*

De acuerdo con Saldívar Tanaka (2008), basada en Grindle y Greenberg, la burocracia en México se distingue por ser flexible. Esto quiere decir que imperan las relaciones personales por encima de las organizaciones estatales, teniendo como consecuencia una falta de “eficiencia y normatividad” (Saldívar Tanaka, 2008, p. 32). Asimismo, Saldívar Tanaka argumenta que las burocracias tienen que ser entendidas como organizaciones abiertas en donde permean las prácticas culturales de los individuos que están inmiscuidos en ellas.

Es de señalar que el programa PAAEI 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 PAAEI. Uno de los elementos que aparecieron de forma recurrente en las entrevistas con estas operadoras del programa, fue la falta de apoyo a sus iniciativas por parte de algunos miembros de la Unidad, en particular, de su titular de aquel entonces

³⁷ Esa cifra equivale a cuatro mil dólares estadounidenses si consideramos el dólar a \$15.00 pesos mexicanos para el año 2013.

Un día yo ya estaba con mi hoja de comisión, ya tenía todo listo. Iba a salir 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 de las desigualdades en la práctica. De esta manera, como aseveran las operadoras del PAAEI, a partir de que este jefe 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” estaban supeditados a un proyecto mayor, pero a su vez, este proyecto mayor cobraba fuerza por estar anclado no solo al jefe de la Unidad, sino a cierta “masculinidad”. Habría que preguntarse si el PAAEI hubiese estado a cargo de dos varones ¿le habrían dado más apoyo?

También las propias operadoras del programa 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 y la reproducción de un racismo paternalista y amoroso. Cuando una operadora del programa, en este caso, la que llevaba más tiempo en la UACI, protegía de manera constante a un alumno del programa, se decía que “esta 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 PAEIES 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. Carmen Martínez Novo explica que, el trato amoroso y de cariño por parte de personas blanco-mestizas hacia personas indígenas en donde imperan las jerarquías de desigualdad, lejos de democratizar los espacios, reproducen un paternalismo característico de la hacienda tradicional: tratarlos como niños, conocer sobre su comunidad, preocupación por su bienestar que se traduce en la súplicas de los indígenas para obtener bienes y servicios (Martínez Novo, 1998). Esta reproducción del racismo característico de la época de la hacienda debe de tensionarse y verse a la luz de las actividades pioneras a nivel nacional que realizaba la UACI. Además, el poco interés que la estructura universitaria brindaba a la Unidad, facilitaba las lógicas discrecionales y, a su vez, la reproducción del racismo. Aquí, pese a que el racismo no se nombre o no salga a la luz, eso no quiere decir que “la raza” no esté presente.

Diversos estudiantes y ex estudiantes indígenas que fueron beneficiarios del PAAEI coincidieron en que las lógicas del programa y la forma de conducirse de las encargadas, denotaban rasgos paternalistas. Pero a su vez, hay que tomar en cuenta que la coordinación de dicho programa fue delegada a “un asunto de mujeres” para que fungieran como “las mamás” de las y los estudiantes indígenas. Mientras que, actividades como la constitución de los órganos de gobierno tradicionales como el Consejo de Ancianos eran liderados por hombres. Es decir, las lógicas de género determinaron las lógicas raciales al interior de la UACI; mientras que los hombres mestizos se enfocaron en organizar a las comunidades nahuas, las mujeres mestizas tenían que lidiar con los estudiantes indígenas como si fueran niños.

Otro ejemplo más de la complejidad de esta supeditación es la imagen que tenían algunas de las estudiantes indígenas sobre la operadora del PAAEI más joven. Algunos de los comentarios iban desde “tiene poca calidez” hasta “es muy seca, muy hombrona o marimacha”. 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 en las comunidades”. 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)

Esto agrega complejidad a las lógicas del racismo hacia dentro de la institución universitaria y pone sobre la mesa, mediante un ejemplo microsocal, uno de los dilemas de las solidaridades y alianzas antirracistas en México: por un lado existe la reproducción del racismo paternalista por parte de las personas mestizas y blancas que laboran en las instituciones públicas del Estado, pero también pervive la opresión internalizada en las y los estudiantes indígenas como el sexismo o el prejuicio por no ser “suficientemente tierna” una trabajadora blanco-mestiza de la universidad. Lo anterior lanza el reto a las instancias del Estado que, para trabajar programas de inclusión, sean o no, antirracistas, se debe de trabajar de forma transversal el elemento de género. Tanto Viveros Vigoya (2009) como Curiel (2013) han señalado que uno de los efectos del racismo, fue la colonización de las identidades de género y el fomento del sexismo. De este modo, los procesos de racialización no pueden ser entendidos sin los procesos de sexualización y lo que se entiende por ser hombre o ser mujer. Es por ello que, aunque Petrona sea una mujer

indígena joven, el ser indígena y el haber experimentado racismo no la excluye de entrar en la dinámica de generar procesos de racialización y sexualización, de ahí que espere que una mujer blanco-mestiza “encaje” con características como ternura o amabilidad.

Recursos, universidad y las olimpiadas de la opresión

Con la desregulación de las instituciones sociales y la flexibilización del empleo, también se vino la imposición de una suerte de “atemporalidad” (Merklen, 2013, p. 50) a través de la aplicación de políticas internacionales a contextos diversos. Tal es el caso del PAAEI. 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 profesor, 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 (1995, p. 392) el modelo de “sistema de acción”, caracterizado por la centralidad del recto-

rado, a primera vista pareciera entrar en crisis con la transformación del Estado Providencial al Estado Evaluador (Gradilla Damy, 1995). Recordemos que una de las características de estas políticas supranacionales, es que arrancaron con dinero de organismos externos, lo cual parecía quitarle 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 PAAEI] 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 era 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 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, p. 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 Kellog y muchas cosas... siempre tenemos la paranoia de que eso es gabachadas³⁸ y que no funciona y que... es dinero manipulado... Cuando yo tengo la experiencia en el CuSur³⁹... Yo no digo que antes no se hacía tutoría... pero esto fue distinto, les servía a los muchachos [estudiantes indígenas]. (Villaseñor, 2013)

³⁸ El término proviene de la palabra “gabacho”, que en el argot popular quiere decir, que proviene o tiene influencia del país de Estados Unidos.

³⁹ Centro Universitario del Sur de la UDG, ubicado en Ciudad Guzmán, estado de Jalisco, México.

La opinión anterior se fundamentó en que desde hace unas décadas la UDG había castigado o tomado medidas como la restricción de recursos hacia programas que tuvieran que ver con iniciativas relacionadas a la sublevación⁴⁰ 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 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 un lado, la política arrancó con muchos recursos, estaba enfocada a resarcir o reparar las desventajas de una población muy 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–. Es decir, por una parte, el programa era muy criticado por apoyar solo a un grupo de personas, cuando había más estudiantes no necesariamente indígenas que necesitaban ser apoyados. Y al mismo tiempo, rectores de diferentes centros universitarios como el de Ciencias de la Salud, argumentaban que los estudiantes indígenas que accedían a este programa no necesariamente eran los indígenas con más carencias, enfatizando que había estudiantes –mestizos– que vivían en condiciones más precarias que los indígenas. Cuando se intentaba explicar que el PAAEI era un proyecto

⁴⁰ 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).

que intentaba contrarrestar el racismo y que, eso implicaba hacer concesiones debido a las lógicas históricas de desigualdad que habían vivido las comunidades indígenas, los profesores universitarios que no eran tutores y que no estaban relacionados con discusiones sobre lo social, estaban en desacuerdo en brindar apoyo “especial” a estudiantes indígenas.

Particularmente, en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud y en el Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingenierías, los rectores, vicerrectores y secretarios académicos defendieron el discurso de la meritocracia argumentando que solo deberían de ingresar los “mejores” a sus centros universitarios e, incluso, llamó la atención comentarios como “no tiene caso aceptarlos, porque no van a aprobar las materias y eso se verá reflejado en el presupuesto que recibimos año con año (...) nos van a bajar los indicadores [y] eso no puede pasar en un centro universitario que es conocido por pedir le mayor puntaje en la UDG”.

La universidad como socializador o como club social

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 aumentar de forma considerable a 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 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 pudiente: eso está eliminado de la universidad” (Baltazar, 2013). Esto es bastante revelador porque da cuenta que la desventaja económica y lo que aquí llaman diferencia cultural son elementos que siguen siendo considerados como sinónimos cuando, tal vez a lo que se quiere referir

este secretario académico, es a la desigualdad racial, es decir, “la raza” se hace visible mediante la equiparación de las diferencias culturales con la desigualdad.

Gráfica Probabilidad de auto-identificación con ser mestizo

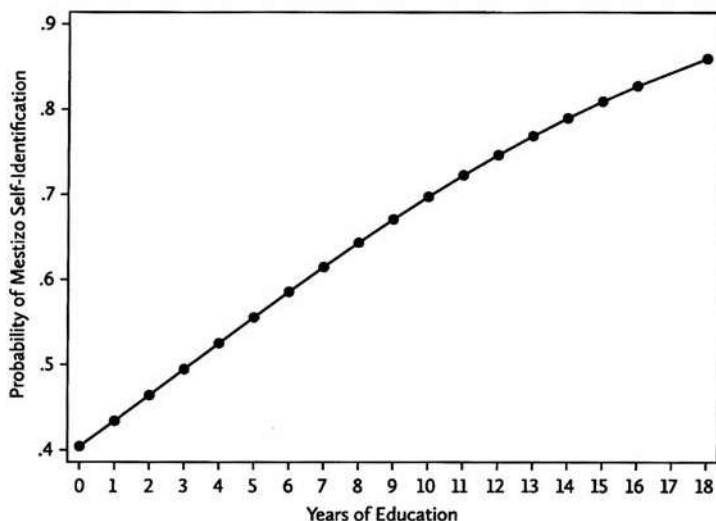


FIGURE 2.5 The Effect of Schooling on *Mestizo* Self-Identification (controlling for age, gender, skin color, size of community, geographic region, urban/rural), Mexico

Fuente: PERLA.

De acuerdo con la investigación de PERLA (Project of Ethnicity and Race in Latin America), a mayores años de escolaridad en México, es más probable que las personas se identifiquen con la identidad racial mestiza (Martínez Casas, Saldívar, Flores y Sue, 2014).

Los argumentos de este secretario académico coinciden en los resultados arrojados por PERLA, los cuales sostienen que, la discriminación presenciada en contra de personas indígenas va a estar determinada por el ojo que mira o por quien la presencia, de modo que, a mayor educación, se percibirá que la razón de la discriminación contra personas indígenas es la situación económica. Mientras que, si se toma en cuenta el color de

piel del ojo que presencia la discriminación, las personas de piel blanca o clara afirmarán que es el color de piel la causa principal de discriminación. Esto es interesante porque a mayor escolaridad, las personas tienen a “amestizarse”, y a su vez, el “amestizamiento” provoca una situación de ser ciegos al rol que juega el color de piel en la desigualdad. En este caso, el secretario académico entrevistado del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA) es de piel oscura y con grado de doctorado. Tal vez, el ser una persona de piel oscura y haber alcanzado ese nivel de estudios le refuerce el discurso de que, es el factor económico la causa de desigualdad.

Gráfica de discriminación presenciada

TABLE 2.2 Witnessed Discrimination due to Indigenous Language, Economic Situation, and Skin Color (%)

	Witnessed		
	Indigenous Language	Economic Situation	Skin Color
<i>Skin Color</i>			
Light	62.9	73.8	65.7
Medium	51.4	67.7	56.4
Dark	48.5	64.5	55.0
<i>Identity</i>			
Indigenous	47.0	66.4	50.4
Mestizo	57.5	73.4	62.8
White	47.0	59.1	50.7
<i>Education</i>			
Low	42.8	57.7	45.6
High	66.4	80.5	70.4

Source: PERLA 2010 (National Sample).

Fuente: PERLA.

Otro dato interesante, es que mientras los altos mandos como rectores, vicerrectores o secretarios académicos defendían el discurso de la meritocracia, la investigación de PERLA reveló que ahora se reconoce más que las comunidades y personas indígenas viven desigualdad porque son tratadas injustamente, al tiempo en que la defensa del discurso de la meritocracia se ve disminuido en sus gráficas. Aquí sería importante problematizar el factor de la edad. Las personas entrevistadas como rectores, vicerrectores y secretarios académicos –todos en su mayoría hombres–, oscilaban entre los 60 y 70 años de edad. Lo que pudiera sugerirnos que el discurso de la meritocracia es defendido por personas mestizas que son más cercanas a entender la desigualdad en términos de clase, elemento que fue muy discutido en México durante los 70s, 80s y 90s. Mientras que generaciones más jóvenes están más familiarizadas con las discusiones sobre la discriminación, el color de piel y el racismo, reflexiones que se han impulsado, como dije en el capítulo 1, a partir del levantamiento zapatista.

Gráfica Razones por las cuales los indígenas viven desigualdad

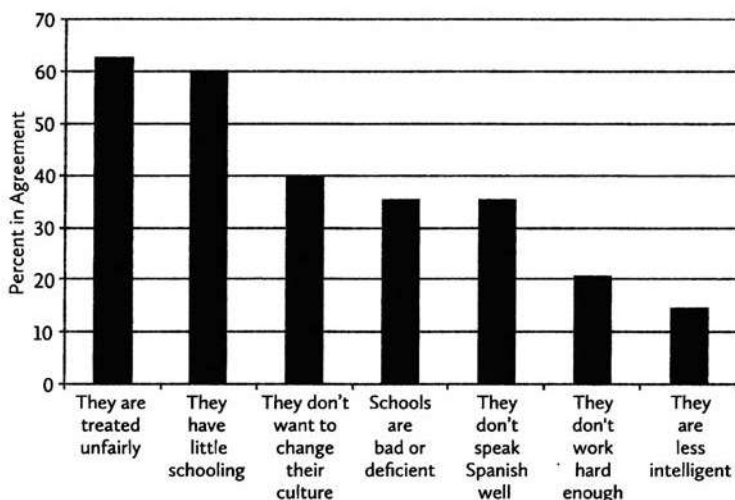


FIGURE 2.11 Reasons Given as to Why the Indigenous are Poor, Mexico

Fuente: PERLA.

Continuando con el testimonio del secretario académico del CUCEA, este 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 de altos rangos como rectores, vicerrectores y secretarios académicos coincidieron en 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). 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 redundan 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 (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.

Hay que señalar que, trabajadores universitarios como rectores, vicerrectores, algunos secretarios académicos, profesores investigadores y tutores indígenas, hasta profesores de asignatura, argumentaron que no existía un diagnóstico que diera cuenta sobre el estudiantado indígena

de la UDG a través del examen de ingreso. 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, fue esa misma base de datos la que me permitió tener un primer acercamiento sobre la situación del PAAEI en la UDG. De modo que donde se presenta el vacío, es en la circulación y transversalización de la información, desde la UACI hacia afuera. 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 Colotlán,⁴¹ estado de Jalisco, México. De manera que con mayor razón este actor universitario conocía la situa-

⁴¹ Un centro universitario que, por sus características, está ubicado en una zona con alta población indígena, particularmente wixaritari.

ción 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 ¿Por qué contradecirse y decir que no existen datos? ¿Para no tener ciertas conversaciones sobre desigualdad y atención a estudiantes indígenas? ¿Qué elementos necesita reestructurar la universidad para tal tener la conversación sobre racismo y antirracismo en el sistema universitario? Y ¿Qué implicaciones tiene modificar esos elementos?

El examen de ingreso y la retórica del privilegio

El examen de ingreso a la educación superior convencional es uno de los puntos en los que vale la pena detenerse y revisar como un factor importante a negociar en la universidad convencional en aras de tener espacios universitarios menos racistas. Este es conocido como EXANI-II y según se leía en sus guías hasta el año 2013, 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. (CENEVAL⁴²) y fue creada en 1994 por sugerencia de la ANUIES.

Lo que busca la aplicación de este tipo de prueba es medir 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 apar-

⁴² <http://www.ceneval.edu.mx>

tado 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.

El único precedente que se tiene sobre 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 solo evalúa dos áreas y por ello es considerado un sistema objetivo. A pesar de que las mediciones estandarizadas no consi-

deran la disparidad de condiciones educativas previas resultando por ello, racistas, 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 rendimiento⁴³ 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, “estos 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.

Una tercera iniciativa lanzada por un grupo de tutores de estudiantes indígenas era que cada uno de ellos, pudiera “dar entrada libre” o meter

⁴³ Recordemos que en este mismo año, la UDG contempló el “rescate” del equipo de fútbol Leones Negros de esta institución.

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 PAAEI 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 PAAEI 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 PAAEI buscaban el apoyo de personas que impartieran en las comunidades indígenas esos cursos de manera gratuita.⁴⁴ 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 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-II⁴⁵ y yo les dije que eso era ilógico porque ellos, al igual que todos los indígenas, vienen de cursar el bachillerato general

⁴⁴ Generalmente, las encargadas del PAAEI hacían uso de sus redes de contacto para invitar a dar cursos en la sierra norte y sierra sur de Jalisco.

⁴⁵ Se refiere al EXANI-II.

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 PAAEI, 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. Además, el testimonio anterior nos dice que en una misma institución universitaria conviven visiones de integración y aculturación, perpecciones multiculturalistas e interculturales, así como intenciones antirracistas como la de modificar de forma estructural el EXANI-II. En cualquiera de los casos, por más buenas que sean las intenciones, perviven perspectivas racistas que van desde aquellas opiniones que como la arriba expresada, hasta las paternalistas que evidencié líneas arriba.

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 contemplar el factor de la opresión racial que, como aseveré antes, aflora mediante el discurso de la “diferencia cultural”.

Las tres primeras propuestas, dan cuenta de lo que Delgado (2000, p. 399) nombra como dicotomización de la inclusión, que es vista como

moverse de un punto A, a un punto B. 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 de forma sistemática para vivienda, vestido y comida. Ni se tiene en cuenta el impacto que estos factores tienen en el desempeño escolar. 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 y justicia social.

Estas opiniones que abogan por un “borrón y cuenta nueva”, 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 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 desde la Teoría Crítica de la Raza llama “la retórica del privilegiado”⁴⁶ (Ross, 2000, p. 636).

Esta retórica nos dice que los metizos no tienen “la culpa” del racismo que han sufrido los pueblos indígenas durante los últimos siglos, por eso que esto los convierte en “inocentes” (Ross, 2000). Lo que no se dice, es que el racismo actúa como un sistema que organiza a las sociedad distribuyendo privilegios y bienes materiales de manera desigual. Y dado que, la desigualdad siempre es relacional, si hay alguien que se beneficia, quiere decir que es porque otra persona se perjudica.

De manera que, para el trabajador del SEMS, la ventaja de los indígenas sería la desventaja de los mestizos. Ello contrasta con las opiniones de las personas que operativizaban el PAAEI, las cuales argumentan que no para

⁴⁶ Ross hace referencia al término de White rhetoricians. Pero hay que señalar que el 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”.

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.

Las operadoras del PAAEI 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 como obtener información sobre carreras, crear redes para hospedarse en la ciudad si vienen de fuera, sacar la ficha 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.

Racismo epistémico: una característica de la universidad convencional

Siguiendo la ruta de dialogicidad de marcos interpretativos (Carrero, Soriano y 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 institucionales 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”, 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 CUAAD,⁴⁷ 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, 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 solo 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.

Tales 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 pedían para el año 2013 como puntaje en el EXANI-II 173.9390 y 127.5570 respectivamente (UDG, 2015), y tenían 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 “ingresar” a algún familiar en el proceso de selección y admisión. Para

⁴⁷ Para distinguir cuál es cada centro, favor de remitirse al capítulo I.

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 PAAEI:

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 eso. 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, rogándoles que les den chance, y no. Ah, pero al hijo del amigo o al hijo del compadre, que sucede que son mestizos, a esos 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 PAAEI 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 PAAEI 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 UDG, pero ahora a la Licenciatura en Historia. Finalmente, después de cuatro intentos, había ingresado.

Lo anterior nos obliga a preguntar ¿qué condiciones no tenía al inicio, que después de dos años logró reunir para poder acceder al sistema de educación superior? 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 valía en el 2013 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 para 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 insistí 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 pueblos indígenas con sus marcadas diferencias 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.

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 del siglo XX, puesto que parte de él se puso en operación mediante un proceso educativo. 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 periodo 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 racismo que han sufrido los indígenas desde la colonización, y que ahora, a partir de las políticas culturales desplegadas desde la década de los noventa, 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 institucionales 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. 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 trabajador del SEMS 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 indígenas 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. Además, cuando se habla de lenguas indígenas en contextos universitarios, solo se hace alusión a la consideración de la lengua indígena como primera o segunda lengua, pero no como lengua de pensamientos, que genera conocimiento. Esto es, que sería más valioso ir más allá de considerar a las lenguas indígenas como parte de un requisito de ingreso universitario para poder considerarlas como fuentes productoras de conocimiento.

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 PAAEI era que tuviera el mismo valor curricular una lengua indígena a las lenguas que hoy ya se enseñan en la UDG como lenguas extranjeras.

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 identidad indígena 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 una lengua significa poseer una cultura y una civilización. Y en medida en que el indígena haga suyo esa lengua, 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 PAAEI, 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 PAAEI, 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 o como responsable de blanquearse, 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 solo 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 Latín, una persona muy joven, 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, otros elementos de evaluación al sistema para valorar al 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 uno tenía que brindar su ayuda o apoyo, o en el último de los casos, hacer lo que se pudiera de forma individual.

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

Una de las funciones principales del PAAEI a nivel nacional y local, era distinguir a cierta población, de manera que esta 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 (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 solo 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” (Casillas, 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 PAAEI– 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, p. 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), estos de igual forma estaban clasificados como paternalistas y asistencialistas, sin cambiar las estructuras sociales.

El PAEIHES 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 PAEIHES, 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 PAEIHES se encontraba en una fase terminal antes de convertirse en Educación para el Trabajo (Cfr. 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.

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 con el centro universitario, pero para el caso del CUCSH, presentaba ciertas peculiaridades.

Por un 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 (2013): “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...”.

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 PAAEI 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” (Villa-señor, 2013). Esta lucha de campos estaba dirigida de tal manera que no solo 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 coca de la carrera de Geografía que fue citada por los tutores PAAEI 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, p. 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, p. 40). Estos elementos, como el lector observará, distan de aquellos que se evidenciaron en el CUCEA.

El CUCEA

Para el caso del CUCEA, el tutor involucrado en el PAEIES era uno, el profesor de matemáticas Víctor Hugo González. A este 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 PAAEI 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 con el 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 platiqué 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 (2013), 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]". Manuel Ramírez comentaba que le daba "tristeza" que los indígenas estuvieran abandonando su identidad para adoptar "cosas que no eran de ellos". 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.

¿Por qué los estudiantes indígenas no se interesaron en el PAAEI?

Algo en que coincidieron todos los tutores de los seis centros universitarios metropolitanos era que la dificultad más grande del PAAEI 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, este 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.

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; esta 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 presen-

ciales 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 PAEIES conlleve un doble esfuerzo. La relación de Petrona con el PAEIES, puede calificarse como una serie de claroscuros:

GCF: Por ejemplo, tú me contabas que tú no estás en el PAAEI ¿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 PAAEI 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 solo 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, solo 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, Hidalgo 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 solo 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 Hidalgo⁴⁸ 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 resulta más

⁴⁸ <http://www.paaeim.umich.mx/>

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, el problema es que, la burocracia institucional se puede intensificar tanto en la UDG, que difícilmente los propios profesores saben a ciencia cierta cuál es el mejor proceder para sortear los trámites.

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, esta 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 IditPyme⁴⁹ 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

⁴⁹ Instituto para el Desarrollo e Innovación y la Tecnología en la PYME (<http://iditpyme.cucea.udg.mx/>).

que me iban a hacer una condonación. Yo ni sabía qué era eso, hasta que un amigo me explicó que era como un 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 PAAEI 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 (2013, p. 24) 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, 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” (2013, p. 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.

¿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 este 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 con Linda Tuhiwai Smith (1999), las demandas de los pueblos indígenas suelen someterse constantemente a escrutinio y a procesos para con ello desvirtuar y desvalorizar la legitimidad que estas tienen. 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 estas han representado un obstáculo para la continuidad de los estudios universitarios, o bien han sido un *turning point*⁵⁰ 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:

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. Allá⁵¹ te

⁵⁰ 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.

⁵¹ 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.

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. Solo 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 coto-rear, 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 solo 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. Esta 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 estudiantes que provienen de comunidades indígenas migrantes. Cuando le pregunté a Petrona, argumentó que debido al proceso de desplazamiento, migración y acul-

turación forzada que han sufrido en la historia los pueblos indígenas, muchos de estos ya tienen como lengua materna el español. Petrona enfatizó la importancia de retomar las lenguas indígenas en las universidades convencionales y que estas 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, 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 IV

Los estudiantes indígenas y su apropiación de la universidad convencional

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 indígena 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 los estudiantes indígenas.

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

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

México,⁵² 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 solo a lo que identifico 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.

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.

Crisis Vital y *Epreuve*⁵³ 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.

⁵² Como la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe

⁵³ 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

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 “crisis vital” y *épreuve*, es decir, una prueba. La noción de “crisis vital” la tomo de Víctor Turner (1988, p. 179), 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”. Estos cambios, afirma el autor, ocasionan una “elevación o inversión de estatus” (1988, p. 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” (1988, p. 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 (2013, p. 69) para afirmar que esta crisis está marcada por una serie de factores contextuales como el retiro de un estado antes benefactor, la imposición de políticas de individuación y de un precariado “que empuja a los más débiles a aceptar toda

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, p. 54).

forma de relación laboral [y escolar], por más precaria que sea provocando así una verdadera legitimación de la precariedad” (2013, p. 48). En este sentido, en un ambiente como el antes descrito, sostengo que la crisis vital pone al individuo en una situación de *épreuve* 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” (2013, p. 54). Aquí no solo 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 explora la “diversidad de experiencias” (2013, p. 54) y de sentidos que tiene para este su ingreso a la universidad.

“Entonces decidí salir y sí aguante”

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 tres-

cientos 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 universidad.⁵⁴ (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 (Ver imagen 1).

Pero como antes he mencionado, toda “crisis vital” va acompañada o seguida de una *épreuve*, 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 mates-riales*”. 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)

⁵⁴ Se refiere a la UAIM, la Universidad Autónoma Indígena de México situada en Los Mochis, Sinaloa.

Imagen 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.

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 *épreuve* 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 inmoviliza-

ción de los individuos en sí mismos o en una especie de vacío social (...) que se revela como formas de control social. (Merklen, 2013, p. 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.

“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)

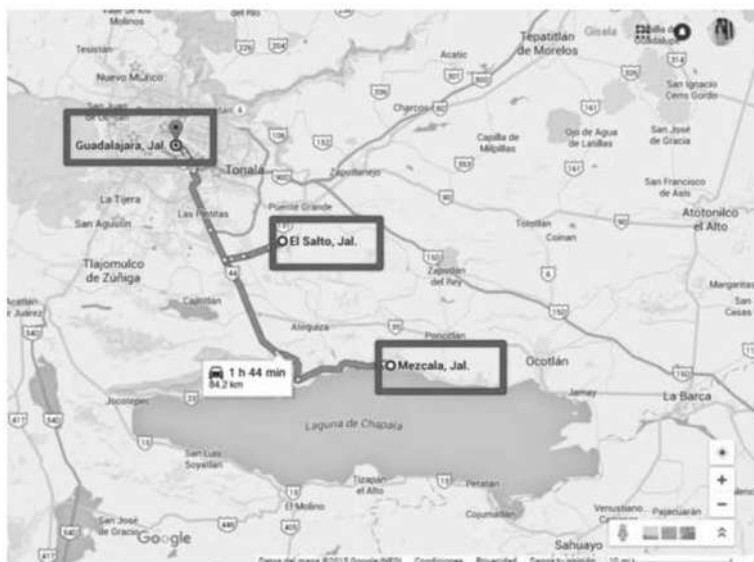
El relato anterior da cuenta de un hecho que, a primera instancia podría parecer simple por la practicidad con que Adriana lo cuenta. Cuando Adriana nos dice que su padre perdió el negocio familiar, la simplificación de su narración no le resta relevancia al suceso, puesto que para Adriana está muy claro 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, p. 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 (Ver imagen 2), Jalisco, municipio que desde la década de 1980 fue considerado como Zona Metropolitana de Guadalajara (ZMG) (Rodríguez Bautista y 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 por la instalación de empresas manufactureras provocó que se instalara en 1967 el primer parque industrial en El Salto, Jalisco.

Imagen 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.

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 solo 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 también pertenecientes a la ZMG (Rodríguez Bautista y Cota Yáñez, 2006).

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 y 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. Con este cambio y en concordancia con las políticas neoliberales, las empresas establecidas en los parques industriales, en particular la industria de manufactura electrónica comenzaron a poner en práctica el sistema de contratación conocido como “Outsourcing” (Rodríguez Bautista y Cota Yáñez, 2006); 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 de 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. 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 en palabras del autor, pero yo preferiría nombrar como “reconfiguración racial”, entendiendo esto 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 a estudiar al internado gratuito varonil Villa de los Niños,⁵⁵ 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 o tipificar su lenguaje, entendido esto como “la construcción de una narración diferenciada en donde convergen posiciones ideológicas(...) de pasado y presente” (1981, p. 271) que necesariamente tienen que ver con circunstancias políticas y sociales, entre otras.

El pasar a la adultez es, en palabras de Mikhail Bakhtin, una alocución heteroglósica 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

⁵⁵ 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).

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 subalternos,⁵⁶ 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.

“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 *épreuve* a través de la escolarización superior. A diferencia de los dos casos 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 (Ver imagen 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.

⁵⁶ Sobre este debate, H. Bhabha critica la postura kantiana que hace referencia a la llamada Época de la Ilustración. Cfr. Bhabha 2002.

Sus padres, comenta él, eran activos participantes de la mesa de padres y madres de familia en la educación básica y eso le creó un fuerte vínculo con las actividades escolares.

Imagen 3. 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.

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 solo 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

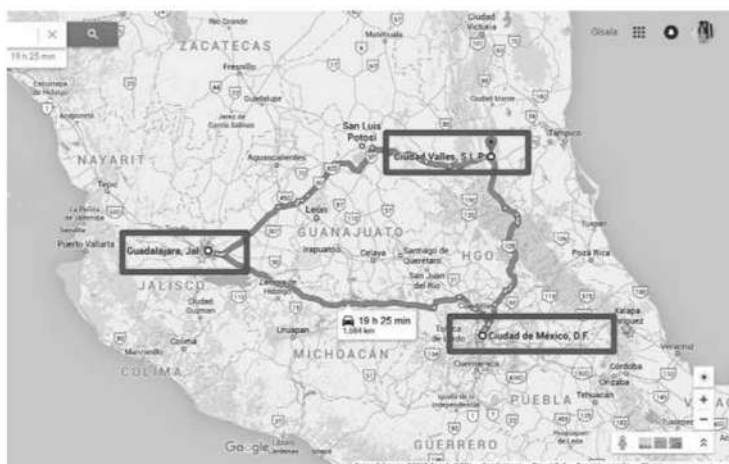
bullying pero ya en sexto me catalogaban de gay. En la primaria y secundaria, nos dejaban hacer muchos proyectos de reciclaje en los fines de semana, y nos salíamos a hacer entrevistas en la comunidad. Pero yo las hacía con mis compañeras de equipo. Desde ahí comencé a apartarme de los niños de San José, 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)

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 (Ver imagen 4).

Imagen 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.

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. Solo 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. Solo 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 lo nombra 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 solo trabajar o quedarse en su comunidad. Sin embargo, como señala Patricia Arias (2009, p. 235) en el caso de las mujeres y la “resignación a los derechos”, 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” (2009, p. 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.

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 Pàmpol (2006, p. 27), 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”.

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 solo 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 despectivamente y representado como 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, p. 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.

*“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, p. 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” (2013, p. 48) que demanda dicho precariado:

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. Cap. II, Ilustración 5), los estudiantes encuentran que la enseñanza oficial⁵⁷ 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:

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

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.

⁵⁷ Con ello me refiero a la currícula obligatoria que los estudiantes deben de tomar.

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 tapatía.⁵⁸ 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.

*“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, González y Vallejos, 2011, p. 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 indí-

⁵⁸ Gentilicio que designa a las personas que son originarias de la ciudad de Guadalajara, Jalisco.

genas se les diferencia por dejar el territorio primario (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, pp. 72-73) 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”. 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, p. 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:

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 compus 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.

¿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, 2012), 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, 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, 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, p. 13). Lo anterior nos da una muestra del nivel de complejidad en que la raza, el género e incluso la clase se pueden tejer.

*“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 mensuales.⁵⁹ 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 mensuales.⁶⁰

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. Solo Adriana comenta que ella vive la escuela también a través de

⁵⁹ Aproximadamente, para julio del 2015 equivalían a 156 dólares estadounidenses al mes.

⁶⁰ Aproximadamente, 187 dólares estadounidenses.

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... 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 ellas 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 abierto,⁶¹ de manera que su entrada a la universidad sí se diferencia de estudiantes como Roldán y

⁶¹ 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.

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 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, p. 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 y 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, 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. 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 (2010), la interseccionalidad no es sumatoria sino simultánea. 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.

Capítulo V

Los indígenas no quieren ser blancos: cuestionar la idea de privilegio

En este capítulo veremos la manera en que en la convivencia diaria entre estudiantes indígenas y mestizos se pone en operación el proyecto racial del mestizaje que sale a relucir a través de diferentes formas en la reproducción del racismo. Con ello intento evidenciar un racismo más cotidiano que se esconde detrás de eufemismos.

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 de orígenes, contradicción fundante de los estados nación latinoamericanos. Aquí deseo insistir en que el proyecto racial del mestizaje echó mano de un giro lingüístico para sustituir el término de “raza” por el de cultura, rechazando hablar del color de piel.

En este sentido, la identificación de “la raza”, o la activación de las ideas que giran en torno a lo que sea que estemos entendiendo por “raza”, se activa mediante diversos mecanismos que no siempre son explícitos. También, hay que insistir en que, no por usar el término de “raza” como

categoría analítica, quiere decir que vamos a fomentar el racismo. En este sentido, vale precisar que, para los contextos en donde ha imperado el proyecto racial del mestizaje y todo lo que ello implica (ser ciegos a la importancia que juega el color de piel, negar la existencia del racismo o no usar el concepto de “raza” como categoría analítica, entre otras cosas), nunca está de más enfatizar que las razas no existen, pero la consecuencia de esa idea, es decir, el racismo sí.

Esta desconexión entre no nombrar “la raza” en las instituciones (como categoría analítica para reflexionar cuándo se activa), y las experiencias cotidianas del racismo que afirman esta opresión, es uno de los impedimentos más grandes para dar cuenta del racismo en la vida diaria. Por ello, uno de los objetivos de este capítulo, es tejer estas conexiones entre la activación de dicha idea sobre lo racial y “la raza”, y entre las experiencias cotidianas de las y los estudiantes entrevistados.

El racismo de la educada frialdad en la universidad

Para el caso de Adriana, estudiante del CUCSH y quien sí ha estado al tanto del PAAEI refiere que el apoyo y la orientación que dan los tutores a estudiantes indígenas lo pueden brindar los compañeros de la universidad, pero vemos que el soporte de sus compañeros va acompañado por dinámicas de racismo 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)

Adriana, una mujer indígena joven, originaria de Mezcala que se define a sí misma como normal, hetero, fiestera, de piel morena y “gordita”, me cuenta lo anterior mientras platicamos en la una de las cafeterías más concurridas del centro universitario. Los estudiantes que ahí comen mientras nosotras hablamos, así como los que pasan a comprar sus cigarros nos voltean a ver cuando yo saco mi grabadora de audio. Mientras Adriana me cuenta el trato que recibía de sus compañeros de grupo, solo mueve la mirada de una mesa a otra como para que yo no la vea. La primera impresión que tengo es que la conversación es complicada para Adriana puesto que es consciente de la manera en que ella se conducía en la escuela, pero también sabe cómo era “mirada” por sus compañeros y que ella lo expresa con “Ay, ¿y esta, qué?”. Aquí no podemos decir que se trata solo de su apariencia, o que es excluida por su físico, sino por su forma de actuar y de conducirse en el aula. Similar a lo que discutí anteriormente en el capítulo II, sobre cómo se espera que actúen las personas racializadas en desventaja.

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 interpretación que sus compañeros hacen sobre este 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. Moreno Figueroa (2010, p. 389) 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”.

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). Cuando Adriana me cuenta esto no puedo evitar recordar los años de 1999 hasta el 2004, tiempo en que cursé la Licenciatura en Letras Hispánicas en la UDG. Las dinámicas lesbóforas, homóforas y racistas estaban a la orden del día entre los compañeros, pese que el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH) se afirmaba como un estudiantado crítico y politizado. Lo que Adriana me comparte refleja que, entre aquellos estudiantes gays o bisexuales y entre ella, que indígena, hay una suerte de alianza o pacto entre opresiones. Pero, que eso no exime que sus propios amigos sean racistas con ella misma.

Este grupo de amigos 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 en 2013, 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, mientras que sí invitaban a otras de sus compañeras. “Que al cabo, ni quería” asevera Adriana, como un mecanismo de defensa para esconder la emoción que eso provoca. Al respecto, Judith Bautista Pérez (*en prensa*) señala que el negar las vivencias del racismo o el aceptarlas, pero afirmar que no nos afectan, es una estrategia de resistencia ante la opresión racial.

Por su parte, Petrona comparte que en su salón eran muy respetuosos y no había prácticas de exclusión. Asimismo, ella arguye que, hasta el momento de estas entrevistas, esto es, cuatro años después de haber iniciado su carrera, no había convivido con sus compañeros ni formaba parte de ningún grupo de amigos. Petrona le atribuía a la falta de tiempo de su parte o porque “*no se había dado la situación, no había chance*”. Esta falta de convivencia con sus compañeras y compañeros incluía que nunca había realizado actividades escolares con ellas y ellos ni tampoco había llevado a cabo convivencias más informales como ir a tomar unas cervezas, ir por unos pulques o solo reunirse.

Petrona argumentó que, debido a su trabajo solo tenía tiempo de convivir con “los compas”. Cuando le pregunté quiénes eran los compas, ella narra entre risas que se refería a sus hermanos y a su esposo. Como

apunté sobre Judith Bautista Pérez líneas arriba, la negación del racismo se vuelve una estrategia para resistir ante esta opresión.

Los relatos de Adriana y Petrona nos dicen que la distancia física que mantienen las estudiantes mestizas y los estudiantes mestizos de ellas, evidencia lo que Carlos de la Torre Espinosa (1996, p. 38) llama “el racismo de la educada frialdad”, 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.

También en Petrona se replica la lógica del mestizaje, la cual disocia, por un lado, las prácticas de racismo que, en este caso se ejemplifican a través de la poca o nula convivencia, y la activación de la idea de “la raza” por otra parte. Es decir, el no nombrar el racismo y vivir experiencias racistas genera una desorientación en Petrona, de modo que solo responde “no se dio convivir”.

Entonces, lo que vemos aquí con Adriana y con Petrona es que el proyecto racial del mestizaje ha provocado que exista una aparente convivencia pacífica en el espacio universitario mediante la indiferencia. ¿Cuál será la experiencia del racismo en Adriana y Petrona que, la nula convivencia entre estudiantes mestizas y mestizos, signifique para ellas un ambiente de respeto?

Las ideas de raza y el racismo más íntimo

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). Por la misma época el científico Robert Knox afirmaba que todas las civilizaciones eran determinadas por el factor de raza, de modo que “las diferencias fisiológicas eran las bases para entender diferencias de moralidad, inteligencia y civilización” (Wade, 2014, p. 42).

La configuración o cómo se entremezclan elementos que perpetúan la creencia de que existe la raza indígena va a ser determinada según las personas a las que nos referimos, pero para el caso de las y los indígenas,

sostengo que la creencia de que las razas sí existen, están arraigada tanto en personas mestizas como en indígenas.

Para José Ernesto, la apariencia es un indicador de que se pertenece a otra raza. 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 acababa 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 clase-medieros cuya única obligación es estudiar. De ahí que mencione que el “tener todo” se refiera a tener las condiciones económicas, el privilegio o bien, tener una situación óptima para estudiar. 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 solo a la apariencia, sino también a una forma de ser o lo que también podríamos llamar, 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 varia respecto a la de sus alumnos, ya que sus estudiantes no le creen que sea indígena. Además, es curioso que para los estudiantes mestizos, Ernesto quizá no sea indígena, puesto que su color de piel oscura también la pudiera tener cualquiera de las estudiantes y los estudiantes mestizos. Sin embargo, el color de piel oscuro, como nos dice la experiencia de Ernesto, sigue siendo asociado a lo indígena, a no tener privilegio –no tener las condiciones–.

El segundo indicador es la lengua. Sobre este 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.

El marco del mestizaje actúa como referente tanto para mestizos como para indígenas. Estas lógicas se construyen no solo 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?

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, su inmunidad dependía de qué tan lejos o cerca estuviera de lo español y del blanqueamiento. 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, p. 85).

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, producto de la madre indígena violentada y *chingada* por el español (Paz, 1992, p. 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 responder 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 idea de pureza. La mezcla o los cruces biológicos entre diferentes personas han sido añejos en México. Desde la colonización llegaron personas africanas, árabes, asiáticas y todas ellas se mezclaron con las personas y comunidades indígenas que ya vivían en lo que hoy es México. Sin embargo, aquí vemos que Adriana usa de forma estratégica las ideas sobre pureza para defenderse de la frase “pinche india”.

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, p. 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 da la clave para entender una de las características principales del racismo en México: que las concepciones sobre color piel son relacionales, que la experiencia del racismo es íntima, cercana y familiar lo que complica tener las conversaciones necesarias para erradicarlo, y la expectativa que genera el proyecto racial del mestizaje: el tener, al menos, una hija “güera” o de piel más clara.

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? Es el color de piel. Con esto quiero enfatizar que la raza y el racismo es contextual y referencial, y que todos participamos en la construcción de ello, no solo las identidades privilegiadas, como se pudiera pensar cuando hablamos del trinomio indígenas *vs.* mestizos *vs.* blancos.

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)

Vimos con anterioridad cómo las lógicas del privilegio distribuyen recursos como condiciones económicas y de poder, que otorgan lo necesario a unas personas para que puedan desarrollarse en sus estudios y en su vida laboral. Y en líneas anteriores hemos visto como el racismo, además de ser estructural, se vuelve más cercano, una práctica de opresión entre amigos y entre la propia familia de tal modo que limita las expectativas de a quién puedes amar, con quién sí puedes tener una relación o con quién no. Asimismo, si prestamos atención, vemos que una forma de resistir al racismo estructural es la negación del mismo o la desracialización de incidentes; pero es en el ámbito de lo personal y de lo íntimo en que el racismo se torna más evidente, como nos señala Ernesto.

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, ese “desnivel” sigue estando 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 solo importa la división que marca la línea de color sino la autoconcepción.

Raza y clase en indígenas universitarios:
cuestionar la idea de “privilegio”

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 la vida cotidiana de los estudiantes.

Ante un panorama en donde no solo 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 (2013), cuando se hace alusión a temas indígenas lo que viene a la mente de la gente es “pobreza, falta de educación, discriminación”. 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. De pelo corto, piel oscura y delgada, ella me cuenta que es 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; 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 éso 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)

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 se entreteje con el prejuicio de la neurodivergencia, la ancestría indígena, el de ser mujer, el ser pobre y al que se suma, el ser morena. Pese a que Carmen se identifica como mestiza eso no le ayuda para escapar al complejo entramado que expongo líneas arriba. Es decir, el racismo no pasa 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. El caso de Carmen expone la otra cara de la moneda: aunque no sea indígena, ni hable una lengua indígena ni tenga mucho contacto con su padre indígena, el ser una mujer morena, pobre y de madre neurodivergente hace que su familia extensa pierda las expectativas en ella.

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

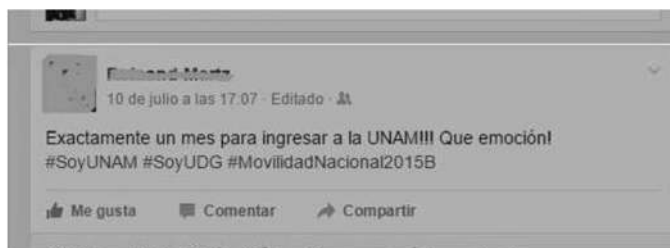
GCF: ¿Qué hacían?

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.

Al igual que Carmen, tal vez Adriana también ha buscado “protección” por parte de sus amigos, de hecho, Adriana comenta que son sus compañeros los que la han guiado en su trayectoria educativa. Y, tanto Carmen como Adriana son mujeres morenas y pobres, sin embargo, el hecho de que Adriana haga explícita su identidad indígena, la vuelve blanco de constantes ataques o “carrilla” racista entre sus amigos, situación que no sucede con Carmen. La estrategia que tanto Ernesto como Roldán tienen para animarse y continuar con su educación, ha sido el discurso de “si quieres, puedes”, como nos muestra Roldán cuando se enteró que sí había sido aceptado como candidato a la movilidad nacional en la UNAM⁶²:

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 (1998, p. 9) llama el “habitus”. Roldán es el único estudiante

⁶² Universidad Nacional Autónoma de México.

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 y 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, p. 9)

Esta adquisición de *habitus* que hacen que un estudiante universitario parezca tal (los tiempo de ocio, el manejo de ciertas conversaciones), es clave en los estudiantes indígenas porque al mismo tiempo en que nos hace ubicar a nuestro pares, también nos dota de “distinción” (Bourdieu, 1998, p. 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 con 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* (p. 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. Otra idea interesante que nos comparte Carmen y que la encontramos ilustrativa para explicar cómo funciona el racismo en contextos de mestizaje, es la experiencia que nos comparte ella sobre la mujer joven que llegó a pedir trabajo al hotel donde Carmen laboraba.

Carmen señala que la mujer también era de piel morena como ella, pero tenía “rasgos más marcados” ¿qué quiere decir esto? Esta marca corporal se vuelve relativa y contextual y, por ello, la trampa del racismo en contextos de mestizaje es que nunca está claro quién sí puede pasar o quién si tiene rasgos “marcados” y quién no. Quizá si esta mujer hubiese pedido empleo en otra ciudad, o en otro trabajo donde hubiera más gente morena, ella hubiera sido contratada. Incluso si el trabajo lo hubiera

pedido en otra zona de la ciudad. Pero, justamente la trampa es esa. Es que las personas mestizas nunca somos lo suficientemente blancas y siempre están latentes los rasgos (hablar, moverse, tener un *performance* de clase, etcétera) que nos pueden delatar.

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.

Toda la conversación apunta a señalar que la apariencia va a determinar la forma en que te tratan, y que dicha apariencia y el trato digno están relacionados con tener una piel más clara. Además, quiero enfatizar las últimas frases de Roldán cuando dice que él no quisiera ser una persona blanca: esto es importante porque hemos dicho con anterior-

ridad que la otra cara del racismo es el privilegio. Y las personas privilegiadas pueden ser las que no son indígenas o las que tienen una piel de color más claro. Esto se refleja en acceso a recursos y a bienes materiales, a “tenerlo todo” como señaló Ernesto antes. Sin embargo, la frase de Roldán nos ayuda a cuestionar la propia idea de privilegio. Es decir, él no quiere ser una persona blanca. Esto es más claro cuando pensamos las luchas feministas y las demandas por el derecho a decidir o el derecho a una vida libre de violencia: sabemos que los hombres gozan de mejores sueldos que las mujeres, que reciben tratos preferenciales en los sistemas de justicia, que son justificados cuando incurren en agravios; pero, pese a todo ello, las mujeres no queremos ser hombres porque, eso que se ve desde lejos como privilegio, para las mujeres no es así.

Pasa lo mismo con Roldán: él no quiere ser una persona blanca; solo quiere tener las condiciones para poder tener una vida de estudiante como él quisiera, como comprar ropa, por ejemplo.

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 blancura entendida como la piel blanca, 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 (2010, p. 388), la blanquedad es un sitio de privilegio que necesita ser desentramado para comprender cómo las lógicas del racismo actúan. 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 VI: Privilegio “sin garantías”

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 mestizos.

Mestizaje, blanqueamiento y heterogeneidad colonial

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 blanquitud jerarquizada (Echeverría, 2007), constituyéndose de esa manera, una heterogeneidad colonial (Maldonado-Torres, 2007).

Como expliqué en otro apartado, realicé grupos de discusión entre estudiantes mestizos para explorar la construcción que estos tienen del racismo y, al mismo tiempo, analizar las reflexiones de lo mestizo en función de lo indígena. El objetivo era responder a las siguientes preguntas: ¿qué significa ser una persona mestiza 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 (2000) sobre la economía de la imagen, intento demostrar a través de fotografías cómo no solo 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 racial que el proyecto identitario nacional del mestizaje prometió.

¿Quién es ese nosotros que se diferencia de lo indígena?

La noción de mestizaje no fue siempre una categoría que aludiera a la esencia racial o étnica del proyecto identitario nacional. Durante muchas décadas esta 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. Según Zambrano (2011), en la Colonia los indígenas no podían pretender alcanzar la blancura al mezclarse con lo español, pero pasadas las generaciones sí podían aspirar a cierta armonía o a cierto fenotipo que se alejaba de lo indígena. De esta forma, el mestizaje se ofrecía como un *passing* (Kennedy, 2001), en donde se transitaba de una identidad o posición social desfavorecida, a otra que antes le estaba prohibida. Sin embargo, en la vida cotidiana, vemos que no siempre esto es posible.

Los “civiles comunes”

Esta variedad de significados que ha tenido el término de mestizaje sigue reflejándose en los estudiantes universitarios en donde 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, una joven de pelo largo y lacio, de piel blanca que ronda los 20 años, nos 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, p. 16) 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. 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, p. 184). Segato nos dice que las relaciones entre el estado nacional desde donde emana la ciudadanía, 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, p. 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, p. 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, p. 64). La educación intentaba “dejar morir” lo indígena (2005, p. 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. Esto coincide con la gráfica de la investigación realizada por el proyecto perla, en donde se refleja que, a mayor educación, existen más probabilidades de identificarse con “ser mestizo”.

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), 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 (2005, p. 59). El que Lizett califique como “normal” a lo mestizo 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 y 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 y Ramírez Sáinz, 2005, p. 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 y Ramírez Sáinz, 2005, p. 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 (2007, p. 17) llama “grado cero de la identidad”. Este concepto de “grado cero” se refiere a que, a partir de la colonización de las Américas, nacieron nuevas

categorías raciales 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 solo 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.

“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 repasa 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, p. 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, p. 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.

“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, p. 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, p. 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, solo 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”.

*“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”, 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” (2007, p. 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, p. 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, p. 38) y sus particularidades, o la apariencia en su totalidad la que genera un código de lectura sobre el sujeto.

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 estas adquirirían un valor no solo 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.

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, p. 112) complementa esta visión, cuando nos

habla de los “sistemas de referencia”. 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 lo 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, p. 81), lo visible de los cuerpos, sin importar su grado mestizo o indígena, determina o asigna un lugar en “la configuración social del mundo visible”. 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, p. 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 solo 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. Ilustración 1, 2 y 3). Cuando se habló de estos, dos estudiantes manifestaron que “además de descomponer el cuerpo” (Fanny, 2013b), estos 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).

"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 desnudas,⁶³ 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 (2014, p. 101) "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". Es así como la imagen que se muestra a continuación 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,⁶⁴ 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 morra"⁶⁵... se ve bien relax... ha de ser bien aliviada"⁶⁶ (Alejandro, 2013). Y aquí Fanon (2009) es pertinente cuando califica de "tetanización afectiva" (2009, p. 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

⁶³ Las fotos fueron tomadas del proyecto *The Nu Project*, las tres galerías del apartado de Sudamérica: www.thenuproject.com

⁶⁴ Que se ve bien.

⁶⁵ Mujer cuya apariencia puede ser la de una joven.

⁶⁶ Persona de trato agradable o afable.

compensar esa racialización mediante comentarios que intentan ser positivos. Fanon ejemplifica la tetanización afectiva como:

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, p. 113)

Foto 1 discutida con el grupo de discusión
de la Licenciatura en Economía y Gestión Ambiental de la UDG



Fuente: www.thenuproject.com

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*. 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.

“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).

Foto 2 discutida con el grupo de discusión
de la Licenciatura en Economía y Gestión Ambiental de la UDG



Fuente: www.thenuproject.com

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 estatus social: para la primera foto, los estudiantes trajeron a cuenta el empleo de ‘mesera’, en tanto que la foto 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.

Cuando no se tiene la blanquedad que prometió el mestizaje Cuando se deja de lado el cedazo étnico y pasamos a hablar de la importancia de la apariencia como el color de piel, y cuando este grupo de mujeres y hombres 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. Esto quiere decir que el racismo anti-indígena no solo funciona y opera en contra de personas indígenas, sino también en contra de personas mestizas.

Tanto mestizos como indígenas pueden ser los mismos, pero para este grupo de mujeres y hombres mestizos, 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 discusión,⁶⁷ 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.

*“No soy morena ni blanca, soy mexicana...
bueno, más bien, soy latina”*

Con la frase que inicia 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). La noción de “soy mexicana”, y por ende, mestiza, adquiere connotaciones o grados de blancura entendida esta como la apariencia o color de piel, pero también distintos grados de blanquitud en el sentido en que lo menciona Bolívar Echeverría, es decir, como un espíritu civilizatorio que se refleja en “ser mexi-

⁶⁷ Lizett es más blanca que todas, pero ese día no acudió a la sesión.

cana”. Es por ello que para Fanny el “ser mexicana” no expresa suficientemente su grado de morenez,⁶⁸ 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 estereotipos y prejuicios que se han construido alrededor de un cuerpo moreno en México, los cuales han sido construido en torno a la idea de cuerpos indígenas. 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 solo 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’.

Entrar y salir de la morenez

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, las personas blancas en el contexto racial de mestizaje pueden entrar y salir del mestizaje 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, a la manera

⁶⁸ 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).

en que lo plantea Mónica Moreno, el mestizaje guarda una especie de “fluidez” o de “maleabilidad, transformación y negociación” (Moreno Figueroa, 2008, p. 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. Sin embargo, si recordamos los comentarios de José Ernesto cuando dice que él no se puede relacionar sexo-afectivamente con mujeres de piel más clara “por no estar en el nivel”, o bien, si pensamos en las experiencias de Petrona y su nula convivencia con sus compañeros de grupo, vemos que ni José Ernesto, ni Petrona tienen esa posibilidad de Lourdes de escapar de las lógicas raciales del mestizaje, situación que se ve reflejada en la convivencia entre estudiantes indígenas y no indígenas en la universidad.

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. Pero 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 marcadores raciales 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 como categoría racial en estudiantes universitarios está conformado por una suerte de organización visual de los cuerpos, por imaginarios que ha creado la nación y por el conservadurismo. Esto se evidencia a través de la estereotipación de los cuerpos por los tatuajes, por mencionar un ejemplo.

Aun 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.

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 cedazo 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 las y los estudiantes mestizos pueden ocupar un lugar privilegiado con relación al estudiante indígena o a toda aquella identidad o forma corporal que se aleje de la blancura, también está inserto en jerarquías de diferencia, tema relevante para pensar las alianzas antirracistas entre estudiantes indígenas y entre estudiantes mestizos.

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 entretejen entre ambos: por un lado no se puede acotar a ver el racismo solo 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. Este es un problema que desde la década de los noventas 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 solo a la población indígena, la diaporización 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 solo hace que se pierda de vista a la población indígena que ha migrado a las ciudades, sino que se le da continuidad a los *imago*s 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 solo 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 construidos 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, 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 solo debe verse desde la perspectiva de la inclusión de personas, sino que se debe de complementar desde una perspectiva antirracista. 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.

De acuerdo con 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 con el INEGI, solo 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 solo 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 y en lugar de ello, se deberían de generar mecanismos antirracistas que trasciendan el espacio universitario.

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” que debían de ser instruidos (Castañeda, 2005, p. 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 (2014a) ha dado en llamar un *liberalismo en abstracto* bajo la premisa de “igualdad” del proyecto mestizante, pero ello no oculta que solo 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.

Los retos para tener una agenda antirracista en la universidad convencional

Cada institución tiene sus propias dinámicas y, por ende, la apropiación de un programa de acción afirmativa como el PAAEI 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 para poder sobre llevar su tránsito por la educación superior. Esto último resulta revelador para la implementación y operativización de un programa intercultural en espacios convencionales: no solo 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. Además de que, el blanquearse, el adquirir un *habitus* durante su paso por la escuela, como señalé antes, es una forma de resistir al racismo y de poder culminar la universidad de forma satisfactoria.

Sin embargo, recordemos que la UDG fue pionera en generar un espacio de atención.

Reflexiones teóricas para desmontar el mestizaje como proyecto racial

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.

Años después del trabajo de campo que realicé para esta investigación, se dio la rearticulación de diversos movimientos indígenas a nivel nacional. Tal es el caso de la intervención del Congreso Nacional Indígena (CNI) en las elecciones presidenciales del 2018 mediante la postulación de un Concejo Indígena de Gobierno (CIG) a través del nombramiento de su vocera, María de Jesús Patricio Martínez. A ello se suma el incremento de asesinatos de líderes indígenas por la defensa del territorio.

En este sentido, cabe hacer una serie de precisiones sobre la interculturalidad y sus límites o potencialidades para erradicar el racismo en México: las acciones afirmativas devinieron de contextos anglos en donde las propuestas eran de corte multicultural. Para el caso de México y debido a la tradición antropológica, activista y educativa, resonó más el discurso intercultural. Sin embargo, al concentrarse en el manejo o gestión de las diferencias “culturales”, se volvió funcional a la matriz del proyecto racial del mestizaje. Por ello y retomando la discusión de Saldívar Tanaka (2018), la interculturalidad en la Universidad de Guadalajara fue vista como punto de llegada y no como punto de partida para abrir la discusión sobre la desigualdad y el reconocimiento.

Asimismo, 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, 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 esca-

lera 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 entretejen 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 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 solo 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.

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 *imagos* sobre el un 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, 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 dismantelar 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.

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 (2010) les llama “las lógicas del mestizaje”. 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 menor 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 solo existe un tipo de mestizo, sino que nociones como ciudadanía actúan como diferenciadores en tanto esta noción se relaciona con *imagos* 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 erigido a costa de ellos, lo cual implica que también les pertenece.

Bibliografía

- 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*. Jalisco: Colegio de Jalisco. pp. 73-96.
- 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).
- 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/>
- 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-indigenas-de-tizoc-a-toro-sentado/comment-page-1/>
- 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 solo 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*. Jalisco: Colegio de Jalisco. pp. 59-72.
- ANUIES. (2001). *Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en las Instituciones de Educación Superior*. México: ANUIES.
- _____. (2005). *Experiencias de atención a estudiantes indígenas en instituciones de educación superior ¿Nivelador académico o impulsor de la interculturalidad?* México: ANUIES.
- _____. (2007). *Una oportunidad de educación superior para jóvenes indígenas en México*. Recuperado el 13 de Febrero de 2015, de ANUIES: <http://paciies.anui.es.mx/public/>
- _____. (20 de mayo de 2008). *ANUIES*. Recuperado el 17 de enero de 2015, de PAAEI: <http://paciies.anui.es.mx/>
- _____. (2012). *ANUIES*. Recuperado el 7 de noviembre de 2014, de <http://paciies.anui.es.mx/public/index.php?pagina=impactos.html>
- 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: Universidad de Guadalajara. 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 solo la cara, la importancia del cuerpo. (F. Carlos, Entrevistador).

- Auyero, J. (2013). *Pacientes del Estado*. Buenos Aires: Eudeba.
- Bakhtin, M. (1981). *The Dialogical Imagination. Four Essays*. Austin: University of Texas Press.
- Balibar, 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.
- Bautista Pérez, J. (2020). Pueblos indígenas y racismo cotidiano. *Revista de la Universidad de México*(octubre), s/p. Obtenido de <https://www.revistadelauniversidad.mx/collabs/10c6cda1-eff4-4ecd-8120-9b8510ab9fb2/judith-bautista-perez>
- 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*. México: Universidad Veracruzana Intercultural. pp. 51-78.
- Bhabha, H. K. (2002). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.
- Bidaseca, K. (2012). Voces y luchas contemporáneas del feminismo negro. Corpolíticas 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. y Vallejos, C. (2011). Hijos del Pueblo. O de cómo ser indios en la metrópoli. En K. Bidaseca, *Signos de la iden-*

- tividad indígena. Emergencias identitarias en el límite del tiempo histórico.* Buenos Aires: Editorial SB. pp. 75-93.
- 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.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción.* Barcelona: Anagrama.
- _____. (1998). *Capital Cultural y Espacio Social.* México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2003). *Campo de poder, campo intelectual.* Buenos Aires: Cuadrata.
- 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.* México: ANUIES. COMIE. pp. 41-79.
- 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. y Trinidad, A. (2012). *Teoría fundamentada. Grounded Theory. El desarrollo de teoría desde la generalización conceptual.* Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Carrillo Viveros, J. y 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.* México: CIESAS. pp. 31-54.
- 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 y L. Pérez Puente, *Permanencia y cambio: universidades hispanicas 1551-2001.* México: Universidad Nacional Autónoma de México. pp. 135-144.

- 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 Heredia, J. A., Urrea Giraldo, F. y 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. (2014). *Guía para sustentar el Examen Pronóstico EXANI-II (PREEXANI-II)*. México: 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>
- 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. (1972). *Razas y Racismo*. México: SepSetentas.
- Congreso del Estado de Jalisco. (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).
- 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>
- Curiel, O. (2013). *La nación heterosexual*. Bogotá: Brecha lésbica en la frontera.
- Czarny, G. (2008). *Pasar por la escuela. Indígenas y procesos de escolaridad en la ciudad de México*. México: UPN.
- Czarny, G. (2008). *Pasar por la escuela. Indígenas y procesos de escolaridad en la ciudad de México*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Davis, A. (2004). *Mujeres, raza, clase*. Madrid: Akal.
- De la O, M. E. (agosto-diciembre de 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. y 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 Souza Lima, A. C. y Paladino, M. (2012). *Caminos hacia la educación superior*. Río de Janeiro: E.papers.
- _____. (2012). De sendas y caminos. Repensando experiencias de educación de indígenas en países de América Latina. En A. C. De Souza Lima y M. Paladino, *Caminos hacia la educación superior: los*

- programas Pathways de la Fundación Ford para pueblos indígenas en México, Perú, Brasil y Chile*. Río de Janeiro: E-papers. pp. 10-28.
- Delgado, C. (13 de septiembre de 2013). Entrevista 3. (G. Carlos Fregoso, Entrevistador).
- _____. (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*. Philadelphia: Temple University. pp. 397-403.
- 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. (2006). *Pathways to Higher Education: una oportunidad de educación superior para jóvenes indígenas en México*. México: ANUIES. CINVESTAV.
- 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.
- Dietz, G. (2009). Intercultural universities in Mexico: empowering indigenous people or mainstreaming multiculturalism. *Intercultural Education*, 1-4.
- Dietz, G. y 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: Universidad de Guadalajara. La Casa del Mago.

- dos Santos Vieira, P. A. & Martins Medeiros, P. (2009). Acoes Afirmitivas no Brasil: novas demandas sociais, estudos pós-coloniais e pensamento social. *Sociologia & Política. I Seminario Nacional Sociologia & Política UFPR*. Paraná: Universidad Federal do Paraná. pp. 1-20.
- 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*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. pp. 24- 33.
- Echeverría, B. (2007). Imágenes de la blanquitud. En D. Lizarazo Arias, B. Echeverría & P. Lazo, *Sociedades icónicas: historia, ideología y cultura de la imagen*. México: Siglo XXI. pp. 15- 32.
- Ernesto, J. (04 de junio de 2013). Entrevista 2. (G. Carlos Fregoso, Entrevistador).
- _____. (20 de junio de 2013). Relato Autobiográfico. (G. Carlos Fregoso, Entrevistador).
- 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*. California: Sage Publications. pp. 131-152.
- _____. (2010). Hacia una conceptualización del racismo como proceso. En O. Hoffman & O. Quintero, *Estudiar el racismo. Textos y Herramientas*. México: Cuaderno de trabajo AFRODESC/EURESCL. pp. 129-169.
- 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. (1963). *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fanon, F. (2009). *Piel Negra, Máscaras Blancas*. Madrid: Akal.

- Feixa Pàmpols, C. (2006). La imaginación autobiográfica. *Periferia*, 1-44.
- Feres Junior, J. & Augusto, C. L. (2013). Liberalismo Igualitário e acao afirmativa: da teoria moral á política pública. *Revista de Sociologia e Política*, 21(48), 85-99.
- 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. y 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*. Santa Fe de Bogotá: Siglo del Hombre Editores. pp. 17-54.
- Fuentes, K. (22 de marzo de 2013). Entrevista 2. (G. Carlos Fregoso, Entrevistador).
- 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.
- Gamio, M. (1992). *Forjando Patria*. México: Porrúa.
- García Martínez, A. (12 de noviembre de 2013). *Nacional. Derechos Humanos*. Recuperado el 14 de febrero de 2015, de Cimacnoticias: <http://www.cimacnoticias.com.mx/node/64880>
- 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: https://www.youtube.com/watch?v=GKILDbUpliE](http://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*. Madrid: Morata. pp. 139-158.
- 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, México.
- Goldberg, D. T. (2002). *The Racial State*. Oxford: Blackwell Publishers.
- _____. (2009). *The Threat of Race. Reflections on Racial Neoliberalism*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Gómez Izquierdo, J. (2001). *La región de las quimeras. Jerarquías raciales en el país de los mestizos*. México: Fondo Editorial de Culturas Indígenas.
- Gonzalbo Aizpuro, P. (2008). *Historia de la educación en la época colonial*. México: El Colegio de México.
- González Caqueo, J. M. (agosto de 2000). Líderes profesionistas y organizaciones étnicas- sociales. Rastros y rostros en la construcción de la p'urhepechidad en Paracho. *Tesis de maestría*. Guadalajara, Jalisco, México: CIESAS-OCCIDENTE.
- González Casanova, P. (2006). *Sociología de la explotación*. Buenos Aires: CLACSO.
- 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. (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.
- Gordon, L. (2008). *An Introduction to Africana Philosophy*. New York: Cambridge University Press.
- _____. (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>
- 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. y 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.
- 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*. México: Cuadernos de trabajo AFRODESC/ EURESCL. pp. 36-52.
- 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.
- Gutiérrez Chong, N. (2004). Mercadotecnia en el “indigenismo” de Vicente Fox. En R. A. Hernández, S. Paz y M. T. Sierra, *El Estado y los indígenas en tiempos del PAN: neoindigenismo, legalidad e identidad*. México: CIESAS. Porrúa. pp. 27-52.
- Hall, S. (2013). *CUSchoolofArts*. (S. o. Arts, Editor) Recuperado el 11 de febrero de 2015, de [www.youtube.com: https://www.youtube.com/watch?v=F4-ktD5I_Sc](http://www.youtube.com/watch?v=F4-ktD5I_Sc)
- 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.
- Hooker, J. (2005). Indigenous Inclusion/ Black Exclusion: Race, Ethnicity and Multicultural Citizenship in Latin America. *Journal of Latin American Studies*(37), 258-310.
- 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.
- 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 y G. Hernández, *Fuentes de la historia. Desde el género postcolonial/Decolonial*. San Miguel de Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán. pp. 93-116.
- Jalisco, Gobierno de (2001). *Gobierno del Estado de Jalisco*. Recuperado el 13 de octubre 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 Jornada: <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.
- 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.

- Vivero Vigoya, M. (2009), La sexualización de la raza y la racialización de la sexualidad en el contexto latinoamericano actual. (2009). *Revista Latinoamericana de Estudios Familiares*, 1(enero), 63-81.
- 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.
- Lepe Lira, L. M. (2008). La política de educación indigenista en México y la respuesta desde lo indio. *Uaricha*, 100-108.
- Lewis, A. E. (invierno de 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.
- 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* (pp. 141-172). México: Siglo XXI.
- López, L. E. (2009a). 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*. La Paz: FUNPROEIB y Plural Editores. pp. 129-220.
- _____. (2009b). 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*. La Paz: Plural y FUNPROEIB. pp. 129-220.
- 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 y R. Gros-

- foguel, *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. Pontificia Universidad Javeriana. Pensar. pp. 127-168.
- Martín Criado, M. (1998). Los decires y los haceres. *Papers*, 57-71.
- 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 Buenabad, E. (2012). Ciudadanos de la Modernidad. El caso de los profesionistas de Zacán, Michoacán. En M. Calderón Mólgora, y E. Martínez Buenabad, *Educación indígena, ciudadanía y Estado en México: siglo XX*. México: BUAP. COLMICH. pp. 119-144.
- Martínez Casas, R. (2010). Los gobiernos locales frente a los indígenas urbanos: ¿la definición de nuevas políticas sociales? En S. Velasco Cruz y A. Jablonska Zaborowska, *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*. México: Universidad Pedagógica Nacional. pp. 161-185.
- Martínez Casas, R., Saldívar, É., Flores, R. & Sue, C. (2014). The Different Faces of Mestizaje. Ethnicity and Race in Mexico. En E. Telles, *Pigmentocracies. Ethnicity, Race, and Color in Latin America United States of America: The University of North Carolina Press*. pp. 36-80.
- Martínez Novo, C. (1998). Racismo, amor y desarrollo comunitario. *ÍCONOS. Revista de Flacso-Ecuador*, 4(diciembre-marzo), 98-111.
- Mato, D. (2009). *Instituciones Interculturales de Nivel Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Bogotá: IESLAC, UNESCO.
- Mayorga, M. L. (2012). Más allá del deseo: inclusión y equidad en la educación superior. En V. Ruíz Lagier y G. Lara Millán, *Experiencias y resultados de programas de acción afirmativa con estudiantes indígenas de educación superior en México, Perú, Colombia y Brasil*. México: ANUIES. pp. 87-112.

- 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.
- Mendoza, B. (2001). La desmitologización del mestizaje en Honduras. *Mesoamérica*(42), 256-278. Obtenido de *Revista Istmo*. Artículos. Denison University.
- Merklen, D. (2013). Las dinámicas contemporáneas de la individuación. En R. Castel, G. Kessler, & D. Merklen, *Individuación, precariedad, inseguridad ¿Desinstitucionalización del presente?* Buenos Aires: Paidós. pp. 45-86.
- 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. (junio de 2006). The Complexities of the Visible:. Tesis de Doctorado en Filosofía. Londres, Inglaterra: Goldsmiths Collage. University of London.
- 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*. Bogotá: Centro de Estudios Sociales. Universidad Nacional de Colombia. pp. 403-430.
- _____. (2010). Distributed intensities: Whiteness, mestizaje and the logisc of Mexican racism. *Ethnicities*, 10(3), 387-401.
- _____. (2012). “Yo nunca he tenido la necesidad de nombrarme”: reconociendo el racismo y el mestizaje en México. En A. Castellanos Guerrero y G. Landázuri Benítez, *Racismos y otras formas de intolerancia de Norte a Sur en América Latina*. México: Universidad Autónoma Metropolitana. Juan Pablos Editor. pp. 15-48.
- Muñiz, E. (2013). Del mestizaje a la hibridación corporal: la etnocirugía como forma de racismo. *Nómadas*, 81-97.
- Núñez Noriega, G. (2009). *Vidas vulnerables. Hombres indígenas, diversidad sexual y VIH Sida*. México: CIAD. CEDEMEX.

- OIT, C. 1. (1989). Artículo 2.
- 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.
- 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 y M. T. Sierra, *El Estado y los indígenas en tiempos del PAN: neoindigenismo, legalidad e identidad*. México: CIESAS y Porrúa. pp. 356-380.
- 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 Jiménez, M. A. (2009). El relato de la matanza de chinos en Torreón, Coahuila y el antichinismo en el México revolucionario. En O. Gall, *El Derecho a la No Discriminación. Todos los Derechos para Todos*. México: Instituto de Liderazgo Simone de Beauvoir A.C. pp. 1-23.
- 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*. Xalapa: Universidad Veracruzana. pp. 167-190.
- Pérez, J. (23 de agosto de 2015). Piden wixárikas espacios para sus estudiantes de medicina. *El Diario NTR*, 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)
- _____. (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.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander, *La colonialidad del saber, eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO. pp. 201-246.
- Rama, Á. (2004). *La ciudad letrada*. Santiago: Tajamar 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>
- 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=7pGlCIJpcc4>
- Rodríguez Bautista, J. J. y 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).
- _____. (14 de junio de 2013). Entrevista 2. (G. Carlos Fregoso, Entrevistador).
- _____. (25 de julio de 2013). Entrevista 3. (G. Carlos Fregoso, Entrevistador).
- _____. (28 de julio de 2013). Entrevista 6. (G. Carlos Fregoso, Entrevistador).

- Romo López, A. (2005). *Evaluación del programa de tutoría de estudiantes indígenas*. México: ANUIES.
- Ross, T. (2000). Innocence and Affirmative Action. En R. Delgado & J. Stefancic, *Critical Race theory. The cutting edge*. Philadelphia: Temple University. pp. 635-647.
- 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*. México: Universidad Pedagógica Nacional. pp. 223-242.
- Ruíz Lagier, V. (2014). ¿Cómo introducir el debate intercultural en los espacios “convencionales” de educación superior? En M. L. Pérez Ruíz, V. Ruíz Lagier y S. Velasco Cruz, *Interculturalidad(es). Jóvenes indígenas: educación y migración*. México: Universidad Pedagógica Nacional. pp. 77-105.
- Ruíz Lagier, V. (5 de septiembre de 2014). El PAAEI. (G. Carlos Fregoso, Entrevistador).
- Ruíz Laguier, V. y 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.
- Saldívar Tanaka, E. (2007). *Empoderamiento o disciplina: La política de participación indígena en programas de desarrollo en México*. México: Universidad Iberoamericana A. C.
- _____. (2008a). *Prácticas cotidianas del Estado. Una etnografía del indigenismo*. México: Plaza y Valdés.
- _____. (2008b). *Prácticas cotidianas del Estado. Una etnografía del indigenismo*. México: Universidad Iberoamericana. Plaza y Valdés.
- _____. (2012). Racismo en México: apuntes críticos sobre etnicidad y diferencias culturales. En A. Castellanos Guerrero y G. Landázuri Benítez, *Racismos y otras formas de intolerancia de Norte a Sur en América Latina*. México: UAM. pp. 49-76.

- _____. (2018) Uses and Abuses of Culture: Mestizaje in the Era of Multiculturalism, *Cultural Studies* 32(3), 438-459.
- 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*. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro. pp. 1-23.
- 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*. México: BUAP.COLMICH. pp. 177-202.
- 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*. Caracas: IESLAC, UNESCO. pp. 329-338.
- 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).
- 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](https://www.youtube.com/watch?v=1F6u52jICko)
- Segato, R. L. (2003). Las estructuras elementales de la violencia: contrato y estatus en la etiología de la violencia. *Curso de Verano sobre*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. s/p.
- _____. (2007). *La Nación y sus Otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de Políticas de la Identidad*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- _____. (2010). Los cauces profundos de la raza latinoamericana: una relectura del mestizaje. *Crítica y Emancipación*, 11-44.
- Sito, L. (2014). Disputas e diálogos em torno do conceito de “ações 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.
- Sools, A. & Mooren, J. H. (2012). Towards narrative futuring psychology. *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.
- 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*. Cuernavaca: UNAM, CRIM. pp. 23-48.
- Stone, D. (2011). *Policy paradox: the art of political decision making*. New York: Norton & Company.
- Taguieff, P.-A. (2010). Introducción al libro “El color de la sangre”. Doctrinas racistas a la francesa. En O. Hoffmann & O. Quiñtero, *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. y Urrea Giraldo, F. (junio de 2015). Pigmentocracies: Educational Inequality, Skin Color and Census Ethnic Identification in Eight Latin American. *Science Direct*, 40, 39-58.
- Terradas, I. (1992). *Eliza Kendall. Reflexiones sobre una antibiografía*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- 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. y 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.-R. (2012). *Transformaciones globales. La antropología y el mundo moderno*. Cauca: Universidad de los Andes.

- Tubino Arias-Schreiber, F. (2002). Interculturalizando el Multiculturalismo. En Y. Onghena, *Interculturael. Balance y perspectivas*. Barcelona: CIDOB. pp. 181-194.
- 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. (mayo de 1994). Coordinación Universitaria de Apoyo a las Comunidades Indígenas en el Estado de Jalisco. *Documento Fundacional*. Guadalajara, Jalisco, México.
- _____. (agosto de 1994). Propuesta de Reglamento Interno de la Administración General de la Universidad de Guadalajara. Guadalajara, Jalisco, México.
- _____. (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>
- 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>
- Van Dijk, T. (2001). Discurso y racismo. En D. Goldberg, & J. Solomos, *The blackwell companion to racial and ethnic studies*. Osford: Blackwell Publishers. pp. 145-159.
- 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.
- Villaseñor, C. (03 de marzo de 2013). El PAAEI. (G. Carlos Fregoso, Entrevistador).
- Viqueira, J. P. (2010). Reflexiones contra la noción de mestizaje. *Nexos*, 9-15.
- Viqueira, J. P. (2014). Conservación y desplazamiento de las lenguas mesoamericanas en la historia de México. *III Congreso Mexicano de Antropología Social y Etnología*. México. s/p.
- Viveros Vigoya, M. (2010). La interseccionalidad: perspectivas sociológicas y políticas. *Seminario Internacional "Direitos Sexuais, Feminismos e Lesbianidades – Olhares diversos"*. Brasil: Cedefes. s/p.
- Viveros Vigoya, M. (23 de agosto de 2012). Conferencia sobre interseccionalidad. *Reunión del Grupo de Trabajo "Medidas"*. Bogotá, Colombia: Proyecto MISEAL.
- Wade, P. (2000). *Raza y etnicidad en latinoamérica*. Quito: Abya Yala.
- _____. (2010). The presence and absence of race. *Patterns of Prejudice*, 44(1), 43-60.
- _____. (2014). Raza, ciencia, sociedad. *Interdisciplina*, 35-62.
- Wallerstein, I. & Balibar, E. (1992). *Raza, nación y clase*. Madrid: Iepala.
- Wallestein, I. (1991). *El moderno sistema mundial*. México: Siglo XXI.
- 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*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. pp. 115-142.
- _____. (2010). "Raza", mestizaje y poder: horizontes coloniales pasados y presentes. *Crítica y Emancipación. Revista latinoamericana de ciencias sociales*, pp. 95-126.
- _____. (2011). Etnoeducación e Interculturalidad en perspectiva decolonial. En L. Mayorga Balcazar, *Desde Adentro: Etnoeducación e Interculturalidad en el Perú y en América Latina*. Lima: Bellido Ediciones. CEDET. pp. 93-105.

- 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.
- Ynakelevich, P. (2015). Judeofobia y revolución en México. En P. Ynakelevich, *Inmigración y racismo. Contribuciones a la historia de los extranjeros en México*. México: El Colegio de México. pp. 195-234.
- 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*. México: El Colegio de México. pp. 251-282.
- 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.
- Zapata Silva, C. (2013). *Intelectuales indígenas en Ecuador, Bolivia y Chile. Diferencia, colonialismo y anticolonialismo*. Quito: Abya-Yala.
- 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.

Racismo anti-indígena y “privilegio” en una universidad convencional

Se terminó de editar en febrero de 2021

en Trauco Editorial

Camino Real a Colima 285-56, Antares 1

Tlaquepaque, Jalisco, México

El tiraje consta de 1 ejemplar

Corrección y diagramación: Trauco Editorial

La investigación que el lector tiene en sus manos explica cómo en el intento de poner en marcha desde organismos internacionales una serie de acciones afirmativas que estuvieran encaminadas hacia reparaciones raciales en México. Dichas intenciones fueron mermadas por las fuerzas del proyecto racial del mestizaje en este país que, en lugar de generar políticas públicas antirracistas, terminaron creando programas paternalistas que reproducían el racismo anti-indígena. De este modo, este libro explora mediante la historia de seis estudiantes indígenas y un grupo de estudiantes mestizos, la potencialidad antirracista de las universidades en México, al mismo tiempo en que devela cómo se reproduce el racismo anti-indígena entretelado con el género, la diversidad sexual, el racismo amoroso a través del paternalismo institucional, así como con la clase.