

Políticas del reconocimiento de la diversidad cultural en la educación universitaria mexicana: el caso de la Universidad de Guadalajara

Gisela Carlos Fregoso

Universidad Veracruzana, México
carlosfregosogisela@hotmail.com

A los 43 estudiantes de la Normal de Ayotzinapa Raúl Isidro Burgos, muchos de ellos indígenas y campesinos raptados por el Estado mexicano. ¡Vivos se los llevaron, vivos los queremos!

RESUMEN: Este texto pretende mostrar cómo el sistema universitario público en México sigue recurriendo a categorías raciales coloniales en la implementación de políticas públicas interculturales dirigidas a indígenas. Para ello se analiza como ejemplo empírico la implementación del Programa de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas (PAAEI) en la Universidad de Guadalajara, institución ubicada en el occidente de México, a partir de 2001. Se muestra cómo la universidad, desde una visión racial y colonial de ser indígena, implementó dicho programa. Posteriormente, se recogen las demandas de los estudiantes universitarios, para finalizar con una discusión sobre la necesidad de que la universidad haga un debate público sobre el tema del racismo.

PALABRAS CLAVE: programas de apoyo, interculturalidad, estudiantes indígenas, diferencia y racismo.

POLICIES OF RECOGNITION OF CULTURAL DIVERSITY IN MEXICAN HIGHER EDUCATION: THE CASE OF THE UNIVERSITY OF GUADALAJARA

ABSTRACT: This paper aims to show how the higher education system in Mexico still uses colonial racial categories in the implementation of intercultural public policies for indigenous people. In order to do so, I take as an example the Program for Academic Support for Indigenous Students in the University of Guadalajara, located in the west of Mexico, and implemented since 2001. We show how the university implemented the program with a racial and colonial vision of what being indigenous is. Finally, we describe the demands of some indigenous students of this institution, in order to close with a discussion on the necessity that the university holds a public debate about racism.

KEYWORDS: support program, interculturalism, indigenous students, difference and racism.

LAS POLÍTICAS DE INCLUSIÓN

El discurso de inclusión en el espacio universitario convencional en las últimas dos décadas en México es conocido como Programas de Apoyo. Dichos programas encontraron cabida merced a ciertos momentos clave tanto a nivel nacional como internacional. A nivel nacional, el levantamiento en armas por parte del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) el 1° de enero de 1994 y la toma de varios municipios en el Estado de Chiapas fueron un parteaguas que alentó otras movilizaciones durante los siguientes seis años. En el año 2001, ante la alternancia partidaria en las elecciones presidenciales, 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). Con esta marcha, zapatistas, adeptos al EZLN y miembros del Congreso Nacional Indígena (CNI) buscaban que el gobierno federal de turno cumpliera los llamados Acuerdos de San Andrés que había suscrito en 1996 (EZLN). Contrario a ello, el Estado mexicano aprobó la Reforma Constitucional sobre Derechos y Cultura Indígena con la modificación al artículo 2° de la Constitución mexicana en el 2001, el cual señala que los pueblos indígenas tienen derecho a la libre autodeterminación pero *dentro del marco constitucional* del Estado nación y en lugar de considerar a

los indígenas *sujetos de derecho*, se plasma que estos son *sujetos de interés público* (Diputados).

Por otro lado, y a nivel internacional, se dio una influencia de los discursos de corte multiculturalista anglosajón –particularmente de Inglaterra y Canadá– que se evidenció en instancias internacionales como la UNESCO. Tal es el caso de la Declaración sobre la Diversidad Cultural realizada en el año 2001 (CDI). Con ella se creó un referente para la generación de nuevas políticas de corte antidiscriminatorio en diferentes partes de América Latina en lo que a educación se refiere (Mato (*Instituciones interculturales...*); Didou y Remedi Allione; Ruíz Lagier y Lara; González Cornejo y Velasco Cruz). Para el caso de México, tales iniciativas se materializaron en el nacimiento de instituciones ya no multiculturales, sino interculturales. Ello se evidencia en la creación de instancias gubernamentales como la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) el 22 de enero del 2001, entre otras instituciones que posteriormente surgieron¹.

Ante las nuevas reglas, se redefinió la relación entre pueblos indígenas y Estado a inicios del 2000. Dicha etapa ha sido identificada como *postindigenismo* (Gutiérrez Chong) o *neoindigenismo* (Paz Patiño). Para ambas autoras persistieron las relaciones paternalistas por parte del Estado hacia los pueblos indígenas, dando continuidad al indigenismo mexicano² del siglo XX.

Según Paz Patiño, el *neoindigenismo* comenzó a cristalizarse ya desde el año de 1992 con la modificación del artículo 4º de la Constitución mexicana. En este, el país adquirió oficialmente una de las características definitorias de las democracias modernas, a saber: la pluriculturalidad. Sin embargo, también la autora apunta que con esta modificación los derechos culturales sustituyeron a los derechos agrarios, ya que al mismo tiempo en que se reconocía a México como un país pluricultural, se modificaba

¹ 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.

² La política conocida como *indigenismo* está marcada por el arranque de la institución llamada Instituto Nacional Indigenista (INI) en el año 1948 y que funcionó hasta el año 2003, fecha en que cambia de nombre a Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI). Durante los sesenta y cuatro años que duró el INI, se implementaron estrategias de desarrollo para los pueblos indígenas con múltiples matices ideológicos.

el artículo 27 de la Constitución mexicana, el cual abría la posibilidad de la privatización de las tierras comunales, en su mayoría en manos de indígenas³. De este modo, por un lado, se exaltaron los elementos culturales a través de políticas públicas de la CGEIB pero, por otra parte, se dejaron fuera de la discusión elementos centrales como los relativos a la autonomía, los derechos económicos, políticos y sociales de los indígenas.

De esta forma, podemos decir que las políticas de inclusión –generadas a partir de 2001 en México– se impulsaron a la par que en América Latina se enraizaban los discursos multiculturalistas de organismos supranacionales que alentaban la inclusión pero, al mismo tiempo, “se perfila un discurso sobre la eficiencia, el corporativismo y la gestión de mercados” (Dietz 2) como eje toral de prácticas neoliberales. Este es el contexto en el que surgen los Programas de Apoyo.

LOS PROGRAMAS DE APOYO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA INTERCULTURALIDAD

A más de una década de la creación de los Programas de Apoyo en México, la discusión que se ha dado sobre estos como estrategias de inclusión trasciende las fronteras y abarca diferentes países de América Latina. Dichos Programas están insertos en el debate de lo que se conoce como *la dimensión pedagógica de la interculturalidad* (Mato, *Instituciones interculturales...*), término que deviene, para el caso de México, como resultado de la instauración de entidades como la CGEIB.

Según diversos autores (Gigante; Pérez Ruíz; Bartolomé), dos contextos clave permiten entender la interculturalidad: por un lado, desde el mundo anglosajón (Inglaterra y Estados Unidos) surge el discurso teórico sobre este fenómeno a partir de las olas migratorias de mediados del siglo pasado, y su práctica se da en las aulas en las que conviven niños de diferentes orígenes. Ello difiere de la situación de América

³ Dicho artículo señala, al pie de la letra: “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).

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 desde Venezuela por Esteban Mosonyi y Omar González (López). Lo anterior va de la mano de las movilizaciones de profesores y líderes indígenas que reclamaban materiales educativos, espacios y mejores condiciones de vida, además de sus demandas étnicas.

Para el caso de México, y de acuerdo con Sylvia Schmelkes, el proyecto de interculturalidad generado en los últimos catorce años presenta tres etapas, que parten del Programa Nacional de Educación 2001-2006, con el objetivo de incrementar el número de estudiantes indígenas en la educación básica y superior⁴. Para tal fin se propuso:

1) Una política de otorgamiento de becas de manutención llamada PRONABES⁵, 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 mes⁶, 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 académica⁷, lo cual ha cuestionado a las becas PRONABES y ha puesto sobre la mesa la pregunta: si se es indígena o pobre ¿no se puede tener excelencia académica?

2) La creación en 2001 de los Programas de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas (PAAEI). Estos formaron parte de un proyecto más grande llamado *Pathways to Higher Education*, financiado por la Fundación Ford (FF) a partir de ese mismo año y hasta el 2003. La administración de este programa supranacional y la convocatoria realizada a las universidades

⁴ La educación básica en México es entendida como aquella educación escolarizada que *debe* recibir cualquier ciudadano(a) mexicano(a). Ésta comprende la Educación Primaria (de 6 a 12 años); la Educación Secundaria (de 12 a 15 años) y la Educación Media Superior (de 15 a 18 años).

⁵ Programa Nacional de Becas y Financiamiento, ahora llamada CNBES (Coordinación Nacional de Becas de Educación Superior).

⁶ Dicha cantidad equivale a setenta y cuatro dólares estadounidenses aproximadamente.

⁷ Tipo de beca que se le otorga a estudiantes universitarios que llevan un promedio mayor a noventa por ciento.

para competir por estos recursos a nivel nacional –mediante envío de proyectos y propuestas– quedó a cargo de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior⁸ (ANUIES). Es así que el PAAEI 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). 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 PAAEI permitió identificar a este segmento estudiantil. Cabe señalar que uno de los ejes torales del programa PAAEI es que vino a cuestionar el modelo educativo homogeneizador de la Secretaría de Educación Pública⁹ (SEP) creada en 1921. A ocho décadas de su existencia, la puesta en marcha del PAAEI hizo evidente la importancia de la transversalización de la interculturalidad en el espacio educativo universitario (Bertely y Schemelkes). De acuerdo con la ANUIES, el PAAEI registra hasta el 2012 un total de 933 tutores que colaboran, 222 asesores, 2.677 indígenas egresados y 1.004 indígenas titulados (ANUIES).

3) El debate sobre la *dimensión pedagógica de la interculturalidad* generó también la creación de universidades interculturales en el año 2003¹⁰. Con la creación de estas universidades se buscó atender a población tanto indígena, como mestiza o afrodescendiente. Es preciso señalar que estos centros fueron pensados para la población que habitaba en zonas rurales porque las universidades convencionales, situadas generalmente en centros urbanos, no habían sido una opción real para muchos. Actualmente se cuenta con nueve universidades interculturales en el país, las cuales atienden aproximadamente a 5.684 estudiantes (Casillas Muñoz y Santini Villar).

Para los fines de este artículo, me centraré en el segundo momento de la *dimensión pedagógica de la interculturalidad*, esto es, en los Programas de

⁸ La ANUIES surgió en 1950 a raíz de la “tormenta política que provocó el proyecto de educación socialista” (Gradilla Damy 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).

⁹ Máximo órgano rector educativo de México.

¹⁰ La primera institución de este tipo fue la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM): Cfr. <http://uiem.edu.mx/>

Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas (PAAEI) y su implementación en una universidad convencional¹¹ ubicada en el occidente de México: la Universidad de Guadalajara.

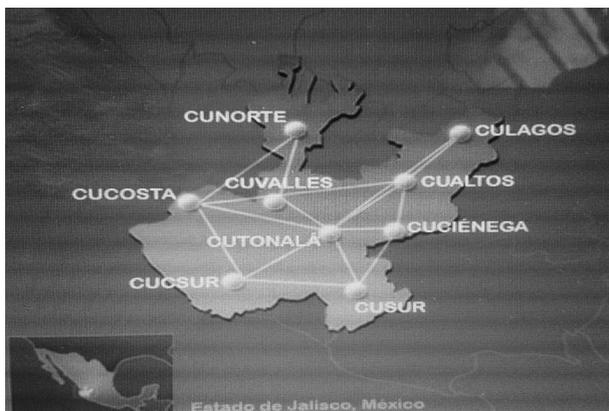


Figura 1. Ubicación de la UDG y sus Centros Universitarios Regionales.
Fuente: www.udg.mx.

EL PAAEI Y LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

La Universidad de Guadalajara (UDG) está situada en el estado de Jalisco, al occidente de México (ver figura 1). Su fundación data de la época colonial; sin embargo, los orígenes de la UDG como una entidad pública y con su propia ley orgánica se remontan al año de 1925, en el contexto postrevolucionario mexicano¹². Para algunos autores, la UDG fungió

¹¹ Por universidad convencional entiendo aquellas instituciones de educación superior de nivel universitario que no son ni interculturales, ni indígenas pero sí son producto del proyecto nacional postrevolucionario del siglo XX. Su característica principal se fundamenta en la cultura nacional y homogénea, puesto que se rige por un plan de estudios que comparten las instituciones de este tipo, sin importar la diversidad del contexto en que se encuentra la institución (Mato, *Diversidad cultural...*).

¹² Después de la Revolución mexicana de 1910 se impulsó el nuevo proyecto de nación a través de la creación de múltiples instituciones, de las cuales destaca la Secretaría de Educación Pública, fundada por José Vasconcelos en el año de 1921.

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 97). En la actualidad, esta institución está conformada como Red Universitaria, la que consta de quince centros universitarios, los cuales se dividen en seis centros temáticos¹³ (ver figura 2) y nueve centros regionales¹⁴ (ver figura 1).

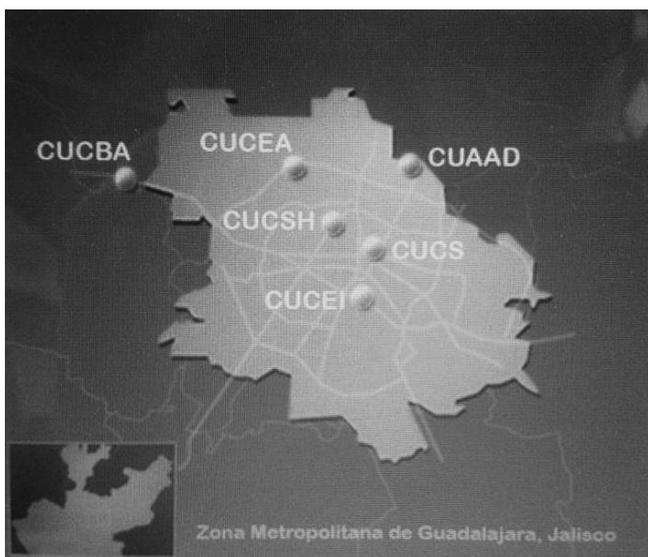


Figura 2. Ubicación de los Centros Universitarios Temáticos.

Fuente: www.udg.mx.

¹³ 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 a un “tema” o área de estudio: 1) Sociales y Humanidades, 2) Ciencias Económico Administrativas, 3) Ciencias Exactas e Ingenierías, 4) Artes, Arquitectura y Diseño, 5) Ciencias de la Salud y 6) Ciencias Biológico Agropecuarias.

¹⁴ 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. Reciben el carácter de *regionales* porque se dice que están en las distintas regiones de dicho Estado.

Dicha característica me obligó a delimitar la investigación a dos centros universitarios situados en la ZMG (ver figura 2), espacio donde, además de ubicarse la ciudad de Guadalajara (capital del Estado de Jalisco), se registra un alto número de migración indígena en los últimos años¹⁵. Los centros elegidos fueron: 1) Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH) y 2) Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA). El motivo por el cual estos centros fueron elegidos fue que en ambos se registra el mayor ingreso de indígenas, de acuerdo con datos aportados por el PAAEI en el año 2013.

Como se mencionó líneas arriba, el PAAEI comenzó a ejecutarse desde el año 2001, pero fue recién el 2003 que el programa llegó a la UDG a través de la Unidad de Apoyo a Comunidades Indígenas¹⁶ (UACI), ente institucional perteneciente a dicha casa universitaria y lugar desde donde se implementaba el PAAEI. Según el personal universitario que lo operativizó, podemos identificar tres etapas en el desarrollo y ejecución del programa en la Universidad de Guadalajara, a saber: 1) del año 2001 al 2003 las actividades fueron financiadas por la Fundación Ford; 2) del año 2003 al 2006 por el Banco Mundial; y 3) del año 2006 hasta la fecha, en donde se supone que la Universidad de Guadalajara se encargaría de institucionalizar el programa mediante acciones afirmativas¹⁷ dentro de la propia institución. Actualmente, las cifras oficiales registradas por el PAAEI 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, como se muestra en la siguiente tabla (ver figura 3).

¹⁵ De acuerdo con 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 año 2014 se registra 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, 93.120. De estas últimas, el 60% vive en la Zona Metropolitana de Guadalajara (CONAPO).

¹⁶ La Unidad de Apoyo a Comunidades Indígenas es un organismo de la Universidad de Guadalajara fundado en el año de 1994, pocos meses después del levantamiento zapatista.

¹⁷ Hay que señalar que si bien en innumerables publicaciones el PAAEI es conocido como una acción afirmativa, dicho programa no se enfocó en crear una política de cuotas o espacios reservados a estudiantes indígenas. El programa nunca estuvo enfocado a flexibilizar el ingreso a los estudiantes indígenas; su objetivo era otorgar tutorías académicas a los estudiantes indígenas una vez que ingresaran a la universidad.

	Alumnos en total	Estudiantes Indígenas	Porcentaje
UDG	103,108	412	0.39%
CUCEA	16,752	13	0.07%
CUCSH	10,161	15	0.14%

Figura 3. Estadística de estudiantes indígenas en la UDG.

Fuente: <http://www.copladi.udg.mx/estadistica/numeralia>.

En el presente artículo quisiera responder las siguientes preguntas: ¿qué visión tenían de la *cultura indígena* los funcionarios universitarios encargados de hacer efectiva esta política educativa? ¿Cuál era la percepción del PAAEI por parte de los estudiantes? ¿Qué papel juegan las imágenes reificadas del indígena y cómo, lejos de contribuir a la inclusión educativa, entra en juego el racismo en la implementación de programas de corte intercultural? Y, ante un panorama en el cual la población indígena en la ciudad de Guadalajara va en aumento: ¿qué expectativas tienen los indígenas cuando ingresan a la educación superior en Guadalajara, Jalisco?

Para ello fue necesario plantear un conjunto de herramientas teóricas y metodológicas que estaban enmarcadas por la investigación de corte cualitativo, de manera que pudiéramos aprehender lo que había sucedido con esta política identificada en el contexto mexicano como PAAEI, pero al mismo tiempo pudiéramos hilar más fino y develar de qué manera se entrelazaban las prácticas y experiencias de racismo en el espacio de la Universidad de Guadalajara.

MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO

Con la finalidad de distinguir en la política educativa intercultural conocida como PAAEI lo que era *de iure* y lo que era *de facto*, partimos del supuesto de que esta segunda etapa de las políticas de inclusión en México se desarrolló como una respuesta a las políticas del Estado ante los movimientos indígenas (como el EZLN). En dicho contexto se celebraba la diversidad concebida a través de la inclusión mediante programas de apoyo a grupos indígenas. En este sentido y siguiendo a Krotz, se estipulaba que los que necesitaban ser incluidos eran aquellos portadores de *las diferencias* –las alteridades– (Krotz) y de esta manera la universidad se tornaría diversa. Si bien existía un marco reglamentario a nivel nacional que definía la entrada

de los indígenas a las universidades como un derecho —el cual exigía las condiciones necesarias para que este alumnado permaneciera y culminara sus estudios con éxito—, ello no significaba que *de facto* fuera así. De esta manera, fue preciso partir del concepto de *diferencia*, entendido no como una categoría culturalista que decanta en la monumentalización de la cultura (Restrepo), sino como una *categoría racial* entramada en relaciones coloniales de poder¹⁸ y que, por consiguiente, no puede ser deshistorizada ni descontextualizada. De esta manera, nos referimos a la *diferencia* como una experiencia vivida de *otrerización*¹⁹ (Restrepo) en la cual, siguiendo los planteamientos de Fanon, es “el racista el que crea al inferiorizado”²⁰ (99). Dicha experiencia culmina en el que es discriminado racialmente, ocasionando con ello una *epidermización de la inferioridad* (Fanon). Si bien la diferencia de la cual hablamos fue generada como un instrumento de clasificación social a partir de la expansión europea bajo nociones de *raza* —una de las evidencias de lo anterior es que antes de dicha expansión no existía la categoría de *indígena* o *indio*— esta noción estaría incompleta si solo se contempla como parteaguas el colonialismo y no la colonialidad²¹ (Castro-Gómez y Grosfoguel; Quijano).

¹⁸ Por *relaciones coloniales de poder* me refiero a las relaciones establecidas desde la llegada de los españoles a lo que hoy es América Latina, y que se basaron en la jerarquización, localización y clasificación social bajo la idea de *raza*. Para ello surgen diversas categorías que hoy conocemos, entre ellas la de *indígena*.

¹⁹ Por *otrerización* de la diferencia entiendo el hecho de que se equipare diferencia con cierto paradigma de indianidad como el otro radical. Muy en una línea de argumentación inspirada en el conocido trabajo *Orientalismo* de Edward Said, esta *otrerización* de la diferencia supone el establecimiento de una serie de distinciones ontológicas esencializadas entre “Occidente y el resto”, los “modernos y los no modernos”, “no indígenas e indígenas”, asociadas a unas geografías imaginadas (Restrepo 10).

²⁰ Fanon habla del complejo de inferioridad que, en su momento, varios intelectuales de aquella época sostenían que el colonizado padecía. En esta ocasión, hacemos alusión al texto fanoniano para referirnos al término de raza y racismo, como un construcción social y como una categoría colonial que “produjo en América identidades sociales históricamente nuevas: *indios, negros y mestizos* y redefinió otras” (Quijano 202).

²¹ Para Quijano, al igual que otros autores como Castro-Gómez y Grosfoguel, es necesario distinguir *colonialismo* de *colonialidad*, en tanto que la primera noción refiere a la expansión europea que se da a partir del siglo XVI y en donde se fijan las relaciones de dominación entre europeos y no europeos bajo las nociones de *raza*. En tanto, la colonialidad se refiere a la persistencia de esas relaciones coloniales de dominación ibéricas a manera de *colonialismo interno* a pesar de los procesos de independencia política

Es así que para el caso mexicano, y por sus propios procesos históricos, consideramos que la categoría de indígena no se explica sin la noción de *mestizaje*, por el paralelismo que implica²² (Gutiérrez Chong). En dicha categoría se pueden distinguir varias acepciones, marcadas todas por la insignia colonial. Estas construcciones del mestizaje son: 1) como un hecho biológico (Basave Benítez; Böttcher, Hausberger y Hering Torres; Israel; Gómez Izquierdo y Sánchez), entendido como el cruce entre españoles e indígenas según la configuración de castas²³; 2) el mestizaje como categoría social²⁴ (Zambrano); 3) la mestizofilia entendida como la tendencia a pensar en un cierto tipo ideal de hombre²⁵ que terminaría con los terratenientes y caciques (Molina Enríquez) y 4) el mestizaje como lugar de privilegio y como promesa del progreso. Es decir: como el ideal racial y civilizatorio del proyecto nacional mexicano desarrollado desde la época de la postrevolución y durante el siglo XX a través de un proyecto educativo (Gómez Izquierdo y Sánchez; Zepeda).

surgidos en los territorios, en este caso, de América Latina (Quijano; Castro-Gómez y Grosfoguel).

²² Gutiérrez Chong nos dice que, con la conquista de Mesoamérica por los españoles en 1521, surgieron las categorías de *indio* o *indígena*, como les llamaron los españoles a los nativos, pero también surge la noción de *mestizo* para referirse a la mezcla biológica entre españoles e indígenas (generalmente varones españoles con mujeres indígenas). Ambas categorías surgen a partir de la invasión española. Lo que diferencia según la autora una categoría de otra es que “el momento en que los indios tuvieron la capacidad de expresar una reacción organizada a la subordinación es cuando se puede trazar la historia de los indios, distinta de la del mestizo” (Gutiérrez Chong 78).

²³ Un ejemplo de ello son las pinturas de Juan Correa, pintor afromexicano del siglo XVIII. Entre sus obras más destacadas se encuentra la pintura de castas en donde se exponen las mezclas biológicas entre españoles, indígenas, negros y mestizos, junto con sus múltiples combinaciones, y cómo estas combinaciones merecieron un nombre que denotaba una jerarquía social.

²⁴ Zambrano nos dice que existían dos tipos de mestizos: 1) los mestizos españolizados, con posibilidades de subir de clase social y ser considerados como españoles, y 2) los mestizos *chusma*: grupo conformado por mujeres indias, niños y ancianos que no eran *cuerpos útiles* para el trabajo forzado, pero cuyos cuerpos sí fueron abusados, por ejemplo, mediante la violación.

²⁵ Marisol de la Cadena, desde la experiencia peruana nos dice que la construcción del *ser mestizo* se configuró desde la masculinidad, es decir, como un ente imaginado varón que podría *mejorar la raza* y traer el progreso, entendido este último como dejar de ser indígena.

Para ello se tuvo que articular un entramado metodológico transdisciplinario marcado por un *locus* de enunciación. El *locus* se expresa en la diferencia entre el lugar epistémico desde el cual el investigador produce y el lugar social en el que se sitúa. Para ello debo decir que mi *locus* de enunciación está marcado por el reconocimiento de que no existe una suerte de exterioridad cuando se habla de racismo, en el sentido de que no lo considero un fenómeno que *le sucede a los otros*. Contrario a ello, considero que *todos* participamos en él, unas veces racializando a unos y ocupando un lugar de *privilegio*, y otras veces siendo discriminados racialmente.

El entramado metodológico estuvo conformado por elementos sociológicos, como el uso de entrevistas semiestructuradas e imágenes para la narración de biografías, pero al mismo tiempo, estuvo influenciado por la disciplina antropológica, puesto que se llevó a cabo un trabajo etnográfico.

Partiendo de lo anterior, cabe decir que fue necesario tener un acercamiento cualitativo al tema. De esta forma, se buscaba que este tipo de proximidad me permitiera contribuir al conocimiento sobre la misma diversidad cultural y escudriñar en ciertos significados que se tienen en una cultura –la universitaria– o que se representan en ella, pero mediante el trabajo etnográfico (Ameigeiras) conocido como paulatino (Inclán). Es decir, arranqué con mis propias categorías de análisis pero poco a poco se fueron sumando otras nociones. De igual forma, se llevaron a cabo prácticas como la observación participante y entrevistas semiestructuradas en lo que respecta al trabajo hecho con lo que llamo *ruta de actores institucionales*, es decir, rastreo y entrevista a actores que laboraban para la UDG o que de alguna manera estuvieron involucrados en la implementación u operativización del PAAEI (ver figura 4).

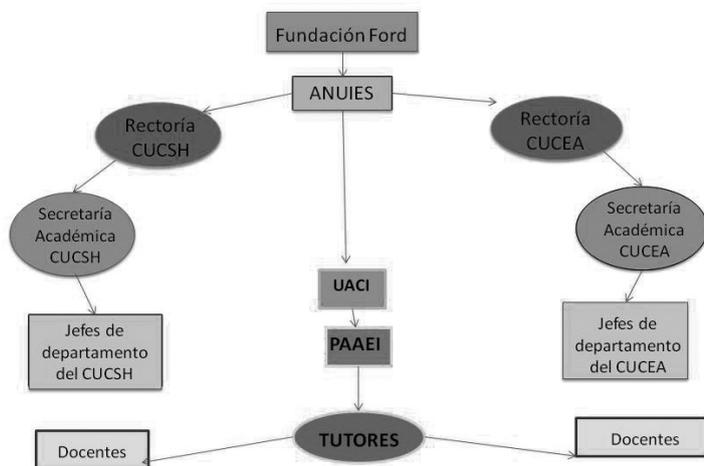


Figura 4. Ruta de actores institucionales. Elaboración propia.

En lo que respecta a los estudiantes indígenas de la UDG, inicialmente solicité a las personas encargadas del PAAEI que me contactaran con algunos estudiantes. Sin embargo, no obtuve respuesta por parte de estos últimos. Un año después me enteré de que esos estudiantes eran los mismos que habían sido contactados para participar en videos promocionales²⁶. Lo anterior me llevó a contactar por mi parte a cuatro estudiantes indígenas de los centros universitarios que mencioné arriba, y a dos estudiantes *no indígenas*, o *mestizos*, de manera que pudiera formar un pequeño grupo de seis participantes en esta investigación. Se trabajó con sus fotos personales²⁷ de manera que se pudiese reconstruir una serie

²⁶ Algunos de estos videos fueron difundidos en sitios como www.youtube.com y otros en el mismo sitio de la ANUIES. A lo anterior se sumaron los comentarios de otros estudiantes que iban en el sentido de que había un cierto *cansancio* de hablar del mismo tema –la multi o interculturalidad–.

²⁷ Reconocemos los aportes a la técnica de la foto biografía desde el ámbito de la psicología, sin embargo, queremos subrayar que este estudio no se basa en los aportes de Fina Sánchez, sino en la contribución, observaciones y sugerencias hechas para esta investigación por parte de la Dra. Mónica Moreno Figueroa y su concepto de *la configuración social del mundo visible*. Moreno lo construye mediante tres nociones como son: el *pensamiento complejo* de Edgar Morín, la categoría de *experiencia* entendida desde

de relatos o narrativas autobiográficas (Aceves Lozano; Bolívar Botia), en donde lo que nos interesaba no era la veracidad de estos relatos, sino cómo el sujeto se construía a sí mismo conforme iba contando(se) su historia. En este sentido, y a manera de Fanon, Césaire y William E. B. Du Bois, los estudiantes se convertían en su propio objeto y sujeto de estudio.

Los estudiantes del CUCEA fueron: RM²⁸, estudiante varón de veinte años, indígena huasteco originario del Estado de San Luis Potosí y migrante a la ciudad de Guadalajara, del cuarto semestre de la Licenciatura en Administración de Empresas; CL, mujer estudiante del sexto semestre de la Licenciatura en Economía sustentable, de veintitrés años, hija de padre wixárika y madre mestiza, se considera mestiza; EG, estudiante varón del Doctorado en Gestión de la Educación, veintiocho años e indígena zapoteco originario de Oaxaca y migrante a Guadalajara.

Del CUCSH: MAD, mujer de treinta y tres años, hija de madre nahua y padre zoque, originaria del Estado de Chiapas y migrante a Guadalajara, estudiante del octavo semestre en la Licenciatura en Historia; AR, mujer de veintitrés años, indígena coca, estudiante de sexto semestre en la Licenciatura de Geografía; CG, varón mestizo de veinticuatro años, estudiante de octavo semestre de la Licenciatura en Geografía.

el feminismo que propone Beverly Skeggs y los posibles *usos de la fotografía*. A través de la *configuración social del mundo visible*, Moreno nos dice que lo que vemos es clasificado y organizado y, por tanto, descodificado en un mundo social jerarquizado (81). Para el caso de esta investigación, aquí se sustituyó el pensamiento complejo de Morín por las nociones de *lenguaje y reconocimiento* de Frantz Fanon, y en lugar de la experiencia feminista de Skeggs, se introdujo la categoría de *experiencia* de este mismo autor martiniqueño. De esta manera, la tríada teórica metodológica empleada para aprehender las historias biográficas de los estudiantes que conformaron el grupo focal fue compuesta por: a) el papel del lenguaje y el reconocimiento, visto desde Frantz Fanon, 2) el concepto de experiencia propuesto también por Fanon, y 3) los usos de la fotografía.

²⁸ Solo se escribirán sus iniciales para mantener su anonimato.

RESULTADOS

¿QUÉ ESTAMOS ENTENDIENDO POR CULTURA INDÍGENA?

Para la gran mayoría de los actores institucionales entrevistados, la cultura indígena es entendida como una suerte de exterioridad a la metrópoli. Esta exterioridad está constituida por lo que aquí hemos relacionado con los grados de proximidad o lejanía con dichas culturas. Por un lado, entre los *actores institucionales*, mientras el contacto es más lejano y la interacción directa es menor existe un *extraño imaginario* (Appiah). Es decir: en la medida en que el puesto institucional es más alto (rectores o secretarios académicos) se cree que los estudiantes tienen muy pocos elementos en común con la cultura hegemónica o imperante de la universidad²⁹. Estos imaginarios se exteriorizan en comentarios como:

AB: Yo creo que nosotros estamos muy acostumbrados en la cuestión operativa, en la cuestión jerárquica, pues como con cierta autoridad y la autoridad más bien la ejercen [los indígenas] de manera distinta. Gabriel [un académico indígena de la UDG] normalmente, acá [en otro centro universitario] todo lo ponía a consenso como director de división. Y eso es algo a lo que los jefes de departamento no están acostumbrados (E1_SA_CUCEA_AB_24Jun13).

De esta forma, y siguiendo a Raissner, en Muyolema, las relaciones entre indígenas y no indígenas se vuelven mera abstracción y “admitir que el problema no es el indio en cuanto tal, sino las relaciones indio/no indio es una interpretación que el no indio jamás podrá aceptar pues ello significaría el fin de sus privilegios” (Muyolema 333). Siguiendo esta línea, para algunos actores institucionales los indígenas ejercen la autoridad por consenso, estando implícito el genérico “todos los indígenas ejercen la autoridad mediante consenso”.

De acuerdo con Armando Muyolema, esta visión del indígena concuerda con la imagen del indio idealizado que dio cimiento a los orígenes de

²⁹ Cualquiera que esta signifique para el que habla. Lo que nos interesa resaltar es que mientras más alto sea el rango del actor institucional, por ejemplo: rector o secretario académico, o bien jefes de departamentos de esta institución, las diferencias son enfatizadas.

América Latina. Esta idealización está inserta “en sus orígenes en una trama ideológica de naturaleza colonial” (329).

De igual forma, persiste también la idea de que los indígenas no están contaminados por las lógicas del sistema imperante, entendiendo este como el que quiere homogeneizar al otro (¿mestizo, acaso?), o el occidental, como si el indígena viviera en otro tiempo o bien, como si fuera *atemporal*: “AB: Los tiempos de los estudiantes indígenas no son los [tiempos] de la universidad” (E1_SA_CUCEA_AB_24Jun13). Ello se refuerza con imágenes del indígena territorializado, que está inserto en su nicho rural, el campo. Como hemos señalado líneas arriba, la migración indígena a las ciudades es inocultable. El seguir pensando al indio en su nicho rural es invisibilizar las estrategias sistemáticas de despojo que se han perpetrado durante las últimas décadas en México contra estos grupos sociales y cómo estas han obligado a dicha población a migrar. A pesar de ello, otro de los actores institucionales afirma: “GM: Ese asunto [el programa PAAEI] tiene que ver con su ubicación geográfica³⁰, pero tiene que ver por el alcance regional que tiene y la demanda. Tiene mucha demanda indígena... por eso, porque allá están los indígenas” (E1_SA_CUCSH_GM_21Jun13).

En la medida en que la jerarquía o el rango institucional de la UDG va descendiendo, ya no se hace uso del genérico *indígena*, sino más bien se entiende que no todos los indígenas son iguales y que dichas diferencias se afincan en los procesos históricos de cada grupo. Esto es relevante mencionarlo, porque la concepción que se tenga del indio orientará las medidas o estrategias que se implementarán a través del PAAEI. Si unos indígenas son considerados más sumisos que otros o más aculturados, las actividades que buscará ejecutar el programa intentarán *rescatar al indígena* o lo que los encargados del PAAEI llaman *contrarrestar el blanqueamiento*.

BV: Tiene que ver con la población indígena de la que vienes. La gente de Oaxaca es muy luchona y muy orgullosa y se sabe defender y no se deja. Pero por ejemplo, los nahuas de Ayotitlán³¹

³⁰ El entrevistado se refiere a la implementación del programa PAAEI en un centro regional conocido como CUNORTE, situado en el municipio de Colotlán, conocido por muchos por recibir a indígenas wixárikas de la sierra norte del Estado de Jalisco.

³¹ Población indígena ubicada al sur del Estado de Jalisco.

son muy sumisos, se dejan pisotear mucho. Ven al mestizo en una postura muy arriba. No son muchos los casos que se ponen al nivel del Occidental, pero te diré que el 70 u 80 por ciento todavía... tienen esa sumisión hacia la imagen de... de los güeros³².

GCF: ¿Y los wikárikas?

BV: Ay los wikárikas... son muy provocadores. Constantemente te están midiendo, te provocan para ver hasta dónde puedes dar. Son muy hábiles por eso han podido sacar mucho de las instituciones. Son buenos negociadores. Pero sí hay muchos casos de discriminación (E2_UACI_BVV_23Abr13).

Según un estudio sobre la percepción del indígena en México realizado por la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), lo primero que vino a la mente de los encuestados cuando se les dijo la palabra *indígena* fueron nociones como: 1) pobreza, 2) discriminación y 3) orígenes/raíces (CDI). En dicho estudio no se menciona la escolaridad de los entrevistados. Sin embargo, es interesante traer a colación estos resultados porque nos sirven para contrastar la visión letrada universitaria, que busca encontrar al indígena *verdadero*, ya sea prehispánico, armónico o territorializado, y de ahí realizar una acción de *rescate*. En cualquiera de los casos y siguiendo a Michel-Rolph Trouillot esto significa una concepción de la alteridad fundada en el aislamiento cultural o localizada en lugares remotos y alejados. Esto va de la mano con el nicho del buen salvaje, que quiere decir que existe una concepción de los indígenas como pueblos prístinos, alejados de los centros del poder, y que por ende conservan una suerte de estado de naturaleza y pureza, fomentado, según este autor, desde el siglo XVI por las descripciones europeas (Trouillot):

BV: El profesor de Ciencias de la Salud [otro tutor PAAEI] es buena persona, pero la cosa es que, él piensa que el indio, para ser indio, tiene que ser de tapa rabo, si no, no es indio. Así es su visión: el indio con tapa rabo, con huaraches y bajado del cerro a tamborazos. Para él así debe de ser. Y el que se sale del cuadrito, ese no es indígena. Entonces tú dices: ¿qué? ¿qué no conoce la historia, qué no conoce el proceso, como está ahorita el país, todo el rollo que ha salido de los zapatistas, a nivel latinoamericano? ¿Qué pasa? Pues es gente que no quiere, no quiere salirse, no quiere

³² Término para referirse a la gente de piel clara.

ceder más. Porque eso es seguir con las relaciones de poder: él es el urbano, el occidental, el doctor. Y así quieren ver muchos tutores, ver a sus estudiantes indígenas así (E2_UACI_BVV_23Abr13).

Como se muestra en el testimonio anterior, la visión del indígena prehispánico está ligada a relaciones de poder históricas establecidas y reflejadas claramente en las dicotomías rural vs. urbano, indígena vs. occidental, civilizado vs. bárbaro. Además de la jerarquía que implica la relación tutor-estudiante, a esta se le suman las anteriores. Estos puntos son importantes para conocer los que pasaba *de facto* con el programa en la Universidad de Guadalajara. Las dicotomías anteriores se verán reflejadas en la significación, apropiación y usos que se le daba al PAAEI dentro del espacio universitario. Es decir, estas relaciones de poder marcadas por el crisol de lo colonial, darán cuenta de lo que es dicho programa desde la visión de los propios actores.

¿QUÉ PERCEPCIÓN TIENEN DEL PAAEI LOS INVOLUCRADOS?

Durante los once meses de trabajo de campo de esta investigación, me acerqué a varios actores de la UDG que estuvieron involucrados con el programa, pero mostrar todos los testimonios sería labor de un trabajo más amplio; es por ello que aquí me remitiré solo a algunos, de manera que pueda mostrar un espectro de los actores institucionales (ver figura 4) y de los estudiantes.

EL APOYO

Para algunos actores institucionales y tutores del CUCEA, el PAAEI es visto como un soporte para continuar con los estudios universitarios, puesto que puede brindar orientación sobre las materias que el alumno debe tomar, o bien, dar apoyo psicológico a través del Departamento de Trabajo Social. Para estos entrevistados, los universitarios indígenas ingresan a la institución con “muchos problemas” de tipo económico, ocasionando con ello presión o estrés psicológico. Es por ello que las posibilidades de apoyo y los alcances del programa son solamente una

ayuda emocional. Cabe señalar que ningún actor institucional, ni los tutores de este centro universitario hablaron sobre la posibilidad de brindar soporte económico –fuente originaria de los problemas de los estudiantes, según ellos mismos dijeron–.

AC: Pues hasta ahorita yo no veo otra opción para que los estudiantes ingresen, que el programa. Es una ayuda, un apoyo para que no se salgan de la escuela. Ellos llegan así, temerosos de no saber lo que van a encontrar y de alguna manera, lo que necesitan es orientación o ayuda (E3_CUCHS_AC_12Mar2013).

A diferencia del CUCEA, el CUCSH formuló una opinión que aquí podemos llamar más crítica de las circunstancias. Se describieron y puntualizaron más profundamente los problemas económicos: si el estudiante indígena tiene un lugar óptimo para estudiar, si cuenta con los libros o si posee una computadora. Además de ello, los actores institucionales del CUCSH coincidieron con los encargados del PAAEI al argumentar que, si bien el programa podía representar una ayuda, este no tenía suficiente peso institucional como para poder cambiar las condiciones de desigualdad de ingreso de estos grupos al sistema universitario. De igual forma, tanto tutores como ex tutores del CUCSH hicieron explícita su preocupación porque el PAAEI estuviera desarrollando estrategias de corte paternalista, puesto que el programa era diseñado desde la institución, sin ninguna participación de las opiniones estudiantiles.

Cabe mencionar que los tutores de este último centro señalaron que el programa les implicaba más trabajo, el que tenían que desempeñar en circunstancias muy precarias y en condiciones poco óptimas, como dar tutorías en los pasillos o después del término de sus jornadas laborales. Sin embargo, vale la pena contrastar que las personas encargadas del PAAEI señalaron que el ser tutor de estudiantes indígenas sí se ve reflejado en los salarios de los profesores, puesto que implicaba más puntos en el sistema de evaluación docente.

Lo anterior contrasta con las opiniones de los estudiantes, puesto que cuando se les pidió que definieran qué era o qué significaba para ellos el programa, EG, estudiante del Doctorado en Gestión de la Educación e indígena zapoteco del CUCEA, comentó que el apoyo o la ayuda del PAAEI era una especie de perdón. Al pedir que explicara esto, el estudiante comentó que en dos ocasiones su cuota de inscripción fue condonada

en un ochenta por ciento, lo cual había significado para él que le habían perdonado el pago. Asimismo, AR, estudiante coca de la Licenciatura en Geografía, dijo estar satisfecha pero al mismo tiempo enfadada a causa del programa, puesto que desde que los profesores sabían que era indígena, varios maestros tenían demasiadas atenciones para con ella y constantemente le preguntaban cómo iba en sus estudios. Añadió que la labor de los tutores PAAEI podía ser realizada por cualquiera de sus amigos, puesto que la ayuda de los primeros consistía en orientarla sobre qué materias tomar y a qué profesores acudir en caso de que tuviera dudas.

A lo anterior se suma que los cuatro estudiantes indígenas entrevistados coincidieron en que el PAAEI era confuso y de difícil acceso por la serie de trámites burocráticos involucrados. MAD, estudiante indígena hija de madre nahua y padre zoque, comentó que si bien sí está claro quiénes son las personas del PAAEI y cuáles son sus funciones, no estaban claros sus horarios de atención, los formularios a llenar ni los trámites universitarios que se supone el PAAEI tendría que facilitar. Las circunstancias anteriores han llevado a los estudiantes indígenas a tramitar por su cuenta, sin la ayuda del programa, becas de manutención –como PRONABES– u otro tipo de apoyo, como el que se otorga a madres solteras. De igual manera, los cuatro estudiantes indígenas manifestaron cierta molestia porque al realizar los trámites de apoyo o becas en la universidad o ante el gobierno del Estado, no les creían que fueran indígenas porque no portaban traje tradicional o porque hablaban muy bien el español, es decir, no cumplían con la imagen del indígena prehispánico que antes hemos mencionado. Con todo ello, y a pesar del conjunto de trámites burocráticos que implica el ingreso a la universidad y el acceso a sus beneficios, los estudiantes siguen intentando acceder a los programas que la institución ofrece y manifiestan, al mismo tiempo, demandas acorde con sus necesidades.

¿CUÁLES SON LAS EXPECTATIVAS DE LOS ESTUDIANTES?

Como ya hemos dicho, los puntos de vista que se tienen del PAAEI son variados y van desde sentencias que lo califican como paternalista hasta opiniones que hablan sobre el apoyo positivo que éste representa. Sin embargo, como hemos dicho, el PAAEI es resultado de la implementación de una política supranacional conocida 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, las demandas de los pueblos indígenas suelen someterse constantemente a escrutinio y a procesos destinados a 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 en algún momento la insatisfacción de estas ha representado un obstáculo para la continuidad de los estudios universitarios, o bien ha sido un *turning point*³³ o punto de inflexión que les ha reafirmado la convicción de cursar sus estudios.

Los cuatro estudiantes 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 con las que cada estudiante indígena ya cuenta al llegar a la ciudad y las redes que se tejen a partir de su instalación 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

[e]n 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. Allá³⁴ te invitaban a su casa a pasar, a comer, te ofrecían todo todo, pero aquí es más cerrada la gente. No hay tiempo para fomentar las relaciones sociales. Sólo de la casa a la escuela y de

³³ 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 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.

³⁴ 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.

la escuela a la casa (EG, estudiante zapoteco del Doctorado en Gestión de la Educación, en CUCEA).

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

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

MAD: No, nunca.

GCF: ¿Para hacer tarea, para ir a tomar unas chelas³⁵... para pedir paro³⁶ “oye, no entendí tal cosa”?

MAD: No, nunca.

GCF: ¿te han invitado o has invitado a compañeros de la universidad a cotorrear³⁷, a pistear³⁸ pa desestresarse un rato?

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

GCF: ¿quiénes son “la banda”?

MAD: Mis hermanos [risas].

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 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 se le preguntó a MAD, estudiante de la Licenciatura en Historia, argumentó que debido al proceso de desplazamiento, migración y aculturación forzada que han sufrido en la historia los pueblos indígenas, muchos de estos ya tienen como lengua

³⁵ Cervezas.

³⁶ Pedir ayuda o apoyo.

³⁷ Pasar un rato de esparcimiento.

³⁸ Tomar alcohol.

materna el español. Es por ello que MAD 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, MAD 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 RY 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.

Como vemos, existe un interés de los propios estudiantes indígenas por darle continuidad a sus identidades, 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 transfiguración cultural, 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 estudiantes, ya no se recurre a la mimetización cultural sino que incluso se exigen los derechos a instituciones públicas, en este caso, a la universidad.

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 considerado como uno de los logros de esta *era intercultural*, no debe llevarnos a pensar que las relaciones de poder ya cambiaron, puesto que las cifras siguen siendo muy reveladoras: “solo el uno por ciento de indígenas ingresa a las instituciones universitarias en México” (Canul Góngora et al.).

CONCLUSIONES

A once años de haberse implementado el programa PAAEI en la Universidad de Guadalajara es necesario mirar con ojo crítico varios elementos. Por una parte, las políticas de interculturalidad vinieron a visibilizar a esta población en los espacios universitarios, pero, al mismo tiempo, permitieron hacer más notable lo que ya se sabía: que existe una estructura racista desde el Estado, la cual abre las brechas de desigualdad económica y social, perjudicando en su mayoría a los pueblos originarios. De esta manera se entiende que una de las necesidades primordiales de los estudiantes sea la ayuda económica para poder continuar con sus estudios.

Es de señalar, de igual forma, que para algunos actores institucionales las ayudas que proporciona la universidad a los estudiantes indígenas son acciones paternalistas que solo reproducen visiones del indígena como un ente pasivo. Para otros actores institucionales, dichas ayudas son un derecho de los estudiantes, sin embargo, sus peticiones necesitan ser procesadas y sometidas a escrutinio –y procesos burocráticos– para poder ser aprobadas. Como se dijo, esto ocasiona que la universidad ponga en cuestionamiento la legitimidad de las demandas de los estudiantes indígenas y que no sean atendidas de forma expedita. Lejos de desanimar a los estudiantes para que no cursen el sistema de educación superior, ha sido un elemento que aquí hemos llamado *turning point*, es decir, un aliciente y una fortaleza que los ha llevado a buscar sus propias rutas de acción.

Finalmente, el programa de corte intercultural, si bien tuvo como uno de sus principales obstáculos enfrentarse a la imagen estereotipada del indio en los distintos escalafones del sistema universitario y se reconoció la necesidad de abordar temas como el blanqueamiento o la desindianización, no se hizo explícito el tema del racismo ni fue una de sus prioridades dentro del programa. Lo anterior debe de ser leído como una invitación a poner sobre la mesa de debates dicho tópico y a retomar discusiones como el desenmascaramiento del mestizaje y sus promesas de blanqueamiento. Este tema es de suma importancia y la universidad –a través de este u otro tipo de programas– no debe ser ajena a él puesto que, como señala Beatriz Zepeda, el sistema educativo fue uno de los principales mecanismos mediante los cuales se puso en operación el proyecto mestizante desde la época postrevolucionaria.

BIBLIOGRAFÍA

- ACEVES LOZANO, JORGE. “La historia oral y de vida: del recurso técnico a la experiencia de investigación”. *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. Jesús Galindo Cáceres, ed. México: Addison Wesley Longman, 1998. 207-252. Impreso.
- AMEIGEIRAS, ALDO RUBÉN. “El abordaje etnográfico en la investigación social”. *Estrategias de investigación cualitativa*. Irene Vasilachis de Gialdino, coord. Barcelona: Gedisa, 2006. 107-152. Impreso.
- ANUIES. ANUIES. 2012. Consultado el 7 de Noviembre de 2014. <http://paeiies.anui.es.mx/public/index.php?pagina=impactos.html>. Digital.
- APPIAH, KWAME ANTHONY. *Cosmopolitismo. La ética en un mundo de extraños*. Buenos Aires: Katz, 2007. Impreso.
- BARTOLOMÉ, MIGUEL ALBERTO. *Procesos interculturales: antropología política del pluralismo cultural en América Latina*. México: Siglo XXI, 2006. Impreso.
- BASAVE BENÍTEZ, AGUSTÍN. *México mestizo. Análisis del nacionalismo mexicano en torno a la mestizofilia de Andrés Molina Enríquez*. México: Fondo de Cultura Económica, 1992. Impreso.
- BERTELY, MARÍA Y SYLVIA SCHEMELKES. “Educación Intercultural: empoderamiento de actores indígenas o transversalización curricular para todos”. *Los estudios interculturales en Veracruz*. Laura Selene Mateos Cortés, comp. México: Universidad Veracruzana Intercultural, 2009. 51-78. Impreso.
- BOLÍVAR BOTIA, ANTONIO. “¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación”. *Redie* 4 (2002). Consultado en enero de 2012. <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>. Digital.
- BÖTTCHER, NIKOLAUS, BERND HAUSBERGER Y MAX HERING TORRES, comps. *El peso de la sangre. Limpios, mestizos y nobles en el mundo hispánico*. México: El Colegio de México, 2011. Impreso.
- CANUL GÓNGORA, EVER MARCELINO ET AL. “El papel de la universidad ante las demandas de los pueblos indígenas: el caso de la Unidad de Apoyo Académico para Estudiantes Indígenas de la Universidad de Quintana Roo”. *TRACE* 53 (junio 2008): 36-48. Impreso.
- CASILLAS MUÑOZ, MARÍA DE LOURDES Y LAURA SANTINI VILLAR. *Universidad intercultural: modelo educativo*. México: CGEIB/SEP, 2006. Impreso.

- CASTRO-GÓMEZ, SANTIAGO Y RAMÓN GROSFOGUEL. *El giro descolonial. 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/Instituto Pensar, 2007. Impreso.
- CDI. *Percepción de la imagen del indígena en México. Diagnóstico cualitativo y cuantitativo*. México: CDI, 2006. Impreso.
- _____. *Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas*. 2001. Consultado el 16 de octubre de 2014. Disponible en: <http://www.cdi.gob.mx/lenguamaterna/declaracionuniv.pdf>. Digital.
- CONAPO. *Población indígena por entidad federativa*. México, 15 de octubre de 2014. Impreso.
- DE LA CADENA, MARISOL. *Indígenas Mestizos: raza y cultura en el Cusco*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 2004. Impreso.
- DIDOU, SYLVIE Y EDUARDO REMEDI ALLIONE. *Los olvidados: acción afirmativa de base étnica e instituciones de educación superior en América Latina*. México: Juan Pablos Editor, 2009. Impreso.
- DIETZ, GUNTHER. "Intercultural universities in Mexico: empowering indigenous people or mainstreaming multiculturalism". *Intercultural Education* (2009): 1-4. Impreso.
- DIPUTADOS, CÁMARA DE. *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México, junio de 2006. Impreso.
- EZLN. *Enlace Zapatista*. 6 de enero de 2001. Consultado el 16 de octubre de 2014. Disponible en: <http://palabra.ezln.org.mx/>. Digital.
- FANON, FRANTZ. *Piel Negra, Máscaras Blancas*. Madrid: Akal, 2009. Impreso.
- GIGANTE, ELBA. "La construcción de una práctica pedagógica sensible a la problemática etnocultural y de género". *Género, etnicidad y educación en América Latina*. Inge Sichra, ed. Madrid: Morata, 2004. 139-158. Impreso.
- GÓMEZ IZQUIERDO, JORGE Y MARÍA EUGENIA SÁNCHEZ. *La ideología mestizante, el guadalupanismo y sus repercusiones sociales. Una revisión crítica de la identidad nacional*. Puebla: BUAP/UIA, 2011. Impreso.
- GONZÁLEZ CORNEJO, ANA PAULA Y SAÚL VELASCO CRUZ. *Prácticas tutoriales con estudiantes indígenas. Experiencias y propuestas de trabajo en instituciones mexicanas de educación superior*. México: ANUIES, 2012. Impreso.

- GRADILLA DAMY, MISAEL. *El juego del poder y del saber*. México: El Colegio de México, 1995. Impreso.
- GUTIÉRREZ CHONG, NATIVIDAD. *Mitos nacionalistas e identidades étnicas: los intelectuales indígenas y el Estado mexicano*. México: CONACULTA/FONCA, 2001. Impreso.
- INCLÁN, CATALINA. *Diagnóstico y perspectivas de la investigación educativa etnográfica en México*. México: UNAM, 1992. Impreso.
- ISRAEL, JONATHAN. *Razas, clases sociales y vida política en el México colonial. 1610-1670*. México: Fondo de Cultura Económica, 1980. Impreso.
- KROTZ, ESTEBAN. "Alteridad y pregunta antropológica". *Alteridades* (1994): 5-11. Impreso.
- LÓPEZ, LUIS ENRIQUE. "Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el Sur. Pistas para una investigación comprometida y dialogal". *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*. La Paz: Plural/FUNPROEIB, 2009. 129-220. Impreso.
- MATO, DANIEL. *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Bogotá: IESLAC/UNESCO, 2008. Impreso.
- _____. *Instituciones Interculturales de Nivel Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Bogotá: IESLAC/UNESCO, 2009. Impreso.
- MOLINA ENRÍQUEZ, ANDRÉS. *La revolución agraria en México*. México: Liga de Economistas Revolucionarios de la República Mexicana, 1876. Impreso.
- MORENO FIGUEROA, MÓNICA. "The complexities of the visible: Mexican women's experiences of racism, mestizaje and national identity". Tesis para optar al grado de Doctora en Filosofía. Universidad de Londres, 2006.
- MUYOLEMA, ARMANDO. "De la 'cuestión indígena', al 'indígena' como cuestionamiento". *Convergencia de tiempo. Estudios subalternos. Contextos latinoamericanos, estado, cultura, subalternidad*. Ileana Rodríguez, ed. Atlanta: Rodopi, 2001. 327-364. Impreso.
- PAZ PATIÑO, SARELA. "Pensando a la diferencia en su posibilidad política". *El Estado y los indígenas en tiempos del PAN: neoindigenismo, legalidad e identidad*. Aída Hernández, Sarela Paz Patiño y María Teresa Sierra, eds. México: CIESAS/Porrúa, 2004. 356-380. Impreso.

- PÉREZ RUÍZ, MAYA LORENA. “Los límites del discurso intercultural: cuestionamientos desde el post-indigenismo y desde la sustentabilidad”. *Los estudios interculturales en Veracruz. Perspectivas regionales en contextos globales*. Laura Selene Mateos Cortés, ed. Xalapa: Universidad Veracruzana, 2009. 167-190. Impreso.
- QUIJANO, ANÍBAL. “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”. *La colonialidad del saber, eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Edgardo Lander, ed. Buenos Aires: CLACSO, 2000. 2010-246. Impreso.
- RESTREPO, EDUARDO. “Interculturalidad en cuestión: cerramientos y posibilidades”. Conferencia realizada en el Primer Seminario Internacional del Centro Interdisciplinario de Estudios Interculturales de Indígenas. Santiago, Chile, 21 y 22 de agosto de 2013.
- RUÍZ LAGIER, VERÓNICA Y GLORIA LARA. *Experiencias y resultados de programas de acción afirmativa con estudiantes indígenas de educación superior en México, Perú, Colombia y Brasil*. México: ANUIES/PAAEIS/Editorial Bitácora, 2012. Impreso.
- SÁNZ, FINA. *La fotobiografía: imágenes e historias del pasado para vivir con plenitud del presente*. Barcelona: Editorial Kairos, 2008. Impreso.
- SCHMELKES, SYLVIA. *Reformas a la educación básica*. México: Universidad Iberoamericana, 2011. Impreso.
- TROUILLOT, MICHEL-ROLPH. *Transformaciones globales. La antropología y el mundo moderno*. Cauca: Universidad de los Andes, 2012. Impreso.
- TUHIWAI SMITH, LINDA. *Decolonizing Methodologies. Research and Indigenous People*. Otago: Ze Books/University of Otago Press, 1999. Impreso.
- ZAMBRANO, MARTHA. “Ilegitimidad, cruce de sangres y desigualdad: dilemas del porvenir en Santa Fe colonial”. *El peso de la sangre. Limpios, mestizos y nobles en el mundo hispánico*. Nikolaus Böttcher, Bernd Hausberger y Max Hering Torres, eds. México: El Colegio de México, 2011. 251-282. Impreso.
- ZEPEDA, BEATRIZ. *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, 2012. Impreso.