



Racismo, Interculturalidad y Educación en México



Bruno Baronnet, Gisela Carlos Fregoso
y Fortino Domínguez Rueda
(Coordinadores)



Universidad Veracruzana
Dirección Editorial



Biblioteca Digital de
Investigación Educativa

13

Serie Investigación

Universidad Veracruzana

Dra. Sara Deifilia Ladrón de Guevara González
Rectora

Dra. María Magdalena Hernández Alarcón
Secretaria Académica

Mtro. Salvador F. Tapia Spinoso
Secretario de Administración y Finanzas

Dr. Ángel R. Trigos Landa
Director General de Investigaciones

Dr. Édgar García Valencia
Director Editorial

Instituto de Investigaciones en Educación

Dra. Gloria Elena Cruz Sánchez
Directora



Universidad Veracruzana
Dirección Editorial

D. R. Universidad Veracruzana

Instituto de Investigaciones en Educación	Dirección Editorial
Campus Sur, Paseo 112, Lote 2, Sección 2a, Edificio B, Tercer piso Colonia Nuevo Xalapa Xalapa, Ver., CP 91097	Hidalgo 9, Centro Xalapa, Veracruz, México Apartado postal 97, CP 91000 diredit@uv.mx
Tel./Fax: (228) 8 12 47 85 8 12 20 97	Tel/fax: (228) 8 18 59 80 8 18 13 88

ISBN (versión electrónica): 978-607-502-690-9

Esta obra fue sometida a dos dictámenes de tipo doble
ciego realizados por especialistas en el tema.



Universidad Veracruzana
Instituto de Investigaciones en Educación



Racismo, Interculturalidad y Educación en México



Bruno Baronnet, Gisela Carlos Fregoso
y Fortino Domínguez Rueda
(Coordinadores)



Biblioteca Digital de Investigación Educativa

13

Serie **Investigación**



Biblioteca Digital de Investigación Educativa

Director

Dr. Miguel Figueroa-Saavedra Ruiz

Comité Editorial

Mtra. Lyle Figueroa Sevillano †
Dr. Pedro Flores Crespo
Dr. Edgar Javier González Gaudiano
Dra. Laura Selene Mateos Cortés
Dra. Juliana Merçon
Dr. Emilio Ortega Arjonilla
Dr. Juan Carlos Ortega Guerrero
Dra. Pilar Ortiz Lovillo
Dr. José Luis Suárez Domínguez
Dra. Evodia Silva Rivera
Dr. Ernesto Treviño Ronzón

Editores

Mtro. Héctor Hugo Merino Sánchez
Lic. Cynthia Palomino Alarcón

Sitio *web* **www.uv.mx/bdie**

Contacto

Correo: cpu@uv.mx; hmerino@uv.mx

Fotografía de portada: Addison Nace

Contenido

Prólogo: Discriminación y racismo en el México profundo Elizabeth Castillo Guzmán	7
--	---

Educación, diversidad y racismo en el medio urbano

Cruce de vías: genealogías teóricas sobre el racismo para entender el problema de la educación en México Gisela Carlos Fregoso, Fortino Domínguez Rueda	17
---	----

I. Segregación de espacios educativos y su efecto en la percepción de la otredad en Mérida, Yucatán Verónica Escalante Tovar	39
--	----

II. Saberes de resistencia. La educación escolar de una minoría: los judíos de Alepo en México Esther Charabati Nehmad	63
--	----

III. Homogeneidad, diversidad y diferencia. Aproximaciones desde el estudio de las discriminaciones en la Escuela Secundaria Pública de la Ciudad de México Lizeth Borrás Escorza.	87
---	----

IV. Educación superior, migración y racismo. Zapotecos universitarios en la Ciudad de México Patricia Rea Ángeles	103
---	-----

**Manifestaciones de racismo y discriminación
en la educación superior**

V. Trincheras interculturales discriminatorias. De la Universidad Autónoma Indígena de México a la Universidad Autónoma Intercultural del Estado de Sinaloa Ernesto Guerra García, María Eugenia Meza Hernández.	139
---	-----

VI. La construcción histórica de la identidad híbrida de lo zoque/ chol en estudiantes de la Universidad Intercultural en Tabasco Felipe Javier Galán López.	171
--	-----

VII. El racismo de la inteligencia en las interacciones en el aula entre docentes y estudiantes universitarios Ma. de los Ángeles Gómez Gallegos.	199
---	-----

VIII. El racismo cotidiano en la percepción de los universitarios de la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco Saúl Velasco Cruz	227
--	-----

IX. Inconclusiones: retos de la investigación educativa ante el racismo Bruno Baronnet	245
--	-----

Epílogo: Racismo e interculturalidad: hacia una lectura política de la cosmovisión Benjamín Maldonado Alvarado	267
--	-----

Los Autores	275
-----------------------	-----

Prólogo: Discriminación y racismo en el México profundo

Elizabeth Castillo Guzmán

HACE TREINTA AÑOS, DON GUILLERMO BONFIL BATALLA DABA LOS TRAZOS finales a su obra *México profundo* (1987), cuyas páginas exponían de manera detallada y comprometida los estragos de la sociedad de castas en el alma de una nación heredera de civilizaciones indias. Su trabajo, especialmente crítico con el paradigma del mestizaje, se mantiene vigente y sigue siendo relevante para el esfuerzo intelectual que se reúne en este libro, donde convergen las miradas de jóvenes investigadores de la Ciudad de México y de los estados de Sinaloa, Tabasco y Yucatán, quienes nos presentan el impacto de las ideologías de la superioridad racial en los procesos de reconocimiento e identificación que acontecen en el sistema educativo mexicano.

Cada uno de los estudios muestra las diversas maneras como el racismo y la discriminación habitan cómodamente las aulas escolares y universitarias, mientras las políticas educativas siguen atrapadas en los indicadores de calidad e internacionalización, y agudizan la vieja exclusión social, ahora bajo el formato de estudiantes exitosos o estudiantes fracasados. El problema que cobija las investigaciones recopiladas en esta obra podría nombrarse como la interminable “escisión colonial” (Bonfil, 1987), entendiendo que la ideología de la superio-

ridad racial/cultural logró anclarse en las dinámicas identitarias de buena parte de la población de este continente, y se mantuvo a lo largo del siglo xx nutrida de eugenesia y nacionalismo escolar.

Bajo el techo conceptual de “racismo y educación”, estos trabajos nos convidan a caminar por la memoria larga del continente y recordar que cuando hablamos del racismo en América —la del Norte, la Mesoamérica o Latinoamérica— estamos haciendo referencia a la historia de la colonización, pues cualquier variable en torno al fenómeno de raza, estereotipo y fenotipo, tiene su génesis en las prácticas de gobierno que operaron sobre las poblaciones, sus culturas y las corporalidades de los sujetos. Así que, de modo indudable, este problema del racismo nos remite a saberes y prácticas que, durante más de cinco siglos, han determinado en la vida cotidiana de nuestras naciones “mestizas”, las relaciones de poder y clasificación entre las personas. Cuenta en este panorama el influjo de las llamadas identidades nacionales (Stavenhagen, 1994) en la configuración de escenarios de racismo y xenofobia hacia quienes encarnan el elemento “no nacional”. Como los grandes fenómenos ideológicos, el racismo se forjó en una dialéctica que comprometió el color de la piel y la cultura como hechos omnipresentes que nos preceden, y atraviesan la experiencia subjetiva de la identificación; así que al racismo le subyace una relación de dos, imagen y espejo que en compleja tensión se reconocen y se sitúan como sujetos de un vínculo que atrapa y autodefine. Aquí reside el valor de los testimonios y voces que conoceremos en estas páginas, donde se narran los diversos *modus operandi* de la clasificación racial en el lenguaje verbal y gestual, en las configuraciones de las culturas escolares y universitarias, y en las percepciones de quienes se asumen “discriminados” por su modo de hablar o por la cultura que activan con su presencia en el aula.

Sin lugar a dudas, este siglo que recién iniciamos será un tiempo marcado por grandes tensiones y movimientos en torno al tema de las identidades y las diferencias como asuntos sensibles al crecimiento de las migraciones en medio de la economía global. Resuenan los ecos de mandatarios imperiales que reclaman y defienden, desde el mercado global, la salvaguarda de sus naciones. La era de las nuevas fronteras parece desplegarse desde el norte de América como un huracán sin freno y provocar inmigraciones cada vez más arriesgadas. Los chicos “escuchan” las otras geografías y repiten tonadas y canciones en idiomas que no han aprendido en sus escuelas. Las identificaciones como

experiencias dialécticas y subjetivas (Hall, 2003) se alimentan de las representaciones ya existentes, pero van más allá, y en esa medida los racismos del nuevo siglo serán más complejos de entender. El mercado incide en los repertorios de identificación —“nadie quiere verse en el espejo del fracaso”— y regula a través del consumo la cercanía o la distancia con el “otro” colonizado. Estas nuevas configuraciones dominan el territorio de la vida cotidiana de los y las jóvenes, y al mismo tiempo reviven las viejas estructuras coloniales de la raza, la clase y el origen cultural. La nación inventó el racismo como su anverso, y el multiculturalismo neoliberal contemporáneo lo perpetúa bajo la lupa del reconocimiento sin redistribución estructural.

Los racismos de la megalópolis

La capital de México se ha constituido en una de las ciudades más relevantes de América Latina. Comparte con Buenos Aires y São Paulo el estatus de ciudades del mundo, donde convergen culturas y sujetos de los orígenes más diversos y distantes. Con más de veinte millones de habitantes, su compleja cultura material expresa los elementos más representativos de las culturas de los pueblos originarios, la herencia hispana de la sangrienta y católica colonización, y el crisol variopinto de migrantes europeos de finales del siglo XIX y comienzos del XX. En este territorio de grandes proyectos de arte, pensamiento y cultura letrada, conviven de modo desigual unos y otros.

Los estudios de Lizeth Borrás Escorza, Patricia Rea Ángeles, Esther Charabati y Saúl Velasco Cruz nos ofrecen una rejilla para mirar parte de esta compleja vida multicultural que acontece en la Ciudad de México. En el primer caso, se analizan las discriminaciones en la dinámica cotidiana de las escuelas secundarias del sector público, y se plantea un debate en torno al origen y sentido normalizador-homogeneizador de la institución escolar, en contraste con un discurso educativo orientado, al menos teóricamente, hacia perspectivas que pugnan por la inclusión, el reconocimiento de la diversidad y la tolerancia. Este ejercicio pretende generar elementos para discutir en torno al papel de la Escuela y su relación con prácticas de carácter discriminatorio y racismos generalmente silenciados por la propia estructura escolar. El segundo trabajo, de Rea Ángeles, aborda el caso de los zapotecos universitarios y las dificultades en

su tránsito por la escolarización y profesionalización, las alianzas entre amigos, familiares y paisanos, la discriminación y el racismo como trasfondo de dichas experiencias en la gran ciudad. Al mismo tiempo, este trabajo revela algunas estrategias que los zapotecos han desarrollado para enfrentar estas formas de dominación. En tercer lugar, bajo el título “El racismo cotidiano en la percepción de los universitarios”, Velasco Cruz plantea una lectura sobre los resultados de una encuesta que indaga sobre las percepciones que al respecto poseen los estudiantes de dos licenciaturas de la Universidad Pedagógica Nacional, para quienes el racismo sucede como una práctica cotidiana sumamente extendida, más allá de los casos extraordinarios reportados por los medios de comunicación, observando a la vez una estrecha relación, en su manifestación puntual, con los marcos estructurales del orden social vigente. Las discriminaciones de las cuales habla esta autora muestran el cruce de factores de identificación como clase y etnia, que sirven de tamizaje para establecer relaciones de clasificación/subalternización entre los jóvenes universitarios.

Los racismos “universitarios”, otras historias periféricas

Podemos aceptar que el racismo es una expresión completa de lo que Immanuel Wallerstein (2006) denominó el *sistema mundo*, y en la configuración del centro/periferia como nodo de dominación entre colonizadores y colonizados. Todo centro tiene su periferia y viceversa: pues bien, los trabajos sobre los racimos en las universidades de entidades federativas de México, aquí reportados, muestran el fenómeno de la xenofobia como una manera de clasificación social al interior de algunas provincias, donde ciertos fenotipos se asocian con venir de “afuera”.

María de los Ángeles Gómez Gallegos nos habla del “racismo de la inteligencia”, y con este concepto denota un tipo de discriminación producida al interior del mundo universitario, específicamente entre estudiantes indígenas y no, del suroeste del estado de Hidalgo. La investigadora, combinando observación, entrevistas y la aplicación de una encuesta, recopiló narrativas biográficas que permiten establecer continuidades en las historias de racismo que experimentan los indígenas desde su niñez, y cuya memoria actualiza las frases, las denotaciones y las descalificaciones de los mestizos. En otra orilla, pero muy cercano

a esta aproximación testimonial, el trabajo de Verónica Escalante nos muestra la segregación de espacios educativos basada en las diferencias socioeconómicas de los estudiantes y modos de relación de pares en Mérida, Yucatán. Su etnografía muestra la manera como circulan entre niños y niñas que cursan cuarto de primaria y algunos grados de secundaria, creencias y actitudes racistas que, convertidas en prejuicios, orientan sus opiniones sobre las personas, su lugar social y su origen cultural. Especialmente sobresale el prejuicio hacia quienes “vienen de fuera” y desempeñan oficios domésticos en las casas de familia. La autora señala que los acercamientos horizontales transforman las normas sociales segregacionistas y jerarquizantes, y con el tiempo pueden ser una herramienta importante para combatir el racismo y la discriminación étnica, particularmente cuando están orientados a formar relaciones de respeto mutuo, apreciación y apoyo entre los chicos de distintas clases sociales y origen cultural.

Ernesto Guerra García y María Eugenia Meza Hernández analizan, desde el foco etnográfico, la experiencia universitaria en Sinaloa y cuestionan su transformación en “Universidad Intercultural”. Este trabajo indaga algunos eventos históricos que dan cuenta de la transición de lo convencional al modo intercultural; especialmente resalta la incidencia de los indígenas en algunos momentos emblemáticos de dicho proceso. Igualmente describen dinámicas de la administración universitaria, el desarrollo curricular y la política lingüística, como rasgos centrales para comprender los límites y los alcances de una interculturalidad promovida como parte de la reforma institucional.

La hibridez de la identidad de los zoques y choles en su paso del indigenismo hacia la interculturalidad en la Universidad de Tabasco, es el asunto del cual se ocupa Felipe Javier Galán López, cuyas páginas aportan elementos muy importantes en el debate sobre el origen de la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco y la metamorfosis de una institución convencional en un proceso influido por la política indigenista que ha definido las culturas zoque y chol.

Una disrupción muy valiosa en los análisis centrados en las experiencias de personas indígenas en las universidades se encuentra en el trabajo de Esther Charabati, quien indaga algunas dinámicas de socialización presentes al interior de la comunidad judía proveniente de Alepo. Su ejercicio se concentra en prácticas y saberes relacionados con las tradiciones emblemáticas de la experiencia cultural judía, y su transmisión en el Colegio Hebreo Maguén David

ubicado en la Delegación Cuajimalpa, en la zona poniente de la Ciudad de México. Este plano de contrastes y complementariedad ofrece una mirada endogámica, que sirve para comprender las agencias “interiores” que tienen lugar en comunidades “no nacionales”, cuya condición religiosa y étnica asociada a una situación de persecución política, como el caso del pueblo judío en el siglo xx, anima un comunitarismo de conservación y preservación cultural muy fuerte.

Racismo y desindianización

La desindianización no es el resultado del mestizaje biológico, sino de la acción de fuerzas etnocidas que terminan por impedir la continuidad histórica de un pueblo como unidad social y culturalmente diferenciada. (Bonfil, 1987, p. 42).

Los trabajos contenidos en este libro ofrecen un caleidoscopio sobre el multiculturalismo educativo, y en ese sentido sus descripciones, denuncias y conclusiones refuerzan el planteamiento de Henry Giroux (1985) respecto a que las escuelas “son sitios sociales caracterizados por currículos abiertos y ocultos, culturas subordinadas y dominantes, e ideologías de clase en competencia”; es decir, el aparato escuela en sus variadas formas, incluso la de universidades interculturales, reproduce de modo permanente estereotipos y desigualdades, valiéndose del currículum como orden legitimador de dicha ideología. En ese sentido, el currículum sigue siendo un dispositivo funcional al diseño capitalista sobre el cual se fundaron los estados nacionales en América. En el mismo sentido, su rol ideologizante se sostiene en una “tradición selectiva” del conocimiento y los significados apoyados por la cultura dominante (Apple, 1990). Visto de este modo, el racismo del que nos hablan las investigaciones a las cuales nos hemos referido, son versiones diversas de un mismo enfoque curricular sostenido en los ideales de la moderna nación mexicana, esa que inventó al indio como su otro salvaje y atávico. Si por esa vía se produjo el complejo proceso de la desindianización (Bonfil, 1987), la pregunta es si con esta misma máquina llamada educación escolarizada se podrá reconstituir la dignidad de los pueblos originarios y de sus culturas.

Lista de referencias

- Apple, M. (1990). *Ideología y currículo*. Nueva York: Routledge.
- Bonfil, G. (1987). *México profundo. Una civilización negada*. México: Grijalbo.
- Giroux, H. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos políticos*, 44, 36-65.
- Hall, S. (2003). ¿Quién necesita “identidad”? En S. Hall & P. du Gay (Coords.), *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 13-39). Buenos Aires: Amorrortu.
- Stavenhagen, R. (1994). Racismo y xenofobia en tiempos de la globalización. *Estudios Sociológicos*, 34, 9-16.
- Wallerstein, I. (2006). *Análisis de sistemas-mundo. Una introducción*. Madrid: Siglo XXI.

Educación, diversidad y racismo en el medio urbano

Cruce de vías: genealogías teóricas sobre el racismo para entender el problema de la educación en México

*Gisela Carlos Fregoso
Fortino Domínguez Rueda*

Introducción

DURANTE LAS ÚLTIMAS DÉCADAS HEMOS PODIDO APRECIAR UN ACERCAMIENTO al tema de la discriminación racial en el ámbito de lo público desde una perspectiva de los movimientos sociales tanto indígenas como afros de América Latina. Tal es el caso de movimientos para crear una educación pertinente para los pueblos indígenas, como los quichuas del río Napo en Perú, los nasas del Consejo Regional Indígena del Cauca en Colombia (López, 2009), o los mayas del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en México. Todos estos movimientos surgieron a lo largo y ancho del continente entre las décadas de los años setenta y noventa del siglo pasado. A pesar de que el racismo figuraba como componente que determinaba la exclusión, este no era la columna vertebral de sus movilizaciones sino el reclamo por reconocer las culturas, el uso de sus lenguas, los derechos sobre la tierra y el ejercicio de la autonomía. Fue a través de estas movilizaciones interétnicas que se logró crear las llamadas políticas del reconocimiento tanto en América Latina como en otras latitudes, algunas veces llamadas políticas de la identidad o de inclusión.

Si bien esto trajo la atención a la falta de cumplimiento por parte del Estado de la educación/profesionalización de los indígenas (Mato, 2009) o de forma más reciente, el reconocimiento constitucional de los afrodescendientes (Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, 2016), para el caso de México también tuvo por efecto el surgimiento de contra-discursos que hablaban de un racismo a la inversa (Velasco, 2016), e incluso de un racismo de clase (Rosas, s/f). En el entendido que estos contra-discursos intentaban aprehender el fenómeno como algo complejo y no reduccionista, en este capítulo de introducción nos daremos a la tarea de plantear algunas preguntas que consideramos importantes para intentar dilucidar el racismo como una práctica que atenta a la dignidad de las personas (Moreno Figueroa, 2016) en un país como México, donde la interculturalidad representa una pieza clave, máxime en el campo de la educación.¹ Para ello es preciso delinear nociones traídas de otros debates con el objetivo de: 1) darle continuidad a la discusión del racismo en México, ya que partimos de la idea de que sí existe y no es un asunto sólo de minorías, pueblos, un problema que afecta a países vecinos o que esté aislado de toda práctica de exclusión en este país; 2) para diferenciar y delimitar hasta dónde nos son útiles los conceptos culturalistas en un contexto como México y cuáles son los puentes que podemos construir a manera de diálogo de marcos interpretativos entre lo racial y lo cultural; finalmente, 3) en dicho contexto, esbozaremos una entrada a los artículos que el lector encontrará, en la tónica de que este libro representa un eslabón más en la discusión sobre el racismo y la educación en México.

La intención de convocar a todos los que aquí escriben es generar una ruta sobre conceptos y estrategias metodológicas para comenzar a tender puentes entre categorías culturales/étnicas y una construcción discursiva y política acerca del racismo y la educación. ¿Cómo construir discursos y prácticas anti-racistas desde un contexto caracterizado por la invisibilización de las manifestaciones del racismo? ¿Qué pistas conceptuales podemos seguir para nombrar al racismo que sucede en el campo de la educación en México? ¿Cuáles son los alcances y los retos de las nociones culturalistas? Es así que este capítulo, dividi-

1 Nos referimos a la educación como un campo de luchas que no es homogéneo sino en el que convergen muchas lógicas socioculturales, las cuales a menudo están atravesadas por relaciones de poder.

do en cinco apartados, pretende ser un marco para encuadrar nuevas líneas de investigación educativa que atiendan el tema del racismo en este país.

I. Raza, racismo, racialización

En algunos espacios académicos que abordan los debates sobre raza y etnicidad,² se reconoce el traslape conceptual que se dio entre las categorías de raza y cultura durante el siglo xx en México. En un afán por contrarrestar el creciente discurso eugenésico panamericano que por aquellos años rondaba varias geografías de este y otros continentes (Reggiani, 2015), se ha documentado (Hale, 2004; Saldívar, 2012) que a principios del siglo xx, por medio de Franz Boas, vía Manuel Gamio, desde la antropología mexicana fue como llegaron los debates del culturalismo a México, de forma que para ya no hablar de razas, se prefirió hablar de culturas (Martínez, Saldívar, Flores & Sue, 2014). Charles Hale (2004) sostiene que “el destierro [del concepto de raza] fue concebido e implementado como un acto intelectual y político de antirracismo [en donde la academia] le asignaban anteriormente un significado social a la raza como esencia biológica” (p. 212). Esta sustitución de raza por cultura, además de tener como consecuencia el proyecto de mestizaje, no trajo mayor equidad para poblaciones como la de los pueblos originarios o afrodescendientes en México, y es más acentuó las relaciones jerárquicas con aquellos segmentos de la población históricamente racializados (Emboada, 2016).

Si bien el proyecto político emanado de la Revolución Mexicana buscaba generar un proyecto de inclusión social —para lo cual se basó en la ideología del mestizaje cuyo vehículo fue la escuela—, esto no impidió generar un proyecto racial basado en la mezcla ni evitó que pensadores mexicanos elaboraran interesantes reflexiones en torno a las jerarquías raciales configuradas en la construcción del Estado nación. Por ejemplo, hacia la década de los sesenta del siglo xx, el sociólogo Pablo González Casanova (1969) mostraba cómo en México los intelectuales y la élite gubernamental se rehusaban a encarar los temas

² Tal es el caso de las discusiones en ámbitos académicos suscitadas en el congreso internacional *Ethnicity, Race and Indigenous People - Latin American Studies Association*, celebrado cada dos años. Para profundizar sobre el tema véase Martínez et al., 2014.

del racismo; es así como argumentó que “el problema indígena de México se contempla —en los círculos gubernamentales e intelectuales— como problema cultural y no racial” (1969, p. 203). Es de esta suerte como González Casanova propone mirar la situación de México desde el horizonte del colonialismo interno, que se caracteriza por ser:

Una estructura de relaciones sociales de dominio y explotación entre grupos culturales heterogéneos, distintos. Si alguna diferencia específica tiene respecto de otras relaciones de dominio y explotación (ciudad-campo, clases sociales) es la heterogeneidad cultural que históricamente produce la conquista de unos pueblos por otros, y que permite hablar no sólo de diferencias culturales (que existen entre la población urbana y rural y en las clases sociales) sino de diferencias de civilización [...] la estructura colonial y el colonialismo interno se distinguen de la estructura de clases, porque no son sólo una relación de dominio y explotación de los trabajadores por los propietarios de los bienes de producción y sus colaboradores, sino una relación de dominio y explotación de una población (con sus distintas clases, propietarios, trabajadores) por otra población que también tiene distintas clases (propietarios y trabajadores). (p. 240)

Cabe apuntar que la propuesta de González Casanova nos permite mirar de manera crítica la conformación e implementación del proyecto mestizante en México a lo largo de los siglos XIX y XX. En este sentido, una de las tareas necesarias es justamente la de deconstruir al mestizaje y poner en evidencia la violencia que ha desplegado sobre los cuerpos de sujetos considerados como inferiores y susceptibles de ser explotados. Si bien el término de colonialismo puede sonar distante para analizar el fenómeno del racismo y si bien es cierto que las diferenciaciones durante la Colonia no estaban basadas en la corporalidad³ sino en las distinciones de grupos poblacionales —colonizados vs colonizadores—, el término hace referencia a la persistencia de las relaciones coloniales de poder. ¿En qué sentido? Aparte de las prácticas de exclusión basadas en la idea de que las razas sí existen, y que se pueden expresar en la inferiorización basada en el

³ Factor importante en la actualidad que juega un papel fundamental en las prácticas del racismo de hoy en día.

cuerpo, se sigue catalogando/excluyendo a ciertos cuerpos con determinadas características porque son vinculados a grupos poblacionales enteros que se consideran, siguiendo a Fanon (2009), por debajo de la línea de lo humano, en tanto que otros no.

Por otra parte, los efectos culturalistas emanados desde las instituciones del Estado originaron la ausencia de un lenguaje antirracista (Gilroy, 1990) que permitiera no sólo debatir sobre el tema, sino además desarrollar agendas transversales para desentramar nociones y lógicas de exclusión, a través de una autoconciencia y un proyecto político que tuviera como columna vertebral el discutir y debatir nuestras concepciones sobre la raza en el país. Ello no quiere decir que en México no exista una identificación del fenómeno, sino que si bien se registra, se señala y se vive a diario, no se sabe explicar cómo o por qué reconocemos el racismo o de qué manera actúa (Gilroy, 1990), imbricado con otras jerarquías de opresión. En otra instancia, mucho menos podemos considerar la cuestión de las reparaciones históricas hacia pueblos que han sido racializados desde hace siglos. De ahí que se termine hablando de un racismo a la inversa, de un racismo de clase, o incluso, como se muestra en algunos capítulos que conforman este libro: de un racismo entre los indígenas.

Además, en las últimas décadas hemos presenciado el surgimiento de debates y señalamientos denunciando la continuidad del colonialismo y de las lógicas del genocidio (Emboada, 2016), que van desde el asesinato, la prohibición de ciertas lenguas, la invisibilización de conocimientos, la prohibición del ejercicio de ciertas culturas que difieren de las hegemónicas o la simple demostración o prueba de la etnicidad (Carlos, 2016). En paralelo, se han reforzado asimismo las imágenes/representaciones racializadas,⁴ entendiendo con ello la reificación tanto de aquellas personas inferiorizadas por la desposesión o disminuidas a través del estigma, el prejuicio e incluso la criminalización (Mora, 2016), o bien por medio de imágenes de lo que en apariencia pudiera significar no ser racializado (Prados, 2013). En suma, se han reforzado los lugares de privilegio desde los cuales se ejerce la opresión, despertando con ello más confusión sobre cuándo estamos ante un caso de racismo y cuándo no,⁵

4 La fijación y naturalización de las desigualdades (Hall, 2010).

5 Pensamos aquí en las prácticas de opresión que se generan entre personas indígenas y que se le ha llamado endorracismo, entendiendo con ello la discriminación que se vive hacia el

en qué contextos y desde qué plataformas embestidas de privilegio el racismo puede ponerse en operación.

En este sentido, se vuelve apremiante traer al racismo desde sus márgenes, y no verlo fuera de la vida social y política, como si estuviese en la superficie o disociado del fenómeno de la educación. En otras palabras, el racismo no es ausencia de igualdad, ni sólo consecuencia de leyes migratorias, de prácticas nacionalistas fomentadas por el sistema escolar convencional o consecuencia del conservadurismo (Gilroy, 1990); está en el corazón del sistema que nos rige porque es parte de su lógica. Dichos métodos deciden quién vive y quién no; quién, por características que se creen naturalizadas o biologizadas, merece ser explotado o considerado criminal. De modo que no podemos disociar ni el sexismo, ni la desigualdad económica, ni las lógicas de la educación de las propias formas en cómo opera el racismo en este país, tanto a nivel estructural como a nivel de la convivencia diaria.

Esperando no causar confusión en el lector, lo anterior no debe hacernos pensar que se le está restando importancia a aquellas categorías que han generado la movilización de la sociedad en aras de la exigencia de derechos⁶ y de la defensa de lo humano; por diversas partes del continente han sido el trampolín para generar acciones, donde su máximo interlocutor puede ser —o no— el Estado, organizaciones, la sociedad u otros movimientos. Tal es el caso de las políticas llamadas multiculturales o interculturales que han ayudado a la reivindicación de derechos basados en la cultura; un ejemplo de ello son los

interior de grupos que han sido leídos a través de los lentes de la etnicidad y la cultura. En este capítulo se sostiene que las prácticas de opresión generadas hacia el interior de los pueblos indígenas no son consideradas como racismo puesto que, como se explica más adelante, el privilegio es una condición para que se dé este fenómeno. En otras palabras, nadie niega que existen prácticas de exclusión hacia el interior de pueblos afrodescendientes o indígenas bajo argumentos de que unos pueden ser “una mejor raza” que otros, sin embargo, estas prácticas no alteran las dinámicas de privilegios de los no-indígenas, condición necesaria para mantener el sistema de opresión racial. Como el lector podrá constatar en algunos de los capítulos que le suceden a este texto, los autores examinan las manifestaciones de racismo al interior de pueblos indígenas. Se trata de un esfuerzo y un ejercicio valioso y necesario, ya que nos dan una lectura a manera de termómetro acerca de cómo estamos entendiendo el racismo en México y hacia dónde hay que llevar la discusión para acabar con esta práctica de opresión.

6 Como los artículos 40 y 20 de la Constitución Mexicana, modificados en 1992 y en 2001, respectivamente.

pueblos indígenas que conservan formas de organización comunitaria, lenguas, instituciones y sistema de derecho propio. Sin embargo, ¿qué ocurre con aquellos pueblos que, a base de la violencia y el despojo, han sido desplazados de sus territorios, han perdido la lengua e incluso les fue impuesta otra cultura? Esta ausencia de “lo cultural” condiciona el acceso a esos derechos prometidos por ideales del multiculturalismo o la interculturalidad, o bien, las comunidades han tenido que inscribirse en procesos de etnogénesis sin que ello implique la eliminación del racismo.

En este sentido, el uso de categorías culturales y étnicas ha logrado un reconocimiento legal de derechos como resultado de las políticas indigenistas, multi e interculturales, pero este otorgamiento de derechos no ha sido equitativo entre aquellas poblaciones igualmente racializadas (Hooker, 2005; Masferrer, 2016), y mucho menos entre aquellas que no se adscriben a ningún colectivo, que no se diferencian por establecer fronteras étnicas o una cultura distinta a la nacional, ni por tener aspiraciones a la autonomía. ¿Cómo nombrar el racismo en estos ámbitos?

Aquí partimos de la idea de diferenciar, en un primer momento, el *racismo*⁷ de la *discriminación*: la discriminación implica un trato desfavorable a las personas causándoles desventajas en la vida y afectando sus derechos. Esta práctica, ocasionada por prejuicios individuales, puede ser solucionada desde el propio sistema con programas de sensibilización o la modificación de políticas públicas, porque está en el plano de las ideas. Lo anterior difiere del racismo, ya que éste se encuentra en el corazón mismo de la sociedad, además de que no es una práctica individual, sino que actúa organizando la vida diaria de las personas a través de lo político, la organización cultural, la producción económica y la cohesión social; es decir, representa un fenómeno estructural e histórico.

Ya Fanon (2009) y, de forma más reciente, Mbembe (2016) han subrayado que el proceso de invertir un significado a los cuerpos de los sujetos, es decir, el proceso de *racialización*, tiene orígenes históricos profundos. Por un lado, basado en la vivencia del colonialismo francés en Martinica y Argelia, Fanon argumentó que estos umbrales se remontan a la experiencia de la expansión europea durante los siglos xv y xvi, en tanto que para Mbembe (2016), el proceso de racialización tiene sus cepas “en la trata atlántica entre los siglos xv

7 Se hará uso de cursivas sólo para la introducción de conceptos.

y XIX, cuando hombres y mujeres originarios de África son transformados en hombres-objetos” (Mbembe, 2016, posición 581). De dicha expansión surgieron categorías raciales/coloniales que antes eran inexistentes, como la de indio o negro.⁸ Este punto de inflexión es debatible según la discusión teórica de la que se parta. Algunas veces se dice que los orígenes históricos de este proceso de racialización tienen que ver con la invención del racismo científico, de corte biologicista, del siglo XIX (Banton, 2005; Balibar & Wallerstein, 1991) y no con el colonialismo exactamente. El reflejo de ese proceso histórico de racialización en el presente (es decir, otorgar cualidades inherentes, esenciales y naturalizadas a las personas, haciendo alusión a esas imágenes reificadas), Fanon (2009) lo nombra como un primer sistema de referencia que llama “*histórico-racial*” (p. 112), o bien, en términos de Mbembe (2016) se denomina “ley de la raza” (posición 574). Basado en la trata trasatlántica, Mbembe (2016) explica que hay una disociación entre las palabras y las imágenes que evocan y entre el mundo real; es decir, nociones como negro o indio están autonomizadas y son una pantalla de los sujetos a los que aluden. En otros términos, esta ley de la raza o el sistema de referencia histórico racial es lo que conocemos como estereotipos: ideas aceptadas y no cuestionadas hechas bajo un referente moldeado con el paso del tiempo.

A pesar de que el racismo se inscribe como guiones, *body scripts* (Mbembe, 2011) o marcas (Fanon, 2009) en los cuerpos de las personas y como un atentado contra la dignidad (Moreno Figueroa, 2016), en México el racismo ha pasado como un estigma leído a través de los lentes de la cultura. Ello es problemático al momento de generar acciones antirracistas a través de mecanismos como la interculturalidad o la multiculturalidad, en tanto que, por un lado, se genera una inclusión simbólica de ciertos derechos a todos aquellos que sean capaces de demostrar tener una cultura diferente y que, para el caso de las personas indígenas, estén ligados a una serie de factores como el territorio (Hooker, 2005); mientras, por otra parte, se crea una escisión entre aquellos reconocidos/acepta-

8 En este capítulo se argumenta que la categoría de indio surgida en la Colonia y que posteriormente devino en indígena, es una categoría racial, así como la de negro, ya que estos términos implicaban —y lo siguen haciendo— la asignación de características fijas e inmutables a todo un grupo poblacional, como si fueran la esencia de las personas (proceso de racialización), y por esa esencialización se les colocaba en cierta escala de inferioridad (racismo).

dos (Martínez, 2014, p. 108) por la cultura mayoritaria y entre los que no lo son, por ejemplo, generando visiones como las del “indio permitido” del que nos habla Hale (2004) basado en la idea de Silvia Rivera Cusicanqui.

Lo anterior significa que en aras de borrar el concepto de raza del vocabulario, éste ha sido dividido en componentes o micro-elementos étnicos (Gilroy, 1990), de forma que en México no se tiene clara la frontera que separa los procesos de etnización de los procesos de racialización, usando de forma indiscriminada explicaciones naturales/biológicas en nombre de la cultura. Así pues, cuando se trata de generar políticas educativas, se entiende que el foco de atención debe ser la cultura y no eliminar las injusticias causadas por un racismo al mismo tiempo histórico y vigente. Incluso todos aquellos que queden fuera del perímetro culturalista dejan de ser sujetos beneficiarios de estas políticas multi e interculturales.

¿Cómo partir, entonces, con acciones antirracistas ante un panorama como el mexicano, donde la historia de la educación convencional bien podría convertirse en un botón de muestra de la historia del racismo? Empecemos por algunos presupuestos básicos, por ejemplo, subrayando la idea de que las razas no existen pero el racismo sí; que si bien la noción de raza puede ser entendida como nacionalidad, ancestría, etnicidad, fenotipo o color de piel, la idea de que la humanidad está dividida por grupos de personas cuya clasificación puede ser la raza, es errónea. Es decir, la noción de raza es una idea socialmente construida y, por lo tanto, puede ser erradicada; lejos de ser un clasificador o un ordenador biológico es, pues, la naturalización de las relaciones jerárquicas entre las personas (Wade, 2015). Sin embargo, lo que sí se vive como una experiencia trágica diaria corresponde a la consecuencia de esa idea, esto es: el racismo.

Ahora, pensar que el racismo ha existido desde el origen de la humanidad es borrar el proceso histórico de racialización que se mencionó líneas arriba, y conlleva recurrir a la idea de que las personas somos genética/naturalmente racistas. Esta disociación entre raza y racismo es controversial y polémica en un país como México. Por tanto, baste decir que la noción de raza no tiene un significado estático ni es monolítico; antes bien, difiere según las consecuencias que esta idea tiene en la sociedad, o sea, va transmutando y reinventándose con el paso de tiempo, “no existe como acontecimiento natural, físico, antropológico [...] es una figura autónoma de lo real cuya fuerza y densidad obedecen a su carácter extremadamente móvil, inconstante y caprichoso” (Mbembe, 2016,

posición 520). Se ha intentado explicar esta maleabilidad de la raza a través del lente cronológico sosteniendo que aproximadamente desde el siglo XIV hasta el siglo XVII, la raza se podía leer como una mezcla de las condiciones ambientales con la naturaleza de lo humano (Wade, 2015). Posteriormente, desde 1800 hasta la década de los cuarenta del siglo XX, la raza es traducida en términos científicos y particularmente biológicos. Finalmente, como se señaló antes, la raza pasó a ser concebida bajo nociones culturales (Wade, 2015) y, en consecuencia, borrada de nuestro vocabulario.

II. Desracialización y ceguera al color (*colorblindness*)

Si bien se identifica un acto racista en el ámbito de la educación, la falta de un discurso politizado y autoconcientizado sobre la raza impide explicar sus mecanismos y sus lógicas, además de que hace negar la existencia del racismo. Esta negación se ha manifestado de diversas maneras según el contexto latinoamericano, que van desde la democracia racial hasta la ceguera al color (Emboada, 2016), o de forma más particular, varía de acuerdo con las lógicas de cada región⁹ de México y su respectiva influencia de la ideología mestizante. Aquí, la educación ha sido el vehículo a través del cual se puso en práctica un proyecto homogeneizante de inclusión asimilacionista, que presentaba lo racial y lo étnico como irrelevante para convertirnos a todos en “el pueblo mexicano” (Martínez, Saldívar, Flores & Sue, 2014) en aras de generar justicia y progreso social.

A pesar de lo anterior, durante las últimas dos décadas se han desatado debates en otras geografías, los cuales argumentan que dicha justicia social partía de un “liberalismo abstracto” (Bonilla-Silva, 2014, pág. 177) que no le confería importancia a factores como la apariencia, el fenotipo o la melanina de las personas para acceder a esa igualdad. En esta sintonía, la educación se convirtió en el trampolín para acceder a mejores condiciones de vida, pero el racismo sigue operando en la movilidad entre distintas posiciones sociales. De manera que en México predomina una *educación desracializada*, la cual es bastante ciega ante la importancia que tienen elementos como el ser indígena y el proceso de

⁹ Nos referimos a la noción de región cultural trabajada por Andrés Fábregas Puig (2010).

racialización y desacumulación histórica que esto implica; o no ser indígena, pero tener cierto fenotipo y determinado color de la piel; o acerca de la internalización del racismo y las estrategias que se despliegan a diario en círculos escolares o académicos para poder sobrevivir a estas dinámicas de exclusión. Sobre esto se ha reflexionado muy poco al interior de los diferentes ámbitos y niveles educativos de México.

Este acto de negación del racismo y la incidencia que tiene para acceder o no a arenas de bienestar y derechos como la educación, se le ha llamado *desacralización (racelesness)* (Bonilla-Silva, 2014; Emboada, 2016; Lentin, 2012) o ser ciegos a la importancia que tiene el color de los cuerpos (*colorblindness*) (Bonilla-Silva, 2014) en la vida social. De acuerdo a Bonilla-Silva (2014) y Emboada Da Costa (2016), las características de la ceguera al color pueden variar, pero se manifiestan a través de: 1) ser anticonstitucional hablar sobre racismo, porque se da por sentado que estamos entendiendo a la humanidad en términos de razas; 2) se asume una especie de neutralidad racial y se deja de lado lo decisivo, que es la racialización de las personas para acceder a plataformas de bienestar, salud, justicia y educación; 3) se asume que es a través del trabajo arduo, constante y de la meritocracia que las personas acceden a plataformas investidas de privilegios; 4) se minimiza el racismo cotidiano reduciéndolo a meros incidentes y se niega el racismo estructural, como el que proviene de las instituciones encargadas de gestionar la educación, y 5) se piensa que cualquier intento de reparación histórica, como las acciones afirmativas en la educación, es racismo a la inversa, u otorgar privilegios especiales sin haberse ganado los méritos para ello.

III. Tendiendo puentes: racismo e interculturalidad

El fenómeno de la interculturalidad ha tenido muchas aristas en el continente y México no es la excepción. Comencemos por hacer una diferencia. La noción de *interculturalismo* se refiere a lo normativo o a las instituciones que deberían diseñar e implementar prácticas interculturales. El interculturalismo persigue “el deber ser” a través de modelos como el reconocimiento y la gestión de la diferencia y la diversidad (Dietz & Mateos, 2011). En tanto que la *interculturalidad* hace referencia a: 1) la interacción y/o relación entre grupos o individuos,

y 2) concentra sus epicentros en una multiplicidad de prácticas económicas, educativas, de salud, políticas y ambientales, y no sólo en instancias reguladoras (Dietz & Mateos, 2011). Dejar claro esto es crucial en un país como México, con una geografía marcada por la institucionalización y la cooptación de dirigentes y de demandas por parte del Estado. Por ello, las relaciones interculturales son un proceso dialógico y conflictivo que se pone en operación bajo ciertos rangos de poder (Bertely, 2003; Tirzo, 2010). En esta dialogicidad, las prácticas de racismo son parte de las implicaciones de dicho diálogo y se expresan dentro de las jerarquías que guardan estas interacciones.

Lo anterior quiere decir que la interculturalidad no es un fenómeno armónico ni estático, sino una dinámica fluctuante que va de las tensiones al entendimiento. Es por ello que un primer paso para abordar el cruce del racismo con la interculturalidad, es repensar hasta dónde nos sirven en este país conceptos clave como diversidad, diálogo de saberes, comunidad y comunalidad para desentramar las lógicas raciales y no sólo culturales. En este sentido, cabe preguntarse cuestiones muy básicas; ¿qué consecuencias políticas tiene si hablamos en términos raciales, sin caer en el supuesto de que damos por sentada la existencia de razas, en lugar de dialogar en términos culturales? Volviendo a las ideas que dieron inicio a este capítulo, el hablar en términos culturales invisibiliza que el racismo está en el corazón del sistema social que nos rige.

La idea de que el elemento racial es parte fundamental para entender la interculturalidad, es retomada mediante la genealogía de la Interculturalidad Crítica planteada por Catherine Walsh (2011). En ella se argumenta que la interculturalidad busca poner en evidencia la hegemonía colonial, donde el racismo está en su núcleo. Tanto Walsh como Aníbal Quijano (2000), Ramón Grosfoguel y Santiago Castro-Gómez (2007), entre otros, sostienen que el término de raza deviene como una consecuencia del proceso histórico-colonial, el cual se convirtió en una máquina de generar alteridades, como las castas, por ejemplo. De esta forma, la construcción de los Estados nación representa la continuidad de dicho colonialismo (Mignolo, 2007); o en otras palabras, la historia de los Estados nación representa al otro gemelo del racismo (Lentin, 2008). De modo que un primer paso para tender puentes sería, a través de los diversos epicentros de la interculturalidad arriba mencionados, poner en operación estrategias que desafíen, intervengan o deconstruyan las narrativas del Estado-nación como la narrativa mestizante y a su sujeto teleológico: el mestizo.

Otra de las contribuciones que pudieran resultar de este puente teórico-práctico sería extraer la interculturalidad de la *retórica de la dicotomía mestizante* indígenas vs. mestizos, y comenzar a ver el escenario de lo político de forma más plural y, al mismo tiempo, con mayor complejidad, en aras de la construcción de un discurso antirracista. Esto implica salir del paradigma de la diversidad cultural, la cual invisibiliza las jerarquías históricas, y pasar a reflexionar sobre cómo opera la variedad de plataformas o estrados desde donde se ejerce el racismo; es decir, voltear a ver el privilegio como el rostro oculto del racismo, en donde ambos (racismo y privilegio), en una sociedad empapada del mestizaje, no son entes monolíticos ni estáticos sino las dos caras de una misma moneda. Hacia el interior de ambos fenómenos hay un abanico de experiencias atravesadas por la clase, las preferencias sexuales, el nivel de escolarización y las creencias religiosas, entre otros factores. Siguiendo esa línea argumentativa, además de revisar las experiencias del racismo como una fuente rica que nos aporte pistas para su comprensión, es preciso tomar en cuenta “las lógicas del mestizaje” y del privilegio (Moreno Figueroa, 2016, p. 389) y comenzar a dilucidar desde un paradigma comparativo ¿qué modelo de educación persiguen las escuelas en México, de manera que siguen incurriendo en prácticas racistas desde diferentes niveles, que van desde lo estructural hasta lo cotidiano, a qué se aspira con ello?

Esta no es una pregunta ociosa, sino que persigue fines metodológicos; la comparación de diversas prácticas racistas que suceden en distintos países puede ser útil para analizar el caso mexicano, pero sería alentador pensar fuera de los marcos del Estado (Seigel, 2005) y comenzar a entrecruzar historias tanto regionales como transnacionales, buscando obtener, más que estudios prescriptivos, aportes etnográficos que nos ayuden a pensar en ¿cómo las diversas lógicas institucionales se entrelazan con las repercusiones mestizantes en cada región de México? ¿Cuáles son las diversas formas en que la meritocracia borra los procesos históricos de racialización en lo educativo? ¿Cómo se conectan las ideas sobre raza tanto en las lógicas institucionales como en la convivencia cotidiana escolar y cuáles son las representaciones que hay detrás?

Finalmente y siguiendo esta tesitura, apelando a la experiencia que nos ha dejado no solo la colonización sino también la ideología del mestizaje, es preciso recurrir al *archivo colonial* mencionado por Alejandro de Oto (2011), entendiendo por ello las maneras en que se codifica y organiza la experiencia colonial en nuestras memorias y en nuestros cuerpos. Al respecto, se han llevado a cabo

experiencias que tratan con esta arista particular¹⁰ en ambientes educativos, con organizaciones sociales y con la academia universitaria, a través de talleres y metodologías más prácticas. En este sentido, este libro pretende ser una conversación que construya rutas reflexivas en el futuro.

IV. Los capítulos que conforman este libro electrónico

La presente introducción pretende aportar nociones conceptuales que intentan ser pistas de reflexión conceptual para desentramar el racismo en un país como México, con miras a generar apuestas antirracistas desde el campo de lo educativo. La política educativa en México, al estar sustentada en el paradigma del mestizaje, nos indica que no sólo ha impedido mirar al racismo en toda su dimensión, sino que ha generado visiones dicotómicas y hegemónicas que perpetúan las jerarquías de poder hacia ciertos sectores de la población. Esto es, al mismo tiempo que se niega la existencia del racismo, de manera paralela se verifica su existencia y su reproducción en la sociedad. En este contexto es como los autores nos proponen acercarnos al estudio del racismo desde diferentes perspectivas teóricas, las cuales se encuentran atravesadas por la urgente necesidad de combatir el racismo.

El texto de Verónica Escalante describe cómo el racismo está cruzado por el elemento de clase social. Son justamente las diferencias socioeconómicas de la población que vive en el norte y el sur de la ciudad de Mérida las que han generado creencias y actitudes racistas en estudiantes que habitan la capital yucateca, estas disposiciones son reforzadas mediante acercamientos verticales entre personas de ambos grupos. El capítulo plantea que los acercamientos horizontales para transformar las normas sociales segregacionistas y jerarquizantes pueden ser una herramienta importante para combatir el racismo y la discriminación étnica, particularmente cuando están orientados a formar relaciones de mutuo respeto, apreciación y apoyo.

El capítulo de Lizeth Borrás Escorza está enfocado en entender la serie de inercias que emanan de la dinámica cotidiana escolar, de las escuelas secunda-

¹⁰ Para ello se puede consultar la sección “Talleres” en la página del Colectivo para Eliminar el Racismo en México: <http://www.colectivocopera.org/>

rias del sector público de la Ciudad de México. Nos ofrece un debate en torno al origen y sentido normalizador-homogeneizador de la institución escolar en contraste con un discurso educativo orientado, al menos teóricamente, hacia perspectivas que pugnan por la inclusión, el reconocimiento de la diversidad y la tolerancia. Este ejercicio pretende generar elementos para discutir en torno al papel de la escuela y su relación con prácticas de carácter discriminatorio y racismos generalmente silenciados por la propia estructura escolar.

El trabajo de Patricia Rea Ángeles muestra la experiencia de hombres y mujeres zapotecos del Istmo de Tehuantepec que emigran a la Ciudad de México, con la intención de escolarizarse en el nivel de educación superior. Expone cómo la experiencia de los indígenas de estudiar en la urbe no es nada fácil, ya que regularmente los zapotecos deben enfrentar una serie de retos, entre los que destaca dejar temporalmente a sus familias y comunidades de origen para convertirse en profesionistas y continuar con el legado que han heredado de padres y abuelos; el esfuerzo económico que sus familias hacen para enviarlos a estudiar a la ciudad; la posibilidad de desplegar redes y estrategias comunitarias para instalarse en ésta; la necesidad de resignificar su identidad étnica para ser aceptados por la sociedad receptora, así como la discriminación y el racismo estructural que experimentan cotidianamente como resultado de su relación con la población mestiza. De esta suerte, los trabajos de Lizeth Borrás Escorza y Patricia Rea Ángeles son estudios de casos bien documentados, que nos ofrecen excelentes ilustraciones de cómo es que el racismo se reproduce y se vive desde el contexto urbano de la capital del país.

Ernesto Guerra García y María Eugenia Meza Hernández nos presentan cuatro de las trincheras interculturales discriminatorias que se vivieron en el desarrollo de la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM), hasta su cierre en 2016, con la apertura de la Universidad Autónoma Intercultural del Estado de Sinaloa (UAIS). El objetivo de este capítulo es hacer una descripción a través de los resultados de una investigación de corte etnográfico. Como parte de estas trincheras, los autores consideran que: 1) la participación del pueblo yoreme mayo en la institución ha sido limitada; además de la poca demanda, la matrícula indígena ha sido menor a la no indígena; 2) la gestión y la administración institucional ha mostrado la estructura de poder de los no indígenas sobre los demás grupos étnicos; 3) el currículum y su desarrollo presentan graves problemas de conceptualización intercultural, y 4) la política lingüística

en la Universidad se orienta más al desplazamiento de la lengua yoreme mayo y de las demás lenguas originarias. Con todo ello, Guerra García y Hernández Meza argumentan que, en el proceso de transformación de la institución, con el velo de una pedagogía intercultural, se fue recrudeciendo la imposición de la estructura intercultural gubernamental que ha dado preferencia al dominio del no indígena y del opresor sobre el oprimido, lo que ha reducido en los yoremes las posibilidades de reanimación de su cultura.

Siguiendo con el hilo de reflexión enfocado en la aparición y consolidación de las Universidades Interculturales en México, el texto de Felipe Javier Galán López analiza cómo esta política pública ha cumplido su primera década de existencia. Por tanto, nos propone considerar las dimensiones regionales y locales en donde se desarrollan estos proyectos educativos. En específico, el capítulo nos ofrece un estudio sobre cómo la identidad resulta ser elemental, ya que a pesar de que la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe afirma que dichas Universidades no son exclusivas para indígenas, las primeras decretadas (entre ellas la de Tabasco), se encuentran localizadas en comunidades consideradas por el Estado como indígenas. Este trabajo pone en discusión la concepción histórica construida sobre lo indígena zoque/chol en la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco, ofrece elementos teóricos para entender a las identidades indígenas en una entidad federativa que pasó por un proceso de modernización petrolera, y presenta las reflexiones de ex estudiantes de dicha Universidad en relación con la concepción de lo indígena y lo intercultural.

En la colaboración de María de los Ángeles Gómez Gallegos podemos encontrar un análisis desde la perspectiva del racismo de la inteligencia. Para ello, la autora se enfoca en las expresiones de algunos docentes que desacreditan las habilidades cognitivas de sus estudiantes. Estas expresiones se emiten durante las actividades cotidianas en las aulas de una universidad pública ubicada al suroeste del estado de Hidalgo, México. El racismo de la inteligencia, siguiendo a Bourdieu (citado en este capítulo), se construye como una relación de poder basada en la posesión de títulos académicos que se consideran garantía de inteligencia. Propone retomar la noción de racismo de la inteligencia para caracterizar el marco conceptual que define que la gente educada tiende a pensar que su superioridad obedece a su mayor inteligencia. En este trabajo, tal superioridad está marcada con la descalificación intelectual de los docentes hacia sus estudiantes. Con dichos señalamientos se promueven estándares que, como los

test, las pruebas o exámenes, determinan quién es inteligente y quién no. En el contexto observado, Gómez Gallegos identifica al uso de la broma como el mecanismo de construcción de este racismo, con el cual se enmarcan las expresiones racistas de forma bufonizada y se promueve su reproducción.

Por último, la colaboración de Saúl Velasco Cruz muestra cómo el racismo es un fenómeno cotidiano en la sociedad mexicana. Esta situación se puede demostrar, primero, por los casos escandalosos que reportan los medios de comunicación y que se difunden por las redes sociales y, segundo, por la manera en que las personas lo atestiguan, lo sufren o lo perpetran en diferentes momentos y lugares ordinarios de su vida. El desarrollo de este capítulo se centra sobre todo en el segundo tipo de datos. Para ello se apoya en las referencias que ofrece una encuesta que indaga sobre las percepciones que, al respecto, registran los estudiantes de dos licenciaturas de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, en la Ciudad de México, que por la especialidad de su carrera parecen estar bastante familiarizados con el tema. Los hallazgos revelan que el racismo sucede como una práctica cotidiana sumamente extendida, más allá de los casos extraordinarios reportados por los medios de comunicación, observando a la vez una estrecha relación, en su manifestación puntual, con los marcos estructurales del orden social vigente.

El carácter incipiente de las líneas de investigación que sostienen a los estudios de este libro electrónico, impide concluir esta obra colectiva con generalizaciones emitidas fuera de los contextos de producción de las manifestaciones del racismo en la educación. No obstante, de acuerdo con Bruno Baronnet en el cierre del libro, es imperativo elaborar el inventario de los desafíos planteados a la investigación educativa en el contexto de las ciudades y los territorios rurales del país. El pensamiento crítico y el método etnográfico permiten nuevas teorizaciones basadas en la interpretación rigurosa de datos empíricos sobre el racismo y la interculturalidad en la escuela. Siendo partícipes de diferentes actividades de la Red de Investigación sobre Identidades, Racismo y Xenofobia en América Latina, Baronnet subraya que los autores de este *e-book* estamos motivados por la necesidad de proponer pistas de análisis de los retos teóricos y metodológicos que provoca el racismo para la investigación educativa, a raíz de experiencias prolongadas de trabajo de campo en escuelas de distintos niveles en las ciudades de México y Mérida, y en regiones multiculturales de los estados de Hidalgo, Tabasco y Sinaloa.

Con esta diversidad de acercamientos enfocados en identificar y entender el ejercicio del racismo en nuestro país, buscamos fortalecer el creciente debate que se vive en México sobre este tópico. En ese sentido, no sólo buscamos que el tema del racismo aparezca en las agendas académicas de las universidades del país, ante todo nos interesa su combate y eliminación. Tenemos claro que no es una tarea fácil, por tanto, es necesario crear formas organizativas que nos ayuden a fortalecer el diálogo y la acción con la sociedad civil de México; con esa perspectiva, creemos que la aparición de este volumen es una excelente oportunidad para detonar diálogos y construir propuestas de acción.

Lista de referencias

- Balibar, E., & Wallerstein, I. (1991). *Raza, Nación y Clase*. Madrid: Iepala.
- Banton, M. (2005). Historical and contemporary modes of racialization. In K. Murji, & J. Solomos, *Racialization: Studies in Theory and Practice* (pp. 51-68). Oxford: Oxford University Press.
- Bertely, M. (2003, Abril 02). Retos metodológicos en etnografía de la educación. *Colección de Universidad Veracruzana*, 26-26, 31-46 Recuperado http://www.uv.mx/cpue/coleccion/n_2526/publmari.htm
- Bonilla-Silva, E. (2014). *Racism without racists. Color-Blind racism and the persistence of racial inequality in America*. Estados Unidos de América: Rowman & Littlefield Publishers Inc.
- Carlos Fregoso, G. (17 de noviembre de 2016). *Racismo en la educación* [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://educacionyracismo.blogspot.co.uk/2016/11/pronunciamiento-ante-el-caso-de-racismo.html>
- Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal. (2016). *Decálogo para la inclusión de las poblaciones afroamericanas en la Constitución de la Ciudad de México*. Recuperado de <http://cdhdf.org.mx/evento/decalogo-para-la-inclusion-de-las-poblaciones-afroamericanas-en-la-constitucion-de-la-ciudad-de-mexico/>
- Costa Da, A. E. (2016). Thinkin “Post-Racial” Ideology Transnationally: The Contemporary Politics of Race and Indigeneity in the Americas. *Critical Sociology*, 42(4-5), 475-490.

- Dietz, G., & Mateos, 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: Secretaría de Educación Pública-Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Fábregas, A. (2010). *Configuraciones regionales mexicanas. Un planteamiento antropológico*. Tabasco: Gobierno del Estado de Tabasco.
- Fanon, F. (2009). *Piel Negra, Máscaras Blancas*. Barcelona: Akal.
- Gilroy, P. (1990). The end of anti-racism. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 17(1), 71-83.
- González, P. (1969). *Sociología de la explotación*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Grosfoguel, R., & Castro-Gómez, S. (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. Universidad Central. Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana. Instituto Pensar.
- Hale, C. (2004). "Racismo cultural". Notas desde Guatemala desde una paradoja americana. En M. Heckt, & G. Palma, *De lo políticamente correcto a la lucha antirracista* (pp. 211-234). Guatemala: Asociación para el Avance de las Ciencias Sociales en Guatemala.
- Hall, S. (2010). *Sin Garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Popayán, Colombia: Enviación/Instituto de Estudios Peruanos/Instituto de Estudios Sociales y Culturales/Pensar/Universidad Javeriana/Universidad Andina Simón Bolívar.
- Hooker, J. (2005). Indigenous Inclusion/Black Exclusion: Race, Ethnicity and Multicultural Citizenship in Latin America. *Journal of Latin American Studies*, 37(02), 285-310.
- Lentin, A. (2008). *Racism*. Oxford: Oneworld Publications.
- Lentin, A. (2012). Post-race, post-politics: the paradoxical rise of culture after multiculturalism. *Ethnic and Racial Studies*, 37(8), 1268-1285.
- López, L. E. (2009). Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el Sur. Pistas para una investigación comprometida y dialogal. In L. E. López, *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 129-220). La Paz: FUNPROEIB/Plural Editores.
- Martínez, R., Saldívar, E., 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* (pp. 36-80). Estados Unidos de América: University of North Carolina Press.
- Masferrer León, C. V. (2016). Yo no me siento contigo. Educación y racismo en pueblos afroamericanos. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 17(13), 1-17.
- Mato, D. (2009). *Instituciones Interculturales de Nivel Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Bogotá: Instituto Internacional para la Educación Superior de América Latina y el Caribe/Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Mbembe, A. (2011). *Necropolítica*. Barcelona: Melusina.
- Mbembe, A. (2016). *Crítica de la razón negra. Ensayo sobre el racismo contemporáneo*. Barcelona: Futuro anterior/Nuevos emprendimientos editoriales.
- Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa.
- Mora, M. (26 de Septiembre de 2016). *No todas las muertes valen lo mismo. Racismo y #Ayotzinapa* [Video en podcast]. Recuperado de <https://colectivocopera.org/videos/>
- Moreno Figueroa, M. (mayo-agosto de 2016). El archivo del estudio del racismo en México. *Desacatos*, 51, 92-107.
- Oto De, A. (2011). Aimé Césaire y Frantz Fanon. Variaciones sobre el archivo colonial/descolonial. *Tabula Rasa*(15), 149-169.
- Prados, L. (20 de Mayo de 2013). Mirresyes, ladies y abuso de poder en México. *El País*. Recuperado de <http://blogs.elpais.com/america-df/2013/05/mirresyes-ladies-y-abuso-de-poder-en-mexico.html>
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander, *La colonialidad del saber, eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas* (pp. 201-246). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Reggiani, A. H. (2015). Eugenesia, panamericanismo e inmigración de los años de entreguerras. En P. Yankelevich, *Inmigración y racismo. Contribuciones a la historia de los extranjeros en México* (pp. 59-88). México: El Colegio de México-Centro de Estudios Históricos.
- Rosas, A. (s/f). *Tribuna Milenio ¿Clasistas o racistas?* Recuperado de http://www.milenio.com/tribunamilenio/que_tan_racistas_somos_los_mexicanos

[canos/clasistas-racistas-sociedad_mexicana-discriminadora-Alejandro_Rosas_13_376892308.html](https://doi.org/10.13068/13376892308.html)

- Saldívar, E. (2012). Racismo en México: apuntes críticos sobre etnicidad y diferencias culturales. En A. Castellanos & G. Landázuri, *Racismos y otras formas de intolerancia de Norte a Sur en América Latina* (pp. 49-76). México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Seigel, M. (2005). Beyond Compare: Comparative Method after the Transnational Turn. *Radical History Review*, 91, 62-90.
- Tirzo, J. (2010). Relaciones interculturales, interculturalidad y multiculturalismo: teorías, conceptos, actores y referencias. *Cuicuilco*, 17(48), 11-34.
- Velasco, S. (2016). Racismo y Educación en México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 61(226), 379-408.
- Wade, P. (2015). *Race. An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Walsh, C. (2011). Etnoeducación e Interculturalidad en perspectiva decolonial. En L. Mayorga, *Desde Adentro: Etnoeducación e Interculturalidad en el Perú y en América Latina* (pp. 93-105). Lima: Bellido Ediciones/Centro de Desarrollo Étnico.



Segregación de espacios educativos y su efecto en la percepción de la otredad en Mérida, Yucatán

Verónica Escalante Tovar

Introducción

ENTRE GRITOS Y RISAS ME ACERQUÉ AL GRUPO DE ESTUDIANTES QUE ESTABA trabajando en la esquina del salón de clases. “¿Estas son las personas que viven en Mérida?”, les pregunté. “Sí, ricos, pobres, mayas y extranjeros”, me contestó un alumno. “¿Y en qué parte de la ciudad viven?” “Los ricos en la ciudad, en el norte, creo. Y los pobres en el sur”, me respondió José. Bryan lo volteó a ver y con cara de confusión le dijo: “Pero nosotros vivimos en el sur”. “Por eso”, le respondió José. Bryan se sonrojó, y pensativo bajó la mirada hacia la cartulina con recortes y palabras que revelaban los estereotipos de personas que viven en su ciudad.

Este capítulo describe cómo los imaginarios sobre las diferencias entre la población que vive en el norte y el sur de la ciudad de Mérida han generado creencias y actitudes racistas en estudiantes que habitan la ciudad, y cómo estas disposiciones son reforzadas mediante acercamientos verticales entre personas de ambos grupos. Se plantea que los acercamientos horizontales que rompen normas sociales segregacionistas y jerarquizantes pueden ser una herramien-

ta importante para combatir el racismo y la discriminación étnica, particularmente cuando están orientados a formar relaciones de mutuo respeto, apreciación y apoyo.

Con la finalidad de entender cómo el racismo es transferido, replicado y cuestionado por nuevas generaciones actualmente en México, realicé un proyecto de investigación colaborativa con estudiantes de distintos contextos étnicos y socioeconómicos en Mérida, Yucatán. La investigación se realizó con más de 450 alumnos de cuarto de primaria a primero de secundaria, en una primaria y una secundaria públicas de una Comisaría Ejidal al sur de Mérida, y en una primaria y una secundaria privadas al norte de Mérida.

Adicionalmente, se facilitó un proceso de acercamiento horizontal entre alumnos de primero de secundaria del norte y sur de la ciudad con la finalidad de comprobar si las creencias y actitudes de los estudiantes cambiaban según el tipo de interacción que tuvieran. Los nombres de las escuelas, el municipio y comisaría en la que se ubican, así como los nombres y apellidos de los estudiantes han sido modificados para resguardar su privacidad. Sus testimonios y opiniones son un reflejo de creencias presentes en comunidades similares en la ciudad.

Este proyecto fue posible gracias a la apertura e interés de las escuelas por promover en sus alumnos una actitud de respeto y solidaridad, valores que ambas instituciones fomentan independientemente de esta iniciativa. Dentro de las escuelas privadas del Norte de la ciudad, el colegio con el que se trabajó tiene la particularidad de ser una escuela que busca la inclusión. Por ejemplo, fue la primera en la ciudad en ofrecer un programa para estudiantes con discapacidades intelectuales y motrices, integrándolos a los grupos existentes de alumnos. Por otro lado, el director de la secundaria de la comisaría al sur de la ciudad, de forma constante organiza proyectos nuevos en los cuales puedan participar sus alumnos, incluyendo proyectos de vinculación con otras comunidades. Agradezco a ambas escuelas por realizar este proyecto en conjunto y por su compromiso por cultivar una sociedad con mayor empatía y apreciación por la diversidad.

La iniciativa fue presentada a las escuelas como una oportunidad para que sus alumnos pudieran tener mayor conocimiento sobre la diversidad cultural de su estado. Se trabajó con base en tres objetivos: en primer lugar, que los alumnos tomaran conciencia de los prejuicios que tenían sobre personas de un contexto

étnico y socio-económico distinto al propio; en segundo lugar, que tuvieran experiencias personales que les permitieran cuestionar y reformular esos estereotipos; y en tercer lugar, que adquirieran herramientas de apoyo mutuo.

La propuesta se hizo en el marco de actividades de la Fundación SHARE A.C., una organización sin fines de lucro dedicada a formar una generación más empática y solidaria. Junto con colegas de distintas disciplinas hemos realizado, desde 2013, esfuerzos similares a los presentados en este capítulo en países como: Indonesia, Estados Unidos, Colombia y México.

Este proyecto se realizó en colaboración no sólo con las escuelas, sino con los estudiantes mismos, quienes fueron co-autores de la información presentada. El proyecto colaborativo de investigación se sitúa en el campo de la antropología de la infancia e intenta responder al reto presentado por Alison James (2007), que consiste en reconocer a los niños como actores sociales que pueden aportar una perspectiva única sobre sus sociedades. En este caso, sobre el racismo y cómo combatirlo.

La primera sección de este capítulo está dedicada al contexto histórico de la segregación de la ciudad y ubica a los estudiantes con quienes se trabajó dentro de este contexto. La segunda sección describe los prejuicios que los estudiantes identificaron en sus comunidades. Y la última, muestra algunos de los resultados de dicho proyecto y presenta una alternativa del uso del espacio que pueda generar un proceso de socialización basado en la valoración de la diversidad y la solidaridad.

Espacio, socialización e infancia

La distribución espacial de una sociedad y el uso que se le da a los espacios designados para cada grupo de personas, determina sus interacciones. La designación de ciertos espacios como “apropiados” o “inapropiados” para ciertos grupos nos muestra la valorización que tiene una sociedad sobre dichas poblaciones. Las condiciones del uso del espacio para cada individuo están basadas en las creencias que se tienen sobre las capacidades y atributos de cada persona. De acuerdo con Yi-Fu Tuan (1990), el “lugar social” que ocupa una persona determina el ‘lugar espacial’ que habita. De esta forma, los espacios son construcciones culturales que emergen de interacciones sociales.

Según Fog y Gulløv (2013), el lugar de la infancia es determinado por el estatus que ocupa en el proceso de transmisión sociocultural intergeneracional. En el libro titulado *Children's Places: Cross-Cultural Perspectives*, editado por dichos autores, se explora la relación entre niñez, generación y lugar. Los espacios designados como “apropiados” para la infancia nos hablan sobre el concepto que se tiene de ésta en cada sociedad y los atributos que cada grupo considera valiosos para ser transmitidos a nuevas generaciones. Fog y Gulløv señalan que tales espacios hacen referencia no sólo al pasado idealizado de los adultos, sino también a las idealizaciones del futuro que podría ser. Estudiar los espacios que ocupan los estudiantes puede mostrar lo que una sociedad aprecia y desea cultivar y preservar.

La designación de espacios específicos para niños, distintos a los espacios de adultos, tiene que ver con el surgimiento de la idea de que existe en la vida de una persona algo llamado “niñez”. Según Ariès (1973) el concepto de infancia como una etapa humana distinta a la adultez es una noción que se origina en la modernidad. En tal paradigma la niñez y la adultez se conceptualizaron como entidades separadas y opuestas, vinculadas por el concepto de “desarrollo” (Dyson, 1995, p. 5). La idea de desarrollo implica que hay ciertos aspectos del ser humano que se tienen que ir adquiriendo a lo largo de la vida. De esta forma, la infancia es vista como el proceso por el cual un individuo adquiere las herramientas para volverse una persona “completa”. Como crítica a la idea de los niños como personas “incompletas”, en el último siglo han surgido movimientos que buscan reconocer la agencia de los niños a pesar de sus vulnerabilidades (Jans, 2004, p. 33). Para Bluebond-Langner y Korbin (2007), la antropología ha tenido un rol importante en reconocer la variación de condiciones en las cuales se manifiestan los atributos de vulnerabilidad, desarrollo y agencia en la infancia en distintas culturas.

El reconocimiento o énfasis en alguno de estos atributos, determina los procesos educativos que una sociedad considera como importantes, y los lugares físicos y figurativos en los que estos procesos se deben llevar a cabo: la escuela, la casa, la comunidad o la familia, el campo, las calles, el ejército, etc. La conceptualización de la infancia como una etapa de desarrollo, implica que su lugar social sea el de formación, y que los conocimientos culturales han de ser adquiridos en esta etapa de la vida. Sin embargo, el contenido de dichos conocimientos y las formas en las que son transferidos, reevaluados, reproducidos y reformulados

desde la infancia, varían de una sociedad a otra. En el libro *The Anthropology of Learning in Childhood* (2012), editado por David Lancy, John Bock y Suzanne Gaskins, los autores muestran cómo en distintas culturas el aprendizaje y la educación son conceptualizados y ejercidos de maneras diversas.

El proceso educativo no sólo ocurre en el espacio de la escuela formal, sino que se da en casa y en las comunidades en las que los estudiantes participan en distintos procesos de socialización. Por ejemplo, Gaskins y Paradise (2012) señalan que en ciertas culturas se le da mayor énfasis al aprendizaje mediante la observación de la vida diaria. Chicks (2012) expone cómo la relación entre trabajo y juego desde la infancia también es un proceso de aprendizaje, dada la socialización que realizan los estudiantes al ayudar a cultivar, a lavar ropa o preparar la comida. En este capítulo, cuando hablo de “espacios educativos”, hago referencia a los procesos de formación que ocurren más allá del aula. Por este concepto entendemos cualquier espacio en el que un niño participe en un proceso de socialización que le permita dar sentido a su mundo. Estos procesos de socialización se pueden dar con adultos, como han analizado Lancy y Grove (2012), o entre estudiantes, como han observado Maynard y Tovote (2012) con niños mayas.

Espacios educativos segregados y conflicto

En sociedades en conflicto los niños crecen en espacios educativos segregados. La distancia refuerza los discursos de oposición. Por ejemplo, Laura Gilliam (2013) explora cómo los estudiantes de Belfast, Irlanda, sólo conviven con personas de su misma religión. Este uso del espacio limita sus interacciones sociales y refuerza estereotipos de la otredad que los motivan a estar involucrados en el conflicto. En este caso, la segregación hace posible que los estudiantes internalicen y repliquen discursos de oposición. Algo similar ocurre en ciudades donde el racismo motiva a la población a desarrollar espacios separados, privados y excluyentes de estos grupos. Estos espacios incluyen clubes deportivos, escuelas y comunidades cerradas.

Limitar las experiencias de la infancia a espacios privados produce una distinción implícita y los condiciona a interactuar con base en la exclusión. Los estudiantes aprenden a mantener su distancia con personas distintas a ellos y a sólo tener acercamientos jerárquicos con base en relaciones de poder. De

acuerdo con Frederickson (2002), éstas son las condiciones necesarias para el racismo: el establecimiento de una diferencia inferiorizante y el poder.¹ Cuando los procesos de educación se dan en una sociedad segregada, los estudiantes interiorizan distinciones de clase, religión o identidad cultural. Sin embargo, si se modificaran los espacios de formación infantil, para que estudiantes de distintos contextos tuvieran la oportunidad de socializar sin asumir roles de superioridad o inferioridad, podríamos ver un cambio en las creencias y actitudes que dan pie al racismo.

I. Contexto

1.1. Segregación de grupos socio-económicos

Hablemos primeramente de la distribución espacial de la población en la capital del estado de Yucatán y sus alrededores. La ciudad de Mérida fue fundada entre varios reinados mayas, bajo el pacto de mantener separación entre los territorios mayas y los españoles. Originalmente los españoles ocupaban lo que ahora se conoce como el centro de la ciudad, y los distintos grupos mayas se encontraban fuera del centro. Por esta razón algunos académicos, como Eugenia Iturriaga (2011) y Gonzalo Navarrete (2013), sugieren que Mérida no sólo es considerada la ciudad blanca por su limpieza, como reconoció Porfirio Díaz, quien le dio su apodo, sino por su discriminación racial.

La segregación originaria de la ciudad fue tomando diferentes formas a través de los años. Con el establecimiento de las haciendas o estancias ganaderas en el siglo XVII, las poblaciones mayas fueron migrando a los pueblos que se construyeron en torno a ellas para trabajar sus tierras, mientras que los dueños mantenían sus casas en el centro de la ciudad. En el siglo XIX, con la transformación de las haciendas ganaderas en haciendas productoras de henequén, los hacendados tuvieron un gran auge económico y comenzaron a construir grandes casonas de campo al norte del centro de la ciudad. Fue esta generación de

¹ A pesar de que Frederickson se estaba refiriendo a los casos de racismo en Sudáfrica y Estados Unidos, estas dos características también están presentes en México en el racismo hacia personas de origen indígena.

hacendados a la que Salvador Alvarado apodó la “casta divina”, un término que sigue siendo usado hoy en día por estas familias que adoptaron tradiciones de realeza local. Por ejemplo, el debut en la “alta sociedad” de jovencitas de 16-17 años portando vestidos blancos, tiaras y otras joyas de la familia.

A pesar de la caída de la industria del henequén en la década de los cuarenta, los descendientes de los hacendados mantuvieron la fortuna que se había generado y continuaron expandiéndose hacia el norte de la ciudad. Esta zona también comenzó a ser habitada por las nuevas élites que no estaban relacionadas con la producción de henequén, provenientes de familias libanesas o de otros migrantes. Las élites primero ocuparon la zona al norte del centro, en la colonia García Ginerés, y después se expandieron a la Colonia México; actualmente las familias jóvenes de las élites habitan en la Colonia Alemán, Altabrisa, San Ramón Norte, Montes de Amé, y otras colonias en el norte cercanas a grandes plazas comerciales, clubes deportivos y escuelas privadas.

De esta forma se creó una división de la población, según ascendencia y contexto socioeconómico, en Norte y Sur, con las élites viviendo al norte de la ciudad y las familias con bajos ingresos al sur de la ciudad, con la mayoría de las poblaciones mayas manteniéndose en los pueblos que rodean las ex haciendas en las que trabajaron sus antepasados.

Desde 2006, con el aumento de la violencia en el país, hubo una inmigración significativa a la ciudad de Mérida, ya que era considerada una de las más seguras de México. Los empresarios que mudaron sus negocios a Yucatán se asentaron al norte de la ciudad, conformando un nuevo grupo de élite en la ciudad.

Estas movilizaciones hacia el norte y el sur han creado una marcada diferencia entre las condiciones socioeconómicas de las personas que habitan en ambas zonas. La mayoría de cines, plazas comerciales, restaurantes y escuelas privadas se encuentran en el norte. A pesar de que ahí también hay ejidos y pueblos, éstos han sido rodeados por los planes de “desarrollo” de las élites lo cual contribuye al imaginario que se ha conformado en torno a las diferencias entre las personas que habitan el norte y sur de la ciudad. Esta distinción es evidente para las personas que habitan en Mérida incluso para los niños. Como podemos ver el dibujo del mapa Mérida (Figura 1), elaborado por estudiantes de 11 años, ellos visualizan una marcada diferencia entre los grupos que habitan estas dos regiones de la ciudad.



Figura 1. Mapa de Mérida

La segregación de distintos grupos socio-económicos y étnicos no ha ocurrido como una política de aislamiento, como fueron los guetos para judíos en Europa o las reservas para los pueblos originarios en Estados Unidos, Canadá y Australia. Sin embargo, sí se puede notar la separación que los colonizadores—luego sus descendientes— mantuvieron respecto a los mayas. Primero, colocándose al centro de la ciudad, con los reinados mayas en la periferia y, posteriormente, conformando haciendas al centro y ubicando a los obreros mayas en la periferia de la hacienda. En el último siglo la separación ha sido más sutil. Podemos observar cómo las élites (conformadas por las élites tradicionales y los nuevos grupos de emigrantes empresarios) fueron movilizándose hacia el norte de la ciudad en un acto de auto-separación y distinción. La culminación de este proceso de apartamiento han sido las comunidades cerradas y los clubes privados que ocupan la zona residencial del norte de la ciudad, muchas de ellas creadas para mantener la seguridad de quienes las habitan. Lo cual implica que hay que protegerse de aquellos que viven fuera de ellas, de la población distinta.

En su obra *Vivir en el coto. Fraccionamientos cerrados, mujeres y colonialidad* (2015), Manuela Camus muestra un ejemplo de cómo comunidades en Guadalajara se han cerrado y las implicaciones sociales que han generado en las mujeres y jóvenes que viven en ellas.

En el caso del norte de la ciudad de Mérida, los estudiantes de la ciudad crecen en espacios excluyentes o en espacios periféricos. La pregunta es: ¿qué efecto tiene la segregación en las percepciones de niños sobre personas que ocupan un espacio distinto a ellos y, por lo tanto, son ajenos y desconocidos? Para contestar esta pregunta, se realizó un proyecto de investigación colaborativa con estudiantes de cuarto de primaria a primero de secundaria, tanto en el sur como en el norte de la ciudad, en escuelas cuyos alumnos son de ascendencia maya, descendientes de la llamada casta divina, y otros grupos de élites en el estado.

1.2. Grupos de estudio

Al sur trabajé con la primaria y la secundaria públicas de la Comisaría de la comunidad de Correa, perteneciente al municipio Mérida y localizada a 12 km al sur de la ciudad. La Comisaría toma su nombre de un general que peleó contra los mayas durante la Guerra de Castas. Un niño de quinto de primaria me comentaba: “Correa se llamaba Hueso, en maya. Le cambiaron el nombre porque un día vino un general que se apellidaba Correa y como no le gustó el nombre del pueblo, le puso el nombre de Correa” (Notas de Campo: 11-02-2016). Incluso en el nombre de su localidad, los estudiantes tienen un ejemplo del rechazo de la cultura maya y de la imposición de una autoridad ajena.

La mayoría de los alumnos que atiende esta escuela viven en Correa; sin embargo, algunos de sus alumnos provienen de otras comisarías cercanas, en las cuales, de acuerdo con el Censo de Población y Vivienda del INEGI de 2010, entre 48% y 73% hablan una lengua indígena, y entre 80% y 99% viven en un hogar indígena. A pesar de tener apellidos mayas y de que sus familiares hablen maya, la gran mayoría de los estudiantes no se reconocen como tales. Para ellos su herencia maya es parte de su pasado, pero no de su presente (Figura 2). Al preguntarles si su familia se identificaba como maya los estudiantes de 5° B respondían: “Nada más mi abuela y mi abuelo; mis bisabuelos, solo mi abuelo y mi

abuela” (Notas de campo: 11-02-2016). El distanciamiento que los estudiantes expresaban tener de la cultura maya se podía deber a la desvalorización de la misma, dado el racismo que ha padecido esta población.

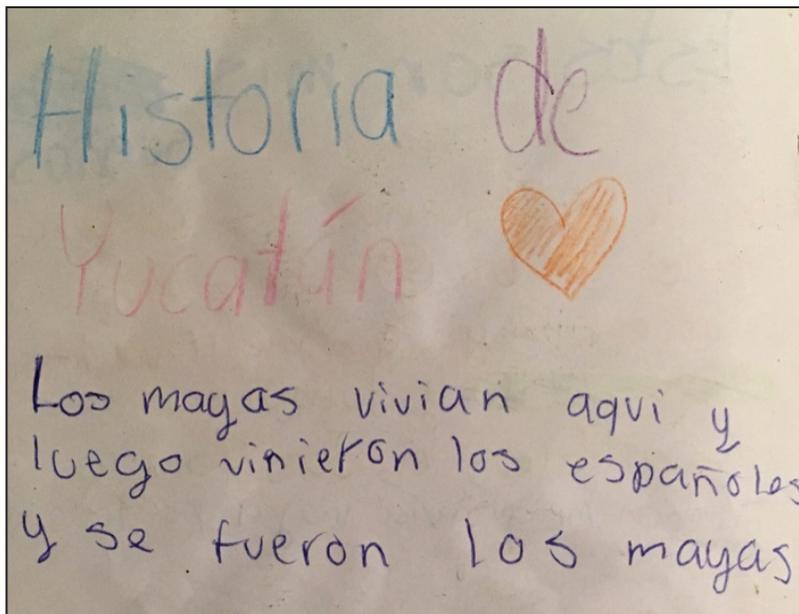


Figura 2: Dibujo “Historia de Yucatán”

Con la excepción de unos pocos (aproximadamente un niño por salón), los estudiantes no sabían hablar maya a pesar de que sus abuelos y padres sí. Casi todos afirmaban que sus abuelos hablaban sólo maya, sus padres tanto maya, como español y ellos sólo español. Los estudiantes asociaban la lengua con algo antiguo, ajeno a la modernidad. ¿En Correa hablan maya?, les preguntaba. “Sí, los viejitos”, me respondían los estudiantes. En concordancia con hallazgos de la investigación de Guadalupe Reyes (2012, p. 155) con estudiantes mayas, algunos de ellos mencionaban que en su casa sólo usaban la lengua maya cuando los regañaban. “Nos hablaban en maya y nos insultaban en maya”, me comentaba un alumno de primero de secundaria (Notas de campo, 06-11-2015). Sin embargo, a diferencia del grupo con el que trabajó Reyes (2012, p. 156), en el cual

los estudiantes sí hablaban maya pero lo ocultaban, los estudiantes de Correa no habían aprendido la lengua. Pude identificar que no era algo que ocultaban, porque al preguntarles si la hablaban, los estudiantes señalaban a su único compañero o compañera que sí lo hacía y decían: “Sólo él, sólo ella”.

Al preguntarles a los estudiantes por qué ellos no la hablaban, la mayoría contestaba que sus papás no querían enseñarles, ya que no les parecía útil, y que a ellos les resultaba difícil aprenderlo. Un alumno de quinto de primaria comentaba:

Mi hermana desde chiquita aprendió a hablar maya, cuando tenía cuatro años ya hablaba maya. A mi papá no le gustaba que yo aprendiera esos idiomas porque no es importante, y por eso me metió a un curso de inglés, un maestro va a mi casa y me enseña. Mi mamá sabe hablar maya y mi papá, no. Mi papá dice que el maya no es importante porque no te trae nada bueno, no es nada para tus estudios. (Notas de campo 11-02-2016)

Por lo general, sus padres eran albañiles, carpinteros, herreros, plomeros y cocineros. Aproximadamente la mitad de sus mamás eran trabajadoras del hogar en Mérida; poco menos de la mitad tenía negocios propios como tiendas de abarrotes, venta de comida, etcétera, y el resto de ellas eran secretarias, cocineras o trabajaban en intendencia.

Al norte de la ciudad trabajé con una escuela privada llamada Walsh, localizada en la colonia Buenavista. La mayoría de los alumnos que atendía esta escuela vivían en otras colonias del norte de la ciudad, como Altabrisa, San Ramón Norte, Montes de Amé, Campestre, Temozón y Montecristo. La mayoría vivía en casas ubicadas dentro de privadas, las cuales cuentan con parques privados, casas club con juegos, cuartos de fiestas y piscinas.

Sus padres eran empresarios, algunos otros eran abogados, contadores, médicos, ingenieros o trabajaban en la industria de la construcción. Aproximadamente la mitad de los papás de los alumnos eran originarios de Mérida, la otra mitad de otros estados de la República y casi en cada salón había uno o dos alumnos hijos de extranjeros. Casi todos los estudiantes cuyas familias provenían de otros estados, se habían mudado a Mérida debido a la inseguridad. Cuando yo les preguntaba por qué habían cambiado su residencia, me respondían cosas como: “Hubo una balacera cerca de mi escuela y por eso venimos acá” (Notas de

campo, 02-02-2016); “Empezaron a robar en muchas casas y matar gente” (Notas de campo, 02-02-2016). Por esta misma razón muchos estudiantes manifestaban tener miedo a ser secuestrados, robados o asesinados.

Sin importar si su familia era de Yucatán o de otro estado, al preguntarles sobre su origen varios de los estudiantes decían que sus familias venían de Europa, algunos de Líbano y unos pocos decían que eran de origen mexicano. No importaba qué tan lejana la ascendencia extranjera, al preguntarles de dónde provenían sus familias la mayoría de los estudiantes la identificaba y la señalaba. Por ejemplo, un estudiante de 4to de primaria me explicaba: “Mi papá viene de aquí pero mi tatarabuela viene de España” (Notas de campo, 02-02-2016).

1.3. Separación de espacios educativos

Los estudiantes de ambas escuelas tenían actividades similares, iban a clases de deportes o artes en las tardes, a cursos de catecismo, jugaban con sus amigos en parques, celebraban fiestas típicas yucatecas como Hanal Pixan o carnaval. Aunque la mayoría de los amigos que tenían eran estudiantes que conocían en la escuela, los niños también tenían otros que conocían en estos espacios extracurriculares.

A pesar de participar en actividades similares, los estudiantes del norte de la ciudad realizaban todas éstas en espacios privados que parten de un principio de exclusión. Por ejemplo, mientras que los estudiantes de Correa atendían clases que ofrecía la escuela por las tardes o que se impartían en los centros del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia abiertos al público, los estudiantes del Walsh atendían a clases que tienen costo o que se imparten en clubes deportivos privados. Mientras que aquéllos jugaban fútbol en el parque o la plaza central del pueblo, éstos jugaban en los parques dentro de las privadas donde viven. Mientras los de Correa festejaban el carnaval en las calles del centro de la ciudad, los del Walsh lo celebraban en el Club de Raqueta Campestre.

Tan sólo uno o dos alumnos participaban en actividades extracurriculares que no fueran en espacios privados (beisbol, scouts). Por lo tanto, no es sorprendente que menos de 5% tuviera amigos de condiciones socio-económicas distintas a la propia. Por ejemplo, todos los estudiantes del Walsh tenían amigos de otras escuelas, pero todos ellos asistían a escuelas privadas. De hecho, incluso

tenían dificultad para nombrar alguna escuela pública, y lo mismo ocurrió con estudiantes de Correa, quienes no podían nombrar escuelas privadas.

Los pocos espacios de encuentro entre estudiantes de las élites y de ascendencia maya en su mayoría replican condiciones de poder entre ambas y alimentan narrativas de discriminación.

II. Prejuicios fomentados por la segregación

Ante la falta de experiencias y de conocimiento de la otredad, los imaginarios formados durante la Colonia, la Guerra de castas y la época henequenera son reforzados desde la infancia. Particularmente, construcciones identitarias de nobleza y servidumbre. En su mayoría, estudiantes de comunidades mayahablantes localizadas fuera de ésta, tienen la preconcepción de que los estudiantes que asisten a escuelas privadas cuentan con gran riqueza, carecen de problemas y actúan con crueldad. En contraposición, los estudiantes que atienden escuelas privadas en la ciudad imaginan que las personas que viven fuera de la ciudad padecen de pobreza, falta de educación, sólo hablan maya y se dedican principalmente a actividades de servicio para las élites.

Al no compartir espacios educativos, los estudiantes de ambas comunidades tienen muy poco conocimiento sobre realidades ajenas a la propia. Esta ignorancia hace posible que los estudiantes continúen percibiéndose con base en prejuicios.

Los prejuicios generales que tenían los estudiantes del Walsh sobre personas de ascendencia maya que vivían al sur de la ciudad eran, en palabras de un alumno de primero de secundaria: “Que eran maleducados, flojos, sucios, groseros y sólo hablaban maya”. Al preguntarles a alumnos de primero de secundaria qué prejuicios tenían, respondían que creían que eran pobres, vivían en chozas, tenían mala educación, eran groseros, con poca higiene, violentos, involucrados en vandalismo y que no tenían tecnología (para ver la frecuencia con la que se usaron estas palabras, ver Figura 3). Al preguntarles a estudiantes de primaria cómo eran los estudiantes de escuelas públicas, ellos respondían: “A veces no se entienden y no tienen tanta educación” (Notas de Campo, 4A Walsh: 02-02-2016). “He visto a muchos estudiantes de escuelas públicas y todos son drogadictos” (Notas de Campo, 6B Walsh: 15-02-2016).

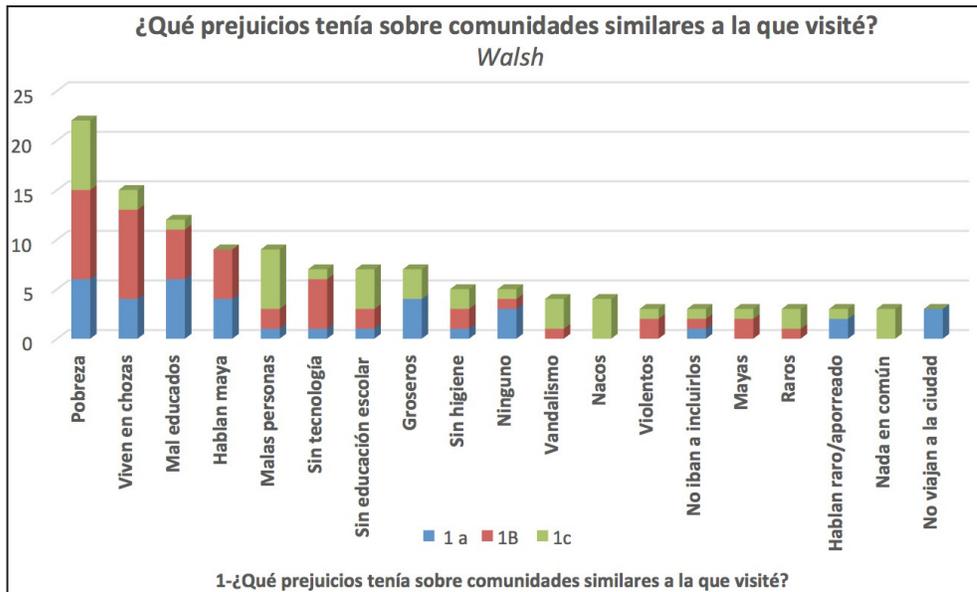


Figura 3. Gráfica de prejuicios Walsh

Fuente: Elaboración propia con datos recabados de ejercicios de autorreflexión de alumnos de primero de secundaria del Colegio Walsh.

El prejuicio de que las personas de ascendencia maya que vivían en el sur de la ciudad eran pobres, violentos y criminales, era común e incrementó en cuanto mayores eran los estudiantes. En un ejercicio de autorreflexión que realizaron los alumnos de primero de secundaria, María escribió: “El prejuicio que tenía era que las personas eran ‘bandallistas’ con piercings, tatuajes, que eran irrespetuosos, ‘morbosear’, vivían en chozas”. El término “bandallistas” lo utilizaban los estudiantes para describir a vándalos o delincuentes. Pamela escribió que ella pensaba que: “los hombres maltrataban a los niños y a las mujeres y que tenían piojos”. Muchos estudiantes asociaban pobreza con falta de higiene. Por ejemplo, Luis, de primero de secundaria, escribía que él pensaba: “Que todos eran mayas y raros, que tenían diferentes gustos, que no tenían dinero, que vivían en casas de paja, que no se bañaban, que no se lavaban los dientes, sin higiene”. En ocasiones, estos prejuicios eran promovidos por los padres de los estudiantes. Antes del intercambio escolar, Manuel compartía las preocupaciones de sus padres: “Mi mamá decía que me iban a hacer algo, pero después no pasó nada.”

Por otra parte, los alumnos de primero de secundaria de Correa describían a las personas que vivían en el norte de la ciudad como ricos, *creídos*, *fresas*, que juzgan y son poco sociales o malos (para ver la frecuencia con la que se usaron estas palabras, ver Figura 4). Yoselyn, de primero de secundaria, escribió: “Los prejuicios que tenía sobre la comunidad que visité eran pesados, fresas, chechones, malos y que eran muy discriminadores”. Un niño de cuarto de primaria me explicaba: “Se fresean mucho, significa que se creen mucho.” (Notas de Campo; 12-02-2016). Yoanna escribía que ella pensaba: “Que todos eran millonarios, que eran creídas”. Una compañera suya tenía una percepción similar: “Yo creía que la comunidad que conocí eran gente pesada, creída y eran malos; también pensé que no eran de hacer amigos rápido, que tenían pena y no eran sociables”. Jimena escribió: “Yo pensaba que los niños y niñas que estudiaban en escuelas privadas eran pesados, presumidos y que nos iban a tratar mal cuando lo conozcamos”. Este último miedo, el del desprecio, estuvo presente en muchos de los testimonios de los estudiantes. Lupita compartía: “Pensé que ellos iban a ser muy presumidos, tenían casas grandes, muy fanfarrones, te echaran cosas en cara o te iban a despreciar”.

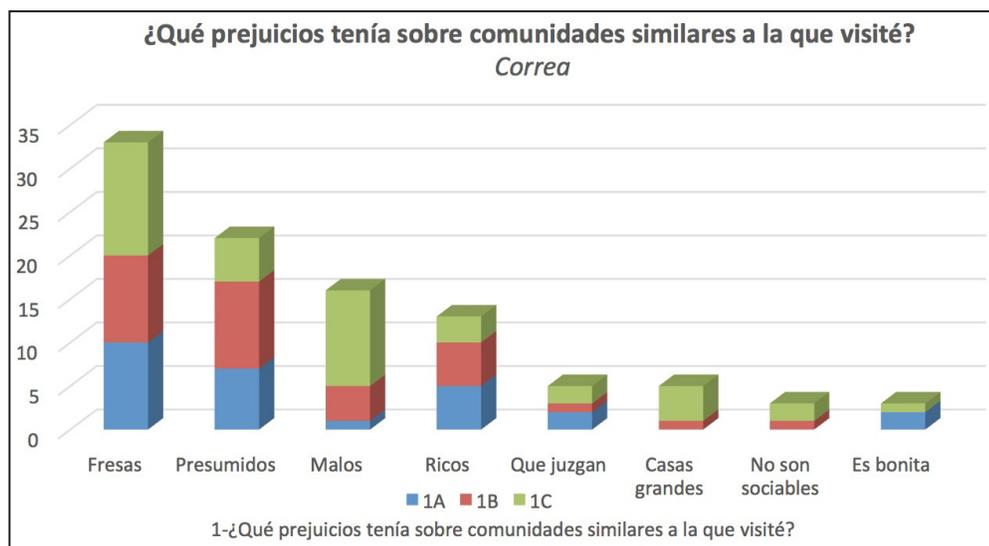


Figura 4. Gráfica Prejuicios Correa

Fuente: Elaboración propia con datos recabados de ejercicios de autoreflexión de alumnos de primero de secundaria de la secundaria de Correa.

II.1. Racismos cotidianos en espacios públicos

En actividades que se llevan a cabo en lugares abiertos al público, como centros comerciales o iglesias, los estudiantes sólo conviven con personas con condiciones socio-económicas similares. Sin embargo, los estudiantes comentaban que aun en estos espacios abiertos al público ellos percibían actos de racismo. En una reflexión sobre los problemas de la ciudad, los niños mencionaban que había tráfico, delincuencia y, en ocasiones, mencionaban el racismo. Al preguntarles: “¿Hay racismo en Yucatán?”, ellos respondían con anécdotas de experiencias de sus vidas en las que consideraban que operaba el racismo. Por ejemplo, un niño de quinto de Correa me comentaba:

Cuando fui a Walmart, había un Liverpool, había una muchacha que cuida a los niñitos; como ella estaba viendo ropa, sin querer los niños, como son ricos, entraron y a ella no la dejaron pasar, y le echaron la culpa de que los niños se perdieron por su culpa. [Eran ricos] porque tenían sus bultos y estaban bien vestidos. Su mamá entro allá a comprar y como ella es su niñera y vi que le dijera: “ahorita vengo” y los niños se escaparon. No la dejaron entrar porque la vieron muy pobre (Notas de Campo: 11-02-2016).

Este tipo de exclusión era evidente para alumnos de ambas escuelas. Una niña de quinto de primaria del Walsh me comentaba

Una vez, como mi abuelita vende huipiles... sí tiene mucho dinero, pero va en huipil porque le gusta..., una vez fuimos al Cinemex de Canek, porque vivimos muy cerca de allá y primero no la dejaron entrar y luego sacó su cartera y vieron que tenía billetes de mil y la dejaron entrar. (Notas de campo: 11-02-2016)

II.2. Racismos cotidianos en espacios privados

A pesar de ver actos de racismo en el espacio público, el lugar más frecuente de interacción racista ocurre en casa hacia las trabajadoras del hogar, a quienes los estudiantes se refieren como “muchachas”. Con tan solo algunas excepciones, los estudiantes del Walsh afirmaban que en sus casas trabajaban personas

para el apoyo de la limpieza, cocina y cuidado de los estudiantes, y la mayoría tuvieron nanas de chicos. Comúnmente estas personas eran mujeres de origen maya que vivían en los pueblos cercanos a la ciudad. La mitad de los estudiantes afirmaban que “sus muchachas” vivían en sus casas entre semana y regresaban a sus pueblos los fines de semana. La otra mitad describía que trabajaban de “entrada por salida”, es decir, que laboraban durante el día y regresaban a sus pueblos en las noches.

A pesar de la cercanía que muchos habían tenido con las personas que trabajaban en su casa, la mayoría no sabía su nombre completo, la comunidad de donde venían o algún dato sobre su persona. El conocimiento de los estudiantes sobre aquellas trabajadoras se reducía al servicio que les prestaban. Estas mujeres estaban invisibilizadas en su lugar de trabajo. Su presencia era tan poco apreciada que no hubo ni un solo niño que las mencionara cuando yo les pregunté qué personas vivían en sus casas (Figura 5).

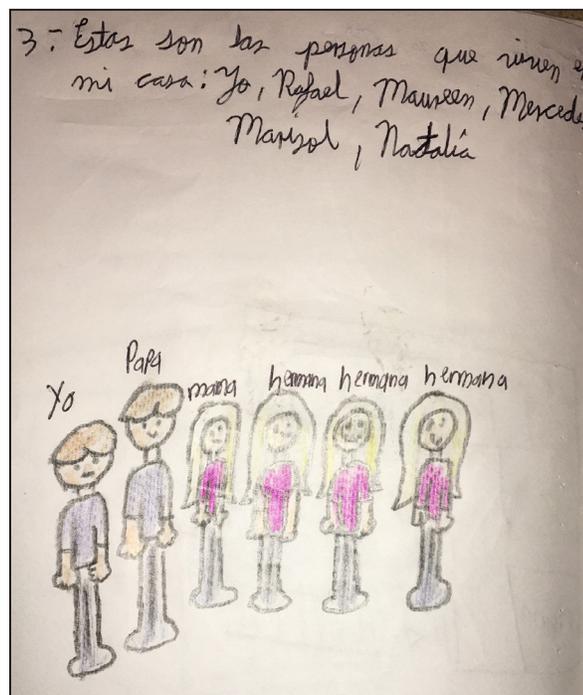


Figura 5. Dibujo de personas que viven en casa

Las actitudes que los estudiantes expresaban tener hacia las mujeres que trabajaban en sus casas, variaba mucho de la actitud que afirmaban tener con otros adultos. Algunos describían su relación como amistosa. Por ejemplo, una niña de quinto año del Walsh me comentaba: “Siempre juego con ella, nos poníamos a correr como si fuera una de mis amigas” (Notas de campo: 11-02-2016). Otros describían cómo molestaban a estas mujeres, a veces de forma amistosa y a veces faltándoles al respeto: “Era muy mala con ella, de broma, iba a la tienda y me escondía detrás de la puerta y la asustaba. Luego, si se le caía algo, le decía: ‘pero que hábil’” (Notas de campo: 03-02-2016), me explicaba una niña de sexto. Al preguntarles si harían este tipo de bromas a otros adultos, los estudiantes siempre respondían que no. La forma de relacionarse con las trabajadoras del hogar o nanas era distinta a la forma en la que se relacionaban con otros adultos; la actitud de respeto y admiración que sentían por otros adultos no la aplicaban a estas mujeres. Otro niño del mismo salón comentó: “Lo que más me gusta que hagan mis esclavos es que me obedezcan... es broma... es broma” (Notas de Campo: 03-02-2016). Detrás de esa “broma” estaba la actitud de superioridad y explotación que algunos de los estudiantes asumían.

En algunos casos, estas conductas eran promovidas por los padres de los estudiantes. Por ejemplo, un niño me explicaba: “Yo mandaba porque le marcaba a mi papá, le preguntaba si le podía dar órdenes a la nana y contestaba: ‘sí, claro’” (Notas de Campo: 03-02-2016). Cuando yo les preguntaba a los estudiantes quién mandaba, si las nanas o ellos, casi todos respondían que ellos eran quienes tenían el “derecho” de ordenarles qué hacer. En estos casos, los estudiantes están aprendiendo a socializar con personas de distinto contexto étnico y socioeconómico de forma vertical, asumiendo superioridad y autoridad sobre ellos.

Por otro lado, algunos estudiantes de Correa cuyas mamás trabajaban en casas en la ciudad habían vivido este rechazo y explotación. Rosa, una niña de sexto de primaria, me explicaba cómo se sentía con la señora en cuya casa trabajaba su mamá:

A la vez me cae bien y a la vez no. Cuando vas, comienza a ser amable, ya después como que se vuelve mala. Porque el día que fuimos fue el cumpleaños de su sobrina. Ese día se supone que mi mamá no debió haber trabajado porque la invitaron y la pusieron a servir refresco. (Notas de Campo: 25-11-2015)

Rosa acompañó a su mamá a esa fiesta, y al preguntarle cómo le había caído la sobrina de la jefa de su mamá, me respondió: “Más o menos, es que la niña es como que sea un poco buena, pero a la vez empieza a decir cosas, que no se junten conmigo porque son malas”. “¿Quién lo decía?”, le pregunté. “La sobrina de la señora [...] A una niña que es hija de una que trabaja con ellos. A sus amigas les decía que no se junten con ella, dice que porque está fea, que está flaca” (Notas de Campo: 25-11-2015). Rosa me compartió esta historia como un ejemplo de cómo ella percibía que estudiantes de la ciudad rechazan a estudiantes que vienen de pueblos. En este encuentro, entre las hijas de trabajadoras del hogar e hijos de las personas que los contratan, Rosa vivió la actitud de rechazo que algunos estudiantes del norte han asumido, con base en las relaciones verticales que viven en casa con personas de distinto contexto socio-económico y étnico.

Mientras no existan espacios de acercamiento horizontal entre personas de distintos contextos étnicos y socio-económicos y mientras los únicos espacios que existan se basen en relaciones verticales que repliquen esquemas de explotación, se continuarán reproduciendo creencias y actitudes racistas de generación en generación.

III. Acercamientos horizontales

Con la finalidad de comprobar si la segregación y los acercamientos verticales entre estudiantes de ambas zonas de la ciudad eran determinantes en la formación de creencias y actitudes racistas, se realizó un proyecto en el cual cambiarían estas condiciones de socialización. El proyecto consistió en tres intercambios escolares entre seis grupos de alumnos de primero de secundaria de ambas comunidades. En cada intercambio participaron tres grupos de alrededor de treinta niños, es decir, aproximadamente 90 niños por escuela.

Durante los intercambios los estudiantes visitaron ambas escuelas y participaron en actividades que les permitieran conocerse más allá de las preconcepciones que tenían entre ellos. Dichas actividades incluían actividades de diálogo y juegos en los que tenían que trabajar juntos para alcanzar una meta en común. Con cada actividad se buscaba que se incrementara la confianza, el apoyo entre los participantes y que se visualizaran como pares, dejando a un lado los roles de superioridad e inferioridad que estaban acostumbrados a asumir.

Al finalizar los intercambios, 80% de los alumnos del Walsh y 87,50% de Correa afirmaron tener experiencias que les permitían cuestionar y reformular sus prejuicios. Un 11.43% de los alumnos del Walsh y 6.25% de Correa dijeron no tener opinión al respecto. Tan sólo 8.57% de alumnos del Walsh y 6.25% de Correa consideraron que no tuvieron experiencias que les permitieran reformular sus prejuicios. Algunos alumnos explicaron que pensaban que sus prejuicios no habían cambiado o no tenían opinión, porque consideraban no haber tenido prejuicios antes de los intercambios.

Los alumnos percibieron un cambio en sus prejuicios, ya que al conocer a los estudiantes que venían de un contexto distinto al propio pudieron darse cuenta que muchas de sus creencias no eran ciertas. Por ejemplo, al preguntarles qué aprendizajes tuvieron sobre las personas que conocieron, los alumnos del Walsh contestaron que se dieron cuenta de que los habitantes de ascendencia maya que vivían en el sur y en pueblos cercanos a la ciudad eran buenas personas, amables, con gustos similares, que jugaban Xbox, tenían celulares y eran modernos.

Después de los intercambios, los alumnos de primero de secundaria escribieron reflexiones sobre los aprendizajes que tuvieron. Francisco, alumno del Walsh, escribió:

Aprendí que mis estereotipos eran falsos, porque la mayoría no fueron tímidos, tenían celulares, las instalaciones estaban muy bien, me cayeron muy bien, también que a algunos de ellos no les dan dinero porque sí, sino que se los dan por trabajar.

Claudia escribió:

Una de las cosas que aprendí es que actúan como cualquiera de nosotros, tal vez algo tímidos, pero sentía como si fueran mis mismos compañeros de clase, además del fanatismo del fútbol que tienen y eso de que juegan Xbox me sorprendió bastante.

No sólo cambiaron los prejuicios que tenían sobre las personas sino sobre sus condiciones de vida. Por ejemplo, Alejandra escribió: “No me imaginaba que tenían escuelas así de buenas, bonitas y educativas”.

Por otra parte, los alumnos de Correa mencionaban que sus prejuicios cambiaron, porque se dieron cuenta que los estudiantes del norte de Mérida también tenían problemas, eran buenas personas, que no eran presumidos o fresones porque te escuchan, les gusta platicar, no te insultan y que eran parecidos a ellos. Rosa resumió el cambio en su perspectiva con las siguientes palabras: “Me di cuenta de que son amigables, que no son pesados, que también tienen problemas, no toda su vida es feliz como aparentan y que no son perfectos”. Itzel comentó: “Mi pareja, Mariana, tenía problemas familiares con mamá y papá, que no tenían mucho dinero, y me sorprendió. Igual me gustó que me escuchó cuando yo hablé”. Sus perspectivas cambiaron no sólo por lo que platicaron sino también por lo que pudieron ver. Por ejemplo, Mirna describió: “Pensé que ellos eran egoístas porque eran ricos, pero cuando ganó un equipo la niña del Walsh dijo que lo iban a compartir con nosotros y yo me impresioné”.

Con este proyecto se atacó una de las causas principales del racismo: la ignorancia. Las experiencias facilitadas permitieron que los alumnos conocieran a personas de contextos distintos y a los cuales no tenían acceso, pues nunca habían compartido el mismo espacio como *pares*. Este impacto fue evidente para alumnos y maestros. Por ejemplo, haciendo una reflexión más amplia sobre su experiencia, Julia, de Correa, escribió: “Tanto los ricos como los pobres somos prejuiciosos, somos buenos amigos y me gustaría que conviviéramos más para no ser tan racistas”. Una maestra de Correa llamada Verónica les comentó a sus colegas, en una junta después del intercambio:

Yo le decía a la tocaya que mis expectativas eran muy bajas con respecto a esta actividad, pensaba que iba a ser muy difícil con estos estudiantes. Decía, chispas, como que esto no va a funcionar. O sea, los jóvenes de acá son totalmente distintos en el contexto de los chicos de allá, y cuando me llegó la invitación del director para ir con mi grupo, me tocó ir con Hermes, estaba a la expectativa; al principio fue difícil porque algunos conectaron y otros no. Al final, tuvimos una actividad muy intensa. Cuando nos lo planteó Vero fue escarbar en tu cabeza y en tus recuerdos, qué les voy a contar, cómo les voy a llegar. Si a mí me cuesta trabajo, para ellos va a ser mucho más difícil. Cada quien se organizó por equipos, me encantó que nos incluyó y que nos llevó precisamente como guías de esa actividad y que, fue también para nosotros parte intensa de hacer clic con los muchachos porque nosotros teníamos que abrirnos para que ellos vieran y

también pudieran abrirse. La verdad yo quedé fascinada con esta actividad, a mí me encantó, y le digo a Vero que yo al final superé las expectativas que tenía. Yo llegué así al suelo y terminé hasta el cielo con las expectativas. Porque esta actividad cómo los sensibiliza; todo lo que al principio no se logró, al final se lograron lazos muy intensos, algunos terminaron abrazados, intercambiando teléfonos. Por ejemplo, los chicos de mi equipo, todos al final acabaron llorando. Te das cuenta que todos tenemos problemas y todos necesitamos unos de otros para salir adelante. Esta parte, al final, se logró y se logró de manera muy particular, y siento que fue muy buena esta actividad y este intercambio.

El haber tenido la oportunidad de conocerse fue algo que los estudiantes apreciaron y expresaron querer volver a verse o tener experiencias similares. Por ejemplo, Emanuel, del Walsh, compartió: “Lo que más me gustó fue que nos dieron tiempo para platicar y saber cómo eran sus vidas”. Noé, de Correa, escribió: “Me gustaría conocer a su familia, cómo viven y quiero conocer más de otras escuelas”. Incluso algunos alumnos percibieron un cambio en su actitud. Fernanda, del Walsh, una de las niñas que había mostrado mayor rechazo hacia personas de distintos contextos, escribió después del encuentro: “Pues que ya no les hago el feo y ahora soy más abierta”.

Para algunos, el conocer a personas nuevas también los inspiró a reformular lo que pensaban sobre su propio contexto. Julián, del Walsh, tuvo la siguiente reflexión: “Las comunidades (de Correa) son más unidas que aquí en Mérida; por ejemplo, nosotros andamos en grupos de amigos, pero ellos no, andan muy unidos”. Mónica, de Correa, escribió: “Yo valoro que aquí se hacen muchos bailes y allá no, y pensé que era padre vivir en Mérida. Y ahora sé que es más divertido vivir aquí en mi comunidad, porque aquí te puedes ver con tus amigos y allá no, solo una vez a la semana”.

Conclusiones

El desplazamiento de las élites y las poblaciones originarias hacia el norte y el sur de la ciudad de Mérida, en Yucatán, ha generado un distanciamiento físico y experiencial para los estudiantes que habitan la ciudad. La separación de la población de acuerdo con condiciones étnicas y socio-económicas ha limitado el

conocimiento de la diversidad de sus habitantes. Esta ignorancia ha alimentado prejuicios que conducen a actitudes racistas, las cuales son reforzadas mediante acercamientos verticales con base en relaciones de poder, como ocurre en el caso de trabajadoras del hogar.

El fomentar acercamientos horizontales que rompan con la separación y las relaciones jerárquicas entre niños de distintos contextos puede ser una vía para combatir el racismo. Sin embargo, a pesar de los resultados positivos generados mediante los intercambios, es necesario que haya más espacios que ofrezcan procesos de socialización entre estudiantes de diversos contextos y que permitan que éstos se vean como pares. Un área de oportunidad para la investigación sería explorar cómo se pueden construir puentes entre estudiantes en sociedades segregadas, ya sea mediante la educación formal, el uso del espacio público o a través de actividades recreativas que reúnan a personas y fomenten el mutuo conocimiento, respeto y apreciación.

Lista de referencias

- Ariès, Ph. (1973). *Centuries of Childhood*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Bluebond-Langner, M., & Korbin, J. (2007). Challenges and Opportunities in the Anthropology of Childhoods: An Introduction to “Children, Childhoods, and Childhood Studies”. *American Anthropologist*, 109(2), 241-246.
- Camus, M. (2015). *Vivir en el coto. Fraccionamientos cerrados, mujeres y colonialidad*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara-Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades.
- Chicks, G. (2012). Work, play and Learning. En D. Lancy, J. Bock & S. Gaskins (Eds.), *The Anthropology of Learning in Childhood* (pp. 119-144). Plymouth: Altamira Press.
- Frederickson, G. (2002). *Racism: A Short History*. Princeton: Princeton University Press.
- Fog Olwig, K., & Gulløv, E. (2013). *Children's Places: Cross-Cultural Perspectives*. Nueva York: Routledge.
- Gaskins, S., & Paradise, R. (2012). ‘Learning through Observation in daily Life’. En D. Lancy, J. Bock & S. Gaskins (Eds.), *The Anthropology of Learning in Childhood*, (pp. 85-118). Plymouth: Altamira Press.

- Gilliam, L. (2013). Restricted experiences in a conflict society: the local lives of Belfast children. En K. F. Olwig & E. Gulløv (Eds.), *Children's Places: Cross-Cultural Perspectives*. Londres: Routledge.
- Dyson, A. (1995). Writing Children: Reinventing the Development of Childhood Literacy. *Written Communication*, 12, 4-46.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2010). *Censo de Población y Vivienda 2010. Principales Resultados por Localidad*. Recuperado de http://www3.inegi.org.mx/sistemas/iter/doc/fd_2010.pdf
- Iturriaga, E. (2011). *Las élites de la ciudad blanca: racismo, prácticas y discriminación étnica en Mérida, Yucatán* (Tesis doctoral). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- James, A. (2007). Giving Voice to Children's Voices: Practices and Problems, Pitfalls and Potentials. *American Anthropologist*, 109(2), 261-272.
- Jans, M. (2004). Children as Citizens: Towards a Contemporary Notion of Child Participation. *Childhood. Global Journal of Child Research*, 11(1), 27-44.
- Lancy, D., & Grove, A. (2012). The role of adults in Children's learning. En D. Lancy, J. Bock & S. Gaskins (Eds.), *The Anthropology of Learning in Childhood* (pp. 145-180). Plymouth: Altamira Press.
- Lancy, D., Bock, J., & Gaskins, S. (2012). *The Anthropology of Learning in Childhood*. Plymouth: Altamira Press.
- Maynard, A., & Tovote, K. (2012). Learning from other children. En D. Lancy, J. Bock & S. Gaskins (Eds.), *The Anthropology of Learning in Childhood*, (pp. 181-206). Plymouth: Altamira Press.
- Navarre, G. (2013). *Mérida: Ciudad blanca porque es la de los blancos*. Recuperado de <http://www.meridadeyucatan.com/merida-ciudad-blanca-porque-es-la-de-los-blancos/>
- Olwig, K. F., & Gulløv, E. (2013). *Children's Places: Cross-Cultural Perspectives*. Londres: Routledge.
- Reyes, G. (2012). *Construcción de la niñez y las identidades infantiles en un contexto de rupturas. Dos colectivos infantiles con ascendiente maya en el Municipio de Mérida*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa.
- Tuan, Y. (1990). *Topophilia: A Study of Environmental Perception, Attitudes, and Values*. Nueva York: Columbia University Press.



Saberes de resistencia. La educación escolar de una minoría: los judíos de Alepo en México

Esther Charabati Nehmad

LOS GRUPOS MINORITARIOS, CON CARACTERÍSTICAS ÉTNICAS, LINGÜÍSTICAS o religiosas distintas a las de la mayoría,¹ se encuentran en condiciones de vulnerabilidad, por lo que desarrollan estrategias de integración que van de la resistencia a la asimilación. Una de ellas consiste en “cerrarse” —en la medida de lo posible— para protegerse y preservar su cultura. Es la opción que tienden a elegir, en general, los grupos de inmigrantes judíos al llegar a México; en sus prácticas se mezclan la cultura de las regiones de las que provienen, la cultura mexicana y una cultura resultante de la acción social y la convivencia comunitaria (Hanono, 2007).

Este artículo se centra en las estrategias que transmiten a sus descendientes los inmigrantes judíos provenientes de Alepo. Se trata de saberes relacionados

¹ Partimos de la definición de Capotorti (Torbisco, 2000): “Un grupo numéricamente inferior al resto de la población de un Estado y en una posición no dominante, cuyos miembros —siendo nacionales del Estado— poseen características étnicas, religiosas o lingüísticas diferentes a las del resto de la población y muestran —así sea de manera implícita— un sentido de solidaridad orientado a preservar su cultura, tradiciones, religión o lengua” (p. 42).

con la religiosidad, con la historia del pueblo, con las tradiciones y con las formas de vida de sus ancestros; saberes que construyen la pertenencia y se derivan de ella; saberes que establecen normas para el intercambio con las mayorías. El análisis se concentra en los mecanismos de transmisión en un colegio comunitario: el Colegio Hebreo Maguén David. Aunque desde el siglo XIX residían judíos en México, fue hasta 1920 cuando crearon la estructura comunitaria. Muchos de ellos llegaron con la esperanza de establecerse en los Estados Unidos de Norteamérica, pero las restricciones a la inmigración impuestas por dicha nación se los impidió.

Llegaron a México en las dos primeras décadas del siglo XX, un país en el que la Inquisición había desaparecido y existía una garantía constitucional de la libertad de creencias. Recién salido de la Revolución, México atravesaba un período refundacional de “lo mexicano” en el que se buscaba crear, a través del mestizaje, una sociedad homogénea con una identidad nacional única (Bokser, 1993), lo cual llevó a la exclusión de los grupos ajenos a los núcleos fundacionales: el hispano-católico y el indígena (Bokser, 2008). Los inmigrantes eran considerados admisibles en la medida en que podían asimilarse a la “gran familia mexicana”² (Gutiérrez, 1995; Gleizer, 2011): los únicos beneficiados fueron los españoles y los latinoamericanos. En este proceso, los judíos se volvieron “otros” no sólo por ser extranjeros, sino también por no hablar español y por profesar una fe distinta de la católica; a esto se sumaron siglos de estigmatización por parte de la Iglesia, la influencia de las teorías antisemitas basadas en la raza y el rechazo abierto de los comerciantes locales. Tales elementos provocaron —al menos parcialmente— la restricción al ingreso de judíos a México y fijaron su condición de extranjería que determinaría, a futuro, una relación asimétrica entre la minoría judía y la sociedad mayoritaria (Hamui, 2009).

Los primeros inmigrantes judíos venidos de Europa (ashkenazitas), de Turquía, de Grecia, de los Balcanes (sefaraditas), de Alepo y Damasco (árabes), descubrieron que tenían diferencias culturales no sólo con la población mexicana, sino entre sí. Por ello, la Sociedad de Beneficencia Monte Sinaí —primera organización comunitaria que agrupaba a todos los judíos— pronto se dividió en cuatro comunidades, todas ellas en la Ciudad de México: si bien permaneció la Sociedad de Beneficencia Monte Sinaí que agrupa a los judíos de Damasco,

2 En 1843 se derogó la ley que impide la naturalización a no-católicos.

en 1922 los ashkenazitas crearon Nidjé Israel; en 1928 los sefaraditas crearon la Unión Sefaradí; en 1938 los alepinos crearon la Sociedad de Beneficencia Sedaká u Marpé (Ayuda y salud), que en 1984 cambiaría su nombre a Comunidad Maguén³ David (CMD). Todas ellas son ortodoxas. Más adelante se crearían las congregaciones conservadoras Bet El y Bet Israel. A éstas hay que sumar las comunidades del interior de la República en las que se minimizó el papel del origen; las más importantes son las de Guadalajara, Monterrey y Tijuana. En este trabajo nos ocuparemos específicamente de los judíos que llegaron de la ciudad de Alepo.

I. De Alepo a México: la minoría como forma de vida

Alepo tiene un lugar central en la historia judía. Durante cientos de años, fue la capital no oficial del mundo sefaradí. A pesar de ser una ciudad con mucho intercambio, donde confluían comerciantes de Oriente y del sur de Europa, los judíos mantuvieron una comunidad religiosa que conservó durante siglos sus tradiciones y destacó por el estudio de la Torá.⁴ Lo que puso fin a las relaciones relativamente estables que la comunidad había mantenido con el gobierno otomano, fue la creación del Estado de Israel en 1948, año que marcó el inicio de la diáspora alepina.

La mayoría de los judíos alepinos que emigraron a México —casi todos ellos comerciantes de escasos recursos que, en el mejor de los escenarios, concluyeron la primaria— no hablaban español y venían de un mundo regido por preceptos religiosos. Congregados en el barrio judío, con sus tribunales propios, su particular entonación del árabe, lograron construir en Alepo una vida en torno a la Ley Judía, y desarrollaron un fuerte sentido de pertenencia a la ciudad. En dicha sociedad, más allá de la clase social, del nivel de observancia de las leyes religiosas, de la formación y de la postura frente a la tradición, ser judío era ser comunitario, contribuir a la reproducción del grupo (Bargman, 1997).

3 Maguen es la escritura original. Sin embargo, en este trabajo, y con el propósito de conservar la fonética, llevará acento.

4 Texto fundador del judaísmo —la raíz hebraica *yara* significa enseñar—, se compone de los cinco primeros libros de la Biblia, o Pentateuco: Génesis, Éxodo, Levítico, Números y Deuteronomio.

La emigración —de jóvenes y familias, generalmente unidos por lazos de parentesco— supuso la ruptura con un mundo estructurado por la vida judía, un mundo protector que condicionaba y controlaba cada movimiento del individuo. El México al que llegaron, a diferencia de Alepo, era un entorno en el que las interacciones cotidianas se daban mayoritariamente en ámbitos no judíos, lo que implicaba un riesgo de asimilación. El objetivo principal de este colectivo sería, desde sus inicios, conservarse como tal: los saberes a transmitir estarían dirigidos a fortalecerlo y a minimizar los riesgos de disolución, es decir, a evitar la posibilidad de dejar de ser ellos mismos para convertirse en otros (Abou, 1989).

Estos inmigrantes funcionaban aun sin organización formal: sus sólidas redes de parentesco les permitieron acoger a los recién llegados y ayudarlos a adaptarse. Además, resolvieron de forma interna sus necesidades básicas: lugares de rezo y estudio en casas particulares, carne *kosher* (supervisada), servicios religiosos en circuncisiones, *bar mitzvat*, bodas y fallecimientos. Decididos a echar raíces, crearon la CMD,⁵ para conservar las tradiciones y valores de sus ancestros. En la situación de fragilidad en que se encontraban, lejos del entorno en el que transcurrió su historia, de las presencias irremplazables de sus biografías, de una cotidianidad bien conocida, estos migrantes se aferraron a su cultura y buscaron diversas vías para transmitirla.

Con el paso del tiempo, el miedo ha ido disminuyendo, y también la necesidad de aferrarse al pasado. Las nuevas generaciones ensayan inconscientemente nuevos modelos de pensar y de sentir: Alepo (el Alepo judío, un espacio mítico) es un referente distante que se mantiene vivo a través de recuerdos familiares, costumbres, formas de vida, tradiciones y platillos. Pero las fronteras son cada vez más porosas y es difícil distinguir lo propiamente alepino de lo alepino-mexicano. Dispuestas a mantener la herencia, las nuevas generaciones la van adulterando, de manera más o menos consciente, negociando, resistiendo, adaptándose (Abou, 1989). Sin embargo, ocho décadas después, aún es fácil reconocer la vigencia del pacto de continuidad. Para estudiar la transmisión de este legado, de estos saberes de pertenencia y de resistencia, elegimos la primera escuela laica de la comunidad judía originaria de Alepo.⁶

5 En su creación, en 1938, su nombre era Sedaká y Marpé (Ayuda y Salud).

6 Esta investigación se realizó en el Colegio Hebreo Maguén David y quedó plasmada en mi tesis de doctorado (Charabati, 2012).

II. El Colegio Hebreo Maguén David

El Colegio Hebrero Maguén David (CHMD) —marco de nuestra investigación— nació en 1978 como respuesta a una demanda de las familias, ya que la comunidad alepina, a diferencia de las otras comunidades, no tenía un colegio propio.⁷ El motor del proyecto no era solamente brindar educación judía, sino insertar a la comunidad en un proceso de modernización y profesionalización que pretendía fomentar los estudios universitarios y la diversificación profesional en un medio en donde la actividad principal era el comercio.

Este colegio representa un ejemplo de la manera en que suelen participar los miembros de la comunidad en sus instituciones: la construcción se realiza con aportaciones individuales que se recaudan a lo largo de los años a medida que se presentan nuevas necesidades. Respecto al funcionamiento, hay equipos de voluntarios y de profesionales. Dado que es una comunidad con un alto nivel de endogamia, los alumnos (aproximadamente, 1200) pertenecen, en su mayoría, a la CMD (45%) y el resto a otras comunidades judías. Está ubicado desde 1985 en la Delegación Cuajimalpa, en la zona poniente de la Ciudad de México (Figura 1).

Es en este contexto que analizamos la transmisión de saberes. El problema que orientó la investigación citada fue el siguiente. En el CHMD se elaboran programas educativos con contenidos de religión, historia y lengua hebrea para cumplir con su objetivo prioritario: fortalecer la identidad judía enmarcada en los valores y tradiciones de la comunidad judeoalepina de México (Charabati, 1981). Sin embargo, los padres no les conceden importancia a estas asignaturas, los alumnos manifiestan su desinterés, y los maestros se sienten frustrados por la falta de reconocimiento a su labor (Staropolsky, 2006). Esto no parece afectar la transmisión de “lo judío”, pues los alumnos se declaran judíos sin dudar.

7 Aunque existen otras escuelas en la Ciudad de México, son religiosas. En ese momento existían en dicha ciudad otras siete escuelas judías: Colegio Israelita de México, Colegio Yavne, Colegio Hebreo Tarbut, Escuela Monte Sinaí, Colegio Hebreo Sefaradí, Nuevo Colegio Israelita I. L. Peretz y Beth Hayeladim. Posteriormente se abrirán el Colegio Atid, el Or-Hajayim y Derej Emes —todos comprenden desde preescolar hasta preparatoria— y la Universidad Hebraica (Druker, 2007).



Figura 1. Colegio Hebreo Maguén David, 2011

Fuente: Archivo Colegio Hebreo Maguén David.

Partiendo de la idea de que el judaísmo no es solamente una filosofía ni una ética, sino un hecho histórico, el programa del área judaica se estructura sobre tres ejes: Torá, Hebreo e Historia judía. La carga horaria de esas materias varía de acuerdo con los grados.

Dado que las materias no parecen bastar para reforzar la identidad judía, fue necesario identificar los mecanismos a través de los cuales se logra este objetivo. Con este fin, se analizaron los valores, tradiciones, conocimientos y creencias presentes en el currículum oculto. Las preguntas aludían a lo que se transmite, cómo se transmite y qué se desea transmitir. En esta investigación, de corte cualitativo, se intenta demostrar que el CHMD asegura la continuidad de la comunidad judeoalepina, formando un tipo de mexicano que conserva la cultura de sus antepasados, al tiempo que se apropia de la cultura local. El propósito fue, pues, comprender el quehacer, los contextos, las particularidades, significaciones, narraciones, simbologías y percepciones que integran la transmisión del legado. Con este fin, se enfocaron las interacciones, los contextos — escolar, familiar, comunitario, social— en que éstas se dan, y las motivaciones que las generan.

Las técnicas de investigación utilizadas fueron el grupo focal de discusión y la entrevista. Se seleccionó a los informantes —alumnos, ex alumnos, maestros, directivos, voluntarios— tomando en cuenta la antigüedad en la institución y el compromiso con la misma, y un equilibrio de géneros.

El modelo construido explica los mecanismos de transmisión de los saberes del legado cultural en una minoría étnica. En el caso que abordamos —los judíos mexicanos de origen alepino— se encontraron tres formas de transmisión: a través de conocimientos, a través de vivencias y a través de prácticas. Este modelo de transmisión de saberes es aplicable a cualquier minoría étnica. La información obtenida para establecer los saberes que se transmiten en el CHMD se analizarán desde cinco perspectivas distintas: religiosa, histórica, comunitaria, de integración a la sociedad mexicana y de convivencia con la misma.

III. Familia, escuela y comunidad

¿De qué hablamos cuando hablamos de “comunidad”? Esencialmente, se trata de un espacio de significados y bienes compartidos; el marco histórico, cultural y social en el que los sujetos realizan sus elecciones y a partir del cual van determinando, en cada caso, los elementos de una vida buena, los bienes superiores (Taylor, 1994). Con dichos criterios comunitarios, el individuo estructura sus propios marcos referenciales que juegan un papel importante en la construcción de su identidad.

La pertenencia a una comunidad implica responsabilizarse de la misma en cuanto a la permanencia de ésta y de sus valores, implica someterse a una ley que prima sobre el bienestar personal y sobre los deseos individuales (Julien, 2011). Los lazos de parentesco que están en la base, sumados a la convivencia entre sus miembros, la comunidad de recuerdos y la amistad (Durkheim, 2005), establecen una relación de continuidad entre las distintas instituciones: la familia, la comunidad y la escuela.

En el caso de la Comunidad Maguén David (CMD), la familia es reconocida como la unidad básica de la comunidad, aquella que retroalimenta los vínculos sociales. La familia nuclear no es autónoma, forma parte de una familia más extensa, la comunitaria, en la que los miembros se sienten “en casa”. No extraña, por tanto, que entre los valores que, de acuerdo con los informantes, se trans-

miten en el CHMD, destaquen la unión familiar, el respeto a los abuelos y a los mayores, la hospitalidad, el compromiso con la familia y con la comunidad.

La pauta de vinculación con el judaísmo de la CMD se da a través de un complejo de creencias, normas y valores, y de la realización de prácticas rituales tradicionales. Al faltar a ciertas reglas, el individuo es susceptible de ser sancionado por la comunidad negándole ciertos servicios religiosos comunitarios (Della Pergola, 1999, p. 475).

Se trata de una organización basada en el trabajo voluntario. Posee instalaciones para cubrir los requerimientos comunitarios —sinagogas, escuelas, panteones, un centro social— y desarrolla con eficiencia su labor en las siguientes esferas: auxilio y salud (ayudas económicas, becas, donación de sangre, unidad médica, atención a los adultos mayores, a las viudas, a los enfermos, a las parejas con problemas de infertilidad); área religiosa (*kashrut*,⁸ eventos y servicios religiosos, defunciones, *tebilá*,⁹ ceremonias); área educativa (educación formal e informal, enseñanza del hebreo, arte y cultura, actividades para mantener la cohesión en la juventud y en las familias, organizaciones juveniles, desarrollo humano, prensa); área administrativa (tesorería, censo, comités de *Arijá*,¹⁰ Honor y Justicia,¹¹ Horizonte,¹² Atención al socio, Análisis permanente, Centro Maguén David, Protección civil).

Las redes que se han tejido entre los individuos, las familias y los representantes comunitarios brindan a los miembros apoyo en los diferentes ámbitos de la vida y ofrecen oportunidades y servicios a las distintas generaciones. La pertenencia comunitaria es, pues, el marco en el que se desarrolla gran parte de la vida de sus miembros y una instancia a tomar en cuenta —un “interlocutor válido”— en numerosas decisiones familiares, sociales, laborales y personales.

La CMD lleva un registro de las familias —nacimientos, matrimonios, defunciones— y cada una de ellas aporta una cuota anual que se le asigna en base a sus ingresos. Podríamos decir que los miembros de la comunidad asumen el

8 Kashrut: Normas alimenticias que deben cumplir los alimentos para ser permitidos, basadas en preceptos bíblicos. Kosher significa “apto”.

9 Baño ritual que se realiza en instalaciones creadas con ese fin.

10 Donativos.

11 Mediación entre socios en cuestiones de divorcios, herencias, sociedades, etc.

12 Orientación y ayuda frente a la crisis económica.

deber de solidaridad que ésta exige: la beneficencia deja de ser un acto voluntario para convertirse en un requisito y una característica de la comunidad. Lo mismo podría decirse de la responsabilidad: pertenecer a la comunidad significa estar disponible, responder a las demandas del colectivo con las conductas esperadas.

A pesar de que el pacto comunitario es tan fuerte, la adhesión a la comunidad no establece formas únicas de ser judío: los socios pueden ser ateos o no identificarse con la cultura, la tradición o el Estado de Israel; si conservan algunas tradiciones, es posible que lo hagan por mantener ciertos hábitos sociales y familiares. Sin embargo, pertenecen a una comunidad y eso los convierte automáticamente en judíos: tienen acceso a la sinagoga, son tomados en cuenta en un *minián*,¹³ serán enterrados en el panteón judío, pueden afiliarse al Centro Deportivo Israelita. Esta pertenencia comunitaria hace que sean interpelados como judíos tanto por los demás judíos como por los que no lo son: es una forma de ser judío.

Uno de los espacios en donde se transmiten los valores y saberes del grupo —que suelen coincidir con valores y saberes familiares¹⁴ (Finkelkraut, 1982)— es la escuela comunitaria, que permite a los más jóvenes adherirse al pacto: una alternativa que incluye el pacto con la sociedad mexicana —a través de la incorporación a la Secretaría de Educación Pública, de los programas oficiales— y articula saberes específicos del grupo. El CHMD es un colegio con una fuerte presencia de las familias tanto en los procedimientos informativos y disciplinarios como en las actividades escolares —con un día especial para los abuelos—.

La escuela elige elementos de un amplio pasado para construir una identidad actual y una cultura contemporánea a partir de la interpretación y reinterpretación de símbolos, historia, héroes, mitos colectivos, normas (Bokser, 2000); además de brindar conocimientos, busca generar vivencias. Estos aspectos se articulan y definen en la propuesta curricular de la institución.

13 Quórum mínimo de diez hombres mayores de 13 años requerido según el judaísmo para la oración en público.

14 La familia viene a ser un representante del pueblo judío que toma a su cargo la preservación del mismo. “En una sociedad cristiana, la familia judía y la nación judía son dos mundos indiscernibles: cualquier abandono de uno significa la deserción del otro” (Finkelkraut, 1982, p. 113).

Al estudiar las utilidades que hacen los alumnos del CHMD de los saberes del área judaica, vemos que éstos son considerados como un “bagaje” identitario, es decir, como “su” cultura, “su” tradición —sin mayores precisiones—; son un referente con valor axiológico, y les ayudan a articular las relaciones entre el individuo y el grupo, y entre el grupo y el exterior; los alumnos se sienten investidos con la misión de mantener la tradición (Zittoun & Cesari, 1998). Como afirman Frigerio y Diker (2004), la transmisión nunca es inocente: busca la inscripción del individuo en una historia común. Nos referimos específicamente a los saberes relacionados con lo religioso y con lo histórico.

III.1. El legado religioso

A pesar de que el CHMD fue creado por el grupo “tradicionalista” de la comunidad,¹⁵ la presencia de símbolos, reglas y rituales religiosos es tan fuerte en el contexto comunitario que no hay una distinción clara entre lo que pertenece al ámbito religioso y lo que pertenece al ámbito tradicional, cultural, como se verá. La institución se rige por el tiempo endogrupal en el que los ciclos están marcados por el descanso sabático y por las festividades anuales, responde a la geografía propia —determinada por el requisito de vivir a distancia peatonal de una sinagoga—, y las normas dietéticas de *kashrut* imponen el aprovisionamiento en tiendas especiales (Bargman, 1997). A esto se suman un espacio dedicado al rezo, la celebración de festividades religiosas en las que se sirven los platillos tradicionales y la participación en un concurso internacional de *Torá*.

El objetivo fundamental en la enseñanza y las celebraciones es transmitir tradiciones significativas que recuperan momentos históricos y costumbres del pueblo judío: hay una reformulación de los contenidos religiosos en términos culturales. Las normas no se plantean como prácticas obligatorias por considerar que tal decisión pertenece al ámbito personal y familiar; sin embargo, sí se exige que los alumnos varones usen un gorro ritual durante los servicios religiosos y las clases de *Torá*, y se les pide que los alimentos que lleven al colegio sean *kosher*.

¹⁵ En oposición al grupo más religioso. El CHMD no se considera una escuela religiosa.

Lo religioso permea la escuela e involucra competencias y criterios relacionados con criterios de verdad, éticos y de justicia; es un elemento de peso en la construcción de la identidad de cada uno de los miembros de la comunidad, que la articula con otros elementos —aceptándola, rechazándola, eligiendo algunos de sus elementos— y la vuelve “propia”. Se trata de un legado que une a la generación actual con las anteriores, algo que, perteneciendo a los “viejos”, permite a los “nuevos” inscribirse en una tradición existencial y en una cadena generacional (Brizuela, Rosales, Wierna y Páez, 2004).

La pertenencia no pasa por los conocimientos o el cumplimiento de los preceptos: un judío ateo, completamente ajeno a la religión, la historia y las tradiciones, sigue siendo judío (Setton, 2010). En realidad, la religión es un elemento de cohesión del grupo y se considera que la flexibilidad en el cumplimiento de ciertos preceptos —como los matrimonios exogámicos— puede facilitar la asimilación a la sociedad no judía.



Figura 2. Sucot: fiesta de los Tabernáculos, 2011.

Fuente: Archivo Colegio Hebreo Maguén David.

III.2. El legado histórico

“Y les contarás a tus hijos”, dice el mandato milenario refiriéndose a la esclavitud y a la liberación de los judíos en Egipto; será acatando este mandato como se construirá la historia del pueblo judío: formando la cadena de la transmisión, cancelando el olvido, repitiendo una y otra vez las experiencias vividas por el pueblo para que cada nuevo integrante a lo largo de los siglos las sienta como propias.

El programa de Historia del Pueblo Judío del CHMD¹⁶ parece compartir con las corrientes seculares la idea de que el judaísmo no es solamente una filosofía ni una ética, sino un hecho histórico. El estudio de la historia del pueblo inicia con la Biblia para seguir las huellas de los judíos en los diferentes países —en los que establecieron relaciones con otras culturas, realizaron intercambios fructíferos, fueron víctimas del antisemitismo—, y llega hasta la actualidad israelí.

Los temas que privilegia este programa —Israel (antiguo y moderno), la Diáspora, el antisemitismo, el hebreo y el Holocausto— atraviesan la identidad judía; es de destacar que, a pesar de las medidas tomadas por el colegio para igualar el estatus de las materias judaicas a las del programa oficial, y a pesar de constituir un segmento importante del tiempo escolar, éstas siguen siendo desvalorizadas.

Ante esto surge la pregunta, ¿para qué se imparten? Si la respuesta va en el sentido de la identidad, parece que ésta pasa más por las vivencias y el ambiente escolar que por los conocimientos, porque el judaísmo denota no sólo una religión, una cultura, un grupo, una lengua, una historia, unos ritos, sino también “algo más” que no se puede apresar. Lo emocional parece jugar un papel primordial en la construcción de la identidad judía.

Sin embargo, en las entrevistas realizadas se detectó que hay un ámbito en que las materias judaicas sí son valoradas: al conocimiento de la historia y la religión se asocia un saber relacionado con la forma de manejar la información ante el grupo mayoritario: hay que saber para defenderse. En otras palabras, la vida en el mundo no judío —universidad, trabajo— a menudo pone a los alumnos frente a personas con prejuicios antisemitas, a las que hay que ilustrar. Se puede decir que el legado histórico atraviesa la identidad desde lo intelectual, pero también desde lo afectivo.

¹⁶ Vigente hasta 2008.

En la investigación se analizaron el discurso religioso (el que recupera las tradiciones, el que traza las fronteras del grupo judío con el no judío), el discurso de la solidaridad (el familiar, aquel que vincula al grupo con la historia del pueblo, con el estado de Israel y con los judíos del mundo), pero también el discurso de la protección y de las estrategias de integración al país, de las formas legítimas de ser “judíos mexicanos”, tema del próximo apartado.



Figura 3: En Yom Haatzmaut, Día de la Independencia de Israel, 2011

Fuente: Archivo Colegio Hebreo Maguén David.

III.3. Una integración sin asimilación¹⁷

El término “judío mexicano” ha venido a sustituir en las últimas décadas a otro, cuyo uso estuvo más difundido en las primeras generaciones: “judío de México”. Este deslizamiento del uso de la preposición al gentilicio mantiene la preponderancia de lo judío, pero establece una mayor cercanía con lo mexi-

¹⁷ Expresión que utiliza Camargo (1999) en su investigación sobre los judíos de Madrid.

cano; ya no son “de” México —un lugar que acoge, pero no resguarda—, sino directamente mexicanos, lo que permite apreciar cómo ha ido cambiado el sentimiento de pertenencia al país receptor a medida que pasan las generaciones.

El proceso de integración siempre es largo y no está exento de riesgos. Desde el país receptor se ve con recelo a los inmigrantes que pretenden conservar su forma de vida y creencias, y que no desean asimilarse a la cultura del país. Esta actitud es percibida como desprecio. Por su parte, los inmigrantes sienten el deber de defenderse de la asimilación, por el temor de dejar de ser ellos mismos para convertirse en “otros”. Esto ha cambiado a lo largo de un siglo: los jóvenes van viviendo un proceso de des-aislamiento, de socialización que les permite integrar ambas culturas y que los lleva a adoptar el español como lengua materna.

Si bien los jóvenes de hoy sienten menos amenazada su identidad judía, buscan una forma adecuada de pertenecer a ambas culturas —la de sus padres y la del país receptor— sin sacrificar ninguna. La tensión que genera la idea de “integrarse” es la que da sentido a los proyectos educativos y a la transmisión misma, que supone continuidad y ruptura. Los alumnos y ex alumnos, en su mayoría, parecen haber integrado lo mexicano como parte de su identidad sin sentirse obligados a renunciar a su judaísmo: los alumnos no aprenden a ser mexicanos en la escuela, sino que lo viven en la calle, en la casa, a través de los medios, la gastronomía, la música, las noticias y las experiencias cotidianas. La identidad que van construyendo no es sólo una adaptación, un “acomodamiento”, sino que revela la tensión entre las expectativas, resistencias y deseos, e integra lo mexicano en la cultura judeomexicana a la vez que proyecta lo judío en la sociedad receptora, asegurando la transmisión de los valores de ambas culturas.

Lo que resulta paradójico es que el CHMD pretenda transmitir la “identidad judeomexicana”¹⁸ de manera programada, y que el currículo se divida en dos programas diferentes: el del área judaica y el oficial, el “mexicano”. Desde esa óptica estaríamos hablando de una identidad desgarrada o, por el contrario, de un intento de establecer una continuidad con la obra de los ancestros, de asumir el pasado al proyectarlo a un nuevo futuro (Villoro, 2002).

¹⁸ Ideario del Colegio Hebreo Maguén David, 1988.

III.4. Un código de conducta

De las características del grupo la que más lo hace destacar es, sin duda, su condición judía. Siendo el judío un pueblo exiliado durante dos mil años, estigmatizado y con una historia de repetidas expulsiones y agresiones, el atributo “judío” no puede ser considerado como un adjetivo neutro: posee una carga histórica que con frecuencia permea las relaciones con personas de otros grupos o que, por lo menos, suele estar presente en los encuentros.

El antisemitismo, un terreno de hostilidad que articula una serie de prejuicios difusos —una combinación de elementos religiosos, raciales, políticos, económicos, culturales y étnicos (Baron, 1977)— se expresa de diferentes maneras y está presente en la transmisión del legado. Es un tema que se estudia en la escuela como una constante. Al estudio formal de las políticas y agresiones contra los judíos en diferentes épocas y sociedades, a las obras documentales o de ficción que recuperan momentos específicos de la historia, se suman las anécdotas y relatos familiares sobre encuentros con no judíos que tienen como objeto mantener la unidad grupal y habilitar a las jóvenes generaciones ante los peligros que pudieran llegar a enfrentar.

De acuerdo con Goffman (2006), los encuentros con personas que no pertenecen al grupo y desconocen sus características pueden generar tensión, y se considera necesario que los jóvenes estén preparados para responder adecuadamente. Esta preparación se les va brindando de forma gradual en los diversos ámbitos comunitarios, especialmente en la familia y en la escuela. En esta investigación se identificaron ciertas pautas, que coinciden con las que establece Goffman (2006) como parte del código de conducta de los grupos estigmatizados.

III.4.1. El orgullo de pertenecer

El orgullo es una de las características de los grupos étnicos, ya que brinda cohesión y autoestima, y es indispensable para la conservación de los mismos. En las entrevistas realizadas, junto a las palabras “orgullo” o “judío” aparece con frecuencia la palabra “miedo”: la idea subyacente es que el orgullo provee de la fuerza necesaria para enfrentar el miedo. El antisemitismo ha dejado huellas

tanto en los judíos como en las sociedades gentiles, y el orgullo aparece como una defensa ante las expresiones de hostilidad. Para ninguno de los entrevistados (maestros judíos y no judíos, alumnos, miembros del patronato), las agresiones por ser judíos eran situaciones ajenas a la vida escolar.

III.4.2. Educar a los mal informados¹⁹

Los encuentros entre judíos y no judíos pueden generar tensión por el temor de los primeros a herir sensibilidades y de los segundos a ser lastimados. Partiendo de la premisa de que la mayoría de las personas que profieren expresiones antisemitas lo hacen por desconocimiento, uno de los saberes mejor transmitidos es la importancia de enfrentar la agresión, no con agresión, sino educando al agresor. La consigna para los miembros del grupo, en general, es tratar de reducir la tensión, evitar los conflictos y, cuando el otro dice algo inapropiado, mostrarle su error. Esto, sin aceptar ofensas, humillaciones o alguna otra actitud negativa. La idea es generar medidas preventivas.

III.4.3. Representar al grupo

Educar a los ajenos respecto a los judíos, dar una buena impresión como parte del grupo, son conductas en las que el individuo se asume como representante de un colectivo. Saber que la conducta personal puede impactar al grupo es una gran responsabilidad que para algunos resulta inquietante, pues los priva de libertad y no saben cuál es la actuación “correcta” que les permitirá ser juzgados positivamente. Les resulta preferible evitar las situaciones de contacto.

III.4.4. Proteger la intimidad

La idea de que existe un “nosotros” con ciertos significados y bienes compartidos —historia, deseos, cultura, valores, vínculos— plantea un “ellos”, frente a

¹⁹ Goffman habla de “educar a los normales”.

quienes hay que actuar con cautela, vigilar el discurso, autocontrolarse; hay que saber qué de la vida “interna” se puede hacer público y qué es mejor reservar, pues queda fuera de la comprensión de “los otros” por carecer de los referentes. En cierto modo, existe la idea de ser distinto, pero se trata de una diferencia colectiva —cultural— que parece vivirse con cierta vergüenza —por ser “diferentes” a la mayoría— o por lo menos con cierto recato. Esta defensa de la intimidad, por llamarle de alguna manera, no impide las amistades con gente no judía.

Muchos de los alumnos del CHMD han crecido en una especie de cápsula comunitaria en la que se pretende controlar la información que circula en la sociedad sobre los judíos —prejuicios, estereotipos— para protegerlos de la “crueldad” de afuera (Goffman, 2006). Por esta razón, sus contactos con no judíos suelen ser limitados, dependiendo de sus actividades y de la apertura de sus familias. Es común que su primera relación significativa con no judíos sea con maestros de la escuela, quienes no son vistos como extraños por conocer íntimamente al grupo y por ser aceptados en él.

En síntesis, la integración a un país como minoría no pasa solamente por desarrollar saberes para conservar una cultura y fortalecerse como grupo, sino también por darse ciertas normas que se consideran útiles para que los encuentros entre judíos y no judíos no sean fuente de tensión o de conflicto; se trata de habilitar a cada individuo para que, en vez de ser una amenaza potencial para el grupo —en el sentido de que pudiera responder con violencia a las agresiones o, incluso, provocar él mismo la violencia—, sea un representante que educa y disminuye los prejuicios y la hostilidad de los ajenos. Esto, sin dejarse maltratar y sin ponerse en riesgo exhibiéndose en demasía cuando las condiciones no están dadas. Es decir, teniendo presente su vulnerabilidad.

III.5. Saberes de pertenencia

La escuela es un espacio fundamental para que las nuevas generaciones construyan una identidad que recupere los saberes de sus antepasados. En el caso específico del Colegio Hebreo Maguén David, sus dos objetivos prioritarios — facilitar la convivencia y fortalecer al grupo— parecen cumplirse: los alumnos se sienten hoy mucho más mexicanos que sus padres y abuelos, lo cual facilita

la interacción con la sociedad. Por otro lado, los saberes narrativos que están en la base de la educación, apuntan a la constitución de los sujetos y del lazo social, y su criterio de validez consiste en mantener las narraciones en la memoria colectiva (Amorim, 2007). Si se considerara como una evidencia de la eficacia de la transmisión el hecho de que los alumnos se identifiquen como parte del pueblo judío, se podría afirmar que el CHMD —como una extensión de la familia y de la comunidad— cumple el objetivo con creces, pues todos los alumnos lo ratifican. Incluso algunos informantes hablan de ser “más *jálebi*”,²⁰ expresión que sintetiza la pertenencia, las fronteras frente a las otras comunidades judías, frente a la sociedad mexicana; en ella se manifiesta claramente el papel de la familia como transmisora de los saberes ancestrales que siguen siendo valorados positivamente. En el significante “*jálebi*” está implícita una concepción del mundo y una forma de vivir que conjunta la alegría, la hospitalidad, las redes familiares y comunitarias, la religiosidad y la filantropía.²¹

A los conocimientos y las vivencias relacionadas con el judaísmo, el CHMD añade, como parte de un legado, ciertas prácticas solidarias orientadas al fortalecimiento de la comunidad judía de México: los alumnos consultados asumen esta responsabilidad como algo positivo; la consideran una conducta que debe ser fomentada y aluden a la sensación de seguridad derivada de la pertenencia. La endogamia, la solidaridad, la responsabilidad, la unión familiar, no son sólo conductas, sino saberes que condensan discursos, experiencias, prácticas, expectativas e imaginarios sociales, y constituyen una forma de apropiación de la realidad. No sólo es una cuestión de mantener el vínculo, sino también de lealtad y de orgullo.

La vida judía en México hasta la actualidad sólo se entiende en el contexto de sus instituciones —instituciones intermedias (Berger & Luckmann, 1997)— que generan sentidos y refuerzan los existentes, además de cohesionar a los grupos, que no las perciben como algo impuesto.

20 Originario de Alepo. Un informante afirmó que las comidas familiares -donde inician todas las celebraciones religiosas- “te hacen más *jálebi*”.

21 Es interesante notar cómo la palabra “shajato” (chancla), utilizada por los judíos ashkenazitas y sefaraditas para designar a los judíos de origen sirio —con connotaciones de machismo, prepotencia, lujo, ostentación, religiosidad, atraso— ha sido retomada por éstos como una forma de dignificarla, de no reconocerse en la marginación que implica (Dean-Olmsfeab, 2011, pp. 77-87).

Si bien los testimonios recogidos evidencian que la pertenencia comunitaria ha constituido para los inmigrantes de Alepo y sus descendientes un bien superior que les permite cumplir con los objetivos más importantes —un porcentaje muy alto de matrimonios endogámicos y la conservación del grupo con algunos de sus rasgos característicos—, también es cierto que los marcos de referencia de las diversas generaciones han ido cambiando. La familia sigue siendo el eje central de las relaciones, el interlocutor privilegiado de la comunidad. Sin embargo, los divorcios se han vuelto frecuentes, la autoridad del padre se ha debilitado, las mujeres están en la universidad y se alejan de la posición de subordinación que ocuparon. A esto se suma la crisis económica y el interés de los padres en que sus hijos sean profesionistas, lo cual les abre horizontes distintos a los del comercio, actividad tradicional de estos inmigrantes. Otro factor de cambio es la creación de escuelas propias de la CMD, que llevó a los alumnos a una convivencia más intensa que la de sus padres, que estudiaron en escuelas no judías o en escuelas de otras comunidades. Finalmente, entre muchos otros factores, podemos mencionar un diálogo intercomunitario que ha fomentado el acercamiento y los matrimonios entre miembros de comunidades distintas.

Estos cambios, sumados a los que se han dado en la sociedad mexicana y en el mundo, impactando la vida cotidiana de los individuos y de las familias, generan en los alumnos experiencias inéditas en las que interpretan —traducen— el legado y producen nuevos saberes con los que construyen la pertenencia y, en última instancia, modifican lo dado.

Al abordar en este apartado saberes muy valorados en la comunidad —la solidaridad, la familia, la conservación del grupo, sus conductas— se ha querido recuperar lo cotidiano como parte del aprendizaje significativo de los alumnos. Este habitus es transmitido a los alumnos a través de prácticas y contenidos, de forma intencional o inconsciente, con el propósito de reproducir en lo esencial el modelo comunitario actual, asociado a la familia tradicional. El discurso de la excelencia académica, por ejemplo, va acompañado en forma silenciosa por la importancia de formar una familia; los discursos, velados o no, sobre el éxito —fundamentalmente económico— y el liderazgo van más dirigidos a los hombres que a las mujeres; la religiosidad debe mantenerse en un justo medio; las relaciones con no judíos no deben ser demasiado cercanas.

Estos y otros valores no son expresados en términos de contenidos escolares, pero están presentes en los distintos agentes, quienes los transmiten en las conversaciones, en actividades recreativas o artísticas, en actitudes y reglas, en el sentido común. Visibilizarlos nos permite entender la importancia que les otorgan los sujetos y la forma en que articulan el tejido social.

A manera de conclusión

Para concluir, podemos afirmar que el CHMD surge con un propósito definido: formar sujetos comunitarios que se inscriban en la historia del pueblo judío y se reconozcan como miembros de la comunidad judía mexicana; esto, para asegurar la sobrevivencia del judaísmo en el país, tal como es concebido por los descendientes de los judíos originarios de Alepo. A través de esta transmisión —difusa, atravesada por fantasmas y narraciones ambiguas como toda transmisión—, la comunidad legitima su propia existencia y sus particularidades, y demanda el reconocimiento social.

No queremos dejar de mencionar los cambios que se han dado, a pesar del fuerte deseo de conservar la cultura y las tradiciones de este grupo. Para la primera generación de inmigrantes, lo más importante era mantener la unión y encontrar una forma de adaptarse al país sin renunciar a su religión y a la cultura traída de Alepo. Incluso después de la creación del Estado de Israel, éste seguía siendo, para la mayoría, una patria mítica. De la misma manera —salvo contadas excepciones—, los alumnos hablan con orgullo de los valores de Alepo, pero en su vida diaria ya actúan con referentes distintos a los que privaban allá y que son expresiones del proyecto ilustrado: el lugar de la mujer, la importancia de los estudios profesionales, el deseo de alcanzar el éxito individual por encima de las preocupaciones comunitarias, la convivencia con judíos de distintas procedencias, que sus abuelos rechazaron... Además, han sustituido la lengua árabe por el español, y conciben el hebreo como un idioma nacional, *non sacro*. Han hecho una interpretación generacional y personal del legado.

Lista de referencias

- Amorim, M. (2007). *Raconter, démontrer, survivre. Formes de savoir et de discours dans la culture contemporaine*. París: Erès.
- Abou, S. (1989). Los aportes culturales de los inmigrados. Metodología y conceptualización. En L. Brigitta (Coord.), *Europa, Asia y África en América Latina y el Caribe* (pp. 29-60). México: Siglo XXI/ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Bargman, D. (1997). *Acerca de la legitimación de la adscripción étnica. Dentro y fuera de los límites del grupo judío en Buenos Aires*. Recuperado de <http://www.slideshare.net/jorgejuancampos/texto-bargman>
- Baron, S. (1977). Los modelos cambiantes del antisemitismo. *Dispersión y Unidad* 18/19, 101-132.
- Berger, P., & T. Luckmann. (1997). *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. La orientación del hombre moderno*. Barcelona: Paidós.
- Bokser, J. (7 de febrero de 1993). El encuentro con el grupo judío. *La Jornada Semanal*, 191, pp. 29-36.
- Bokser, J. (2000). *La transmisión del legado cultural judío en el siglo XXI: Revalorando el sentido de la vida en Comunidad*. Trabajo presentado en el VII Encuentro de Dirigentes e Instituciones y Comunidades Judías Latinoamericanas. México. Recuperado de www.encuentro-jdcla.org/8vo/plenario31.rtf
- Bokser, J. (2008). *Trayectorias colectivas en el México contemporáneo. Trabajo presentado en el Congreso Internacional Los judíos sirios y su diáspora en América Latina. Ciudad de México, México*.
- Brizuela, P., Rosales, P., Wierna, C., & Páez, L. (2004). "Representaciones en la transmisión". En G. Frigerio & G. Diker (Comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en la acción*. Buenos Aires: Noveduc.
- Camargo, O. (1999). Los judíos de Madrid. Una aproximación desde sus ilustrados. *Gazeta de Antropología*, 159. Recuperado de http://www.ugr.es/~pwlac/G15_05Oscar_Camargo_Crespo.html
- Charabati, E. (1981). *Haciendo camino. 15 años después*. México: Colegio Hebreo Maguén David.
- Charabati, E. (2012). *La transmisión del legado de los judeoalepinos en Méxi-*

- co (Tesis doctoral). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <http://132.248.9.195/ptd2013/mayo/076689408/Index.html>
- Dean-Olmsted, E. (2012). *Speaking Shami: Syrian Jewish Mexican Language Practices as Strategies of Integration and Legitimation* (Tesis doctoral). Departamento de Antropología, Universidad de Indiana.
- Della Pergola, S. (1999). *Asimilación/continuidad judía: tres enfoques*. En J. Bokser & A. Gojman (Coords.), *Encuentro y alteridad. Vida y cultura judía en América Latina* (pp. 467-485). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Durkheim, E. (2005[1889]). "Communauté et société selon Tönnies". *Les Cahiers de Psychologie politique*, 7. <http://lodel.irevues.inist.fr/cahierspsychologiepolitique/index.php?id=1188>
- Druker, R. (2007). *La escuela como reproductora de identidad cultural. Un estudio de caso* (Tesis de maestría inédita). México, Universidad Iberoamericana.
- Finkelkraut, A. (1982). *El judío imaginario*. Barcelona: Anagrama.
- Frigerio, G., & Diker, G. (Comps.). (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires: Noveduc.
- Gleizer, D. (2011). *El exilio incómodo. México y los refugiados judíos 1933-1945*. México: El Colegio de México/Universidad Autónoma Metropolitana-Cuajimalpa.
- Goffman, E. (2006). *Estigma, la identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gutiérrez, G. (1995). *La Comunidad Israelita de Guadalajara. Una historia tapada*. México: El Colegio de Jalisco.
- Hamui, L. (1989). *Los judíos de Alepo en México*. México: Maguén David.
- Hamui, L. (2005). *Transformaciones en la religiosidad de los judíos en México*. México: Noriega.
- Hamui, L. (2009). *El caso de la comunidad judía mexicana*. México: Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.
- Hanono, L. (2007). *Linaje y vida empresarial. El caso de una familia judeo-mexicana*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Neón.
- Julien, Ph. (2011). *Dejarás a tu padre y a tu madre*. México: Siglo XXI.
- Setton, D. (Octubre, 2010). Reconfiguraciones y conflictos en el campo judaico

argentino. Ortodoxia, institucionalidad y pluralismo. Trabajo presentado en el *Congress of the Latin American Studies Association (LASA)*, Toronto, Canadá.

Staropolsky, F. (2006). *La construcción de la identidad colectiva en la educación. La percepción de las maestras de la red escolar judía en México* (Tesis doctoral). Facultad de ciencias Políticas y Sociales-Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Taylor, Ch. (1994). *Multiculturalisme. Différence et démocratie*. París: Flammarion.

Torbisco, N. (2000). *Minorías culturales y derechos colectivos: un enfoque liberal* (Tesis doctoral). Universidad Pompeu Fabra, Barcelona.

Villoro, L. (2002). *Estado plural, pluralidad de culturas*. México: Paidós/Universidad Nacional Autónoma de México.

Yankelevich, P. (mayo-agosto, 2004). Nación y extranjería en el México revolucionario. *Revista Cuicuilco*, 11(31), 1-29.

Zittoun, T., & Cesari Lusso, V. (1998). Bagage culturel et gestion des défis identitaires. *Cahiers de Psychologie et éducation*, 34, 1-63.



Homogeneidad, diversidad y diferencia.
Aproximaciones desde el estudio de las
discriminaciones en la Escuela Secundaria
Pública de la Ciudad de México

Lizeth Borrás Escorza

Introducción

EL PRESENTE CAPÍTULO SE PROPONE ANALIZAR ALGUNOS DE LOS SENTIDOS de la institución escolar y el discurso educativo, a la luz de una serie de inercias asumidas y naturalizadas como parte de los fines y prácticas que se desarrollan de forma cotidiana en espacios educativos como las escuelas secundarias públicas de la Ciudad de México. Este ejercicio parte de la premisa de que la estructura institucional de la escuela de nivel básico conserva una serie de lógicas de carácter normalizador y homogeneizador, que han logrado preservarse y adaptarse aun ante la emergencia de perspectivas recientes ligadas a una gramática de la diversidad que ha sido incorporada a los discursos educativos más actuales. Algunos argumentos enfocados al reconocimiento de la diversidad y al ejercicio de la tolerancia se discuten en virtud de una intencionalidad que, lejos de transformar las condiciones de desigualdad que imperan en nuestras sociedades y en nuestros espacios educativos, contribuyen a legitimarlas.

Este texto se sitúa en el análisis, historización y debate de la lógica institucional normalizadora-homogeneizadora, así como del sentido de una no tan

nueva idea de reconocimiento de lo que se construye como diverso y distinto. Al debate se introducen algunos datos empíricos a fin de incidir en la reflexión en torno a la vigencia de ciertos discursos y prácticas de carácter normalizador que emanan de la vida cotidiana en las escuelas secundarias públicas.¹

Este acercamiento pretende generar elementos para discutir en torno al papel de la institución en su relación con prácticas de carácter discriminatorio y racismos silenciados por la propia estructura escolar.

I. Reflexiones generales sobre la Escuela Secundaria. Un punto de partida

Pero, ¿por qué nos gritan así? ¡En fila!, ¡alineados!, ¡si no, no salen! Como si fuéramos animales, y no niños... es más, ya ni siquiera somos unos niños.

(Adrián, 3^{er}o de secundaria)

Probablemente uno de los conceptos más universales en el imaginario de la sociedad sea el de *escuela*. El uso de uniforme, el pizarrón, el timbre o los temidos exámenes, son referentes claramente asentados alrededor del principio de institución escolar. Otros referentes de carácter intrínseco, como sus fines formativos, la transmisión de conocimientos o la disciplina, constituyen funciones socialmente reconocidas, aceptadas e incluso consideradas necesarias.

Dichos aspectos son recurrentes en los recuerdos de quienes han cursado los niveles de educación básica con las particularidades de la escuela secundaria. Además de las asignaturas que en ella se imparten, difícilmente se podría concebir el paso por la secundaria sin recordar las ceremonias cívicas de los lunes, las formaciones en el patio, así como la importancia de conservar el orden y la disciplina mediante sanciones que evocan lo importante e incuestionable que

¹ Algunos de los datos empíricos aquí presentados forman parte de la recuperación de experiencias como parte del trabajo de campo de una investigación doctoral en proceso denominada Narrativas de la discriminación. Discursos cotidianos en la Escuela Secundaria Pública de la Ciudad de México. Otros datos provienen de experiencias que han sido recuperadas a lo largo del ejercicio como profesora del nivel educativo en cuestión.

debía ser el respeto hacia la autoridad. Si bien los sujetos y sus características no son los mismos del pasado, queda la impresión de que existen ciertas lógicas que en la actualidad siguen funcionando.

En México, la Educación Secundaria se ha consolidado como una parte sustancial de la formación elemental, no sólo tras ser considerada como un nivel básico y obligatorio tras la reforma constitucional de 1993, sino además, al preservar una serie de componentes estructurales que la vinculan al nivel educativo que le antecede. Considero que entre esos componentes se encuentra la lógica normalizadora y homogeneizadora que ha configurado históricamente la formación básica, lo que se evidencia en el mantenimiento de ciertas prácticas discursivas ritualizadas, como el uso de uniforme, las ceremonias cívicas o la formación basada en un currículum nacional.

El concepto de escuela es entendido aquí bajo dos lógicas: como una institución que preserva componentes estructurales con los que ha sido concebida histórica e ideológicamente y como una configuración cultural (Grimson, 2011), donde esos elementos se entrecruzan con aspectos culturales y subjetivos propios de los sujetos que interactúan en la dinámica cotidiana escolar. Nos enfocaremos en el primer aspecto que, consideramos, no es exclusivo del nivel educativo en cuestión.

II. Homogeneización y modernidad. Del sentido histórico de la escuela

El tiempo de la modernidad y el tiempo de la escolarización suelen ser, como hojas calcadas, temporalidades que sólo desean el orden, que se obsesionan por clasificar, por producir mismidades homogéneas, íntegras, sin fisuras, a salvo de toda contaminación del otro; la espacialidad de la modernidad y el espacio escolar suelen ser, como hermanas de sangre, espacialidades que sólo buscan reducir al otro lejos de su territorio, de su lengua, de su sexualidad, de su género, de su edad, de su raza.

(Skliar, 2002, p. 116).

Existe una relación histórica entre la *modernidad*² y los fines formativos en los que se cimienta la escuela como institución. De acuerdo con Puiggrós (2004), la idea de escuela moderna fue adoptada y adaptada al contexto latinoamericano siguiendo una lógica normalizadora y asumiendo el principio liberal de progreso como pauta para guiar la formación de la sociedad. La adopción de la ideología liberal implicó la incorporación de un modelo de ciudadanía teniendo como ideal a las sociedades occidentales (ver De la Peña, 1998), aspiración que derivó en el desdén por otros valores culturales que fueron considerados atrasados.

El proceso de constitución de la escuela moderna tuvo un fuerte efecto en la construcción de identidades (y de la diferencia), ello mediante mecanismos de imposición de una sola lengua y tradiciones comunes que formarían parte de un proceso de sujeción excluyente de todo aquello que se encontrara fuera de ese marco común. A través de una pedagogía normalizadora (ver Puiggrós 1990; 2004), la escuela corregiría o, en su caso, deslegitimaría y excluiría aquello que no fuera adaptable a un margen de supuesta normalidad.³

Ejemplo de ello son las prácticas de configuración identitaria del México posrevolucionario mediante el proceso de castellanización e inoculación de valores nacionales.

La insistencia de la SEP de castellanizar a los niños durante el primer año escolar y en prohibir en el aula el uso de cualquier idioma que no fuera espa-

2 Si bien podríamos referirnos por modernidad a un proyecto común en el marco de las sociedades occidentales, es necesario destacar, como plantea Chakrabarty (2008), la inexistencia de conceptos universales y puros, máxime en el contexto de las sociedades latinoamericanas. El debate sobre la modernidad en América Latina sugiere ideas de incompletud (Paz, 2004), de multiplicidad (Restrepo, 2011), o como plantea Adriana Puiggrós (2004, pp. 179-180), la modernidad latinoamericana no se define en los términos europeos o norteamericanos de una sociedad industrial construida sobre los paradigmas del progreso y la razón, pues la pobreza y el subdesarrollo son también sus productos.

3 Puiggrós (1990; 2004) desarrolla la noción de pedagogía normalizadora para caracterizar una serie de procesos históricos en el ámbito educativo de América Latina, que tuvieron como elemento común el sentido normativo y prescriptivo de las prácticas y discursos pedagógicos. Uno de ellos es el relacionado con el mantenimiento de una serie de características consideradas naturales, normales y esperables en los sujetos, esto mediante la corrección de lo que se consideraría como desviado o anormal y, por lo tanto, “corregible”. El análisis de un caso cercano como es el argentino se puede encontrar en Dussel (2000).

ñol tuvo graves consecuencias para chicos y grandes. Los maestros recurrían a métodos violentos que los ahuyentaban. En algunas escuelas los mismos alumnos vigilaban que sus compañeros no se expresaran en su lengua materna, y con frecuencia eran más implacables que el maestro. Los pequeños monolingües eran objeto de reprimendas, de burlas y de humillaciones; se les ponían orejas de burro, se les aislaba o se les azotaba con varas. (Loyo, 2000, p. 287)

El impacto de la normalización influiría en el abandono paulatino de elementos culturales propios de una sociedad culturalmente diversa. La dinámica de legitimación de valores únicos y absolutos basados en la lógica de uniformidad iría de la mano de la adopción y difusión de un currículum oficial, validando una sola forma de conocimiento, así como de los rituales escolares que, como plantea McLaren (en Puiggrós, 2004), involucran la formación de símbolos, metáforas y paradigmas como significantes de los vínculos pedagógicos. La adopción y validación de un conocimiento único, de una sola voz narrativa, implica por lo tanto el desdén y la descalificación hacia otras formas de construcción del conocimiento; esa voz, la “válida”, corresponde generalmente a la perspectiva occidental.⁴

Lo escolar constituye la pauta en las formas de comprender y asistir a ciertos sistemas de ideas; regula, incluye y excluye, también legitima y universaliza “organizaciones de significados particulares”, como las denomina Trouillot (2011, p. 44). Los procesos de escolarización, y por lo tanto de normalización, definen y ordenan la manera de contemplar, actuar y sentirse en el mundo, cuya concepción o imagen nunca es neutral (Popkewitz, 1994; 2000).

Para autores como Díaz Barriga (2004), la escuela se convertiría en un instrumento para la reproducción de la desigualdad, generando una gran paradoja entre los principios modernizadores que apelaban por la emancipación, por un lado, y la legitimación de las desigualdades, por el otro. Pero en la perspectiva de Puiggrós (2004), no existe ninguna paradoja: la modernidad pugnó por la idea de normalización asentada tanto en los saberes como en los ritua-

⁴ Algunas prácticas discursivas mediante las que se niega y descalifica otros saberes (incluidas las experiencias de los estudiantes) pueden considerarse como consecuentes a estas formas de exclusión de otros conocimientos.

les propios de la institución escolar. Por lo tanto, el debate no se centraría en discutir si se trata de una “escuela moderna en tiempos posmodernos”, sino en pensar cómo la dinámica de configuración de esta institución enmarca la deslegitimación de los otros posibles, trátese de sujetos, saberes o tradiciones de conocimiento.

Al igual que la imposición y permanencia de un conocimiento políticamente legitimado, la ritualización de ciertas prácticas implica la legitimación de determinadas formas de ser y actuar en el mundo escolar y en la sociedad en general. Pensemos, por ejemplo, en algunas actividades ritualizadas al interior de las instituciones escolares, como el caso de las llamadas “formaciones” (término de carácter militar que forma parte de la jerga de lo escolar); en las escuelas de la época actual es común encontrar las formaciones en filas de hombres y de mujeres para el ritual de bienvenida previo a acceder al salón de clases. Este tipo de rituales constituye un elemento sustancial que enmarca el desarrollo de las actividades cotidianas en la escuela secundaria. Sin embargo, algunos de sus componentes, como la separación por sexos de los alumnos o la obligación de rendir obediencia incuestionable a la autoridad, son elementos asumidos y naturalizados sin que sus sentidos heteronormativos y autoritarios sean cuestionados.

Como sostiene Puiggrós (2004), la reproducción de los rituales tendió a constituirse como el trabajo pedagógico mismo. Pensemos en uno de los rituales quizá con mayor carga simbólica homogeneizadora vigente en las escuelas de nuestro país: las ceremonias cívicas de culto nacionalista, que surgen en la búsqueda por consolidar el sentido de identidad nacional, proceso que se llevó a cabo inoculando valores patrióticos y nacionalistas a través de la escuela (Vázquez, 1975). A pesar de mantenerse al margen de lo que ocurre en el salón de clases como parte del currículum oficial, de acuerdo con Taboada (1999), estas prácticas conforman un currículum paralelo en comunión con el resto de las dinámicas escolares. Dicha conmemoración histórica reforzaría la idea de un pasado común y legitimador de la identidad nacional; el ritual unifica y funciona en virtud de la construcción de un contexto particular favorable para el logro de los fines de representación de la Nación, y de reconocimiento de los elementos simbólicos de unión entre sus miembros (Taboada, 2005), pero funciona a su vez como mecanismo de control social (McLaren, 2007).

Dichas prácticas cumplen una doble función homogeneizadora. En principio, al colocar al Estado-Nación como identidad suprema por encima de la identidad cultural propia, a través de una práctica que, por sus lógicas militarizadas, tiende a soslayar cualquier expresión de la diversidad ajena a la construcción ideológica de la Nación. Por otro lado, está el sentido de sujeción, tanto a dicha ideología, como a la autoridad en sí misma que es representada en los ejercicios y otros actos simbólicos de orden y disciplinamiento que secundan el acto mismo de honores a la bandera en las escuelas.

El establecimiento de dispositivos para uniformar las diferencias, es decir, para la homogeneización de sujetos en sí heterogéneos (Dussel, 2000), se justificaría bajo un supuesto principio de igualdad que no necesariamente se opondría al de desigualdad. Así, al traspasar el ámbito de las prácticas oficiales, nos encontramos con que la idea de uniformidad atravesaría también el ámbito de la corporeidad, como ocurriría mediante el uso del uniforme escolar y las prácticas y discursos que secundan el principio de uniformidad de la apariencia (Dussel, 2001). El derecho a la diferencia, desde esta perspectiva, sería asumido como amenaza o deficiencia:

Si nuestra identidad es que seamos todos iguales, y ella se define no sólo por la abstracción legal de nivelarnos y equipararnos a todos los ciudadanos sino también porque todos nos conduzcamos de la misma manera, hablemos el mismo lenguaje, tengamos los mismos héroes y aprendamos las mismas cosas, entonces quien o quienes persistan en afirmar su diversidad serán percibidos como un peligro para esta identidad colectiva, o como sujetos inferiores que aún no han alcanzado nuestro grado de civilización. (Dussel, 2000, p. 4)

Estas prácticas oficiales se encuentran aderezadas por las maneras en que los sujetos las viven y las conciben como esenciales para la formación y disciplinamiento de los estudiantes. Durante una serie de observaciones en la dinámica cotidiana escolar (Diario de campo, 2011) fue posible escuchar cómo una transgresión a la norma del uniforme podía convertir a un alumno en “delincuente” o “vagabundo”, según las palabras utilizadas por una autoridad escolar que se encontraba al micrófono durante la realización de una ceremonia cívica, frente a todos los miembros de la comunidad escolar. Situación similar a la de una estudiante a quien en el salón de clases, durante una inspección de rutina, se

le solicitó deshacer una trenza de su cabello por no utilizar la coleta con listón blanco que complacía a la autoridad escolar, y porque además “parecía india” al utilizarla.⁵

Discursos, rituales y prácticas homogeneizadoras al interior de las escuelas han resultado en formas de estigmatización de la otredad que se convierten en lugares comunes perfectamente naturalizados. Un ejemplo ligado a nuestra sociedad y escuela mexicana se encuentra en el estigma de *lo indio*. Desde la lógica de la modernización, lo indígena representaba un sinónimo de atraso para el progreso, ante lo cual la escuela jugó un rol civilizador que implicaba el rechazo y abandono paulatino de costumbres, lengua y otros aspectos ligados al origen indígena;⁶ paralelamente, se le otorgaba un nuevo sentido identitario, es decir, la construcción de una categoría basada en el sentimiento de orgullo por las raíces originarias del mexicano. Entonces, lo indígena era sinónimo de orgullo sólo en referencia al glorioso pasado prehispánico, mientras que para la época del proceso modernizador-civilizador el *indio vivo* representaba un símbolo de atraso y de vergüenza (Báez-Jorge, 2002; Baltazar, 2007; Gallardo, 2006). Ambos sentidos se encuentran implícitos tanto en el currículum como en las prácticas cotidianas de carácter discriminatorio dentro y fuera del ámbito escolar.⁷

5 Ello ocurrió ante la mirada atónita de la profesora que se encontraba frente a grupo en aquel momento y quien observaba incapaz de contravenir la indicación. Y aunque tiempo después los profesores se organizarían para solicitar el cambio de directivo por actos de carácter discriminatorio, el tema de la uniformidad seguiría sin ser cuestionado. Durante una junta escolar previa al inicio del curso, por varios minutos la discusión se centró en si el uso de un listón blanco y el peinado “pulcro” de las alumnas debía o no incluirse en el reglamento interno escolar.

6 Cabe señalar que incluso lo indígena hace alusión a una categoría que también tiende a homogeneizar a los grupos originarios del país, independientemente de su diversidad lingüística, origen, tradiciones, etcétera. Lo cual tiende a reducirlos a su condición de atraso social y económico, que suele asumirse como resultado de sus condiciones culturales, y no de las circunstancias estructurales, de dominio y explotación a las que se les ha conminado históricamente.

7 Esta implicación se encuentra latente en el hacer y sentir cotidiano: no sólo la negación de lo indígena, sino además el sentido del uso de la expresión “indio”, que para el mexicano simboliza uno de los mayores insultos que en términos discriminatorios se le puede proferir. Un ejemplo de ello se encuentra documentado en Internet en el marco del reciente movimiento magisterial (2013-2016), cuando profesores provenientes de varios estados de la República (principalmente Oaxaca, Chiapas y Michoacán), organizados por la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), se manifestaron repetidamente en la Ciudad de Mé-

III. Homogeneidad y diversidad en la escuela, ¿perspectivas opuestas?

Una evidencia por demás obvia, por demás nítida, por demás avergonzante: el mismo sistema político que excluye a los otros, no puede ser el mismo sistema político que incluya a esos otros (o que prometa su inclusión).

(Skliar, 2014, p. 145)

Debido al auge, ya no tan reciente, de una serie de tendencias que apelan a la inclusión y reconocimiento de la diversidad, es posible cuestionarnos si, en efecto, la escuela continúa preservando una lógica homogeneizadora en lo que a los principios oficiales que la sustentan se refiere. Dejaré de momento fuera de esta disertación el papel de los sujetos escolares, quienes como sujetos culturales configuran a partir de ciertas prácticas la manera en que se construye a un otro en la dinámica escolar, con o a pesar de dichos principios homogeneizadores o los que se asumen opuestos a dicha lógica (inclusivos, a favor de la diversidad y tolerancia, multiculturales, etcétera).

Tras analizar las tendencias homogeneizadoras que caracterizan el sentido de la escuela moderna, no pretendo omitir el debate crítico en torno a ciertos argumentos ligados al reconocimiento de la diversidad y la tolerancia. Por el contrario, coincido con el planteamiento de que el reconocimiento de la diversidad se ha utilizado como un discurso “políticamente correcto”, que incluso se expone al interior de los contenidos escolares o de ciertas políticas educativas, sin que constituya un sentir que profundice en la transformación de la escuela y la educación. Al respecto, Skliar (2007) se cuestiona si los argumentos de la diferencia, de la preocupación por el otro, del respeto, la aceptación y la tolerancia hacia los demás, en verdad constituyen un nuevo argumento educativo,

xico en rechazo a las reformas a la Ley General de Educación (2012) y la promulgación de la Ley General del Servicio Profesional Docente (2013). Ante ello varios ciudadanos utilizaron el servicio de microblogging llamado Twitter para expresar su inconformidad con dicho movimiento, esgrimiendo expresiones de carácter racista tales como: “maestros, pinches indios ¡regrésense a su pueblo!”, entre otras expresiones que, incluso, incitaban al uso de la violencia (Olmos [@olmosdeita], 2013).

o si el ejercicio de incorporación de propósitos, temas o sujetos al interior del currículum, debieran ponerse “bajo sospecha” (Duschatzky & Skliar, 2000). A continuación un ejemplo.

En un trabajo en torno al análisis de la construcción y planteamiento del programa de estudios de la asignatura de Historia en Secundaria (Borrás, 2007) se muestra la manera en que un discurso etnocentrista y hegemónico se preserva, a pesar de incorporar en el currículum oficial términos como diversidad y multiculturalismo, así como algunos tópicos antes poco considerados en el discurso histórico escolar, sobre contextos como el de América Latina, mientras que la inclusión de ciertos sujetos (como las mujeres) en los contenidos de dicha asignatura se hacía de un modo más bien marginal. Ello aparentemente cubría una cuota de inclusión de esos otros, una cuota que responde a una demanda del momento actual, pero que no modifica la lógica etnocentrista, androcéntrica y hegemónica que se preserva en la estructura y funciones del currículum y de la institución escolar.

La tendencia a incluir términos como diversidad en el currículum escolar coincide con un momento histórico que, como plantea Stuart Hall (2010), refiere al resquebrajamiento simbólico de las fronteras nacionales y al auge de la globalización a finales del siglo pasado. Para Duschatzky y Skliar (2000), una de las características de esta tendencia, ha sido la de construir la idea de diversidad a partir de la existencia de culturas monolíticas y homogéneas, de identidades plenas y con diferencias consideradas absolutas, donde las identidades se conciben a partir de referentes únicos (étnicos, de género, de raza, de religión, etcétera), lo que a decir de estos autores convierte la idea de diversidad en un objeto epistemológico cuyo contenido y costumbres “hay que reconocer”, mientras que dicho reconocimiento se construye a partir de una “norma transparente” que posibilita a una cultura hegemónica construir y administrar dicha diferencia (Bhabha, 2002; Duschatzky & Skliar, 2000).

Además de la alusión al principio de diversidad, otros conceptos que se han incorporado al discurso educativo son *multiculturalismo* y *multicultural*. Al respecto cabe aclarar que, si bien el término multicultural refiere a la coexistencia de diversas culturas, el término multiculturalismo alude a ciertas políticas y estrategias relacionadas con la diversidad que no escapan a tendencias dominantes (Hall, 2010). De acuerdo con Skliar (2002), el multiculturalismo, que algunos autores caracterizan como de tipo conservador (McLaren, 1997;

Hall, 2010),⁸ otorga un carácter de inferioridad a ciertos grupos minoritarios mientras emplea el término de diversidad para establecer prácticas y discursos de asimilación. Desde esta perspectiva, “los otros son vistos como anexos de la cultura dominante y esto significa que deben aprender necesariamente las pautas, las normas y los comportamientos de la sociedad que los hospeda” (Skliar, 2002, p. 103).

Una paradoja del multiculturalismo está constituida por su aparente levantamiento en contra de posiciones homogeneizadoras, mientras paralelamente considera las diferencias como entidades cerradas, esencialmente constituidas y sin fragmentos. Para el filósofo Žižek (2008), este multiculturalismo es una forma de racismo negada, invertida, autorreferencial; un racismo con distancia que respeta la identidad del otro concibiéndolo como una comunidad auténtica, cerrada, un multiculturalismo que mantiene distancia gracias a una posición universal privilegiada.

Para Duschatzky y Skliar (2000), el multiculturalismo sería una manera “elegante” que la modernidad desarrolló para confesar su brutalidad colonial, mientras que, como plantea Žižek (2009), las diferencias políticas derivadas de la desigualdad y la explotación se naturalizan y neutralizan bajo la forma de diferencias “culturales”, es decir, en los “diferentes modos de vida”, como algo dado que no se puede superar pero sí “tolerar”.

El principio de diversidad se oficializa y autoriza manteniendo una lógica de fabricación de ciertos otros dentro de esa legalidad. Como sostienen Duschatzky y Skliar (2000), el circuito de la cultura recibe con beneplácito ciertas formas de alteridad: la consumista y productiva, al tiempo que “vigila a los mendigos, a los niños de la calle, a los deficientes, quienes continúan siendo expulsados del territorio de la alteridad multicultural” (p. 10).

Ahora bien, ¿cuál ha sido el papel de la escuela en la incorporación de esta nueva gramática que intenta visibilizar a los otros anteriormente borrados ante

8 Ambos autores analizan las tendencias dominantes de dicho movimiento y coinciden en la predominancia de al menos dos de ellas; el multiculturalismo conservador, de carácter asimilacionista, y el multiculturalismo liberal, que tolera sólo ciertas prácticas culturales particulares. Para Peter McLaren (1997), la alternativa se encuentra en un multiculturalismo crítico, el cual se niega a ver la cultura como no conflictiva, armoniosa o consensual, mientras destaca el papel central de la transformación social cultural y de relaciones institucionales en los que los significados son generados.

su lógica homogeneizadora? Habría que enfatizar que la incorporación de ciertas nociones, nombres y eufemismos, no modifica (ni pretende modificar) las condiciones de desigualdad de aquellos grupos a los que históricamente se les ha fincado la posición de desventaja y vulnerabilidad a nivel físico, social, cultural, racial, sexual y un largo etcétera. Una posición de desigualdad a la que se le asigna una serie de aparentes nuevos significados a partir del reconocimiento de su diversidad y diferencia, las cuales, por cierto, generalmente se asumen como esencias y no como productos históricos y culturales, consecuencia de relaciones de poder (McLaren, 1997).

En el ámbito de una institución que surgió para homogeneizar y normalizar, función que todavía cumple la escuela (Sacristán, 2001), la alteridad se recategoriza convenientemente a sus funciones mientras se oficializa en planes y programas, en prescripciones automatizadas y del “deber ser” de lo escolar; pero también lo hace en el lenguaje inclusivo y “políticamente correcto” cargado de eufemismos para bien nombrar a esos otros que continúan siendo borrados, estigmatizados o estereotipados, limitados a una expresión de folklore o exotismo; todo ello, mientras lo institucional continúa funcionando bajo la premisa de la señalización y estigmatización del otro, asumida, cotidiana, naturalizada, tanto en las escuelas como en otros espacios institucionales.

De ahí que los principios de diversidad y diferencia generalmente se fincan en el imaginario de los sujetos escolares como un sinónimo de carencia, vulnerabilidad o problema, lo que puede sintetizarse en el argumento de un directivo escolar quien, durante una *junta de consejo escolar*⁹ (mientras se discutía sobre el tema de la diversidad), afirmó: “lo bueno es que aquí eso [la diversidad] no nos preocupa, [pues] nosotros no tenemos ese problema: en esta escuela no hay niños indígenas, ni cosas de ese tipo”.

A manera de cierre

Existe en el ámbito educativo una especie de ilusión por reconocer y respetar al otro que poco cuestiona la manera en que la propia lógica escolar ha contri-

⁹ Espacio en el que se reúnen profesores y directivos de educación secundaria a discutir asuntos propios de cada centro escolar.

buido a su construcción histórica y cultural, mediante la re-producción oficializada de ideales de unidad-uniformidad cultural, racial, lingüística, entre otras. Históricamente, la escuela no sólo ha contribuido a la invisibilización, sino además a la fabricación de ciertos otros. La introducción de nuevas perspectivas que apelan por su reconocimiento, no modifica de fondo la estructura que ha contribuido directa o indirectamente a las condiciones de desigualdad de quienes son asumidos legítimamente como diferentes, pero también de aquellos que son excluidos por no encajar en la “nueva” gramática multicultural.

Como lo señala Carina Rattero (2014), una de las características del discurso educativo se relaciona con la existencia de lógicas binarias que generan una aparente tensión entre conceptos como exclusión e inclusión, u homogeneidad y diferencias. Pero en el “doble” discurso educativo, más que tensiones, existe una lógica que estructura dichos conceptos, conservando en el trasfondo el sentido normalizador de la institución escolar. Algunas de estas aparentes contradicciones se encuentran latentes en las prácticas y discursos cotidianos al interior de la dinámica escolar.

Mediante este acercamiento se ha pretendido historizar algunos de los sentidos implícitos en nuestras instituciones escolares, que son naturalizados y asumidos como parte incuestionable de su estructura. Cabe aclarar que no se considera que ciertos componentes del discurso educativo de carácter normalizador, homogeneizador y diferenciador (en un sentido más próximo a un diferencialismo que “tolera” mientras marca y etiqueta negativamente) son asumidos y reproducidos acríticamente por los sujetos escolares. En cualquier caso, las prácticas discursivas de los sujetos que interactúan en la dinámica cotidiana-escolar son histórica y culturalmente construidas, imprimiendo sentidos que no alcanzarán a ser analizados en este espacio, pero que sin duda son atravesados de distintas maneras por la lógica institucional antes descrita.

Si bien ciertas dinámicas discriminatorias quedan implícitas en la estructura institucional escolar, valdría la pena comenzar a preguntarse por aquellas en las que se participa acríticamente, legitimando ciertas dinámicas dominantes que contribuyen al mantenimiento de condiciones de desigualdad mediante la descalificación y señalamiento de un otro, aunque esto sea bajo un argumento protector que nos tranquiliza (incluso mediante el uso de un lenguaje políticamente correcto). Algunas de estas dinámicas, a veces imperceptibles, quedan plasmadas como parte de la experiencia escolar de profesores y alumnos, por-

que, amén de ciertas lógicas de poder, las formas que adoptan las dinámicas de exclusión y discriminación son experimentadas por ambos.

Para finalizar, no puedo dejar de hacer mención de aquella profesora quien me relató que durante su adolescencia fue estigmatizada, no por sus compañeros, sino por el profesor que, además de llamarla “prietita” y “tonta”, mostraba hacia ella un trato diferenciado por estas supuestas características y, además, por el hecho de ser mujer. La memoria de lo escolar no miente, valdría la pena preguntarnos qué hacemos día a día para transformarla.

Lista de referencias

- Báez-Jorge, F. (enero-marzo, 2002). Los indios, los nacos, los otros. Apuntes sobre el prejuicio racial y la discriminación en México. *La Palabra y el Hombre*, 121, 21-40.
- Baltazar, C. (2007). *Vínculo entre la construcción histórica y la concepción de lo indígena en los jóvenes urbanos de secundaria* (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, México. Recuperado de <http://explora.ajusco.upn.mx:8080/xplora-pdf/24164.pdf>
- Bhabha, H. (2002). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.
- Borrás, L. (2007). *Historia crítica del programa de historia propuesto por la Reforma Integral de la Educación Secundaria*, RIES (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, México. Recuperado de <http://200.23.113.51/pdf/24392.pdf>
- Chakrabarty, D. (2008). *Al margen de Europa*. Barcelona: Tusquets.
- Díaz Barriga, A. (2004). La escuela en el debate modernidad-posmodernidad. En A. de Alba (Comp.), *Posmodernidad y educación* (pp. 205-225). México: Universidad Nacional Autónoma de México-Centro de Estudios sobre la Universidad de la /Porrúa.
- Duschatzky, S., & Skliar, C. (2000). La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas. *Cuaderno de Pedagogía Rosario*, 7, 23-36.
- Dussel, I. (2000). La producción de la exclusión en el aula: una revisión de la escuela moderna en América Latina. En A. Luzón, D. Sevilla & J. Luengo (Comps.), *La escuela y sus agentes ante la exclusión social: Actas de las X*

- Jornadas Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE)*. España: Universidad de Granada.
- Dussel, I. (2001). Uniformes escolares y la disciplina de las apariencias. Hacia una historia de la regulación de los cuerpos en los sistemas educativos modernos. En Th. Popkewitz, B. Franklin & M. Pereyra (Comps.), *Historia cultural y educación*. (pp. 208-246). Barcelona-México: Pomares.
- Gallardo, A. (2006). *El encubrimiento del otro: la enseñanza de la historia en el Sistema Educativo Mexicano*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Grimson, A. (2011). *Los límites de la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Hall, S. (2010). *Sin garantías: Trayectorias y problemáticas*. Colombia: Envión.
- Loyo, E. (2000). En el aula y la parcela: vida escolar en el medio rural (1921-1940). En A. De los Reyes (Coord.), *Historia de la vida cotidiana en México* (pp. 273-312). México: Fondo de Cultura Económica.
- McLaren, P. (1997). *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez.
- McLaren, P. (2007). *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. México: Siglo XXI.
- Olmos, E. [@olmosdeita]. (2013, septiembre 5). “Indio” es insulto en México, muestra del racismo cotidiano. Y con la #CNTE ha cobrado vida en twitter. Indignante. [Twitter momento]. Recuperado de <https://twitter.com/olmosdeita/status/375679015182270464>
- Paz, O. (2004). *Posdata*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Peña de la, G. (1998). Educación y cultura en el México del siglo xx. En P. Latapí (Coord.), *Un siglo de educación en México* (Tomo I, pp. 43-83). México: Fondo de Cultura Económica.
- Popkewitz, Th. (1994). Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. *Revista de Educación*, 305, 103-137.
- Popkewitz, Th. (2000). *Sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Madrid: Morata.
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A. (2004). Modernidad, posmodernidad y educación en América Latina. En A. de Alba (Comp.), *Posmodernidad y educación*. (177-204). México: Universidad Nacional Autónoma de México-Centro de Estudios sobre la Universidad/Porrúa.

- Rattero, C. (2014). La pedagogía por inventar. En C. Skliar & J. Larrosa (Comps.), *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 161-188). Rosario: Homo Sapiens.
- Restrepo, E. (2011). Modernidad y diferencia. *Tabula Rasa*, 14, 125-154.
- Sacristán, G. (2001). Políticas y prácticas culturales en las escuelas: los abismos de la etapa posmoderna. *Fundamentos en humanidades*, 2, 7-43.
- Skliar, C. (2002). Alteridades y pedagogías. O... ¿y si el otro no estuviera ahí? *Educação & Sociedade*, 79, 85-123.
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 17(41), 9-22.
- Skliar, C. (2007). *La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Skliar, C. (2014). Fragmentos de experiencia y alteridad. En C. Skliar & J. Larrosa (Comps.), *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 143-160). Rosario: Homo Sapiens.
- Taboada, E. (1999). Las ceremonias cívicas. ¿Un currículo paralelo de enseñanza de la historia? En E. Remedi (Coord.), *Encuentros de investigación educativa 1995-1998* (pp. 81-98). México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional—Departamento de investigaciones educativas/Plaza y Valdés.
- Taboada, E. (2005). *Rituales de Identidad, cultura escolar y nación* (Tesis doctoral inédita). Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional—Departamento de investigaciones educativas, México.
- Trouillot, M. (2011). *Transformaciones globales*. Colombia: Universidad del Cauca.
- Vázquez, J. (1975). *Nacionalismo y Educación en México*. México: El Colegio de México.
- Zizek, S. (2008). *En defensa de la intolerancia*. Madrid: Sequitor.
- Zizek, S. (2009). *Sobre la violencia. Seis reflexiones marginales*. Barcelona: Paidós.

IV

Educación superior, migración y racismo. Zapotecos universitarios en la Ciudad de México

Patricia Rea Ángeles

Introducción

LOS ZAPOTECOS DEL ISTMO DE TEHUANTEPEC POSEEN UNA HISTORIA DE acceso a procesos educativos formales dentro de los hogares, procesos educativos formales dentro de las escuelas y migración para ingresar a la educación superior muy antigua. Investigaciones previas (Rea, 2009; 2011; 2013) han confirmado que desde mediados del siglo XIX los zapotecos ya se encontraban en la Ciudad de Oaxaca y la Ciudad de México adquiriendo conocimientos y saberes propios de la educación en sus niveles básicos y, posteriormente, integrándose a diversos centros de estudios universitarios. No fue sino hasta el siglo XX que otros grupos étnicos comenzaron a acceder a procesos de educación formal por medio de las primeras Escuelas Normales Rurales, las Escuelas Rurales o Casas del Pueblo y las Misiones Culturales, y fue hasta los años cuarenta y sesenta que lograron emigrar con fines propiamente educativos. Para entonces los zapotecos del Istmo de Tehuantepec tenían casi un siglo de fomentar procesos de educación formal, así como la creación de una élite intelectual considerable dentro y fuera de sus comunidades. Mientras que para diversos grupos étnicos

de México el acceso a la educación formal y sobre todo a la educación superior ha sido un proceso muy reciente, para los zapotecos del Istmo de Tehuantepec ésta ha sido una preocupación histórica y parte del devenir de su cultura.

Esta larga tradición de escolarización de los zapotecos continúa hasta nuestros días. Actualmente no existen datos desagregados por grupo étnico que indiquen los porcentajes de población indígena que se han escolarizado a nivel superior. No obstante, los Indicadores Sociodemográficos de la Población Indígena 2000-2005, de la Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), indican que Oaxaca tiene el mayor porcentaje de población “indígena”¹ con estudios de educación superior; en esta entidad encontramos 40,041 indígenas con estudios de educación superior. Dentro de este rubro se encontrarían los zapotecos del Istmo de Tehuantepec. La CDI también indica que en Yucatán existen 30,339 indígenas con estudios de educación superior. Asimismo, en la Ciudad de México son 26,217 con estudios de educación superior. Estas tres entidades son las que presentan los índices de escolarización indígena más altos.

Por su parte, el XII Censo de Población y Vivienda (INEGI, 2000), dice que en la región del Istmo de Tehuantepec, 6% de la población indígena de 18 años y más cuenta con estudios profesionales. A este caso únicamente le sigue la región chontal de Tabasco, con el 7% de su población indígena, y la región Valles Centrales con el 8%. Estos datos, comprueban que los zapotecos del Istmo y de Valles Centrales representan dos de los pocos grupos étnicos que han tenido la oportunidad de contar con una trayectoria de escolarización a nivel superior tan antigua y tan alta, en comparación con otros grupos étnicos del país.²

1 Es importante advertir que los zapotecos del Istmo de Tehuantepec no se consideran a sí mismos “indígenas”, ya que reconocen que esta categoría fue impuesta luego de los procesos de colonización y dominación hacia los grupos étnicos de México. Los zapotecas se autodenominan Binnizá (binni, gente; zá, nube), que significa gente que proviene de las nubes. En el presente artículo se utiliza el término “indígenas” únicamente para referir la manera en que el Estado mexicano ha denominado históricamente a este sector de la población.

2 Desafortunadamente no existen datos desagregados por grupo étnico que adviertan la diferencia entre zapotecos del Valle, zapotecos del Istmo, zapotecos de la Sierra. INEGI sólo refiere indicadores por grupo étnico “zapotecos” de manera general. Asimismo, no especifica si se trata de individuos que ingresan a la educación superior o aquellos que logran culminar sus estudios. Las observaciones a través de los años comprueban que los zapotecos del Istmo tienen un alto grado de titulación, de ahí que muchos sean acreedores a becas de posgrado.

El presente artículo muestra algunas de las dificultades que los estudiantes zapotecos del Istmo de Tehuantepec han enfrentado como condición necesaria para lograr estos índices de escolarización y profesionalización tan alta, en comparación con otros grupos étnicos de México, donde la migración a la Ciudad de México, las alianzas entre amigos, familiares y paisanos, así como la discriminación y el racismo ocupan un papel central. Es importante decir que el racismo que experimenta este grupo étnico no es homogéneo; se trata de una serie de mecanismos de dominación que van desde el racismo de Estado, racismo de la sociedad nacional hacia los grupos étnicos, reproducción del racismo entre los propios pueblos indígenas y racismo al interior de propio pueblo zapoteca. Respecto de este último, cabe mencionar que la sociedad zapoteca no es homogénea, existen distintas clases sociales (Peterson, 1975; Rea, 2009) y ascendencias que han influido sobre la estratificación social y la construcción de las relaciones de poder en los distintos municipios del Istmo de Tehuantepec. De ahí que generalmente las clases sociales altas zapotecas pueden dominar a las clases trabajadoras zapotecas. Asimismo, aquellas familias zapotecas con ascendencia europea, de Medio Oriente, Asia y otras latitudes del mundo³ pueden llegar a usar los marcadores raciales como símbolos de superioridad sobre aquellos que no poseen dicha ascendencia. Hablamos entonces de un racismo en función de diversos escenarios y actores sociales (Estado, indígenas, mestizos, la ciudad, la universidad, el espacio público), así como de un racismo por diferenciación de marcadores (ser mujer, ser hombre, ser indígena, ser pobre, ser viejo, pertenecer a un grupo étnico con desventajas históricas acumuladas, etc.). Este artículo evidencia las estrategias que los zapotecos han desarrollado para enfrentar estas formas de dominación y lograr vivir en el ambiente hostil

³ A principios del siglo xx, la construcción del ferrocarril en la región del Istmo de Tehuantepec trajo consigo la inversión de capital inglés, norteamericano, francés, japonés y otros. Esto posibilitó la migración tanto de empresarios que se sentían atraídos por la riqueza que generaría la construcción del ferrocarril (ya que convertiría a México en el paso obligado de intercambio comercial entre Europa y Asia), así como de trabajadores de dichas regiones del mundo que buscaban una mejor calidad de vida para ellos y sus familias. Con el tiempo esto posibilitó el mestizaje entre los zapotecos y personas provenientes de distintas nacionalidades. Años atrás, eventos históricos como la denominada Batalla de Juchitán en 1866, donde combatieron elementos del Ejército mexicano de la República y tropas francesas al servicio del Segundo Imperio, también dio paso al establecimiento de europeos y procesos de mestizaje en la región.

de la Ciudad de México, donde la competencia en condiciones desiguales con la población mestiza y la falta de oportunidades para ingresar a la universidad —las cuales debería proveer el Estado— se vuelven una constante.

Para contextualizar el tema, se describe brevemente el acercamiento teórico-metodológico que he desarrollado en los últimos años como parte de las investigaciones en torno al tema de la educación superior indígena y del trabajo personal realizado entre intelectuales y universitarios zapotecos en el Istmo de Tehuantepec,⁴ y en el municipio de Oaxaca de Juárez, capital de Oaxaca, y la Ciudad de México.

I. Acercamiento teórico. Etnicidad e identidad étnica como directrices en el análisis de la educación superior zapoteca

El tema de la etnicidad y la resignificación de las identidades étnicas (Martínez Casas & De la Peña, 2004), representa un punto de partida para analizar el acceso y permanencia de diversos grupos étnicos a la escuela y específicamente a la educación superior. Dado que estos grupos no se encuentran aislados simbólica, ni territorialmente, es necesario el análisis de las interrelaciones entre indígenas, sociedad y Estado. A través de diversas investigaciones (Rea, 2009), se ha reflexionado sobre el papel que jugaron la ideología oficial dominante y el Estado en la conformación de un “indigenismo”, “un indio o indígena” y “un otro”, cuyas reminiscencias predominan hasta nuestros días.

Como sabemos las políticas indigenistas instituidas desde 1920 consistieron en incorporar al indio a la nación bajo los supuestos del progreso y la modernidad, así como en configurar un imaginario en torno al mundo indígena y sus actores sociales, como sinónimo de atraso, pobreza y analfabetismo. Esta serie

⁴ El Istmo de Tehuantepec es una región comprendida entre los estados de Oaxaca, Chiapas, Tabasco y Veracruz en México. Se trata de la zona más angosta entre el océano Pacífico y el océano Atlántico. Esta región cuenta con presencia de grupos étnicos, entre los que destacan zapotecos, huaves y zoques.

Los principales centros de población del Istmo de Tehuantepec son Coatzacoalcos, Minatitlán y Acayucan en Veracruz; y Juchitán de Zaragoza, Matías Romero y Salina Cruz en el estado de Oaxaca. Mi trabajo se ha concentrado sobre todo en el municipio de Juchitán de Zaragoza.

de estereotipos raciales y prejuicios (Espinosa & Cueto, 2014) intervinieron en la configuración del “indio” y su imposibilidad de acceder a espacios educativos y sobre todo universitarios. Con la creación de este imaginario, se creó también un racismo estructural de Estado que fomentó una serie de desventajas acumuladas entre los grupos étnicos de México —falta de infraestructura educativa en regiones indígenas, pobreza, marginación, falta de infraestructura en vías de comunicación y servicios de salud, entre los principales— que efectivamente impidieron el acceso de los grupos étnicos a los principales centros educativos y universidades del país.

Bajo este escenario histórico, José Vasconcelos —inspirado en el intelectualismo latino que llevó a la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921— intentó recuperar a los indígenas de su estado de barbarie y fusionar las herencias india y española en la *Raza Cósmica*: “Una mezcla de razas consumada de acuerdo con las leyes de la comodidad social, la simpatía y la belleza, conducirá a la formación de un tipo infinitamente superior a todos los que han existido” (Vasconcelos, 1925, p. 26). La máxima aspiración del proyecto vasconcelista era el mestizaje, una sola lengua, una sola cultura, una sola nación. En este sentido, la encargada de llevar a cabo la importante misión de adoctrinar a los “bárbaros”, a los “indios”, sería la escuela.

Posteriormente, durante la presidencia de Plutarco Elías Calles, con José M. Puig Casauranc al frente de la Secretaría de Educación Pública, el subsecretario Moisés Sáenz dejó atrás el intelectualismo latino de José Vasconcelos y la antropología aplicada de Manuel Gamio, aunque también buscó rutas viables para hacer realidad el proyecto agrarista posrevolucionario. A partir de un discurso inspirado en el pragmatismo e integralismo, Sáenz diseñó un dispositivo pedagógico que, sustentado en acciones escolares prácticas, influiría integralmente en los campos económico, de la salud, educativo y recreativo, subordinando al indio, su lengua y su cultura a una comunidad nacional imaginada e integrada por la nueva clase rural; de ahí que Sáenz negara la existencia del indio en México (Bertely, 1998).

Las décadas transcurrieron entre políticas indigenistas, diversas acciones gubernamentales que pretendían integrar al indio a la nación, así como la participación de estudiosos de la cultura y antropólogos encargados de definir qué podía ser considerado lo indio y qué no. Es importante advertir que los pueblos indígenas de México no eran consultados en el diseño y aplicación de dichas

políticas afirmativas, en la manera en que querían ser representados, ni en el tipo de educación que necesitaban. En este contexto, hacia 1980, Guillermo Bonfil Batalla (1987) definió la cultura india como una suma de características específicas, entre las que destacaban: “lengua y vestido autóctono, agricultura como actividad productiva fundamental, prácticas rituales y creencias mágicas, reconocimiento del hombre como parte del orden cósmico, autosuficiencia económica, organización del trabajo basada en la familia, relaciones endogámicas y sistema de cargos, entre las principales” (pp. 51-72). Con el tiempo, este enfoque *primordialista*, caracterizado por definir la identidad como una suma de rasgos culturales comunes, fue objeto de muchas críticas. Este enfoque no explicaba el cambio sociocultural; asumía que para ser considerado indio se necesitaban reunir ciertas características primordiales; partía de una perspectiva estática de la cultura, y además, equiparaba las nociones de grupo étnico, cultura y etnicidad, no siendo posible ir más allá de la “distinción esencialista entre indio y mestizo” (Dietz, 1999, p. 55). Algunas críticas puntuales a esta perspectiva analítica se encuentran en los trabajos de Rodolfo Stavenhagen (1992) y Gilberto Giménez (2000). Este último ha señalado que “no se trata simplemente de inventariar el conjunto de rasgos culturales que definen una identidad, sino de detectar cuáles han sido seleccionados y utilizados por los miembros del grupo para afirmar y mantener una distinción cultural” (p. 57). En este sentido, la pertenencia y los proyectos étnico-políticos de los universitarios zapotecos dentro y fuera de sus territorios, han estado determinados por la selección de ciertos rasgos y componentes identitarios, así como por la relación dinámica entre pueblos indígenas, pueblos indígenas y sociedad nacional y entre pueblos indígenas y Estado.

Una de las propuestas más dinámicas en torno a la relación pueblos-sociedad nacional-Estado, es la de Fredrick Barth (1976) y sus fronteras étnicas. Esta perspectiva, definida como *instrumentalista*, logra superar en gran medida la idea de los grupos étnicos como autocontenidos y aislados geográfica y socioculturalmente. Asimismo, esta propuesta permite generar alternativas analíticas al carácter “dado” a la esencia cultural y explicar por qué las identidades grupales pueden persistir a pesar de los profundos cambios intraculturales (Dietz, 1999). Barth (1976) apunta que:

Al interior de dichos grupos, es evidente que los límites persisten a pesar del tránsito de personal a través de ellos, y que por otro lado, ciertas relaciones

sociales estables persistentes se mantienen por encima de tales límites y, con frecuencia, están basadas precisamente en los status étnicos en dicotomía. Así, la identidad de un grupo étnico es apreciada como una autoadscripción que se define por la continuidad de sus límites y no tanto por el contenido cultural que encierra. (p. 10)

Observamos que no son los rasgos culturales o su contenido la verdadera esencia de la identidad étnica y de la etnicidad, sino la persistencia y recreación de las delimitaciones intergrupales las que generan su continuidad. De este modo, el autor propone superar el estudio de los elementos culturales por el estudio de los usos de “categorías de adscripción e identificación” de los miembros de los grupos que interactúan (Barth, 1976, p. 10). Como apunta Stallaert (1998) la aportación más importante de Fredrik Barth es haber llamado la atención sobre las fronteras étnicas y haber desvinculado la investigación étnica de la investigación cultural:

La etnicidad es por definición relacional y situacional: la conciencia étnica nace y se mantiene viva debido al contacto e interacción con otro pueblo, y los elementos culturales seleccionados para señalar las fronteras étnicas dependen de las circunstancias concretas de la etnogénesis. (p. 13)

Aplicando estas nociones teóricas al caso de los universitarios e intelectuales zapotecos en la Ciudad de México, apreciamos que a nivel de la dinámica nacional sus fronteras étnicas están determinadas por su oposición a los mestizos y al Estado: “Nosotros no somos ‘indígenas’, somos binnizá, gente que proviene de las nubes”. Mientras que a nivel grupal, las fronteras están delimitadas en función de otros universitarios (estudiantes mestizos y estudiantes pertenecientes a otros grupos étnicos), y finalmente, a nivel individual encontramos otra frontera al interior del propio pueblo zapoteco, es decir, entre los propios universitarios zapotecos (escolarizados en la comunidad, en la capital de Oaxaca, en otros estados de la República Mexicana, en el extranjero, estudiantes de clase alta o estudiantes de clase trabajadora). Es importante advertir que entre los propios zapotecos universitarios e intelectuales las fronteras también se encuentran delimitadas por múltiples identidades; entre las más importantes, la histórica, social, genérica, de clase, familiar, entre otras. Estas fronteras determinarán qué

es ser zapoteco universitario en la Ciudad de México y qué no lo es. En todos los casos, es interesante apreciar que las fronteras étnicas de los zapotecos universitarios en la Ciudad de México no son homogéneas, estáticas o rígidas. Su permeabilidad, dinamismo, maleabilidad y resignificación dependen del contexto político y social, de los antagonismos y alianzas antes descritos, que indudablemente están determinados por el espacio y el tiempo histórico.

En el caso de los zapotecos que se escolarizan a nivel superior no podemos hablar de un proceso de asimilación identitaria, como dispuso el Estado, sino de un proceso de resignificación de las identidades y de apropiación étnica de los procesos históricos de escolarización. Un zapoteco sabe que para escolarizarse a nivel superior necesita desplegar una serie de estrategias, entre las que destaca el uso del conocimiento universitario de corte occidental que el propio Estado proporciona, y combinarlo con los atributos intrínsecos de su propia identidad étnica, llámese lengua, costumbres, tradiciones, mitos, formas de interrelación, historia ancestral e historia presente, proyectos étnico-políticos.⁵ Es así como los zapotecos recurren a la combinación e intercambio de elementos del mundo moderno y del mundo tradicional para escolarizarse exitosamente. Mientras que por un lado se desarrolla un proceso de uso de las herramientas propias de la dominación del Estado —sobre todo lo referente al sistema educativo mexicano—, por el otro, emerge un proceso de resistencia étnica por medio de la apropiación del mismo sistema educativo mexicano. De este proceso dual, donde la escuela resulta el interlocutor entre los intereses del Estado y los intereses de los zapotecos universitarios, emerge un proceso de afirmación de la identidad étnica que posibilita hacer frente a la discriminación y racismo que enfrentan en la ciudad. En palabras de Stallaert (1998): “Generalmente se acepta que los grupos étnicos hacen un uso selectivo de su patrimonio cultural, es decir, que sólo algunos elementos culturales son aprovechados étnicamente para diferen-

5 Sobre la historicidad de los pueblos y sus procesos étnicos, Dietz (1999) afirma que:

Al analizar fenómenos de etnicidad en comunidades indígenas y/o en movimientos sociales es imprescindible estudiar ‘su’ propia historicidad desde un enfoque dialéctico, sincrónico y diacrónico a la vez, y no reducir el análisis ni a una perspectiva únicamente historiográfica —¿qué aconteció realmente en el pasado?— ni a una perspectiva únicamente etnográfica —¿qué usos actuales tienen los mitos sobre el pasado?— Es preciso contrastar ambas preguntas para elucidar la importancia específica que puede tener la “invención de la tradición para un determinado grupo”. (pp. 58-59)

ciar al propio grupo de los demás” (p. 13). En síntesis, los zapotecos vivencian una etnicidad que remite en primer lugar a una identidad grupal-individual, maleable, tradicional, moderna y selectiva para contrarrestar el racismo que se experimenta cotidianamente.

II. Apuntes metodológicos. Sobre la antropología comprometida y de co-labor en el trabajo con universitarios e intelectuales zapotecos

Como es bien sabido, la antropología surge del imperialismo occidental para traer a Occidente información y artefactos a favor de la explotación imperialista de los pueblos de Asia, África y las Américas (Asad, 1973; Magubane & Faris, 1985; Willis, 1969). Desde entonces, la antropología como disciplina encargada del “estudio del hombre” ha transitado por múltiples etapas, en las que el investigador ha tenido un papel fundamental. Concebido en sus inicios como el portador del “conocimiento auténtico” o como “la voz incuestionable”, el antropólogo ha pasado de ser un agente al servicio de las colonias y naciones a un portador del conocimiento científico; otras veces ha fungido como un emancipador y liberador de las causas de los “oprimidos” para pasar a ser un sujeto partícipe de la realidad social de los pueblos y aspirante a la justicia social.

Uno de los retos del quehacer antropológico de nuestro tiempo, es sin lugar a dudas cómo generar conocimiento científico pertinente y útil para nuestras sociedades. Hoy sabemos que para lograrlo necesitamos del acompañamiento de los propios actores involucrados en la realidad social, llámense organizaciones de la sociedad civil, grupos étnicos, juntas vecinales, gremios o cualquier grupo con el que trabajamos. La investigación social que he realizado en los últimos años se ha insertado dentro de la investigación comprometida (Hernández, 2003) y de co-labor (Leyva & Speed, 2008). Ambas propuestas describen un proceso colectivo, en el que participan hombres y mujeres, jóvenes y abuelos, líderes de movimientos sociales, estudiantes, profesores, campesinos, académicos indígenas y mestizos, actores comunitarios, organizaciones de la sociedad civil; es decir, todos los actores comprometidos con la defensa de los derechos de los pueblos y a favor de la sociedad.

La investigación comprometida o de co-labor, con sus heterogéneas connotaciones, apunta a prácticas y sentidos más incluyentes y equitativos, donde el papel del investigador es importante en la formulación del planteamiento teórico-metodológico, pero la definición de los temas de investigación, los actores sociales involucrados, la formulación de conocimiento en conjunto con los actores sociales, la devolución del trabajo realizado y la aplicación del conocimiento generado a la realidad social de las comunidades, es aún más importante. Se trata de un camino que las nuevas generaciones construimos, reconociendo que tenemos un papel privilegiado como investigadores, agentes escolarizados, como parte de un grupo étnico o de un órgano institucional. Este nuevo camino se construye reconociendo también que poseemos un género, una cultura y una perspectiva política que necesariamente incide sobre la realidad (Hale, 2007), pero trascendiendo esta postura con el trabajo cotidiano con los pueblos, dentro de las comunidades, organizaciones civiles y colectivos sociales.

En este recorrido aún queda un largo trecho por recorrer. El principal reto que tenemos como generación es emanciparnos desde la academia, combatiendo las prácticas nocivas que colocan al investigador como el único depositario del “conocimiento científico”. El reto de las nuevas generaciones será reflexionar sobre las relaciones de poder que se construyen entre científicos y actores sociales por medio de la práctica antropológica, las ciencias sociales y humanidades. Otro paso será reflexionar con mayor frecuencia junto con los actores sociales sobre la importancia de la generación de nuevos espacios que permitan escuchar y compartir nuestras propuestas, preocupaciones y necesidades. Finalmente, otro reto será compartir el conocimiento, generado por académicos, pueblos y organizaciones civiles, en espacios públicos más allá del limitado ámbito de la academia.

En este caso, llevar a cabo investigación comprometida entre zapotecos del Istmo de Tehuantepec radicados en la Ciudad de México, ha implicado varios retos. El primero y más importante ha sido crear un proceso de acompañamiento y generación de confianza para llevar a cabo una labor antropológica comprometida entre mis compañeros zapotecos a través de los años. El segundo ha sido la posibilidad de reflexionar y aprender en conjunto sobre nuestras realidades, preocupaciones y problemáticas, que a final de cuentas es una realidad que compartimos como oaxaqueños. Finalmente, un tercer reto ha sido tratar de generar en conjunto un conocimiento científico y cotidiano, pertinente y relevante para ellos y sus comunidades.

Las herramientas metodológicas utilizadas han sido diversas y se han transformado con los años. Así, pasé de realizar etnografías clásicas y entrevistas semi-estructuradas en el año 2003, a un enfoque de *doble reflexividad etnográfica*⁶ (Dietz, 2012) y una *praxis comprometida* (Bertely, 2011a) en el año 2013, crítica y dialógica, que incluye no sólo la vivencia de los espacios cotidianos, el acompañamiento en la vida diaria y las conversaciones informales, sino un proceso donde la teorización académica puede devenir en una praxis política y una *ecología de saberes* (Santos, 2006), en el que se ven involucrados todos los agentes sociales de la investigación. Se trata de un proceso inacabado de intercambio de conocimientos que continuamos construyendo. La aspiración es que la antropología, la pedagogía y mi propia praxis política, sean un importante aliciente para construir una educación indígena y no indígena diferente, incluyente, equitativa: una educación superior para todos.

III. El despliegue de las estrategias étnicas para estudiar en la Ciudad de México

En la definición de la etnicidad zapoteca y su relación con procesos escolares existen tres aspectos centrales: el primero es el aspecto histórico-organizativo de las familias zapotecas que ha posibilitado la escolarización de algunos de los miembros de la comunidad a nivel superior. Como en el caso de diversos

6 Dietz (2012) explica el proceso de la doble reflexividad etnográfica de la siguiente manera: La relación inter-subjetiva y dialéctica que surge de este tipo de etnografía doblemente reflexiva (Dietz, 2011) entre el sujeto investigador y el actor-sujeto investigado, mantenido desde las entrevistas dialógicas y los grupos de discusión empleados hasta los foros “inter-saberes” y/o de “inter-aprendizaje” (Bertely, 2007), de retroalimentación y debate entre activistas y académicos, genera un continuo y recíproco proceso de crítica y autocrítica entre ambas partes. Ello alimenta una doble reflexividad, que oscilando entre papeles emic y etic, entre perspectivas de actor-activista y de observador-acompañante, continuamente desafía las conceptualizaciones y “teorías implícitas” de ambos tipos de participantes. El resultado es una incipiente, pero muy fructífera “inter-teorización” entre la mirada académica-acompañante y la mirada activista igualmente autoreflexiva. Así entendido, este tipo de investigación dialéctico-reflexivo acerca de la realidad social es, a la vez, su crítica, con lo cual la misma relación etnográfica se convierte en praxis política. (p. 73)

grupos étnicos de nuestro país, el acceso al conocimiento y educación formal no es un proceso individual, sino colectivo. El segundo son los procesos estructurales de formación de políticas educativas para la población indígena promovidas por el Estado-nación que impactaron de manera específica a Oaxaca y al Istmo de Tehuantepec. El tercero tiene que ver con el nivel del actor social a nivel individual. Mientras que el primer aspecto se expresa de forma colectiva, generando una conciencia de un “nosotros” incluyente frente a un “ellos” excluyente, el segundo aspecto permite crear un sentido de identidad y pertenencia frente a las presiones de un ente externo (en este caso, la sociedad dominante y el Estado), y finalmente, el tercer aspecto describe un nivel individual,⁷ donde se expresa un sentimiento de pertenencia a este “nosotros” que, a su vez, genera actitudes “etnocéntricas” que juzgan el mundo extragrupal bajo criterios únicamente intragrupal.

El aspecto que me interesa analizar es el histórico-organizativo de las familias zapotecas y el aspecto individual que ha posibilitado la escolarización de algunos de los miembros de la comunidad a nivel de educación superior. En este caso, apreciamos que existen dos posibilidades para un estudiante que quiere realizar estudios universitarios o de posgrado en la Ciudad de México. Una es que la familia, generalmente padres o hermanos mayores, apoyen la decisión y comiencen a movilizar una serie de redes familiares y recursos económicos que servirán de respaldo al estudiante durante el tiempo que permanezca en la ciudad. Otra es que, aunque los padres apoyen la decisión del estudiante, la familia no cuente con los recursos económicos necesarios para enviarlo a estudiar a la ciudad; en este caso se tiene que desplegar una serie de estrategias comunitarias e históricas para que el estudiante logre realizar y concluir sus estudios.

Si se cuenta con apoyo familiar y económico, generalmente se puede rentar una habitación para estudiantes o un departamento donde vivirá el tiempo que

7 Para Dietz (1999) el nivel individual es imprescindible para analizar todos los demás niveles de integración de la etnicidad. Él lo describe de la siguiente manera:

El nivel individual es importante para analizar la confluencia —en un mismo actor social— de distintos niveles de etnicidad, que a menudo están integrados en “jerarquías segmentarias” como, por ejemplo, en el caso latinoamericano las categorías étnicas relativas a la comunidad local (frente a lo extralocal), el grupo étnico-lingüístico (frente a otras etnias vecinas) y el grupo de los indígenas (frente a los mestizos y otros no-indígenas). (p. 55)

dure su carrera. Si, por el contrario, no se cuenta con los recursos económicos suficientes, es frecuente que los padres se comuniquen con algún tío, primo o paisano en la ciudad para conversar sobre la posibilidad de que le brinden alojamiento al estudiante el tiempo que dure su carrera. En este último escenario, las redes familiares, de amigos y paisanos llegan a constituir un capital comunitario-social-histórico muy importante para que los migrantes realicen sus estudios, se familiaricen con la ciudad, se relacionen con otros paisanos, encuentren lugares donde se reúnen y donde pueden expresar su identidad étnica sin temor a la discriminación y el racismo.

En todos los casos, un aspecto importante de las redes familiares, de amigos y paisanos radica en la vigilancia, protección y control que los parientes ejercen sobre los migrantes y en especial sobre las mujeres. Los trabajos de Freyermuth y Manca (2000), Oehmichen (2000, 2005) y Vázquez (2000), han comprobado que el género y la etnia son dos elementos que inciden sobre la manera en que las redes brindan apoyo. En el caso zapoteco, como entre muchos otros grupos étnicos, las mujeres son quienes se convierten en el centro de la vigilancia por parte de las tías, pero especialmente de los hombres de la familia, entre los que encontramos tíos, primos, cuñados y abuelos. A las mujeres estudiantes que viven en casa de parientes, amigos y paisanos generalmente se les solicita que cooperen con las labores domésticas del hogar, cumplan con un horario para llegar a la casa, no salgan a fiestas durante la noche y mantengan un comportamiento moralmente adecuado estando en la ciudad.⁸ En cuanto a los hombres la situación es diferente; generalmente a ellos no se les vigila demasiado, no se les exige que realicen labores domésticas, que cumplan con un horario de llegada a la casa o que no salgan a fiestas con sus amigos. Sobre todo en lo que concierne a las mujeres, la protección familiar funciona como un dispositivo para salvaguardar el honor de las familias, valor de suma importancia entre la comunidad zapoteca. En ambos casos, la vigilancia y el control, en mayor o en menor medida, funcionan como dispositivos sociales para alejar a los estudiantes de problemas relacionados con el alcohol, el consumo de drogas, las “malas compañías”, embarazos no

8 De acuerdo con las observaciones de campo realizadas durante mi investigación de maestría de 2007 a 2009 y de doctorado de 2009 a 2013, éstas son algunas de las normas que se imponen con mayor regularidad a las mujeres.

deseados y otros problemas que obstaculicen el término de sus estudios. En todas las vertientes es interesante apreciar como los brazos y ojos de la comunidad se extienden desde la comunidad de origen a la comunidad de destino para proteger, contener y acompañar, pero también para ejercer autoridad y castigo en caso de ser necesario.

En la Ciudad de México, la relación que los estudiantes mantienen con sus parientes y paisanos se convierte en una fuente primordial de solidaridad y ayuda mutua a la que se recurre constantemente para solicitar protección y apoyo en momentos difíciles (durante alguna enfermedad, accidente, asalto o problema), cuando escasea el dinero e incluso cuando se asiste a algún evento cultural o fiesta de paisanos que ayudan a mitigar la nostalgia por estar lejos de la familia y el territorio istmeño. El testimonio de Juan Carlos da cuenta de esto:

A mí me tocó una vez sacar unas tortillas duras, decir “ya no sirven”, y las metía en el bote de la basura, pero al siguiente día no tenías ni para esas viles tortillas, entonces me tocó ir las a sacar y comérmelas. O despertar una noche, después de estar estudiando toda la noche y madrugada y pararte y decir, ¡zas! pero qué crees, ¡no tengo ni para el pasaje! Vas y le hablas al señor en el metro, oye dame chance porque tengo que ir a la escuela; bueno, pasas, pero qué pasa cuando llegas al metro más cercano a tu escuela, que son como cinco kilómetros, me tocó caminarlos y estar en la escuela sentado con tu estómago así rugiendo y dices, bueno, no importa, tengo que echarle ganas. Pero ahí viene también cómo te relacionas con los demás, porque en mi caso mis compañeros se daban cuenta y ellos hacían la cooperación y me decían “mira te compramos comida y ten cincuenta pesos al menos para mañana” y en lo que me depositaban ya podía sobrevivir otros quince días más.⁹

Este testimonio muestra que la solidaridad y la ayuda llegan a ser aspectos importantes en las relaciones que los zapotecos entablan con sus compañeros, caso que también se ha confirmado entre los mazahuas en la Ciudad de

⁹ Entrevista realizada a Juan Carlos, joven de 30 años de edad, quien llegó a la Ciudad de México a la edad de 20 años para estudiar la carrera de ingeniería en ciencias de la informática.

México (Oehmichen, 2005) y los otomíes en la ciudad de Guadalajara (Martínez, 2007).

En todo momento los estudiantes permanecen apegados a la comunidad de destino por medio de las fiestas, eventos literarios, visitas a domicilios particulares para degustar comida típica, la solidaridad ante diversos problemas y también cuando se ofrece ayuda mutua. Al mismo tiempo, el apego a la comunidad de origen y a la familia se mantiene vigente a través de constantes llamadas telefónicas, correos electrónicos, Twitter, YouTube, Instagram, WhatsApp y sobre todo Facebook, medio que se ha convertido en una herramienta indispensable para mantenerse al tanto del transcurrir de la vida en la comunidad de origen y destino. Además, las visitas constantes a la comunidad de origen durante la Semana Santa, las Velas¹⁰ o fiestas patronales en el mes de mayo y en las celebraciones de fin de año y año nuevo, resultan dispositivos eficaces para revitalizar la identidad étnica a pesar de la distancia.

Es imprescindible destacar que además de brindar protección y apoyo ante eventos cotidianos de la vida, las redes sociales entre la comunidad de origen y destino son un aspecto que permite enfrentar y evadir el constante racismo y discriminación de los cuales son objeto los zapotecos en la ciudad. Es importante señalar que aunque los zapotecos nunca se han considerado “indígenas” y aunque históricamente han tenido una posición privilegiada al interior de la dinámica étnica del país —por el tipo de relación que establecen con los mestizos y agentes internacionales gracias a su papel como comerciantes, estudiantes y deportistas destacados, profesionistas, artistas e intelectuales de talla internacional—, su estatus étnico cambia totalmente al estar en la Ciudad de México y confrontarse con la población mestiza, que no distingue entre la categoría “indígena” y “zapoteco”. En la ciudad, la posición privilegiada que han tenido durante siglos se desvanece, ya que se vuelven elementalmente un agente étnico, en la cadena de racismo y discriminación que se ha conformado en nuestro país durante siglos y que coloca a los grupos étnicos en una situación de desventaja económica, social y cultural.

10 Las Velas son las fiestas tradicionales que se llevan a cabo en el Istmo de Tehuantepec y en las cuales se hace entrega de la mayordomía, se baila, se come y se bebe durante toda la noche en honor a un santo, a una familia o a un oficio.



Figura 1. Rocío González en su casa en la Ciudad de México, licenciada en lengua y literatura hispánicas, maestra en literatura mexicana y doctora en literatura latinoamericana. Acreedora a múltiples premios por su obra literaria.

Fotografía: Patricia Rea Ángeles

También es importante decir que, sí bien los estudiantes zapotecos universitarios experimentan el racismo y la discriminación en la ciudad, la manera de vivir estos eventos no es la misma en comparación con otros grupos étnicos del país. El arraigo con la comunidad de origen y destino, la reproducción de la identidad zapoteca en nichos cerrados y exclusivos, la larga tradición histórica de pueblo no dominado, las relaciones históricas que han entretendido con actores políticos y sociales estratégicos del país y el extranjero, así como la larga tradición de migración con fines educativos, ha facilitado la generación de estrategias eficaces para hacer frente al racismo y la discriminación. No es lo mismo ser un zapoteco letrado, de clase media alta en la Ciudad de México que un

integrante de otro grupo étnico que no sabe leer, ni escribir, que no cuenta con redes de familiares, de amigos y paisanos, que no posee una antigua tradición histórica de migración con fines educativos y que optó por asimilarse a las costumbres y tradiciones ciudadinas. Finalmente, advertimos que la identidad étnica de los zapotecos es sumamente dinámica y les proporciona diversas ventajas, entre las más importantes, que pueden ser tan zapotecos o tan mestizos como requieran, tan tradicionales o modernos “como amerite el momento”.

IV. Educación superior zapoteca, discriminación y racismo en la Ciudad de México

La educación superior zapoteca guarda una estrecha relación con el Estado-nación, en tanto que éste ha sido el encargado de implementar diversas políticas educativas en Oaxaca, el Istmo de Tehuantepec y, en menor medida, políticas educativas de atención a la población indígena en la Ciudad de México.

En los últimos años el Estado mexicano ha hecho un esfuerzo considerable por otorgar becas de posgrado a estudiantes indígenas, sobre todo aquellas suministradas por el Programa de Becas de Posgrado para Indígenas del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). Otras becas, como las otorgadas por el Sistema de Becas para Estudiantes Indígenas (SBEI) del Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad (PUIC) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), por la Fundación Fulbright García Robles y las becas de la Fundación Ford, también han sido estratégicas para que los zapotecos se escolaricen a este nivel. Al respecto de estas últimas, cabe destacar que tan solo de las 226 becas otorgadas durante el Programa Internacional de Becas de Posgrado para Indígenas de la Fundación Ford, 16% fueron otorgadas a los zapotecos.¹¹ Sin lugar a dudas, estas recientes iniciativas han tenido como objetivo central reducir la brecha que separa a los indígenas de los no indígenas y brindar mejores posibilidades de desarrollo para las comunidades involucradas; sin embargo, los resultados de esta inversión en capital social y humano han aparecido lentamente.

¹¹ <http://ford.ciesas.edu.mx/Estadisticas2.htm>

Otro ejemplo de generación de políticas públicas educativas dirigidas a sectores indígenas son las denominadas “Universidades Interculturales”, aunque en Oaxaca y el Istmo de Tehuantepec estas iniciativas no han tenido presencia ni impacto. En lugar de ello, los zapotecos han optado por emigrar a las grandes ciudades para realizar estudios de licenciatura y posgrado¹² en las universidades nacionales, como la Universidad Nacional Autónoma de México, el Instituto Politécnico Nacional, la Universidad Autónoma Metropolitana, la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, la Universidad Pedagógica Nacional, el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social y la Escuela Nacional de Antropología e Historia, entre las principales.¹³ Como he señalado, esta inserción no es reciente, sino que data de mediados del siglo XIX.

A pesar de estas acciones compensatorias, el Estado mexicano ha promovido directa o indirectamente un proceso de exclusión, de los zapotecos y otros grupos étnicos, de la educación superior nacional. Desde hace más de dos siglos y hasta la fecha advertimos que las políticas educativas del país han sido poco inclusivas de la diversidad cultural y étnica, así como altamente castellanizadoras, colonizadoras y discriminatorias. Estos aspectos se ven reflejados en dos hechos importantes: por un lado, los planes y programas de educación superior nacionales pocas veces contemplan la generación de contenidos educativos con pertinencia cultural, y, por otro lado, en 2016, luego de una reforma educativa integral, el Estado mexicano no ha generado espacios suficientes dentro de la matrícula escolar a nivel de educación superior

12 Las carreras que los zapotecos deciden estudiar son principalmente aquellas relacionadas con las diversas actividades económicas, políticas, sociales y culturales de su lugar de origen, de ahí que muchos estudien las carreras de arquitectura, matemáticas, física, informática, contaduría, derecho, psicología, medicina, odontología, antropología, historia, lingüística, pedagogía, sociología, periodismo, letras, artes plásticas, música, ingeniería en computación, ingeniería eléctrica, ingeniería civil e ingeniería en petróleo, principalmente.

13 Cabe destacar que los zapotecos han logrado realizar estudios de posgrado no sólo en la Ciudad de México, sino en Puebla, Veracruz, Chiapas, Guadalajara, Oaxaca y en muchas partes del extranjero, principalmente, España, Francia, Holanda, Estados Unidos y Japón. Este tipo de estudios se han realizando con apoyo del Programa Internacional de Becas de Posgrado para Indígenas, de la Ford Foundation International Fellowships Program y del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, así como con el apoyo de otros programas encargados de otorgar becas de posgrado a estudiantes indígenas.

para los estudiantes pertenecientes a algún grupo étnico en las universidades nacionales.

Otro dato relevante para afirmar que se ha construido un racismo de Estado que no incluye a los grupos étnicos en la educación superior del país, es que hasta 2003 no se tenía certeza sobre cuántos indígenas había en las universidades locales y nacionales. En dicho año, Sylvia Schmelkes (2003), directora del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en aquel momento, comentaba:

No sabemos cuántos campesinos e indígenas hay en las universidades. El dato sobre condición de hablante de lengua indígena nunca se pregunta en forma directa, y deja de preguntarse a nivel de la institución educativa después de la secundaria. Pero por la información anterior, estimamos que estos no llegan al 1%, y en su mayoría son indígenas cuyos padres migraron a zonas urbanas y que obtuvieron su educación en escuelas públicas de las ciudades, cuya eficiencia y calidad es significativamente superior a la de las escuelas rurales o indígenas. (p. 3)

De 2003 a 2010, gracias a datos proporcionados por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), sabemos que esta cifra ha aumentado lentamente. En 2010, sólo 2% de la población indígena de 18 a 25 años ingresó al nivel superior, y de ese porcentaje apenas uno de cada cinco egresó y obtuvo el título correspondiente. Esta cifra sigue siendo poco significativa en comparación con la población mestiza que logra acceder a este nivel educativo, ya que entre los jóvenes no indígenas ingresó al nivel superior 22 por ciento de la población y se tituló uno de cada dos (Bertely, 2011b). Además, es importante señalar que, de acuerdo con los Censos de Población y Vivienda 2000 y 2010, y con el II Conteo de Población y Vivienda 2005, del INEGI, en 2000, 2005 y 2010 el estado de Oaxaca ocupó el último lugar en porcentaje de la población de 24 y más años con algún grado aprobado en estudios superiores por entidad federativa (Tabla 1).

Tabla 1. Porcentaje de la población de 24 y más años con algún grado aprobado en estudios superiores por entidad federativa según sexo, 2000, 2005 y 2010

Entidad federativa	2000			2005			2010		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Estados Unidos Mexicanos	12	14.5	9.8	14.5	16.5	12.7	17.8	19	16.7
Aguascalientes	13.3	16.2	10.7	16.1	18.5	14	20.3	21.7	19
Baja California	12.9	14.7	11.1	15.1	16.2	13.9	18.1	18.6	17.5
Baja California Sur	12.8	15.3	10.3	15.8	17.4	14.3	20.4	20.8	20
Campeche	11.3	13.7	8.9	14.5	16.6	12.6	18.9	20.5	17.5
Coahuila de Zaragoza	14.8	17.3	12.4	17	19.1	14.9	20.9	22.6	19.4
Colima	12.4	15.1	9.8	15.4	17.6	13.4	19.5	20.5	18.6
Chiapas	6.7	8.5	4.9	8.6	10.4	7	10.8	12.3	9.4
Chihuahua	11.6	13.4	9.8	13.4	15	11.9	16.6	17.6	15.6
Distrito Federal	22.1	27.2	17.6	25.2	29.1	21.8	30.2	32.6	28.2
Durango	10.4	12.6	8.5	12.6	14.3	11	15.5	16.4	14.6
Guanajuato	7.4	9.1	5.9	10	11.6	8.7	12.6	13.5	11.7
Guerrero	8.9	10.6	7.4	11.1	12.3	10.1	13.1	13.7	12.6
Hidalgo	8	9.5	6.6	10.4	11.7	9.2	13.2	13.9	12.6
Jalisco	12.4	15.1	10	15.2	17.5	13.2	18.8	20.3	17.5
México	11.5	14.3	9	13.8	15.9	11.9	17.4	18.6	16.4
Michoacán de Ocampo	8.2	10.3	6.5	10.3	12.1	8.8	12.7	13.7	11.8
Morelos	12.4	14.8	10.3	14.6	16.5	13	18.4	19.4	17.6
Nayarit	11	12.2	9.8	13.6	14.2	12.9	17.2	16.8	17.7
Nuevo León	16.9	20.5	13.5	19.1	22	16.3	23.6	25.8	21.4
Oaxaca	6.5	8	5.1	8.7	10.1	7.5	10.8	11.9	9.9
Puebla	10.1	12	8.4	12.5	14	11.1	15.5	16.4	14.7
Querétaro	12.7	15.6	10.2	16.3	18.7	14.1	20.7	22.4	19.1
Quintana Roo	12	14.1	9.9	14.3	15.7	12.8	18.4	19.1	17.6
San Luis Potosí	10.1	11.6	8.6	12.9	14.1	11.8	16.1	16.7	15.5

Entidad federativa	2000			2005			2010		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Sinaloa	13.3	15.5	11.1	16.8	18.4	15.3	21.1	21.7	20.5
Sonora	12.9	15.2	10.6	15.6	17.4	13.8	19.4	20.5	18.4
Tabasco	10.4	12.8	8.1	13.1	14.9	11.3	16.6	18	15.3
Tamaulipas	13.8	15.9	11.8	16.2	17.8	14.8	19	19.9	18.1
Tlaxcala	10	11.5	8.6	12.3	13.6	11.2	15.7	16.4	15.1
Veracruz de Ignacio de la Llave	9.4	10.8	8	12.2	13.4	11.1	14.8	15.5	14.1
Yucatán	9.7	11.9	7.6	12	13.9	10.2	16.3	17.6	15
Zacatecas	8	9.8	6.5	10.2	11.5	8.9	12.8	13.5	12.2

Nota: Se refiere a la población de 24 y más años con al menos un grado aprobado en los niveles de: técnico superior, profesional, maestría o doctorado.

Fuente: INEGI 2000, 2005 Y 2010.

Ante un panorama en el que las políticas educativas promovidas por el Estado han sido predominantemente excluyentes y han tendido a homogenizar a la población, los grupos étnicos han formado procesos organizativos de resistencia y autonomía frente a estos hechos. Sobre todo en el siglo anterior y en el presente, encontramos la emergencia de diversos procesos étnicos que disputan los espacios de poder con el Estado por medio de la escuela. Es decir, uno de los principales mecanismos de resistencia ante los dispositivos castellanizadores y colonizadores de “la escuela”, ha sido la apropiación escolar (Bertely, 2005),¹⁴

14 Bertely (2005) explica la noción de apropiación escolar y sus limitaciones de la siguiente forma:

El concepto de apropiación escolar, útil para interpretar todo tipo de negociación y traducción local de las políticas educativas oficiales, así como la amplia gama de interpretaciones en torno a las piezas, los ámbitos y los engranajes institucionales, históricos y sociales que intervienen en la construcción social de la escuela, resulta en este caso limitado. La apropiación escolar, a pesar de considerar el marco estructural dentro del cual se producen las traducciones idiosincráticas, no plantea con suficiencia el anclaje étnico y las filiaciones de parentesco, políticas y faccionalistas que intervienen en las capacidades autonómicas nativas, en el sentido de traducir los símbolos provistos por el Estado nacional a partir de lo que resulta políticamente significativo a los protagonistas. (58-59)

la etnogénesis escolar y la resignificación de los conocimientos universitarios, traduciéndolos en saberes y prácticas comunitarias.

A través de la apropiación escolar los zapotecos convierten conocimientos y saberes universitarios occidentales en conocimientos y saberes locales, y configuran proyectos étnico-políticos y ciudadanos de largo aliento. Esto ha creado nuevas demandas, procesos autonómicos y una posición diferenciada con respecto al Estado-nación. En otras palabras, los zapotecos han utilizado bien las herramientas de “opresión del Estado” —en este caso la escuela— para confrontar al propio Estado.

Por su parte, el proceso de *etnogénesis escolar* (Bertely, 2005) permite dar cuenta de las relaciones de poder entre zapotecos y mestizos, zapotecos y Estado-nación. Es a través de un proceso etnogenético de largo aliento que los zapotecos han logrado negociar, resistir y traducir a su favor los proyectos educativos oficiales; hecho que asegura el control político y social sobre la universidad y sus recursos materiales y simbólicos. Un ejemplo claro de esto, es la obtención de las mencionadas becas para realizar estudios de licenciatura y posgrado. Existe en este sentido una exigencia contante frente a la sociedad nacional y frente al Estado para hacer valer garantías y derechos, como la propia inserción en las universidades nacionales, la solicitud de becas, la vinculación con las instituciones gubernamentales, la creación de diversas organizaciones que gestionan recursos vía el Estado, la adherencia a proyectos estatales y nacionales que nutren el proyecto-étnico de reivindicación identitaria zapoteca, las relaciones y alianzas estratégicas con el Estado, e inclusive, el derecho a ser parte de la Ciudad de México a la par de la población mestiza.

No obstante, es necesario aclarar que este proceso etnogenético de los zapotecos también es frágil. Esta fragilidad se presenta sobre todo cuando se exhiben marcadores étnicos que los colocan en la misma posición que otros grupos étnicos del país. Generalmente, cuando utilizan la lengua, vestimenta, tradiciones y valores llegan a ser discriminados por el conjunto de la sociedad, ya que se inscriben dentro del sistema indio/mestizo que fue alentado por el propio Estado en las primeras décadas del siglo xx (Gall, 2004) y que persiste hasta el momento.¹⁵ En este momento histórico, el Estado construyó a la par de lo “nacional”

15 Olivia Gall (2004) ha afirmado que el problema del racismo como ideología surge en las primeras décadas del siglo xx precisamente cuando el naciente Estado-nación tuvo como

una separación de la sociedad en dos grupos altamente diferenciados y jerarquizados, que con el tiempo logró traducirse en relaciones asimétricas de poder y desigualdad social hacia los indígenas. Paralelamente, comenzó a construirse una serie de prejuicios y estereotipos hacia dichos agentes étnicos que perduran hasta nuestros días y que sólo posibilitan “negar la complejidad cultural de ‘los otros’ y desdibujar sus identidades propias y autodefinidas, para imponerles una identidad desde el exterior, por quienes detentan el poder” (Oehmichen, 2005, p. 159). Es de esta manera como la distinción entre indios y mestizos fue asociada a una serie de elementos y estereotipos que operarían como atributos identificadores. Lo “indio” comenzó a asociarse con el atraso, la tradición, la pobreza, la marginación, el analfabetismo y la falta de educación escolar, entre otros, mientras que lo mestizo, por el contrario, llegó a aparecer como un símbolo articulador de la noción de mexicanidad, modernidad, progreso, tecnología y escolarización. En síntesis, apreciamos que el factor racial fue uno de los elementos principales que acrecentó y agravó los prejuicios y las lecturas que la población mestiza realiza de la población indígena, sobre todo la que se encuentra en las ciudades, colocándola en una situación de desventaja y con menos posibilidad de acceso a las garantías y condiciones mínimas para vivir dentro de lógica del Estado-nación.

Vemos que gracias a la construcción de estas categorías excluyentes, la escuela se construyó como un espacio casi exclusivo para la población mestiza y, por tanto, de supresión simbólica y material para los “indígenas”, entre los que se vieron inmersos los zapotecos. Autores como Romer (2005), Pérez (2002), Martínez Casas y De la Peña (2004), Martínez Casas (2007) y Bertely (1997a, 1997b, 1998, 2000, 2006) son quienes han precisado que el espacio escolar se sigue configurando como uno de los lugares donde se manifiesta la mayor parte de conductas racistas y discriminatorias hacia integrantes de grupos étnicos y minoritarios. En el caso particular de los zapotecos encontramos que, pese a que desde hace más de un siglo emigraron a la ciudad para escolarizarse y profesionalizarse,

prioridad formar una identidad nacional por medio del mestizaje entre la raza india y la europea. La autora comenta que el proyecto “forjando patria” de Manuel Gamio y Alfonso Caso, y la corriente mestizófila presentada por Vasconcelos y Molina Enríquez, disfrazados de un ideal de mezclas de sangre y de culturas, desarrolló un racismo asimilacionista de Estado. Éste permeó las mentalidades y las prácticas del conjunto de los sectores socioculturales de nuestro territorio, incluido el indígena, que introyectó la siguiente visión de sí mismo por muchas décadas: “para ser mexicano había que mestizarse”.

dando paso a la construcción de relaciones más horizontales con la población mestiza, y pese a que su condición de clase media los coloca en una situación de cierta ventaja frente al resto de los grupos étnicos de México, encontramos que en muchas ocasiones el ámbito universitario es donde llegan a experimentar gran parte de las actitudes racistas y discriminatorias. El testimonio de Macario Matus (†),¹⁶ poeta bilingüe, periodista, ensayista y referente de la tradición literaria zapoteca, otorga un ejemplo de ello:

Yo soy de la octava sección, soy de las colonias más viejas en donde se habla mucho más zapoteco que español, entonces cuando yo llegué a la ciudad, cuando estudiaba en la universidad, se reían de mí, mis propios compañeros. Sí, sí, porque se nota en la pronunciación, por eso durante muchos años no hablé, se reían de mí, mis compañeros se reían de mí, me sentía muy mal, cuando ya me obliguen a hablar voy a hablar, pero mientras tanto no voy a hablar, decía yo.

Por su parte, Carlos, estudiante del Instituto Politécnico Nacional otorga un testimonio en el mismo sentido:

En un principio, cuando tú llegas aquí, pues traes el acento más fuerte que como lo podamos tener ahorita, y sí hay racismo hasta cierto punto entre las personas, hasta el punto en que en la escuela sí me discriminaban. En un principio la discriminación era de una forma agresiva, era como tratar de ofenderte, de burlarse de ti, como que se mofaban; pero más allá de sentirme mal, era al contrario, era identificarme entre todos porque yo era de Oaxaca, en mi salón, en la universidad había gente que era de Hidalgo, que era de Chiapas y yo era de Oaxaca, y el jarocho, y bien marcado. En un principio sí fue como que se mofaban de ti, tratándote de hacerte menos, diciéndote “oaxaco”, no, pero te digo, te vas dando a entender que estas ahí porque en verdad puedes, no porque te lo regalaron.¹⁷

16 Entrevista realizada a Macario Matus (1943-2009), quien llegó desde muy joven a la ciudad de México para ingresar a la Benemérita Escuela Nacional de Maestros y después en la Universidad Nacional Autónoma de México; desde entonces fue conocido por su gran obra artística y literaria y por el impulso que dio a la cultura zapoteca dentro y fuera del país.

17 Entrevista realizada a Carlos, joven de 29 años de edad, quien llegó a la Ciudad de México a los 18 años para estudiar la carrera de Ingeniería Eléctrica en el Instituto Politécnico Nacional.

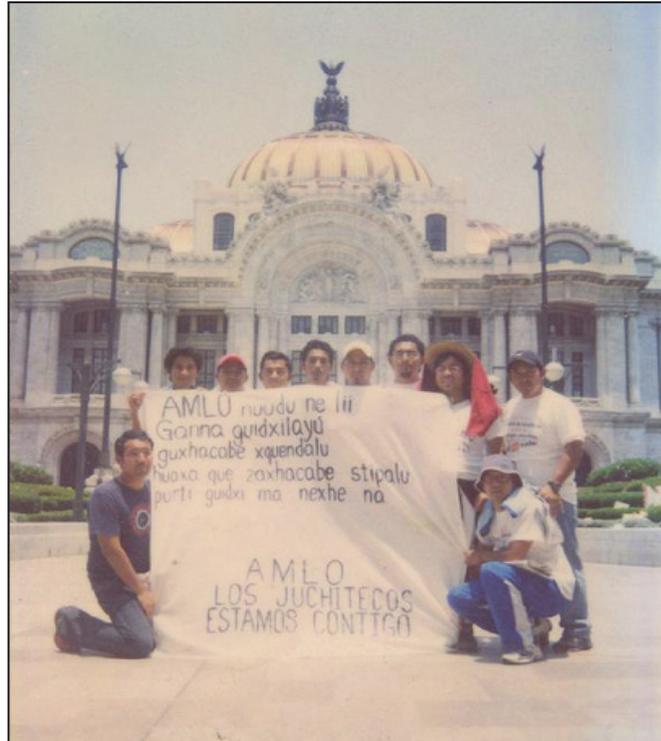


Figura 2. Un grupo de jóvenes estudiantes zapotecos en la Ciudad de México, en una manifestación de apoyo a Andrés Manuel López Obrador hacia las elecciones federales en 2006. En la manta la frase en zapoteco: “AMLO estamos contigo que sepa todo el mundo, aunque te quiten el poder tu fuerza esta en la gente. AMLO los juchitecos estamos contigo”.

Fotografía: Cortesía de los autores.

Finalmente Natalia Toledo, poeta zapoteca, ofrece el siguiente testimonio:

Es que en todas partes hay, como dicen en Juchitán, granos de maíz buenos y granos de maíz podrido; entonces sí, alguna vez encontré en la prepa un trato distinto de las personas hacia mí. Esa era una escuela que tenía cierta forma de pensar y de vivir y propiciaban mucho los cocteles y las idas a la disco, era una escuela muy fresca, y entonces, una vez en mi salón a mí se me ocurrió decir que yo hablaba zapoteco y entonces yo me di cuenta de que para mis

amigas fue como haber dicho “tengo lepra” o algo así, porque sí, hubo un cambio rotundo en su actitud, como que decían, “¡Ay, tan bien que se veía!” Y bueno, yo lo único que pensaba era que ellas se perdían de lo que yo podía contarles, de lo que yo podía transmitirles acerca de Juchitán, porque sobre todo mi abuela me inculcó cierta seguridad, como un orgullo de ser de un lugar, de hablar un idioma y de que eres tan atrevida o tan chingona que además estás aprendiendo otro idioma.¹⁸

Estos testimonios ayudan a comprender la complejidad de las relaciones entre Estado, sociedad nacional y grupos étnicos, y sobre los procesos de racismo y discriminación que se alentaron desde comienzos del siglo xx como resultado de siglos de colonización, castellanización y dominación, en donde lo indígena fue categorizado y relegado al proceso de mestizaje. En la época contemporánea, dicho proceso ha propiciado que en la universidad y en los espacios de convivencia intercultural, los zapotecos, como muchos otros grupos étnicos, prefieran ocultar o resignificar algunos “indicios de identificación” (Oehmichen, 2005), sobre todo aquellos que tienen que ver con negar el origen indígena, negar el hecho de hablar una lengua y dejar de usar la vestimenta tradicional para evitar conductas racistas y discriminatorias (Martínez Casas, 2007; Pérez, 2002; Romer, 2005). En el caso zapoteco, mostrar u ocultar los marcadores étnicos, es una estrategia de adaptación al ambiente hostil que representa la población mestiza en la Ciudad de México, como sostiene Barth (1976):

Las relaciones interétnicas estables presuponen [...] por un lado, un conjunto de preceptos que regulan las situaciones de contacto y que permiten una articulación en algunos dominios de la actividad y, por otro, un conjunto de sanciones que prohíben la interacción interétnica en otros sectores, aislando así ciertos segmentos de la cultura de posibles modificaciones o sanciones. (p. 18)

Asimismo, cuando los universitarios, artistas e intelectuales zapotecos adoptan ciertos hábitos o costumbres ciudadinas, como hablar español en ciertos espacios o vestir ocasionalmente al igual que los ciudadanos, no están renunciando defini-

18 Entrevista realizada a Natalia Toledo, quien llega desde muy pequeña a residir en la Ciudad de México.

tivamente a los componentes que conforman sus identidades étnicas, sino que ajustan estratégicamente los marcadores de las mismas para integrarse exitosamente en la sociedad receptora y para negociar su posición frente al Estado nacional.



Figura 3. Natalia Toledo, en su casa en la Ciudad de México. Galardonada nacional e internacionalmente por su poesía, ha encontrado en la Ciudad de México un espacio importante de desarrollo artístico e intelectual.

Fotografía: Patricia Rea Ángeles.

Finalmente es importante advertir que este racismo de Estado y de la sociedad mestiza hacia los grupos étnicos logró penetrar todas las esferas de la vida cotidiana en México. Queda claro que los propios grupos étnicos han reproducido estos racismos entre sí. Hoy en día es común apreciar que las relaciones de poder que se entretujan entre zapotecos y “huaves”,¹⁹ entre zapotecos y “mazahuas” y

¹⁹ Hay distintas versiones respecto al significado del término huave, pero ellos se nombran a sí mismos en su lengua “ikoots”, que significa gente del mar, o “mero ikoooc”, que significa literalmente “verdaderos nosotros”, pero que tiene que ver con el concepto milenario del “ser hombres verdaderos o los que tienen la palabra”.

otros grupos étnicos, generalmente son de dominación. Es decir, los zapotecos no han estado exentos de reproducir el racismo hacia otros pueblos. Asimismo, es importante apreciar que estas formas de dominación también se reproducen entre zapotecos de distintas clases sociales. Las relaciones que se establecen entre zapotecos de clase alta no será la misma que entre zapotecos de clase alta y zapotecos de clase trabajadora. Esto da cuenta de las relaciones de poder que se establecen por condición de etnia, clase y hasta género.

Consideraciones finales

Este trabajo muestra algunos encuentros y desencuentros que hombres y mujeres zapotecos experimentan para ingresar a la educación superior en México. Este recorrido da cuenta de estrategias comunitarias que los estudiantes y sus familias llevan a cabo para cumplir con la misión histórica de poner el conocimiento universitario occidental a disposición de la causa de los proyectos étnico-políticos de los zapotecos del Istmo de Tehuantepec.

El breve recorrido que hice sobre la construcción del “otro-indígena” en México, deja ver que los estereotipos racistas que se construyeron hacia 1920 por medio del proyecto vasconcelista prevalecen hasta nuestros días. Como anoté, datos recientes proporcionados por la ANUIES comprueba que sólo 3% de la población nacional indígena tiene un lugar —no asegurado— en la educación superior nacional. Asimismo es importante que mientras algunos grupos étnicos —como el caso de los zapotecos— han logrado a través de un esfuerzo histórico acceder a este nivel educativo, otros grupos no han logrado dicha inserción. Estos datos indican que siguen siendo los grupos étnicos los más excluidos de los sistemas educativos, de justicia, salud, empleo y derechos sociales del país.

En los últimos años se han promovido ciertas acciones compensatorias y políticas educativas de atención a este sector de la población que intentan garantizar el acceso de los indígenas a la educación superior y resarcir la deuda histórica con los pueblos originarios de la nación; no obstante, los esfuerzos han sido insuficientes. El caso de los zapotecos, al igual que el de los mayas o nahuas, permite evidenciar que si bien algunos pueblos han logrado ingresar a las principales universidades del país, ha sido gracias a su propio esfuerzo his-

tórico y no a las acciones emprendidas por el Estado. Los rezagos de 500 años de colonización y dominación siguen haciendo eco en pleno siglo XXI.

Uno de los principales obstáculos para que los pueblos tengan un número significativo de integrantes en la educación superior nacional, tiene que ver con un sistema educativo excluyente que reproduce de diversas formas el racismo y la discriminación que hemos arrastrado durante siglos. Es común que los estudiantes enfrenten serios problemas dentro y fuera de las aulas universitarias al hablar su lengua, al portar sus trajes tradicionales o simplemente al comentar que pertenecen a una cultura diferente. Fuera de las aulas, son bien conocidos algunos de los problemas que enfrentan por su condición de etnia, clase y género.

Ante estas acciones, los zapotecos en la Ciudad de México han optado por seleccionar, jerarquizar y codificar cuidadosamente algunos elementos identitarios y no otros, para marcar simbólicamente sus fronteras en el proceso de su interacción con otros pueblos, con los mestizos y con el Estado. La selección y utilización de algunos rasgos identitarios y no del conjunto de ellos, muestra que la identidad étnica, lejos de ser un proceso inmutable, es un proceso maleable y dinámico que puede adaptarse a circunstancias específicas de interacción y contexto.

En este artículo también tipifiqué los distintos tipos de racismo que enfrentan y en los que los zapotecos se ven involucrados. En primer lugar, encontramos un racismo de Estado que no permite ni garantiza el ingreso de los grupos étnicos en la educación superior nacional, como comprueban los datos del INEGI y otras fuentes de información estadística —aun cuando el artículo 3° Constitucional²⁰

²⁰ El Artículo 3° Constitucional señala que:

Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El estado —federación, estados y municipios— impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación primaria y la secundaria son obligatorias. La educación que imparta el estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

Asimismo, en su apartado V apunta:

Además de impartir la educación preescolar, primaria y secundaria, señaladas en el primer párrafo, el estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos —incluyendo la educación superior— necesarios para el desarrollo de la nación, apoyará la investigación científica y tecnológica, y alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura.

apunta que debería ser así—; en segundo lugar, se encuentra un racismo de la sociedad nacional hacia los grupos étnicos que reproduce una serie de estereotipos sobre el universo indígena como pobres, atrasados, iletrados y otros calificativos; en tercer lugar, se encuentra un racismo que ha permeado a los propios grupos étnicos y que posibilita diversas formas de opresión entre sí; finalmente, encontramos un racismo entre los propios zapotecos por una cuestión de clase.

Fue importante tipificar y nombrar estas formas de racismo y discriminación como un mecanismo para hacerles frente, ya que como apunta Gall (2004):

Para prevenir la discriminación es necesario tipificarla —ponernos de acuerdo en qué es y cómo se come— cada uno de los diversos fenómenos de discriminación y exclusión presentes en nuestro país. Sólo esta clasificación nos permitirá en un segundo momento entender cómo podemos abordar y concentrarnos en combatir cada uno de ellos en lo que tiene de específico y a todos ellos en los que tienen en común, que es básicamente una raíz bien anclada en el ancho mundo de la intolerancia. (p. 40)

Ante estas formas arraigadas de reproducción del poder en México, no todo está perdido. En los últimos años hemos advertido procesos de solidaridad y reconocimiento de la diversidad étnica y cultural, en parte gracias a los esfuerzos de las propias comunidades por participar plenamente de la toma de decisiones del país y a la aparición de un sector ciudadano que recuerda que una de las mayores fortalezas de esta nación radica en sus sesenta y ocho grupos étnicos, pueblos y culturas. Esta composición pluri, multiétnica y multicultural es lo que permite afirmar que México es una de las naciones más diversas y ricas de América Latina y del mundo entero.

Lista de referencias

- Asad, T. (1973). *Anthropology and the Colonial Encounter*. Londres: Ithaca Press.
- Barth, F. (Coord.). (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras* (pp. 7-49). México: Fondo de Cultura Económica.
- Bertely, M. (1997a). Historias familiares, escolarización e iniciativa cultural ya-lalteca. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 27(3), 9-31.

- Bertely, M. (1997b). Escolarización y etnicidades entre indígenas yalaltecos migrantes. En M. Bertely & A. Robles (Coords.), *Indígenas en la Escuela* (pp. 193-204). México: Consejo Mexicano de la Investigación Educativa A. C.
- Bertely, M. (1998). *Historia social de la escolarización y uso del castellano escrito en un pueblo zapoteco migrante* (Tesis doctoral inédita). Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.
- Bertely, M. (2000). Pluralidad cultural y política educativa en la zona metropolitana de la ciudad de México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2(2), 340-355.
- Bertely, M. (2005). ¿Apropiación escolar o etnogénesis? La Escuela Federal y Socialista en una villa zapoteca mexicana (1928-1940). *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la sociedad mexicana de la historia de la educación*, (pp. 39-62). México: Ediciones Pomares.
- Bertely, M. (2011a). De la antropología convencional a una praxis comprometida. Colaboración entre indígenas y no indígenas en un proyecto educativo para construir un mundo alterno desde Chiapas. En X. Leyva & M. Báez (Eds.), *Conocimientos y prácticas políticas: reflexiones desde nuestras prácticas de conocimiento situado* (Tomo I, pp. 237-277). México-Guatemala: Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social/Universidad de San Marcos/Universidad Rafael Landívar.
- Bertely, M. (2011b). Educación superior intercultural en México. *Perfiles Educativos*, 33 [Número especial], 66-77.
- Bertely, M. (Coord.). (2006). *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*. México: Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Bonfil, G. (1987). *México profundo. Una civilización negada*. México: Grijalbo.
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. (2006). *Indicadores Sociodemográficos de la Población Indígena 2000-2005*. México: Autor.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (1917). Artículo 3º, Constitución publicada en el Diario Oficial de la Federación el 5 de febrero de 1917, México.
- Dietz, G. (1999). *La comunidad purhépecha es nuestra fuerza. Etnicidad, cultura y región en un movimiento indígena en Michoacán, México*. Quito: Abya-Yala.

- Dietz, G. (2012). Reflexividad y diálogo en etnografía colaborativa: el acompañamiento etnográfico de una institución educativa “intercultural” mexicana. *Revista de Antropología Social*, 21, 63-91.
- Espinosa, A., & Cueto, R. M. (2014). Estereotipos raciales, racismo y discriminación en América Latina. En E. Zubieta, J. F. Valencia & G. Delfino (Coords.), *Psicología social y política. Procesos teóricos y estudios aplicados* (pp. 431-442). Argentina: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Freyermuth, G., & Manca C. (2000). Invisibles y transgresoras: migración y salud reproductiva en los altos de Chiapas. En D. Barrera & C. Oehmichen (Eds.), *Migración y relaciones de género en México* (pp. 203-228). México: Gimtrap/ Universidad Nacional Autónoma de México/Instituto de Investigaciones Antropológicas.
- Gall, O. (abril-junio, 2004). Identidad, exclusión y racismo: reflexiones teóricas y sobre México. *Revista Mexicana de Sociología*, 66(2).
- Giménez, G. (2000). Identidades étnicas. Estado de la cuestión. En L. Reina (Coord.), *Los retos de la etnicidad en los estados nación del siglo XXI* (pp. 45-70). México: Instituto Nacional Indigenista/Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/Miguel Ángel Porrúa.
- Hale, C. (2007). Reflexiones sobre la práctica de una investigación descolonizada, En *Anuario* (pp. 299-315). México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Hernández Castillo, R.A. (2003). *¿Conocimiento para qué? La antropología crítica: Entre las resistencias locales y los poderes globales*. Trabajo presentado en la Reunión Anual de Latin American Studies Association, Dallas, Texas.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2000). *Censo General de Población y Vivienda*. Recuperado de <http://beta.inegi.org.mx/proyectos/ccpv/2000/default.html>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2000). *Tabulados Básicos Juchitán de Zaragoza*. Recuperado de <http://www.inegi.gob.mx>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2005). *II Conteo de Población y Vivienda 2005*. Recuperado de <http://beta.inegi.org.mx/proyectos/ccpv/2005/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (S/F). *Porcentaje de la población de 24 y más años con algún grado aprobado en estudios superiores por enti-*

- dad federativa según sexo, 2000, 2005 y 2010*. Recuperado de <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/sisept/Default.aspx?t=medu13&s=est&c=35012>
- Leyva, X., & Speed, S. (2008). Hacia la investigación descolonizada: nuestra experiencia de co-labor. En X. Leyva, A. Burguete & S. Speed (Coords.), *Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación de co-labor* (pp. 34-59). México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Magubane, B., & Faris, J. C. (1985). On the Political Relevance of Anthropology. *Dialectical Anthropology*, 9, 91-104.
- Martínez, R. (2007). *Vivir invisibles. La resignificación cultural entre los otomíes urbanos de Guadalajara*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Martínez, R., & De la Peña, G. (2004). Migrantes y comunidades morales: Resignificación, etnicidad y redes sociales en Guadalajara. En P. Yanes, V. Molina & Ó. González (Coords.), *Ciudad, pueblos indígenas y etnicidad* (pp. 89-149). México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Oehmichen, C. (2000). "Las mujeres indígenas migrantes en la comunidad extraterritorial". En D. Barrera & C. Oehmichen (Eds.), *Migración y relaciones de género en México* (pp. 321-348). México: Gimtrap/Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Antropológicas.
- Oehmichen, C. (2005). *Identidad, género y relaciones interétnicas. Mazahuas en la ciudad de México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Antropológicas/Programa Universitario de Estudios de Género.
- Pérez, M. (diciembre, 2002). Jóvenes indígenas y su migración a las ciudades. *Diario de campo*, 23, 7-20.
- Peterson, A. (1975). *Prestigio y afiliación en una comunidad urbana. Juchitán de Zaragoza*. México: Instituto Nacional Indigenista.
- Rea, P. (2009). *La reproducción y resignificación identitaria entre los zapotecos de clase media en la ciudad de México. Un estudio de migración, etnia y género* (Tesis de maestría). Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, México.
- Rea, P. (2013). *Educación superior, etnicidad y género. Zapotecos universitarios, profesionistas e intelectuales del Istmo de Tehuantepec en las Ciudades de*

- Oaxaca y México* (Tesis doctoral). Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, México.
- Rea, P., Oehmichen, C. (2011). La educación superior como agente de transformación de las identidades genéricas entre los zapotecos en la ciudad de México. *Perfiles Educativos*, 33, 226-238.
- Romer, M. (2005). Los hijos de inmigrantes indígenas en la ciudad de México. Una propuesta de tipología de identidades étnicas. *Revista Actas*, 28, 55-66.
- Schmelkes, S. (2003). *Educación superior intercultural el caso de México*. Trabajo presentado en el Encuentro Internacional Intercambio de Experiencias Educativas de Ford Foundation, Unidad de Apoyo a las Comunidades Indígenas y Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, México.
- Souza De, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Stallaert, C. (1998). (1998). *Etnogénesis y etnicidad en España: una aproximación histórico-antropológica al casticismo*. Madrid: Proyecto A.
- Stavenhagen, R. (1992). La cuestión étnica. Algunos problemas teóricos-metodológicos. *Estudios Sociológicos*, 10(28), 53-76.
- Vasconcelos, J. (1925). *Raza Cósmica. Misión de la raza iberoamericana*. Barcelona: Agencia Mundial de Librería.
- Vázquez, V. (2000). Género y migración. Actividades remunerativas de mujeres indígenas del sur de Veracruz. En D. Barrera & C. Oehmichen (Eds.), *Migración y relaciones de género en México* (pp. 283-296). México: Gimtrap/ Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Antropológicas.
- Willis, W. (1969). Skeletons in the Anthropology Closet. En D. Hymes (Ed.), *Reinventing Anthropology* (pp. 121-152). Nueva York: Vintage Books.

Manifestaciones de racismo y discriminación en la educación superior

V

Trincheras interculturales discriminatorias. De la Universidad Autónoma Indígena de México a la Universidad Autónoma Intercultural del Estado de Sinaloa

*Ernesto Guerra García
María Eugenia Meza Hernández*

Introducción

EN VÍSPERAS DE CUMPLIRSE QUINCE AÑOS DE VIDA DE LA UNIVERSIDAD Autónoma Indígena de México (UAIM), que esperanzadoramente fue fundada el 5 de diciembre de 2001, se anunció la abrogación de su ley orgánica el 19 de agosto de 2016, para dar inicio a la Universidad Autónoma Intercultural del Estado de Sinaloa (UAIS) (El Estado de Sinaloa, 2016). Es de resaltar que esta casa de estudios fue de gran importancia en el ámbito nacional, ya que, como menciona Sandoval-Forero (2016):

el inicio de esta institución puede considerarse un parteaguas de múltiples dimensiones porque marca el surgimiento de las Universidades Interculturales en México, implica también un cambio en las políticas públicas del indigenismo, de las relaciones interculturales y en general de la gestión de la diversidad cultural en el país. (p. 146)

Los objetivos de abrogar la ley orgánica de la UAIM y crear la UAIS¹ fueron: a) anular el simbolismo que el término indígena imprimía en la población *yoreme mayo* que habita en la región, que habiendo aportado un fondo de ocho millones para su fundación,² sentía ciertos derechos en la toma de decisiones institucionales; “de esta forma los indígenas dejarán de creer que esta es su universidad”, como mencionaban los funcionarios de primer nivel (Diario de campo: agosto de 2016); b) alinear completamente a la institución con las exigencias que la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB-SEP) había impuesto desde administraciones anteriores y no se habían cumplido, y c) borrar completamente las ideas antropológicas y educativas de la primera administración institucional liderada por el antropólogo Jesús Ángel Ochoa Zazueta, primer Rector de la UAIM.

Como apunta Hernández-Loeza (2016):

El proceso de transformación de la UAIM a UAIS se concretó en fechas recientes después de varios años de negociaciones entre la CGEIB, el congreso del estado de Sinaloa, autoridades universitarias y comunidad universitaria. Aunque habría que matizar que la participación de la comunidad universitaria fue a través de dar a conocer su opinión, pero nunca fueron consultados realmente. (p. 112)

Otros cambios importantes en la institución fueron la eliminación de la representación formal indígena en los órganos de gobierno y la reducción de la autonomía universitaria sólo a la administración de su patrimonio (Hernández-Loeza, 2016).

Pudiera parecer sarcástico, pero en lugar de que esta institución haya sido un espacio para los jóvenes provenientes de las diferentes culturas que participaron, esto no fue así, ya que se presentaron continuas luchas que duraron

1 Ver la ley orgánica de la UAIS en <http://legislacion.vlex.com.mx/vid/ley-organica-universidad-autonoma-648244673>

2 En marzo de 1999, la Comisión para la Atención de los Pueblos Indígenas de Sinaloa había destinado ocho millones de pesos para un proyecto de construcción de algunas viviendas, pero ante la propuesta de crear una universidad para los yoremes, los gobernadores tradicionales aceptaron donar este recurso con la esperanza de que los jóvenes tuvieran mayores oportunidades.

años, e iniciaron con el rechazo de la CGEIB a las ideas que se pusieron en práctica durante la gestación de la UAIM en su primera administración.

Estas ideas se plasmaron en lo que se llamó el modelo educativo de la UAIM, cuyos elementos se fueron “deconstruyendo”, en el sentido de que no se destruyeron, sino que se fueron modificando —en la teoría y en la práctica— hasta moldear una institución afín a las políticas interculturales de educación superior en el país. En este proceso se generaron luchas interculturales de muy diversa índole; pero para agosto de 2016, la aparente calma fue producto de que en las batallas que se libraron, el grupo de poder —alineado con la CGEIB— había resultado victorioso y había logrado aplacar la posibilidad de cualquier manifestación de inconformidad.

El objetivo de este trabajo es describir, a través de los resultados de una investigación de corte etnográfica y teniendo como tela de fondo la transformación de la UAIM hasta convertirse en UAIS, el conflicto presentado en cuanto a: 1) la participación del pueblo *yoreme mayo* en la institución; 2) la gestión y la administración institucional; 3) el currículum y el desarrollo curricular, y 4) la política lingüística en la universidad.

Estos cuatro aspectos representan sólo algunas de las trincheras³ interculturales discriminatorias de una sorda lucha injusta y desequilibrada donde el opresor ha mantenido subyugado al oprimido en esta institución.

En este trabajo se entenderá por *trincheras interculturales discriminatorias* el lugar conceptual (espacio temporal) en el que se generan continuamente conflictos interculturales que, debido a las asimetrías culturales, generan procesos discriminatorios negativos. De hecho, en la teoría de la aculturación de Aguirre (1967) las relaciones interculturales son el punto de partida del propio proceso de aculturación-asimilación (Fábregas-Puig, 2012). Lejos de tratarse de regiones de refugio, las universidades interculturales como la UAIM son más bien trincheras de luchas asimétricas entre los miembros de las culturas que participan.

³ El término trincheras es usado en referencia al concepto utilizado por Alfonso Caso de quien Gonzalo Aguirre Beltrán, en su libro *Regiones de Refugio de 1967* publicado por el Instituto Nacional Indigenista, hace alusión al lugar donde se lleva a cabo un proceso de contacto entre culturas, en el que se da un shock cultural violento debido a ataques multidimensionales cuyos efectos forman parte de la aculturación.

La investigación etnográfica se realizó considerando que los autores formamos parte del grupo fundador de la institución y seguimos trabajando para la UAIS, que quedó en sustitución de la UAIM. Para el efecto se siguió la disciplina del diario de campo y el trabajo sistemático y continuo del análisis de los datos recabados, que permitieron dar soporte a los hallazgos que hoy se presentan de manera sintética, de acuerdo con los fines de este documento.

Se tomó, desde la perspectiva crítica (Guerra-García, 2005; Ochoa-Zazueta, 2005; Sandoval-Forero & Guerra-García, 2007, Pech-Salvador & Rizo-García, 2014), a la interculturalidad como el concepto que de manera transversal se observa en cada una de las circunstancias a través de los tres periodos rectorales por los que pasó la institución: el primero durante su surgimiento, de 2001 a 2003; el segundo donde inicia el desmantelamiento de las primeras ideas contra-interculturales que guiaron a la administración anterior, de 2004 a 2009, y el tercero, de 2010 a 2016, en el que al final se crea la UAIS.

No se habla aquí de una interculturalidad equitativa y armoniosa, sino de aquella que proviene del choque cultural y se observa principalmente en las políticas gubernamentales hacia las comunidades indígenas a través de las instituciones como la CGEIB y las Universidades Interculturales (UI). En el desarrollo de este trabajo se observará que se describen aspectos del modelo de la UAIM que se fue modificando hasta llegar al que ahora es el de la UAIS. Algunas veces se confronta el antes y el después, otras, se presentan críticas sobre situaciones que han prevalecido desde el principio. Pudiera parecer que en algunas ocasiones hay inconsistencia en las afirmaciones, pero la naturaleza compleja del fenómeno así se presentó; no ha sido un fenómeno de blanco o negro, sino de un sinnúmero de colores y a veces claroscuros, en los que se trata de explicar las contradicciones encontradas, las reales y las aparentes.

La complejidad aquí presentada no es la relacionada con la falta de comprensión del fenómeno, sino aquella que trata de explicar cómo llegan a generarse, entrelazarse y urdirse las realidades complejas que son consideradas complejas (Navarro, 1996). Con esto queremos decir que no se trata de defender a ultranza el modelo original de la UAIM por sobre el de la UAIS, ya que en ambos hay aspectos criticables; pues aun cuando el modelo inicial parecía que favorecía más al estudiante indígena, las trincheras interculturales se establecieron desde el diseño del proyecto de universidad, mucho antes de que esto empezara. El fin aquí es presentar algunas de estas luchas.

I. Datos generales de la UAIM

Como ya se ha mencionado, la institución fue fundada en la etnorregión *yoreme mayo* del estado de Sinaloa y desde su inicio se acuñaron idiolectos propios, ya que, según sus fundadores, para que la sociedad realmente cambiara era necesario quitar los conceptos de la escuela actual: alumno, maestro, aula, calificación, reprobación, etcétera, debido a que estos formaban parte del aparato de subyugación de los oprimidos (Ochoa-Zazueta, citado por Guerra, 2016). Además, si esto se pensaba para la sociedad en general, la creación de la UAIM era el mejor momento para tratar de romper con los sistemas educativos nacionales y sobre todo con los patrones impuestos en la educación indígena, orientados a su aniquilación cultural. En su lugar se utilizó “titular académico” como la figura más parecida a la de “estudiante”; “facilitador educativo” en lugar de “maestro”; “acreditación” en lugar de “evaluación”; entre muchas otras categorías.⁴

A través de esta propuesta de innovación educativa, los funcionarios de la primera administración (2001-2003), generaron y aplicaron estos nuevos idiolectos cuyos conceptos guiaron operativamente el funcionamiento de la UAIM en los primeros años. No existían aulas, sino espacios abiertos de aprendizaje; se prescindía de la figura del maestro para evitar al máximo la figura dominante sobre el estudiante indígena, pero sí había facilitadores que acompañaban a los titulares académicos; no había reprobados, ya que se permitía acreditar los conocimientos una vez que habían sido adquiridos, de acuerdo con los ritmos de aprendizaje de los titulares académicos.

Los facilitadores educativos debían realizar labores de asesoría, tutoría, investigación y, a veces, comisiones administrativas. Los titulares académicos debían presentar la voluntad de aprender por su cuenta y en todo momento ser autogestivos. La matrícula estaba y aún se encuentra constituida tanto por indígenas como no indígenas; los primeros pertenecen principalmente a la etnia *yoreme mayo*, y el resto a un crisol de más de 20 grupos étnicos latinoamericanos, en su mayoría de Chiapas y Oaxaca, y otras personas que habían venido de comunidades indígenas de Venezuela y Nicaragua. Al finalizar sus operaciones en agosto de 2016, la UAIM contaba, según datos oficiales,⁵ con

4 Puede verse un glosario de estos términos en Guerra (2016).

5 Datos proporcionados por la Delegación Académica en Mochicahui.

una matrícula de alrededor de 2,440 titulares académicos, 59% no indígenas, 27% *yoremes* que pertenecen a la cultura anfitriona local y 14% de otras etnias del país (Tablas 1 y 2). Operaba en tres unidades: Mochicahui, Los Mochis y Choix, y además mantenía tres extensiones en Topolobampo, El Tajito y Jahuara II.

Cabe mencionar que la matrícula no obedecía a la demanda natural de las comunidades por educación superior, sino al resultado de la aceptación y rechazo de aspirantes que realizaba la administración escolar, al seguir las políticas de admisión que establecía la Institución en cada periodo. Es decir, la institución ejercía un relativo control de la matrícula que deseaba tener y, por ende, de la mezcla multicultural que le era conveniente. Es de notar que esta distribución en 2016 privilegiaba a los no indígenas en sus intenciones políticas, que se reforzó con la balcanización de la institución en múltiples unidades dispersas en el norte de Sinaloa, pues tener diferentes unidades no obedecía a dar una mayor atención a las comunidades indígenas, más bien había sido una estrategia de consolidación de la matrícula mestiza sinaloense dominante.

II. La participación de los diferentes grupos étnicos

II.1. Recelo de la administración foxista

Es importante resaltar que la UAIM surgió por iniciativa de un grupo académico y político no indígena, con la intención de generar un proyecto de desarrollo regional para las comunidades indígenas llamado “Mochicahui Nuevas Fronteras” (Ochoa-Zazueta, Galaviz-Armenta, Valdez-Acosta & Guerra-García, 2001). Su fundación se debió al programa de investigación impulsado por Ochoa-Zazueta, quien como conocedor de esta cultura y de la zona, propuso la creación del Instituto de Antropología de la Universidad de Occidente, que a la postre se convertiría, en diciembre de 2001, en la UAIM. Es decir, desde su diseño original se trató de una institución de no indígenas para brindar educación principalmente a indígenas.

Tabla 1. Matrícula de la UAIM en 2016

Grupo	Adscripción	Mochichahui	Los Mochis	El Carrizo	Topolobampo	El Tajito	Educación a distancia	Total	Porcentaje
1	No hablan lengua indígena	754	199	41	153	269	15	1431	58.65%
2	<i>Mayo yoreme</i>	487	124	32	10	2	3	658	26.97%
3	<i>Raramuri</i>	48	25	2	2			77	3.16%
4	<i>Mixteca</i>	60	4	1				65	2.66%
5	<i>Ch'ol</i>	21	2					23	0.94%
6	<i>Tepehuano</i>	17	5	1				23	0.94%
7	<i>Zapoteco</i>	17	3					20	0.82%
8	<i>Yaqui</i>	14	4					18	0.74%
9	<i>Chatina</i>	16						16	0.66%
10	<i>Triqui</i>	16						16	0.66%
11	<i>Mije</i>	13						13	0.53%
12	<i>Tzektal</i>	12						12	0.49%
13	<i>Maya</i>	5	5	1				11	0.45%
14	<i>Huichol</i>	3	7					10	0.41%
15	<i>Mam</i>	9	1					10	0.41%
16	<i>Cora</i>	3	6					9	0.37%
17	<i>Náhuatl</i>	1	5	1				7	0.29%
18	<i>Mocho</i>	4						4	0.16%
19	<i>Tzotzil</i>	4						4	0.16%
20	<i>Chaima</i>		2					2	0.08%
21	<i>Totonaca</i>	1	1					2	0.08%
22	<i>Zoque</i>	1	1					2	0.08%
23	<i>Chinanteca</i>		1					1	0.04%
24	<i>Kishua: Chank</i>		1					1	0.04%
25	<i>Kiliwa</i>	1						1	0.04%
26	<i>Kumiai</i>		1					1	0.04%
27	<i>Miskito</i>		1					1	0.04%
28	<i>Pemon</i>		1					1	0.04%
29	<i>Purépecha</i>	1						1	0.04%
TOTAL								2440	100%

Fuente: Construcción propia con base en los datos proporcionados por la administración escolar de la UAIM.

Tabla 2. Resumen de la matrícula en 2016

Categoría	Total	Porcentaje	
No indígenas	1,431	58.65%	
Indígenas	1,009	41.35%	
TOTAL	2,440	100%	
		Porcentaje del total	26.97%
<i>Mayo yoremes</i>	658	Porcentaje de la matrícula indígena	65%

Fuente: Construcción propia con base en los datos proporcionados por la administración escolar de la UAIM.

Este proyecto universitario fue visto con recelo en la administración foxista, pues estaba muy reciente el surgimiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional y no se quería que la institución despertara intereses que cuestionaran la gobernabilidad del estado mexicano. De esta forma, el gobierno federal se negó a brindar apoyo a la UAIM durante la primera administración rectoral, un tanto por temor a que la cuestión étnica se saliera del control intercultural, es decir, de las políticas orientadas a lo que realmente deseaba hacer el Estado con la diversidad cultural del país.

II.2. Desinterés de las autoridades de la UAIM de que los *yoremes* participen en la toma de decisiones

La cercanía con el pueblo indígena había y ha sido endeble, pues a pesar de la proximidad cotidiana de una gran cantidad de líderes indígenas, de *Kobanaros* (gobernadores tradicionales) y de activistas de la cultura, en realidad ninguna organización *yoreme* fue invitada a participar de manera activa en la conformación del currículum. En el inicio de la UAIM se invitaba al grupo de *Kobanaros* a tomar algunas decisiones, pero este interés fue declinando, ya que a partir de 2004, cuando comenzó la segunda administración, se les requería sólo para que hicieran presencia en actos públicos sin que tuvieran voz ni voto. La toma de

las instalaciones en 2010 por parte de los *yoremes* obedeció a que sentían que habían quedado excluidos de la institución y tenían interés en ser invitados a desarrollar una mayor participación en la vida de la institución, sobre todo para conseguir empleos para algunos de ellos.⁶

El desinterés de las autoridades universitarias por la participación de los *yoremes* se hizo patente ante la generación de la Ley orgánica, que en agosto de 2016, dio vida a la UAIS, sin haber realizado ninguna consulta a sus organizaciones indígenas, violentando el artículo 6 del convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), publicado en 1989, que en la primera parte menciona:

Al aplicar las disposiciones del presente Convenio, los gobiernos deberán:
a) consultar a los pueblos interesados, mediante procedimientos apropiados y en particular a través de sus instituciones representativas, cada vez que se prevean medidas legislativas o administrativas susceptibles de afectarles directamente. (p. 3)

Esta acción de anticonstitucionalidad⁷ ha sido una práctica común en el surgimiento de algunas UI, que a la par de las acciones de la CGEIB pudieron haber incumplido en muchos casos el artículo mencionado, cayendo también en situación de inconstitucionalidad. De esta forma ha quedado marcado el carácter de dominio de los no indígenas en la ahora UAIS. Y es un claro ejemplo de cómo es que se han puesto en práctica las políticas de educación superior intercultural en México, pues se ha tratado de un esquema unidireccional en las decisiones que privilegia a los no indígenas sobre los indígenas.

En el juego del poder, el carácter intercultural abre el espacio para que el no indígena siga dominando; por eso también se negó, en agosto de 2016, que

6 En la negociación para que los *yoremes* cedieran las instalaciones, las autoridades ofrecieron emplear a cinco personas en puestos de la menor jerarquía, para compensar un poco su inconformidad. Se pueden observar las explicaciones que da el Rector en turno y el Secretario de Educación en http://www.uaim.edu.mx/joomla15/index.php?option=com_content&view=article&id=112:dejen-trabajar-al-rector-y-luego-lo-evaluan-francisco-frias-castro&catid=36:boletines&Itemid=58

7 Véase la demanda de inconstitucionalidad promovida por la Comisión Nacional de Derechos Humanos en http://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/Acciones/Acc_Inc_2016_84.pdf

la universidad fuera indígena, ya que justificaría que los puestos de mando fueran, en este caso, preferentemente *yoremes*. Aun cuando el proyecto original de la UAIM trató de reivindicar a los indígenas, el peso ponderado de la cultura no indígena local —sinaloense— ha mantenido en el poder tres administraciones universitarias que, en términos generales, no han aceptado que en los principales puestos de mando se encuentre algún profesionista indígena.⁸

Puestos de menor jerarquía y menor pago a los indígenas

Los *yoremes* e indígenas de otras etnias han ocupado puestos, a partir de 2004, que han correspondido con la escala más baja en el sistema de jerarquías de la organización de la UAIM: mensajeros, secretarías, ayudantes y veladores. Esto es debido a que prevalece un racismo en Sinaloa en el que los no indígenas piensan aún que los *yoremes* no se encuentran preparados académicamente y que los únicos trabajos que pueden desempeñar son los de peones y jornaleros. Se podría profundizar mucho al respecto, pero para dar una mayor idea de la dimensión del fenómeno es necesario mencionar que los gobernadores tradicionales de este grupo étnico, aun cuando son representantes de sus comunidades, son personas pobres económicamente hablando, lo que les genera una gran desventaja en sus intenciones políticas.

El contexto presentado anteriormente puede hacer ver, pero no justificar, el hecho de que no se consideren puestos de mayor jerarquía para los *yoremes* en la institución. La mayoría de ellos han sido sólo peones y pocos han ocupado trabajos de artesanos y facilitadores culturales, percibiendo emolumentos menores a los de sus pares mestizos. En toda la historia de la UAIM, menos de 10% del total de los facilitadores educativos ha sido de este grupo étnico, y su pago también ha sido menor al de sus pares no indígenas. Por ejemplo, mientras una licenciada no indígena sin posgrado es directora de un departamento de lenguas, una maestra *yoreme* con posgrado en educación trabaja de cocinera en el comedor; a un facilitador de esta etnia con posgrado en ingeniería se le paga como técnico, mientras que un licenciado sin posgrado ocupa el puesto de coordinador educativo con un sueldo directivo. A los profesores de lengua *yoreme mayo* se les paga 70 pesos/hora, mientras que a los que imparten inglés

8 La excepción es que en la primera administración universitaria el cargo de Coordinador General de Desarrollo Institucional fue ocupado por Don Humberto Galaviz Armenta (q.e.p.d.) quien se autoadscribió al grupo *yoreme-mayo*.

se les dan más de 80 pesos/hora, entre otros muchos ejemplos de injusticia económica (Diario de campo, septiembre de 2015).

No se ha requerido profundizar mucho en la institución para que se hiciera evidente lo que menciona Jozami (2015): “derivadas de la herencia colonial, las inequidades que afectan a pueblos indígenas y afrodescendientes aún están fuertemente enquistadas en las sociedades latinoamericanas contemporáneas” (p. 7). Y agrega:

En los diferentes niveles del sistema educativo se materializa aquel temor y su reacción ante el otro extraño, y lo hace en formas tales como la exclusión, rechazo o simplemente desconfianza hacia estudiantes, docentes, visiones del mundo, lenguas y modos de conocimiento que son la esencia cultural de los pueblos indígenas. (p. 7)

El pueblo *yoreme* reporta entre sus miembros profesionistas de una gran variedad de disciplinas y en todos los niveles, incluyendo el doctorado; algunos de sus líderes han sido profesionistas que, incluso con sus limitaciones económicas, debido a sus capacidades y a una serie de suertes del destino pudieron estudiar alguna carrera en el estado de Sinaloa; algunos se educaron en la Ciudad de México, ya sea en la UNAM o en el Politécnico. Como ejemplo de esto se encuentra Narciso Aquí Combera (pariente del legendario *yoreme* Felipe Bachomo),⁹ quien estudió en los años cincuenta en el Instituto Politécnico Nacional la carrera de contaduría (*El debate de Los Mochis*, 2012); Pedro Neyoy Neyoy (q.e.p.d.) (facilitador de la UAIM), quien también estudió en esa institución ingeniería civil en los años setenta, y otros contados profesionales que lograron estudiar en escuelas normales y otras carreras en instituciones localizadas en estados más cercanos, como Nayarit y Sonora. El hecho de no privilegiar a los miembros de esta etnia con los mejores puestos de la UAIM, proviene de una discriminación sistemática causada por un racismo soterrado que no ha querido ser reconocido por una gran parte de la población sinaloense.

⁹ Felipe Bachomo fue un destacado líder revolucionario del pueblo yorem' me mayo, quien mantuvo lo que fue la última rebelión de este pueblo que luchaba por recuperar sus tierras. Al ser fusilado en 1915, el pueblo yoreme mayo cayó en un profundo desánimo, entregándose a los designios del gobierno mexicano.

II.3. Poco acercamiento con las comunidades indígenas

Por otro lado, es de hacer notar que en realidad la UAIM, y hoy la UAIS, han interactuado en muy pocos poblados de ascendencia *yoreme mayo*, mientras que en donde han tenido gran influencia lo han hecho con una serie de políticas abiertamente discriminatorias. Por ejemplo, en Mochicahui, si en un principio las puertas de la universidad estaban abiertas a la comunidad como institución pública, principalmente durante los festejos de semana santa, a partir de 2010 la institución cerró sus puertas porque para los funcionarios ha sido indeseable que los *yoremes* se introduzcan a los recintos universitarios, especialmente en el uso de los baños, donde también hay marcadas diferencias culturales (Diario de campo, abril de 2010).

En la primera administración los trabajos de diagnóstico de las comunidades quedaron reflejados en el documento “Mochicahui Nuevas Fronteras”, creado en 1999, en el que además se propuso la creación de un centro de educación superior como clave para el desarrollo de las mismas. La creación de la UAIM bajo la iniciativa de la Comisión para la Atención de las Comunidades Indígenas de Sinaloa (CACIS),¹⁰ hizo que ésta fuera parte de las comunidades, y no un ente externo que realizara extensionismo (Guerra-García, 2016).

La Figura 1 muestra cómo la visita del gobernador del estado de Sinaloa, Juan S. Millán Lizárraga, en noviembre de 2001, se hacía en el marco de las actividades propias de la CACIS. Ahora bien, el pueblo *yoreme* se organiza a través de *Kobanaros* que dirigen las actividades de un grupo de comunidades; éstos se encuentran distribuidos a lo largo de todo el estado de Sinaloa con el apoyo de la CACIS; a veces actúan en forma independiente, pero en general pertenecen al Consejo Supremo de *Kobanaros* y Pueblos *Yoremes Mayo* de Sinaloa.

¹⁰ La Comisión para la Atención de las Comunidades Indígenas de Sinaloa se creó el 6 de febrero de 1998 durante el gobierno de Renato Vega Alvarado, con la finalidad de impulsar a las comunidades indígenas del estado de Sinaloa y de mejorar sus condiciones socioeconómicas, y se ha orientado principalmente a generar un enlace entre los representantes indígenas migrantes y los gobernadores tradicionales *yoreme mayo* con el gobierno estatal (Gobierno del Estado de Sinaloa, 1998). Esta comisión fue dirigida por Joaquín Vega Acuña durante dos sexenios, a través de los que logró impulsar la creación y puesta en marcha de la UAIM.

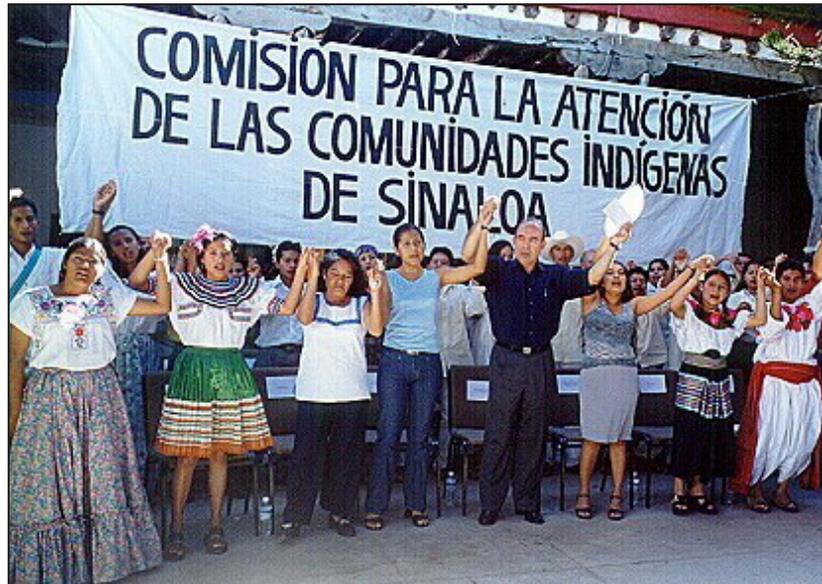


Figura 1. Visita del gobernador del estado de Sinaloa, Juan S. Millán Lizárraga, a la UAIM en noviembre de 2001

Fuente: Fondo documental de los autores.

Cuando los funcionarios de la UAIM, y ahora de la UAIS, han requerido el apoyo indígena, se han acercado a uno o dos de los *Kobanaros* sin que necesariamente se haya establecido un convenio de colaboración permanente. Después de la primera administración, a partir de 2004 y en todos los años posteriores, no hubo un acercamiento serio y sistemático para escuchar las verdaderas demandas de los pueblos ni las de sus gobernadores tradicionales; si bien las rectorías siempre requerían de ellos para legitimarse, los funcionarios en turno los han llamado de manera esporádica para simular que ha habido un verdadero acercamiento.

En realidad, la institución casi no ha tenido influencia en las comunidades *yoreme mayo*, pues de acuerdo con la referencia geoestadística del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI, 2010), éstas se distribuyen en 863 poblados para los que ni la UAIM, ni ahora la UAIS, han podido presentar un plan específico de intervención. Si en un principio la UAIM había planteado conocer al menos la realidad en el contexto de las comunidades *yoremes*, esa intención se

ha ido alejando en la práctica, al igual que las posibilidades de contribuir a la emancipación de este grupo étnico.

En los diferentes cambios de administración rectoral, los *yoremes* siempre encontraron oportunidad para manifestar su descontento al respecto. En diversas ocasiones funcionarios del primer nivel de las diferentes administraciones de rectoría habían manifestado que no hay indígenas con alto nivel educativo, pero la realidad es que ha sido sólo un pretexto como parte de una estrategia política. Esta es la interculturalidad real, la del encuentro conflictivo con el poder, la de los opresores y los oprimidos, la de la injusticia laboral y económica surgida del desequilibrio en el encuentro de las culturas al interior de la UAIM, y ahora de la UAIS.

II.4. Mayor matrícula no indígena y reducción de titulares académicos de otros estados

Si bien en un inicio, en 2001, la intención de la universidad se había orientado a captar una gran cantidad de estudiantes indígenas de la gran diversidad del país y más allá de las fronteras, la matrícula de titulares académicos provenientes de fuera del estado de Sinaloa ha decaído a partir de 2010. Ahora en la UAIS se encuentran sólo los mínimos suficientes para justificar la interculturalidad con lo indígena. La política de la institución se fue dirigiendo poco a poco a generar dificultades para el ingreso y permanencia de los jóvenes de los grupos étnicos que provinieran de estados fuera de Sinaloa.

Las Tablas 3 y 4 muestran las matrículas de 2003, en general y en resumen, respectivamente. Se eligió la matrícula de 2003 debido a que, a pesar de que la UAIM inició formalmente en diciembre de 2001, no fue sino hasta 2003 cuando consolidó su capacidad de recepción de titulares académicos. Al comparar las Tablas 1 y 3 se observa que el nivel de matrícula prácticamente ha permanecido, sólo que anteriormente la concentración estaba en Mochicahui; ahora la matrícula se distribuye en diversas unidades. Incluso la distribución de no indígenas (la mayoría) e indígenas ha sido similar en todos los periodos; lo que ha cambiado es que en 2016 tuvieron menos participación los jóvenes de las culturas originarias provenientes de fuera del estado, además de una mayor participación de aquellos que se adscribieron a la cultura *yoreme*.

Tabla 3. Matrícula de la UAIM en 2003

Grupo	Adscripción	Tronco común	Sistemas Computacionales	Sociología	Turismo	Contaduría	Derecho	Etnopsicología	Cultura Popular	Sistemas de Calidad	Periodismo	Sistemas Forestales	Gestión Fiscal	Total	Porcentaje
1	No indígena	856	206	40	64	5	5	2	3				1	1183	60.7%
2	<i>Yoreme mayo</i>	90	49	60	16			3	14		2			235	12.1%
3	<i>Ch'ol</i>	105	31	38	2	3	8	5		3		3		197	10.1%
4	<i>Yaqui</i>	34	16	11	2	2								66	3.4%
5	<i>Mixteco</i>	33	3		1	1	2	1		1				42	2.2%
6	<i>Tzeltal</i>	23	2	3	2	2	3	2		1		1		40	2.1%
7	<i>Chinanteco</i>	34												34	1.7%
8	<i>Zoque</i>	13	4		1	3	2	2			2			27	1.4%
9	<i>Tzotzil</i>	7	2	3		2	1	1		1				18	0.9%
10	<i>Mam</i>	10				3		2						15	0.8%
11	<i>Mazahua</i>	8	3	2		1								14	0.7%
12	<i>Chatino</i>	14												14	0.7%
13	<i>Zapoteco</i>	8	3	2										13	0.7%
14	<i>Mixe</i>	11												11	0.6%
15	<i>Raramuri</i>	8	1		1									10	0.5%
16	<i>Mayagnga</i>	9												9	0.5%
17	<i>Kakchique</i>	8												8	0.4%
18	<i>Cora</i>	6												6	0.3%
19	<i>Misquito</i>	5												5	0.3%
20	<i>Criol</i>	3												3	0.2%
21	<i>Cayambe</i>	2												2	0.1%
	TOTAL	1288	321	160	90	23	21	18	17	6	5	4	1	1950	100%

Fuente: Elaboración propia con base en los datos proporcionados por la administración escolar de la UAIM.

Tabla 4. Resumen de la matrícula en 2003

Categoría	Total	Porcentaje	
No indígenas	1,183	60.67%	
Indígenas	769	39.44%	
TOTAL	1950	100%	
		Porcentaje del total	12.05%
<i>Mayo yoremes</i>	235	Porcentaje de la matrícula indígena	31%

Fuente: Elaboración propia con base en los datos proporcionados por la administración escolar de la UAIM.

Los titulares académicos que han provenido de otras etnias han llegado a adaptarse a la dinámica que la administración no indígena ha impuesto en la institución, y no han sido esporádicos los tratos despóticos, racistas y xenofóbicos que han recibido. Las luchas interculturales no sólo se han realizado en las aulas, frente a los facilitadores que en su gran mayoría han sido mestizos sinaloenses, sino que los albergues, el comedor, los espacios públicos en la comunidad y las demás áreas universitarias también son lugares donde cotidianamente se han librado batallas que presionan a los titulares académicos indígenas a desertar, creando un espacio de mayor privilegio para los no indígenas. El detonante más fuerte que ha motivado la deserción ha sido la dificultad que se ha presentado cuando han sido despojados del servicio del comedor o del albergue, con el pretexto de la reprobación o supuestas violaciones a los reglamentos; de tal forma que la deserción de la matrícula de los grupos étnicos originarios ha superado en los últimos cinco años el 30%,¹¹ aun cuando ha variado según el programa educativo.

Se tiene así que la interculturalidad en la UAIM, y más todavía en la UAIS, no ha sido precisamente la que reivindica al indígena, la de las relaciones armónicas entre las personas de diferentes culturas, ni es la que genera beneficios de manera equitativa. Es y ha sido aquella que confronta diariamente a los diferentes y las minorías que sobreviven en la institución supeditada al dominio

¹¹ Dato proporcionado por la administración escolar de la UAIM en 2015.

de la cultura no indígena hegemónica, en detrimento de las demás culturas que participan.

III. La gestión y la administración institucional

III.1. La organización de la institución

La organización universitaria en la UAIM, y ahora más en la UAIS, ha obedecido a formas administrativas autocráticas piramidales. No existe el más mínimo intento de incorporar formas de organización indígena, tales como el consejo de ancianos, ni la adquisición de esquemas occidentales que tiendan a desarrollar sistemas más democráticos en su interior, tales como las estructuras matriciales o las propuestas alternativas propias de las organizaciones socioculturales que han emergido en el ámbito mundial.

En el origen de la UAIM la organización administrativa era pequeña, y como una comunidad universitaria, todos los miembros se conocían y tenían un contacto continuo. Además de la política de apertura que tenía el rector: “El rector siempre tiene las puertas abiertas”, decía el primero de ellos. La Figura 2 muestra el primer organigrama utilizado en la UAIM en 2002. Como se observa, el máximo órgano administrativo ha sido la Junta Ejecutiva, cuyo primer presidente fue el Coordinador Estatal para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. Es de hacer notar que en este esquema se presenta un pequeño destello de innovación, pues el organigrama incluye a los titulares académicos; para el primer rector, no había alguien más importante que ellos, e incluso les daba mayor preferencia que a los facilitadores educativos.

En la medida que pasaron las administraciones, el sistema piramidal se hizo cada vez más vertical, de tal manera que la distancia jerárquica entre el puesto del rector y las posiciones de menor nivel se hizo cada vez más grande.

Ahora en la UAIS es difícil que cualquier titular académico, e incluso cualquier facilitador, puedan tener una entrevista con el rector. Las instalaciones ahora están adecuadas para que los funcionarios de alto nivel puedan entrar y salir sin ser abordados por ningún solicitante que se encuentre en la sala de espera. Esto ha marcado una gran distancia entre la estructura de poder y las personas de menor jerarquía.

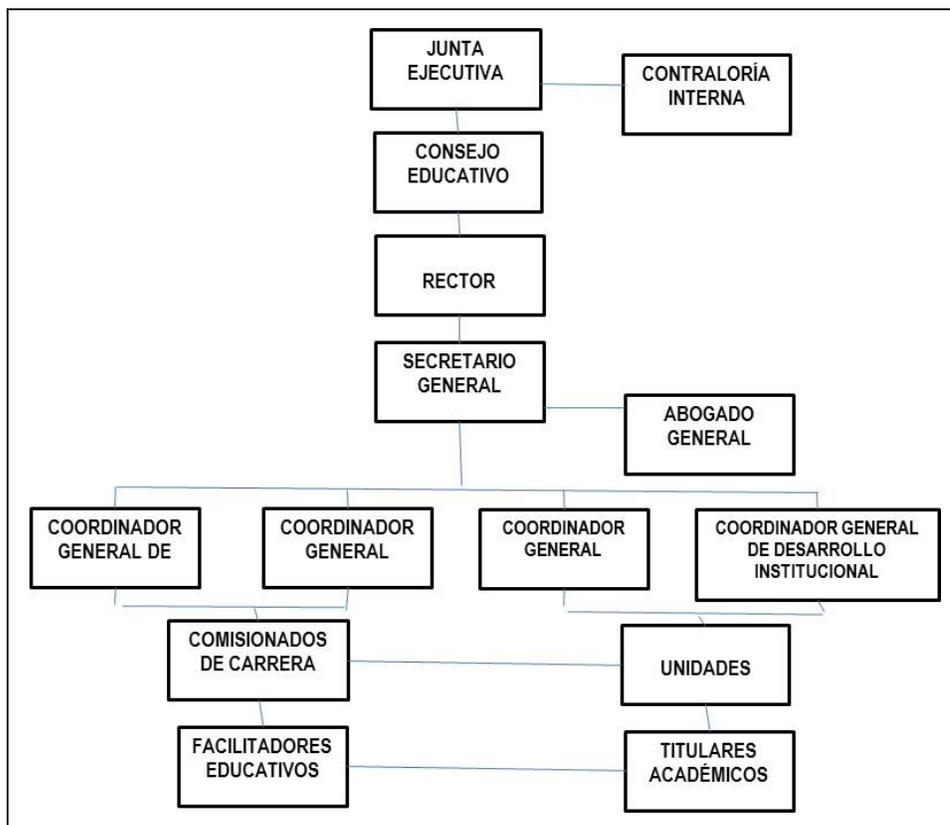


Figura 2. Primer organigrama utilizado en la UAIM en 2001

Fuente: Archivo personal de los autores.

Los espacios que en un inicio (2001-2003) se consideraban públicos, ahora tienden a manejarse como privados. En la primera rectoría se trabajaba en espacios abiertos y libres; en 2016 se trabaja en salones que se encuentran bajo llave, donde se supervisa a los titulares académicos y facilitadores educativos. Esta vigilancia obedece más a las intenciones de control del grupo de poder que, de manera simbólica, los subordina a los funcionarios no indígenas de primer nivel. La gestión universitaria ha cambiado de su marcada orientación académica y antropológica presentada en un principio (2001-2003), a la de priorizar la incursión del economicismo eficientista clásico de todas las universidades públicas en este momento.

III.2. Eliminación de la representación indígena en la Junta Ejecutiva

En el análisis comparativo de la constitución de la Junta Ejecutiva, la UAIM consideraba en su legislación a un representante indígena en su conformación; la ley orgánica de la UAIS en 2016 no lo considera en la organización universitaria. Si bien para mitigar la crítica se ha invitado a formar parte de este órgano de gobierno universitario a dos *yoremes* como consejeros en esta Junta, no existe ahora ningún fundamento legal que obligue a la Institución a incluir miembros de la diversidad étnica y cultural del estado. Cabe aclarar en este punto que la nueva Junta Ejecutiva no sólo no contempla representantes indígenas, sino que ahora se incluye a un representante de la CGEIB que, rompiendo con la autonomía universitaria, busca influir de una manera más intensiva en el quehacer universitario.

III.3. Cambio de visión

El análisis comparativo de las visiones organizacionales de la universidad, inicial (2001) y actual (2016), también puede servir como evidencia. La visión original era propiciar el desarrollo integral, sostenible en las comunidades a través de ofrecer una educación universitaria crítica, gratuita, nacionalista, laica y excelente, acorde con los entornos locales y en referencia al ámbito global, fincada en el cariño a la vida comunitaria y a las tradiciones familiares para la realización plena de la gente, soportada en una autoestima valorada y en la construcción de su propia felicidad (Ochoa-Zazueta et al., 2001). La visión de la UAIS menciona que es una institución intercultural con programas educativos acreditados; egresados socialmente reconocidos; sistemas y procesos administrativos certificados; cuerpos académicos consolidados que generan y aplican la investigación y el conocimiento a la solución de problemas sociales relevantes (UAIS, 2016).

Mientras la primera visión se preocupaba por las comunidades, la segunda lo hace por la acreditación de los programas educativos. En la primera se hablaba del cariño a la vida comunitaria y a las tradiciones familiares; en la segunda se busca la certificación de los sistemas y procesos administrativos. Entre muchas otras diferencias que obvian el cambio de orientación en la gestión universitaria.

Esta diferencia proviene en gran medida de que originalmente la UAIM se fundó y estuvo a cargo de la ya mencionada CACIS, pero posteriormente la Junta Ejecutiva pasó a depender de la Secretaría de Educación Pública. De esta forma, si el enfoque original en 2001 era hacia las cuestiones indígenas, a partir de 2004 éste se ubicó en un segundo plano, puesto que el interés se centró más en la certificación de los programas.

Estas diferencias en la orientación de la gestión, los procesos administrativos y contables de corte no indígena, empujan y obligan costumbres que producen contradicciones con el quehacer comunitario. Por ejemplo, la facturación y la comprobación en trabajos comunitarios rurales son difíciles y motivan conflictos entre los funcionarios administrativos que se colocan jerárquicamente y algunas veces ejecutan acciones restrictivas y de castigo para con los demás participantes.

La administración que ha desarrollado el grupo de poder que ocupa los puestos directivos de la universidad bajo el designio del gobierno estatal, que ha sido no indígena, ejerce procesos de opresión y proporciona sentidos inflexibles ante las posibilidades que aportan los miembros de otras culturas. Uno de muchos ejemplos lo es la administración escolar, que dentro de las múltiples restricciones y requisitos ha mantenido una política inflexible ante las fechas de acreditación, que a veces concuerdan con periodos de actividad cultural o de intenso trabajo en la actividad agrícola propia de la cultura *yoreme*, en la que los titulares académicos participan. Esto ha desalentado a muchos titulares académicos brillantes, que no han podido regresar debido a que pierden su oportunidad en la institución; lo más grave es que esa riqueza cultural, de la que los titulares académicos *yoremes* participan, es desdeñada e ignorada.

III.4. Del enfoque hacia las comunidades al de la calidad y eficiencia

La gestión en la UAIS ahora utiliza la complejidad institucional como un mecanismo de dominación a través de certificaciones de calidad, la eficiencia, la reducción de costos, entre muchos otros conceptos que sirven como elementos de educación (transferencia de tecnología) del grupo no indígena para con el indígena en los procesos de aculturación, de dominio y de control de su sociedad. Este enfoque organizacional hace ver que el administrador toma decisiones en

las que se privilegia el lucro. Por ejemplo, desde el punto de vista administrativo, los gastos para la celebración de una fiesta tradicional son vistos como innecesarios, por lo que muchas veces se niegan los apoyos; pero además, estas formas económico-administrativas de ver los rituales influyen también en que actividades que los *yoremes* antaño realizaban actividades de manera voluntaria y gratuita para su comunidad, ahora tienen que cobrar por su participación, modificando sus usos y costumbres.

¿Quién podría contradecir acciones que toma la administración orientadas a mejorar la calidad? Por ejemplo, la reducción de becas de comedor, de albergue y del uso de aires acondicionados obedece a la idea de minimizar los costos administrativos. Como menciona Mato (2015): “Estas inequidades y exclusiones frecuentemente pasan inadvertidas para la mayor parte de la ciudadanía; son parte del *sentido común* establecido, de los imaginarios sociales prevalecientes” (p. 19).

En nombre de la calidad se han realizado muchas acciones de exclusión, discriminadoras, racistas y xenofóbicas, de la misma forma como en nombre de Dios se han cometido los más horrendos crímenes en la humanidad. Todos estos aspectos se convierten en sí en una trinchera más de la lucha intercultural que se vive diariamente en la Institución.

IV. El currículum, la disciplina y el desarrollo curricular de la UAIM

IV.1. El currículum del grupo de poder

Siguiendo a Apple (1990), el currículum es desarrollado por el grupo de poder de acuerdo con sus propios intereses. En el caso de la UAIM, en toda su historia fue desarrollado por diversos grupos no indígenas de acuerdo con sus experiencias, con su formación previa, y en la medida en que se fue desarrollando la institución se fue alejando de los intereses de las comunidades indígenas.

Si al inicio de la UAIM el currículum fue organizado por el primer grupo de académicos no indígenas, ahora en la UAIS, al hacerse cargo la CGEIB de la Junta Ejecutiva, el desarrollo curricular se ha hecho cada vez más complejo, porque en su construcción intervienen diferentes grupos de poder que de igual manera

no son indígenas. La construcción de la educación intercultural propuesta por la CGEIB en la UAIS es de exigencia unidireccional e interinstitucional; se trata de la interculturalidad gubernamental, donde los *yoremes* sólo son tomados en cuenta para los efectos folclóricos del momento.

Parte de la problemática es que la CGEIB ha tratado de promover esquemas generales para todas las UI, dejando de lado las especificidades de cada institución; gran parte de sus políticas obedecen a lo que se ha llamado un “neoindigenismo” (Gutiérrez-Chomg, 2004) y a un reduccionismo indígena-no indígena, aun cuando en cada región se encuentran problemáticas diferenciadas por atender, debido a su composición multicultural. En la UAIM, como se dijo, la matrícula se ha compuesto por no indígenas, *yoremes mayo* y, en menor grado, grupos étnicos que provienen de otros estados; su vocación y sus necesidades son diferentes a las de los pueblos a los que atienden las otras UI.

Circunstancialmente, como la UAIM surgió fuera de su control, los primeros programas educativos no culturalistas —Ingeniería en Sistemas Computacionales, Turismo Empresarial, Sociología Rural, Contaduría, entre otros—, fueron duramente criticados porque, según los funcionarios de la CGEIB, sus egresados estarían condenados al desempleo debido a la discriminación racial en el mercado laboral. Después de quince años se demostró que no fue así, ya que en la zona norte de Sinaloa prácticamente han corrido la misma suerte que los egresados de otras instituciones no interculturales. Es decir, ha habido egresados de todas las carreras que han sido muy exitosos, a tal grado que algunos de ellos ocupan puestos directivos en instituciones educativas, organizaciones y empresas; pero como todos los profesionistas de todas las instituciones, también se ha encontrado desempleo y subempleo.

Originalmente, en la UAIM se planteaba que los egresados fueran cosmopolitas, que pudieran convivir en sus comunidades, pero que de acuerdo con su derecho y capacidad de decisión, pudieran ser ciudadanos del mundo.

Esta visión ha ido cambiando, ahora en la UAIS se ha establecido como deseable que los egresados regresen a sus comunidades para promover el desarrollo. Esta última postura falla, como menciona Apple (1990), en que los estudiantes no son agentes pasivos y receptores del conocimiento y de los deseos políticos institucionales, sino que también toman decisiones y modifican sobre la marcha sus intenciones; es decir, aun cuando los funcionarios deseen que los jóvenes regresen a sus comunidades, esta es sólo una opción que tiene pocas

probabilidades dentro de las múltiples posibilidades que los egresados tienen para continuar su vida. Ante la falta de verdaderos esquemas de desarrollo comunitario, los jóvenes podrían encontrar más viable contratarse en una gran ciudad, para apoyar a sus familiares en su comunidad enviándoles dinero y otros recursos.

IV.2. Las disciplinas académicas como culturas

Existe otro fenómeno de choque intercultural que está íntimamente ligado con el currículum; se trata del asunto disciplinar que ha impedido llegar al consenso sobre la forma como se diseñan las asignaturas y como éstas se llevan a la práctica. Si en un principio la UAIM mantenía una postura interdisciplinaria en el currículum, ahora en la UAIS la lucha de las disciplinas académicas es cotidiana. De esta manera, los *habitus* (Bourdieu, 1991) del antropólogo, del filósofo, del administrador, del economista y del pedagogo, entre otros profesionistas que han participado en el diseño y la aplicación del currículum, han diferido notablemente en sus intenciones. Ni siquiera el equipo líder en el que han participado especialistas de las diferentes disciplinas de las ciencias sociales ha podido realmente ponerse de acuerdo en cómo abordar aquí la interculturalidad en el currículum.

Algunos maestros de la UAIS ahora piensan que cada asignatura debe observarse desde la perspectiva intercultural; otros proponen que en el plan de asignaturas se agreguen sólo las materias mínimas necesarias para que el carácter del programa educativo sea intercultural. Por ejemplo, los ingenieros han planteado, durante las reuniones de desarrollo curricular, que las matemáticas son universales y que es difícil impartirlas desde una perspectiva intercultural, invisibilizando lo que desde hace décadas se ha dado en llamar etnocencia; en contraste, facilitadores del área social piensan que éstas se podrían impartir desde su desarrollo histórico y observar cómo es que las diferentes culturas han influido en la creación de conceptos que han servido para contextos específicos. El resultado es que se ha impuesto en general la postura del ingeniero, ya que para estos lo más importante radica en aprender las mecanizaciones que llevan a la solución de problemas independientemente de qué cultura haya hecho la propuesta de los conceptos matemáticos.

En el diálogo anterior se descubre la lucha intercultural entre universalistas y relativistas culturales. Desde la primera postura las asignaturas se implantan desde los conocimientos que se considera forman parte de la humanidad; desde el relativismo, los conocimientos son productos culturales y difícilmente adquieren la categoría de universales.

Siguiendo a De Sousa (2009), es necesario comentar que para que la interculturalidad equitativa sea una realidad, se requiere justicia epistemológica, pues el universalismo ha seguido la ruta de la imposición cognitiva de las culturas eurocéntricas como parte del colonialismo que aun continua.

De hecho, la adscripción a las disciplinas es una de las principales dificultades que la UAIM, y ahora la UAIS, ha tenido en su intento de manejo de la interculturalidad. La disciplina de adscripción de los actuales maestros les genera una identidad académica, que en muchos de los casos es tan arraigada que difícilmente permite observar otras perspectivas de la realidad compleja.

IV.3. La prescripción

Otro aspecto relevante en la lucha intercultural en el currículum es el asunto de la prescripción. En el diseño curricular monocultural los pedagogos se atreven a prescribir la situación de un egresado partiendo del perfil de ingreso y de los procesos educativos que el educando sufrirá en el trayecto. Pero en el caso de esta institución, a ciencia cierta el perfil de los estudiantes que ingresan es desconocido. ¿Cuál es el perfil del estudiante *yoreme* mayo que se acerca a la universidad a querer estudiar una carrera? ¿Cuál es el perfil de un estudiante *tzotzil* y de cualquier otra etnia? ¿Dónde están los suficientes estudios etnopsicológicos de estas juventudes indígenas? Y aún más, ¿cómo es que se cree que se va a transformar este estudiante al paso del tiempo en esta institución, considerando que los procesos educativos se encuentren plenamente establecidos? Las respuestas a estas interrogantes se encuentran aún en el aire.

Se observa que el currículum actual de la UAIS no es pertinente, pues por perseguir las certificaciones y los estándares que exigen los organismos de la Subsecretaría de Educación Superior, se ha alejado del cultivo de la realidad local. Definitivamente, en el diseño curricular de la UAIM se presentaron, desde su origen hasta la actual UAIS, serios vacíos que históricamente se han

manejado de dos formas: al inicio se optó por la no prescripción, pues como menciona González-Martínez (2006), “la validez de una teoría prescriptiva de carácter educativo, sea pedagógica o didáctica, se realiza al contrastarla con la realidad que se deriva de su aplicación en contextos específicos” (p. 85). Es decir, en el contexto multicultural de la UAIS la prescripción era y sigue siendo un imposible.

La actual administración de la UAIS utiliza la prescripción trasladando simplemente los esquemas monoculturales de instituciones locales, sin tomar en cuenta la diversidad cultural de ingreso. Es decir, consideran que los titulares académicos *yoremes mayo* tienen un perfil similar al de los demás jóvenes no indígenas, y que los métodos educativos modificarán de igual forma a todos los estudiantes sin importar su etnia. Esta postura es intencionalmente ingenua y tiene el objetivo de salvar los vacíos científicos para la aplicación de la pedagogía del grupo de poder.

IV.4. La eliminación del pensamiento crítico

Otro asunto particularmente importante en la modificación curricular de la UAIM ha sido el cambio de asignaturas académicas, hasta lograr el dominio del sentido no crítico de los facilitadores y titulares académicos en el currículum actual de la UAIS. Se ha pasado del privilegio de los diálogos de posturas encontradas, a la elección de materiales que “no generen conflicto” a los estudiantes. De esta forma, las asignaturas deben ser vistas con cierta dificultad técnica, pero con el supuesto de la neutralidad científica y política que generalmente hacen sentir las posturas universalistas.

No obstante, en la práctica, los contenidos de los planes y programas de estudio se encuentran, para todas las carreras, lejos de toda neutralidad política, y generalmente con posturas alineadas con las doctrinas hegemónicas. De ahí que no es posible tener neutralidad universitaria y el sesgo que ahora se imprime es el de la perpetuidad de los opresores sobre los oprimidos.

En este contexto, el facilitador crítico (maestro) es mal visto en la UAIS, pues ignora —o no quiere hacer caso— a los conocimientos de los maestros que sí están alineados políticamente, que son impartidos a través de métodos y soluciones que no han sido demostrados contundentemente, pero que forman parte

de las retóricas de las disciplinas. Sólo en el discurso de los funcionarios se alaba el pensamiento crítico: “queremos titulares académicos críticos y creativos”, siempre y cuando no alteren el statu quo, el orden y el sentido que actualmente tienen las cosas.

Considerando a la pedagogía como un asunto de poder, el resultado ha sido lo que a final de cuentas se ha impuesto desde las cúpulas. Esto ha sucedido aquí y en otras latitudes. Uno de los ejemplos más drásticos fue el de la Universidad Amawtay Wasi, reconocida en 2005 en Ecuador, que fue cerrada el 31 de octubre de 2013 —violando el Convenio 169 de la OIT— debido a que, además de las múltiples complejidades de la educación intercultural: 1) el modelo de enseñanza no se encontraba acorde con el modelo gubernamental; 2) las ideas de sus líderes académicos sobre del desarrollo no concordaban con las del gobierno en turno, y 3) las políticas interculturales chocaban con las intenciones del movimiento indígena; el pretexto fue que esta institución no acreditó en la aplicación de una evaluación general que se basó en criterios académicos no indígenas pero necesarios, según el gobierno, en el contexto del desarrollo de la región (Mato, 2014).

V. La gestión de las lenguas

V.1. La enseñanza de la lengua

Si bien la gestión lingüística en los orígenes de la UAIM obedecía a una política de respeto a los asuntos culturales de la etnia: “El asunto de la enseñanza de la lengua es propio de la cultura *yoreme*” (Ochoa-Zazueta et al., 2001, p. 13), en la medida que la UAIM se fue adscribiendo a la supuesta educación intercultural, la institución se apropió cada vez más de la enseñanza de la lengua, a tal grado que ahora la lengua *yoreme* se imparte en los primeros semestres de todas las carreras.

Al respecto es necesario observar que la lengua *yoreme* se ha incorporado en la Institución con serias desventajas simbólicas, materiales, educativas y estructurales. Sus hablantes (*yoremnoki*), que han fungido como facilitadores, como ya se ha mencionado, han recibido una paga inferior y se ha hecho ver que su lengua vale menos que el español y que el inglés, puesto que este último

se usa más en el ámbito internacional. Por otro lado, los métodos de enseñanza, lejos de reforzar la preservación de su habla en las nuevas generaciones, presentan resultados que minimizan su valor sociolingüístico.

El enfoque es enseñar *yoreme* como segunda lengua a todos los titulares académicos, pero como pasa con la enseñanza oficial de la lengua inglesa en México, el resultado se reduce a conocer algunas palabras y el empleo de algunas oraciones, mas no cierto nivel de dominio. Es decir, la orientación curricular es hacia los no indígenas, que son la mayoría, para legitimar el carácter intercultural de la institución como mandato de la CGEIB, y no para un verdadero rescate de la lengua para los *yoremes* mismos.

V.2. El nido de lenguas

Además la UAIM, ahora la UAIS, empleó como estrategia la creación de un departamento que denominó *nido de lenguas*, que ha desarrollado elementos que apuntan más bien al desplazamiento sociolingüístico: a) la coordinación de este departamento está a cargo de una funcionaria no indígena que ha intentado trasladar la estructura de la enseñanza del inglés a la impartición de las demás lenguas; b) el conocimiento de las lenguas originarias de algunos estudiantes forma parte del inventario de los recursos del folclor de la Institución a la par de la recreación de las artesanías; c) si bien ha habido reuniones con algunos hablantes para estructurar la lengua *yoreme mayo*, no existen avances significativos debido a que no se cuenta con un proyecto bien estructurado y suficientes fondos para generar productos significativos; d) el pago reducido a los hablantes indígenas; e) la escasez de personas que sientan que realmente saben la lengua que caracteriza a su grupo étnico y aún menos los que la puedan enseñarla, y f) la falta de interés de los titulares académicos y de los facilitadores educativos por aprender una lengua originaria.

El problema de origen en el nido de lenguas es que los dos primeros hablantes de lengua que se incorporaron a la UAIM para realizar estudios etnolingüísticos en la primera administración, fueron reasignados a partir de 2004 al departamento de lenguas nacionales y extranjeras, donde el inglés era preponderante, no sólo porque formaba parte del currículum, sino por el prestigio que imprimía el saber este idioma. Estos hablantes habían permanecido olvidados

y discriminados, hasta que se creó en 2010 el nido de lenguas, donde comenzó a enseñarse las lenguas nacionales con el apoyo de hablantes, facilitadores y titulares académicos, que participaban de manera voluntaria y prácticamente sin remuneración alguna; pero no han sido pocas las manifestaciones sobre el trato discriminatorio que sufrían.

Posteriormente, por recomendaciones de la CGEIB, se instituyó en 2014 la enseñanza de la lengua del principal grupo étnico de forma curricular, de tal forma que fue necesaria no solamente la incorporación de los dos hablantes de *yoreme* que ya estaban en la institución, sino que se contrataron con bajo sueldo otros hablantes que, aun cuando la lengua se encuentra aún en proceso de formalización, comenzaron a impartirla de acuerdo con sus propias capacidades.

La apertura del nido de lenguas obedeció a la idea de crear un departamento que ubicara todo lo que estaba fuera de los asuntos “sustantivos” de la UAIM: los artesanos y las artesanías, los danzantes y sus danzas, los hablantes de lengua indígena y sus lenguas, conceptualizados como los aspectos folclóricos y culturales de la universidad. Su principal uso es mostrarlos en los eventos, sobre todo cuando se reciben políticos y personalidades, para así legitimar el carácter indígena de la institución, reduciendo el valor de sus culturas.

V.3. Sin diagnóstico, ni planeación, ni seguimiento lingüístico

Todas estas acciones se han realizado sin tener un conocimiento pleno de la situación por la que pasa la lengua *yoreme*; a la par se han realizado esfuerzos esporádicos por tratar de conformar un cuerpo colegiado que dé cause a su estudio y formalización, pero la ausencia de sociolingüistas en la región y las desventajas que provienen de que el español es el idioma predominante, impiden el desarrollo de un plan sistemático que realmente lleve a la reanimación de la cultura.

El tratar de enseñar una lengua a) que aún se encuentra en el proceso de ser estructurada para su enseñanza; b) con escasez de personas que realmente la hablen y puedan enseñarla; c) que a los pocos que se han designado como facilitadores se les pague poco, y d) que se presenta frente a otras lenguas que ya tienen tiempo de haber sido académicamente estructuradas, como el español

y el inglés, no forma parte de un proceso de reivindicación cultural, sino más bien de ese desplazamiento lingüístico que prevalece en la zona. En la realidad, como sucede con la enseñanza del inglés oficial, ni los titulares académicos ni los facilitadores educativos muestran un genuino interés por aprender la lengua; más bien se refuerza su reduccionismo folclórico que no aporta significativamente a contrarrestar la tendencia de desaparición de la lengua y de la cultura *yoreme*.

En los últimos años de la UAIM y al inicio de la UAIS, no se ha tenido una política lingüística clara y asertiva que muestre una verdadera intención de coadyuvar a la reanimación étnica y cultural del pueblo *yoreme mayo* ni de las demás culturas que participan. Por el contrario, todo parecería que forma parte de un plan que, sea de manera ingenua o con cierto grado de perversidad, puede estar trayendo consecuencias etnofágicas, principalmente sobre los *yoremes*.

A manera de conclusión

En el proceso de transformación de la UAIM a la UAIS se fue recrudeciendo de manera paulatina la imposición de la estructura intercultural gubernamental que ha dado preferencia al domino del no indígena, lo que ha reducido en los *yoremes* no sólo las posibilidades de participación en los órganos universitarios, sino también las de reanimación de su cultura. Algunos de los problemas provienen desde el surgimiento de la institución, al haber sido creada por no indígenas para indígenas, pero otros se fueron desarrollando en la medida en que la universidad cambiaba.

Si bien la UAIM se fundó con ideas dispares a las de la interculturalidad oficial, el trabajo de años de la CGEIB ha logrado modificar la institución hasta convertirla en lo que hoy es la UAIS, completamente alineada con sus políticas, en la que con el velo de una pedagogía intercultural cada vez se reproduce más la lógica de imposición del opresor sobre el oprimido en las diferentes trincheras, dentro y fuera del aula.

Las trincheras se encuentran dispersas en la universidad: en el desarrollo del currículum, en la imposición de las disciplinas, en la organización de la institución, en los diferentes departamentos, tales como el nido de lenguas, entre muchas otras. La participación del pueblo *yoreme mayo* en la institución ha sido

marginal; por un lado, si en el principio de la UAIM se había contemplado una mínima representatividad legal,¹² con el surgimiento de la UAIS,¹³ se eliminó cualquier posibilidad de participación formal de los órganos de representación indígena.

La intervención de los *kobanaros* no ha sido continua y sólo se les ha requerido de manera informal, sin compromisos permanentes; los facilitadores de esta etnia han ingresado a la institución en condiciones desventajosas. Quizás el único mérito, que también es cuestionable, ha sido el aumento (según los datos institucionales) de la matrícula *yoreme*, que en las condiciones en las que ha estado la universidad se ha enfrentado a esquemas educativos racistas, aculturadores y, en términos generales, poco deseables desde la perspectiva indígena.

El desarrollo curricular presenta muchas inconsistencias, pues ha sido difícil interpolar la idea imprecisa y polisémica de la interculturalidad gubernamental en cada uno de los elementos del currículum universitario sin que se presenten conflictos teóricos que aún no han sido resueltos. Las imprecisiones en la currícula intercultural, que parten de una irresponsabilidad institucional derivada de la ingenuidad por desconocimiento o de la perversidad al actuar, incluso sin saber las consecuencias, generan situaciones de violencia e iniquidad, y pueden generar resultados adversos a los fines que han sido enmarcados en los nobles discursos institucionales.

Por ejemplo, la inconsistente política lingüística en la universidad, que forma parte del currículum intercultural, aun cuando aparenta dar una solución parcial al desplazamiento lingüístico, se orienta más a fortalecer los procesos aculturadores y en términos generales aniquiladores de la cultura. El resultado ha sido adverso. Si en la UAIS se observa una aparente calma, es el resultado de que en las luchas cotidianas, el opresor ha vencido. El racismo y la discriminación ahora son sistemáticos e institucionalizados. Eso dista mucho de los fines iniciales de la UAIM.

12 Véase en la Ley orgánica de la UAIM que en la junta ejecutiva se contempla un representante indígena en <http://www.laipsinaloa.gob.mx/images/stories/ARCHIVOS%20PUBLICOS/Leyes%20Estatales%20Actuales/ley%20organica%20universidad%20indigena.pdf>

13 Obsérvese que en la nueva Ley Orgánica de la UAIS no se contemplan representantes indígenas en la Junta Ejecutiva.

Lista de referencias

- Aguirre, G. (1967). *Regiones de Refugio*. México: Instituto Nacional Indigenista.
- Apple, M. (1990). *Ideology and Curriculum*. Nueva York: Routledge.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- El Debate de Los Mochis. (19 de enero de 2012). Narciso Aquí Combera, un ejemplo yoreme. Recuperado de <http://www.eldiariodelosmochis.com.mx/movil/publicacion.php?id=61706>
- El Estado de Sinaloa. Órgano Oficial del Estado de Sinaloa (06 de febrero de 1998). Decreto de creación de la Comisión para la Atención de las Comunidades Indígenas de Sinaloa.
- El Estado de Sinaloa. Órgano Oficial del Estado de Sinaloa. (19 de agosto de 2016). *Decreto Número 624 del H. Congreso del Estado. Ley Orgánica de la Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa*. Recuperado de <http://legislacion.vlex.com.mx/vid/ley-organica-universidad-autonoma-648244673>
- Fábregas-Puig, A. (2012). De la Teoría de la Aculturación a la Teoría de la Interculturalidad Educación y Asimilación: El Caso Mexicano. *Intercultural Communication Studies* *xxi*, 3(1), 1-8.
- Giroux, H. (2003). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI/Universidad Nacional Autónoma de México.
- González-Martínez, L. (2006). La pedagogía crítica de Henry A. Giroux. *Sinécica* 29, 83-87.
- Guerra-García, E. (2005). La aneregogía de la voluntad, propuesta educativa sociointercultural de la Universidad Autónoma Indígena de México. *Ra Ximhai*, 1(1), 15-38.
- Guerra-García, E. (2016). *La Universidad Autónoma Indígena de México en sus inicios. Surgimiento, primera rectoría, currículum y modelo educativo inicial*. México: INAPI/UAIM.
- Gutiérrez-Chong, N. (2004). Mercadotecnia en el “indigenismo” de Vicente Fox. En R. A. Hernández, S. Paz & T. Sierra (Eds). *El Estado y los indígenas en tiempos del PAN: neoindigenismo, legalidad e identidad* (pp. 27-52). México: CIESAS/Porrúa.
- Hernández-Loeza, S. E. (2016). Limitadas por decreto. Las restricciones normativas de las universidades interculturales oficiales en México. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 4(2), 95-119.

- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. (2010), *Catálogo nacional de lenguas indígenas*. Recuperado de <http://www.inali.gob.mx/clin-inali/>
- Jozami, A. (2015). Palabras preliminares. En D. Mato (Coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Contextos y experiencias* (pp. 7-10). Buenos Aires: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Mato, D. (2014). Universidades indígenas de América Latina: logros, problemas y desafíos. *ISEES*, 14, 17-45. Recuperado de file:///C:/Users/Dr.%20Guerra_2/Downloads/Dialnet-UniversidadesIndigenasEnAmericaLatina-4865366.pdf
- Mato, D. (2015). Educación Superior, Estados y pueblos indígenas en América Latina. Contextos, experiencias, conflictos y desafíos. En D. Mato (Coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Contextos y experiencias* (pp. 19-46). Buenos Aires: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Navarro, P. (2005). *El fenómeno de la complejidad social humana*. Ponencia para el Curso de Doctorado Interdisciplinar en Sistemas Complejos. Recuperado de <http://www.netcom.es/pnavarro/Publicaciones/ComplejidadSocial.html>
- Ochoa-Zazueta, J. Á. (2005). Aneregogía y skopeótica: retorno a la educación por aprendizaje. *Ra Ximhai*, 1(1), 1-20.
- Ochoa-Zazueta, J. Á., Galaviz-Armenta, H., Valdez-Acosta, M. de J., & Guerra-García, E. (2001). *Mochicahui, nuevas fronteras* [Documento de trabajo]. México: UAIM.
- Organización Internacional del Trabajo. (1989). *Convenio 169*. Recuperado de http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed_norm/@normes/documents/publication/wcms_100910.pdf
- Pech-Salvador, C., & Rizo-García, M. (2014). *Interculturalidad, miradas críticas*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Sandoval-Forero, E. (2016). Reseña de “La Universidad Autónoma Indígena de México en sus inicios. Surgimiento, primera rectoría, currículum y modelo educativo inicial”. *CoPaLa Construyendo Paz Latinoamericana*, 1(2), 145-147.
- Sandoval-Forero, E., & Guerra-García, E. (2007). La interculturalidad en la educación superior en México, *Ra Ximhai*, 3(2), 273-288.
- Sousa de Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur*. México: Siglo XXI Editores.
- Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa. (2016). *Visión y misión*. Recuperado de http://uais.edu.mx/joomla15/index.php?option=com_content&view=article&id=67&Itemid=65

VI

La construcción histórica de la identidad híbrida de lo zoque/chol en estudiantes de la Universidad Intercultural en Tabasco

Felipe Javier Galán López

Introducción

A PARTIR DEL SURGIMIENTO E IMPLEMENTACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES Interculturales en México durante la primera década del nuevo siglo, el tema de la identidad resulta primordial para sus comunidades estudiantiles clasificadas en su mayoría como de población indígena. A trece años de su creación, se empieza a hacer un balance crítico sobre su impacto en las regiones donde se sitúan. Resulta necesario acudir a la historia para explicar cómo se han construido y modificado las identidades al interior de los grupos que siguen siendo catalogados como indígenas por las instituciones estatales, preguntarse si al interior de ellos sus pobladores se definen o no como indígenas, o si adoptan su nombre histórico y no la categoría que el Estado les otorgó de manera general a raíz de las políticas indigenistas del siglo xx.

Tabasco es uno de los casos más emblemáticos para instituciones gubernamentales como la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) y la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), ya que la Universidad Intercultural fundada en 2005 en el poblado de

Oxolotán, municipio de Tacotalpa, en la región serrana, fue una de las primeras impulsadas bajo el enfoque educativo intercultural, que pretende formar estudiantes para promover el desarrollo comunitario a partir de proyectos sostenibles. Su implementación se dio a raíz de un estudio de factibilidad (Escobar, Navarro & Rojas, 2015), y por el impulso de un grupo de profesores tabasqueños, quienes afirmaron que la región donde se sitúa y el poblado donde se fundó son indígenas (zoque y chol).

Este trabajo plantea la discusión sobre la configuración histórica híbrida de la identidad de los zoques y choles durante el proceso del indigenismo hacia la interculturalidad. Se enuncia primero una serie de referentes teóricos sobre las identidades. Se menciona el origen de la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET) y posteriormente se hace un recuento general de referentes históricos de lo que se ha definido como cultura zoque y chol, además de mencionar la influencia de la política indigenista en la configuración de lo indio. Por último, se presentan fragmentos de entrevistas hechas a miembros de la comunidad, quienes reflexionan sobre la dimensión de su identidad como indígenas, como resultado de la tesis doctoral “Procesos de construcción sobre las identidades indígenas a través de las políticas educativas, el caso Oxolotán, Tabasco” (Galán, 2016).

I. Surgimiento de la UIET, identidades indígenas y procesos híbridos

En la Figura 1 se observa una ceiba como icono de identidad; la UIET en Oxolotán es la primera sede académica en Tabasco de las tres que hoy existen (Oxolotán, Tamulté de las Sabanas y Villa Vicente Guerrero). Durante sus primeros meses utilizó instalaciones de una escuela secundaria pública dentro del poblado.

La UIET inicia operaciones el 18 de agosto de 2005 en el antiguo Poblado Oxolotán, de origen ore (zoque), en Tacotalpa, municipio serrano que colinda con Chiapas. Por acuerdo de creación, que se firma el 5 de abril de 2006, publicado en el Periódico Oficial No. 21035 Suplemento 6634 C, del Gobierno del Estado de Tabasco siendo gobernador el Lic. Manuel Andrade Díaz, se crea como organismo público descentralizado, de carácter estatal, con personalidad ju-

rídica y patrimonio propio. Su objetivo es formar profesionales e intelectuales comprometidos con el desarrollo económico y cultural en los ámbitos comunitarios, regional y nacional, cuyas actividades contribuyan a promover un proceso de revaloración y revitalización de las lenguas y culturas originarias, con la facultad de desarrollar e implementar programas de docencia, investigación, vinculación, difusión y extensión, desde la perspectiva del reconocimiento y respeto de los haberes y saberes ancestrales tradicionales —Currículum Institucional de la UIET—. (Escobar, Navarro & Rojas, 2015, p.16)



Figura 1. La ceiba, en el centro de las instalaciones de la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco

Foto: Felipe Galán, abril de 2015.

Los primeros estudiantes que ingresaron a la UIET en su mayoría no habían tenido acceso a la educación superior estatal; varios de ellos habían intentado ingresar a la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) con intereses personales en licenciaturas e ingenierías determinadas y para formarse como profesores de primaria en otros centros educativos. La mayoría provenía de pueblos y comunidades de municipios de la Región Sierra de Tabasco (Tacotalpa, Jalapa y Teapa), además de otras regiones como la chontal y la de los Ríos, también de Macuspana, Centla, en Tabasco, y de municipios del norte de Chiapas.

Para las autoridades universitarias fue una labor complicada ubicar la procedencia cultural de su población estudiantil, por lo que trataron de generalizarlos como “indígenas” basados en el criterio establecido por instituciones como el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) de “hablantes de lengua indígena” (HLI), principalmente para la obtención de recursos y apoyos económicos federales y estatales como las becas Programa Nacional de Becas (PRONABES). Para los directivos de la UIET, la concepción de la identidad indígena y de la comunidad ha sido central, tanto en sus programas educativos, sus propósitos y objetivos generales como en sus acciones; el programa de Licenciatura en Lengua y Cultura ha sido fundamental para establecer actividades de rescate, promoción y difusión de la cultura de la región, principalmente de la lengua, aunque en la realidad la lengua zoque ya está casi extinta (Pfeiler & Canché, 2014) y la lengua chol es la que tiene mayor número de hablantes.

En un inicio la UIET resaltó la presencia de estudiantes indígenas dentro de su comunidad universitaria; la primera generación tuvo una alta población hablante de cuatro lenguas definidas como originarias: chol, chontal, tsotsil y zoque. “La primera generación, distribuida en tres carreras (Lengua y Cultura, Desarrollo Rural Sustentable y Desarrollo Turístico), representaba un total de 48.5% de estudiantes indígenas: lengua chol: 41%, lengua tsotsil: 3.6%, lengua zoque: 2.4%, lengua chontal: 1.5%” (Cabrera Hugo, citado en Galán, 2016). La primera generación estuvo constituida por 181 estudiantes indígenas, así considerados por sus autoridades. Sin embargo, es de resaltar que en su mayoría los estudiantes hablantes de una de estas lenguas provienen de Chiapas, no de Tabasco, lo que ha provocado conflictos en la dirección de la Universidad, con respecto a los presupuestos asignados en parte por el gobierno del Estado. La Tabla 1 muestra datos:

Tabla 1. Base de datos del histórico de la matrícula de la UIET (2005-2011)

Año	Total Alumnos	Mujeres	Hombres	HLI
2005	217	102	115	121
2006	333	156	177	161
2007	431	211	220	185
2008	481	236	245	196
2009	553	280	273	229
2010	642	323	319	276
2011	614	306	308	225
2012	505	256	249	190
2013	599	335	264	148
2014	971	596	375	274

Fuente: Departamento de Información, Estadística y Evaluación de la UIET, tomado de Escobar, Navarro y Rojas, 2015, p. 21.

En sociedades diversas desde el punto de vista cultural, el tema de la identidad resulta clave para comprender la importancia de conocer las particularidades de cada uno de los pueblos concebidos como indígenas por el Estado. Los zoques en Tabasco fueron muy poco estudiados por antropólogos indigenistas en el siglo xx. Existen escasos trabajos de investigación, a pesar de que la región serrana muestra que los zoques tuvieron una presencia histórica considerable y que los choles han ocupado parte importante de dicha región en las últimas décadas. La identidad indígena es un tema casi olvidado; sin embargo, para la UIET resulta central, ya que para obtener recursos federales y estatales, requiere contar con una matrícula de estudiantes indígenas.

La identidad se construye temporalmente, pero nunca se separa de la cultura, afirma Gilberto Giménez (2005). “Las identidades se construyen precisamente a partir de la apropiación, por parte de los actores sociales, de determinados repertorios culturales considerados simultáneamente como diferenciadores (hacia afuera) y definidores de la propia unidad y especificidad (hacia adentro)” (p. 3). Es necesario entender la concepción cultural de las identidades de los indígenas

de Tabasco a partir de relaciones movibles, dinámicas, inciertas y complejas: “La cultura no debe entenderse nunca como un repertorio homogéneo, estático e inmodificable de significados, por el contrario, puede tener a la vez ‘zonas de estabilidad y persistencia y zonas de movilidad y cambio’” (2005, p. 3).

La configuración de identidades se relaciona con la categoría de procesos de hibridación, desarrollada por Néstor García Canclini (2003) en su obra *Culturas híbridas, estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Es preciso analizarla en relación con la interculturalidad, porque se desarrolló en la década de los noventa y principios del siglo XXI, cuando se planteó el enfoque educativo intercultural por académicos mexicanos y se empezaron a diseñar las universidades interculturales de los primeros años del siglo XXI.

García Canclini (2003) afirma que “los estudios sobre hibridación modificaron el modo de hablar sobre identidad, cultura, diferencia, desigualdad, multiculturalidad y sobre parejas organizadoras de los conflictos en las Ciencias sociales: tradición-modernidad, norte-sur, global-local” (p. I), ya que estos han tenido auge y un mayor impacto en la última década del siglo XX. Además deslinda lo biológico de lo cultural, cuestión que, en buena medida, las concepciones indigenistas provenientes de la Antropología no habían logrado elaborar del todo durante el siglo XX, así como los procesos interétnicos y de descolonización. García Canclini define entonces lo híbrido de la siguiente manera: “Entiendo por hibridación, procesos socioculturales en los que las estructuras o prácticas discretas que existían en forma separada, se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas” (p. III). Para explicarlo, el autor considera los ciclos de hibridación, la construcción lingüístico-social y la reconversión.

Las concepciones sobre lo indígena que se configuraron a lo largo del siglo XX tuvieron una fuerte influencia de las políticas educativas que fueron esenciales para la definición de lo indígena en Tabasco. Estas son las que los actuales estudiantes de la UIET reciben al inscribirse en dicha Universidad; las autoridades educativas requieren justificar su matrícula en base a contar con población indígena, por lo que los estudiantes hablantes de una lengua originaria tienen asegurado un espacio en esta institución.¹ Lograr matricularse en la UJAT es un

¹ “El trámite de inscripción está acompañado sólo de un examen diagnóstico realizado por el CENEVAL utilizando la prueba EXANI II. Los resultados determinan los contenidos a abordar

problema serio al que muchos estudiantes de comunidades rurales en Tabasco se enfrentan. Fue uno de los argumentos más fuertes para proponer la edificación de una Universidad Intercultural en la región serrana de dicho estado.

La concepción de identidad que se promueve en la UIET presenta un discurso institucional fundamentado en el lema “Saber y hacer para engrandecer a nuestros pueblos” (UIET, 2016). Por ello, la principal intención es la implementación de proyectos de desarrollo comunitario que impacten en el engrandecimiento de los pueblos de la región serrana de Tabasco definidos como indígenas; pero en la realidad existen configuraciones sobre lo chol con lo zoque y con lo moderno, es decir, no existe claridad en los propios indígenas sobre su identidad. Se entienden las identidades en los procesos de hibridación y no como identidades estáticas que no se modifican. Para tener otra mirada sobre la construcción de las identidades de los indígenas tabasqueños, se propone aprehenderla desde una revisión sociohistórica, pues ésta permite analizar los procesos de hibridación y su relación con las identidades. La UIET en su logo muestra un rostro mitad maya y mitad olmeca sostenido por un libro, lo que representa una configuración híbrida.

A partir de la creación de políticas de identidad durante el proceso de finalización del antiguo Instituto Nacional Indigenista (INI) y la creación de la CDI en 2003 y de instituciones como el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), el tema ha sido muy importante entre quienes son considerados por el Estado como parte de las comunidades indígenas. Una de las principales y frecuentes preguntas que se hacen los estudiantes en la UIET gira en torno a su pertenencia como indígenas. Debido a la ausencia de políticas indigenistas durante casi todo el siglo xx en Tabasco y a la casi total extinción de la variante lingüística zoque tabasqueña, las identidades entre los jóvenes estudiantes considerados como indígenas se construyen con procesos híbridos. Se cuestionan de manera constante si se pueden realmente identificar o no con lo que representa ser “lo indio”.

La localidad de Oxolotán ha tenido un proceso histórico peculiar, ya que aquí se aplicaron las políticas indigenistas hasta la década de los ochenta, es de-

en la semana de inducción, además de la concientización sobre la relevancia de los valores culturales y lingüísticos del país” (Informe de Gestión de la UIET, 2007, citado en Escobar, Navarro & Rojas, 2015, p. 21).

cir, de forma tardía en relación con muchas comunidades originarias del país. Sin embargo, el proyecto educativo homogéneo que pretendió desaparecer a los indios tabasqueños, principalmente a los zoques, fue instrumentado desde el periodo de gobierno del general Tomás Garrido Canabal a principio de siglo xx, aplicando una serie de políticas lingüicidas así referidas por Pfeiler y Canché (2014), que permanecieron durante varias décadas hasta los años ochenta, y que nuevamente a final de esta década se reactivaron. A principios de siglo xxi, en la aplicación del proyecto educativo intercultural, las identidades zoque y chol forman parte de procesos híbridos. A partir de 2005 se pretende revalorar lo indígena, pero a la vez, no existe una concepción clara sobre lo que significa ser indígena entre la comunidad intercultural estudiantil.

Tabasco fue una de las entidades federativas menos estudiadas por los antropólogos e historiadores indigenistas en el siglo xx, la mayoría de las investigaciones sobre lo que el Estado consideró como indígenas tabasqueños ha sido acerca de la cultura Olmeca desde una perspectiva arqueológica; sobre el resto de los pueblos indígenas, principalmente se han hecho investigaciones sobre los chontales ubicados en municipios como Jalpa de Méndez, Comalcalco, Paraíso, entre otros, quedando vacíos historiográficos sobre la cultura zoque que tuvieron presencia en la región serrana de Tabasco, que comprende los municipios de Jalapa, Tacotalpa, Teapa y parte de Macuspana.

Como se expondrá en los siguientes apartados, la identidad en procesos de hibridación tiene que ver con una configuración en un espacio donde la frontera interétnica contribuye a la identidad de lo indígena. Las migraciones de comunidades choles de Chiapas hacia Tabasco, permiten pensar en la importancia de los elementos culturales y en cómo las Universidades Interculturales deben tomar en cuenta estos puntos.

II. Un largo proceso de historia olvidada sobre los zoques de Tabasco

Para entender el proceso de hibridación que pone en conflicto la identidad de lo zoque/chol en la comunidad de estudiantes de la UIET, resulta necesario mencionar datos generales sobre la configuración histórica de la región donde se encuentra Oxolotán. El historiador Mario Humberto Ruz (1991) define a los

pueblos que se encuentran en la “zona de la sierra” como antiguos poblados zoques: “Tacotalpa, Tapijulapa, Ocelotlán (Oxolotán), Teapa y Tecomagiaca” (p. 42). Esta región en la actualidad es parte de lo que comprende cuatro municipios del estado de Tabasco: Teapa, Jalapa, Macuspana y Tacotalpa; el poblado Oxolotán se encuentra en el municipio de Tacotalpa, que limita con el norte del estado de Chiapas.

En la actualidad, de la cultura zoque queda muy poco, apenas un puñado de hablantes ancianos mayores de 70 años, casi todos originarios de comunidades de municipios del norte de Chiapas, quienes migraron en diferentes momentos en el siglo xx; sin embargo, la antigua región zoque, incluye parte del estado de Tabasco. Entre los estudiosos de la región zoque, Alfonso Villa Rojas (1990), menciona que incluyó una porción del noreste de Tabasco, aunque no profundizaron en ella. Las instituciones como el INEGI, la CDI y otras definen a la región de la Sierra de Tabasco como chol, pero la UIET, el municipio de Tacotalpa y la Secretaría de Turismo la presentan como parte de la identidad zoque.

En la década de los ochenta y principio de los noventa se llevaron a cabo estudios arqueológicos en Oxolotán en el convento dominico² por parte del INAH, encabezados por Laura Ledesma quien publicó en 1992 su libro *La vicaría de Oxolotán Tabasco*. En esta obra se presentan datos arqueológicos e históricos sobre la presencia de los dominicos en Tabasco, así como el proceso de colonización hacia los zoques en una región extensa que incluye la zona serrana del estado.

La amplia región incluyó poblados que fueron sometidos y disputados, entre ellos Oxolotán, que estaba habitado por zoques. Los trabajos arqueológicos tanto de Ledesma como de Eladio Terreros (2014) refuerzan lo sostenido por historiadores como Salazar Ledesma y Mario Humberto Ruz, quienes afirman que Oxolotán es un poblado históricamente zoque. Las referencias sobre su his-

² Los frailes dominicos fueron los encargados de evangelizar buena parte de la región serrana de Tabasco y una extensa zona en Chiapas, además de otras rutas en diferentes partes de lo que ahora es México y Guatemala. Llegaron a finales de 1520 y 1530 y fueron estableciendo distintas rutas. El Convento de Oxolotán fue fundado y construido entre 1572 y 1633; por muchos años se supuso que fue edificado por frailes franciscanos, sin embargo, por las investigaciones arqueológicas de Laura Ledesma (1992) en los ochenta y noventa, se sabe lo siguiente: “gracias a la intervención arqueológica y al apoyo documental, fue posible comprobar que en la región zoque de Tabasco hubo únicamente presencia de frailes dominicos” (p. 23).

toria son pocas; no obstante, el Convento que se encuentra en este poblado es un referente notorio. Acerca de los zoques del Tabasco colonial, Salazar Ledesma (2014) afirma que Oxolotán, Tapijulapa, Teapa, Tecomaxiaca, Puxcatán y Tacotalpa “quedaron bajo la jurisdicción de Santa María de la Victoria³ de la provincia de Tabasco” (p. 153).

Laura Ledesma (1992) analiza a profundidad, desde una perspectiva histórica, la presencia zoque en Oxolotán; propuso la ubicación de tres regiones zoques, una de ellas tiene que ver con esta parte del estado de Tabasco y las otras con Chiapas y Oaxaca: 1) Depresión central de Chiapas, 2) Sierra de Pantepec Oaxaca y 3) Sierra Tabasqueña. Por su parte, Eladio Terreros (2010), quien ha investigado desde perspectivas arqueológicas la región serrana de Tabasco, sostiene lo siguiente: “Con base en los datos de la lingüística, es aceptado que los zoques desde varios siglos antes de Cristo, fueron de los primeros grupos foráneos en llegar al citado Estado, incorporándose con los habitantes locales” (p. 106). En la conquista espiritual que vivieron los pueblos zoques, se resalta lo primordial de las rutas de evangelización que trazaron los conquistadores y el papel que seguramente tuvo el convento dominico en Oxolotán, tanto para la colonización y evangelización, como para seguir el rumbo hacia Chiapas, y también para la resistencia que tuvieron los zoques (Ledesma, 1992).

En la obra de Mario Humberto Ruz (1991), se menciona que Oxolotán es uno de los poblados zoques más importantes en Tabasco; las rutas que se siguieron para el proceso de conquista y colonización de los zoques en Chiapas durante la colonia, tuvieron como paso la región de la Sierra y Oxolotán en Tabasco. Los zoques fueron lentamente sometidos; durante los años en que se exploraron las montañas, bosques, selvas de Chiapas y Tabasco, fueron varios los personajes que se disputaron las tierras que iban descubriendo. Ruz (1991) describe que al momento de formarse jurisdicciones para someter a los distintos pueblos, en la de Guazacualco (hoy Coatzacoalcos), se establecieron los límites territoriales, que incluían demarcaciones distantes, por ejemplo, en la actual ciudad de San Cristóbal de Las Casas o en Mérida.

El poblado Oxolotán entró en la historia de la Colonia cuando fue disputado por los conquistadores: “Así en junio de 1539 Bernardino de Medina entabló

³ Posteriormente se funda San Juan Bautista y luego se cambia el nombre por Villahermosa.

un proceso contra Montejo el sobrino, exigiendo le devolviese las encomiendas de Ucelotán (Oxolotán) y Tacotalpa, que le había otorgado Osorio en remuneración por sus servicios en la conquista de Tabasco” (Rubio Mañe, 1942, citado en Ruz, 1991, p. 33).

Flora Salazar Ledesma (2014), en su ensayo *Los pueblos de la Sierra y los territorios de su región*, hace varias menciones sobre Oxolotán; resalta su importancia como poblado zoque, a pesar de disponer de pocos documentos históricos sobre los zoques en Tabasco. Considerando los trabajos en arqueología realizados por Eladio Terreros años antes, Salazar Ledesma afirma que existió una provincia de zoques que comprendía la parte de la región serrana de Tabasco.

Esta autora pone en debate el origen histórico de Oxolotán; del trabajo de Laura Ledesma retoma la afirmación de que no existía Oxolotán en el pasado prehispánico, menciona además lo postulado por Juan Pedro Viqueira: “los pueblos de Oxolotán, Puxcatán, Tapijulapa y Amatán son resultado de la congregación realizada por los dominicos” (Salazar, 2014, p. 201); por lo que Salazar supone que Oxolotán fue un pueblo colonial. Sin embargo, Judith Gallegos (citada en Salazar, 2014) afirma que “se han encontrado materiales del posclásico lo cual evidencia una ocupación anterior a la Conquista” (p. 202).

Posterior a los datos que presentan Laura Ledesma, Flora Salazar Ledesma 6 Eladio Terreros, Mario Humberto Ruz (2014), en su ensayo *La Sierra, una memoria fragmentada*, expone los vacíos historiográficos y la necesidad de realizar nuevas investigaciones en esta extensa región. Acerca de los procesos históricos sucedidos entre el siglo XIX y principios del siglo XX, existen otros estudios sobre la zona, principalmente algunas obras que hacen referencia a la cabecera municipal de Tacotalpa (donde se encuentra Oxolotán), pero poco se profundiza sobre la historia de los zoques y choles. A lo largo de varias décadas del siglo XX hubo migraciones de indígenas pero pocos estudios remiten al periodo revolucionario y a la relación conflictiva entre los zoques y los gobiernos sucesivos del general Tomás Garrido Canabal entre 1919 y 1934. En la Figura 2 se observan las campanas del ex Convento Dominicano de Oxolotán.



Figura 2. Campanas en las afueras del Ex Convento Dominicano en Oxolotán (hoy Museo de la Sierra)

Foto: Felipe Galán, abril de 2014.

III. Interculturalidad en México y su antecedente: el indigenismo

En México el indigenismo sigue siendo un tema central para las ciencias sociales, ya que a inicios del siglo XXI, las políticas dirigidas a la población indígena han tenido una transformación en sus planteamientos, en comparación a las aplicadas de 1948 hasta fin de siglo. Sin embargo, no todas las regiones que el INI clasificó como indígenas fueron suficientemente estudiadas; ese fue el caso de las diferentes regiones de Tabasco.

La política indigenista tuvo la intención de integrar y modernizar a partir de la aplicación de programas de desarrollo, muchos de ellos educativos,

a los pueblos indios durante el siglo xx. Tabasco ha sido un estado en el que en diferentes momentos del siglo pasado y del actual se ha agudizado la modernización, principalmente petrolera, por lo que a diferencia de otros estados y regiones, parecía necesario eliminar lo indígena, para mostrar el desarrollo moderno que beneficiara los proyectos petroleros y de progreso.

Fue así que las políticas indigenistas en Tabasco llegaron a aplicarse hasta los años setenta, pues por mucho tiempo los gobiernos modernizadores afirmaron que en el Tabasco petrolero no existían indios. No obstante, las fuertes movilizaciones, principalmente de la región chontal, encabezadas por organizaciones comunitarias, lograron que se diera atención a pueblos de municipios como Cárdenas, Huimanguillo, Nacajuca y Jalpa de Méndez. Hubo un proceso que podemos definir como tardío de aplicación de políticas indigenistas respecto al nivel nacional, ya que en otras entidades y regiones, se fueron aplicando desde los años cuarenta y cincuenta, y esto afectó las configuraciones indígenas en las diferentes regiones tabasqueñas.

El primer Centro Coordinador del INI en Tabasco se estableció en 1973 en el municipio de Nacajuca, en la región chontal. A lo largo del siglo xx, se agudizó la campaña de modernización a partir del gobierno del general Tomás Garrido Canabal, en la década de los veinte y treinta; en los años del postgarridismo se incrementó la “tabasqueñidad” (identidad criolla), afirma Uribe Iniesta (2003, p. 52). Resulta primordial para entender la evolución histórica que existió, de aplicación de políticas educativas racionalistas durante el siglo xx, hacia políticas con enfoque intercultural a principios del nuevo siglo, al indigenismo institucional; ya que la educación fue la estrategia del Estado para modernizar a sus indios. Dentro de las políticas indigenistas existen muchos elementos por mencionarse; uno de ellos que fue central y que en gran medida define la identidad de lo indígena que el Estado mexicano va construyendo a lo largo de varias décadas, tiene que ver con la creación de los Centros Coordinadores Indigenistas (CCI); durante las décadas a partir de los años cincuenta hasta los primeros del siglo xxi, funcionaron en distintas regiones y localidades del país, convirtiéndose en Centros Coordinadores para el Desarrollo Indígena (CCDI) en la actualidad, y bajo la responsabilidad de la nueva institución que maneja el indigenismo mexicano, la CDI (Galán & Navarro, 2016).

La acción indigenista en Tabasco no llegó a todas sus regiones, para la Región de la Sierra fue hasta los años ochenta, cuando se colocaron centros inte-

gradores promovidos por el gobierno del estado a través del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), durante la gestión de Enrique González Pedrero (1983-1987) y a iniciativa de su esposa, la escritora cubana Julieta Campos, quien aplicó una serie de programas con enfoque comunitario y centrados en la cultura; además de aplicar proyectos educativos que pretendieron rescatar las lenguas indígenas, se tienen como referente de estos años los trabajos impulsados por Irena Majchrzak, donde se aplicó el método Montessori en escuelas distintas en la región chontal y chol, además de implementarse el proyecto teatral conocido como *Laboratorio de Teatro Campesino e Indígena*, principalmente en Oxolotán en los años ochenta. Posteriormente en la década de los noventa debido a las pugnas políticas, la mayoría de los proyectos educativos y culturales se eliminaron; fue hasta la primera década del nuevo siglo que se ejecutaron programas para indígenas, particularmente promovidos por la CDI. En educación se destaca la implementación de la Universidad Intercultural en el poblado Oxolotán del municipio de Tacotalpa hasta el 2005.

La importancia de entender las razones por las cuales los zoques fueron casi silenciados, tiene relación con las políticas indigenistas en educación que se aplicaron a lo largo de varias décadas en el estado de Tabasco, ya que las estadísticas los eliminaron durante el siglo xx, reduciéndolos a minúsculas cifras (Galán, 2016) y por la migración de choles del norte de Chiapas hacia Tabasco. En la actualidad, ni los censos, ni los datos del INALI colocan información sobre los zoques de Tabasco; únicamente aparecen en folletos de la Secretaría de Turismo, en informes del gobierno estatal y *spots* publicitarios, que resaltan la presencia histórica zoque en poblados como Villa Tapijulapa y Oxolotán, a los que tratan de promover en campañas de turismo cultural y, por supuesto, en la información general de la UIET.

El INEGI proporciona actualmente la información que se muestra en la Tabla 2, sobre hablantes de lengua indígena en Tabasco.

El zoque que se habló en Oxolotán corresponde a una variante denominada *zoque del noroeste de Chiapas*. “La variante *northeastern dialect of Chiapas zoque* que fue identificada entre los habitantes de la ciudad de Oxolotán en 1988 [...] corresponde a la variante de Tapijulapa, mencionada por Thomas en 1974” (Pfeiler & Canché, 2014, p. 377).

Tabla 2. Total de población chol y zoque en Tabasco 2010

Total de población indígena Tabasco 2010			
Lengua	Mujeres	Hombres	Total
Chol	5,219	5,464	10,683
Zoque	228	219	447
Total	5,447	5,683	11,130

Fuente: INEGI, 2010, p. 161.

Las pocas investigaciones que existen sobre los zoques tabasqueños coinciden en que un elemento central para que los zoques que existieron en Oxolotán estén prácticamente extintos (desde el punto de vista lingüístico), es la prohibición de la lengua durante el periodo de gobierno del general Tomas Garrido Canabal en Tabasco (1919-1934) y por el desplazamiento lingüístico (Pfeiler & Canché, 2014).

Un punto muy importante el que abordan estas autoras, es que el criterio lingüístico cumple un papel simbólico, más que de uso cotidiano:⁴ en muchas escuelas tabasqueñas, sobre todo rurales, se castigaba con golpes y con cárcel por usar la lengua zoque; esto incluyó el uso del traje típico que también fue motivo de castigo. Posterior al garridismo, la política educativa siguió aplicándose, ya no con el castigo de cárcel, pero sí con la prohibición del uso de la lengua y, sobre todo, con las burlas hacia los hablantes de zoque por parte de los profesores y con la creencia generalizada de “que castellanizar al indio conduciría al progreso”, como lo plantean Pfeiler y Canché (2014).

Para la CDI, el INALI, el INEGI y el gobierno del estado de Tabasco, la Región de la Sierra en la actualidad está poblada por choles; éste fue además uno de los criterios más importantes para tomar la decisión de implementar una Universidad con enfoque intercultural en Oxolotán, ya que en los últimos 20 años las migraciones de choles de Chiapas por problemas derivados de las pugnas

⁴ “La lengua indígena solo sigue cumpliendo un papel simbólico en la relación de persistencia de los grupos en cuanto a identidad y herencia cultural se refiere” (Pfeiler & Canché, 2014, p. 378).

políticas (relacionados con la presencia de comunidades que apoyaron al EZLN [Harvey, 2000] y de grupos paramilitares, principalmente de los municipios de Huitiupán, Tila, Tumbalá, Sabanilla y Salto de Agua), son notorias en las localidades de la sierra tabasqueña, y en Oxolotán son evidentes; dichas migraciones están provocando nuevas dinámicas en poblados tabasqueños y están reconfigurando los procesos de identidad.

En términos muy generales, es necesario anotar que, a diferencia del zoque, el chol es una lengua que no se encuentra en peligro de desaparición; por el contrario, se ha revitalizado en los últimos años en entidades como Chiapas y ha desplazado al zoque en estados como Tabasco. El chol es una de las 17 lenguas más habladas a nivel nacional y una de las cuatro de la familia maya que más se usan, afirma Alejos (2007).

En el municipio de Tacotalpa donde se encuentra el poblado Oxolotán, hay varias localidades muy representativas de población chol; algunos teóricos como José Alejos, refieren que fue a finales de siglo XIX cuando inició un proceso de migración de comunidades hacia la Sierra de Tabasco; sin embargo, fue a mediados de siglo XX, por cuestiones de escaso trabajo en Chiapas, que familias enteras migraron. En los últimos años del siglo pasado y en medio del conflicto zapatista, el desplazamiento de poblaciones enteras choles se incrementó, algunas de ellas fundaron colonias en poblados como Villa Tapijulapa y se asentaron en zonas irregulares del poblado Oxolotán.

Los indígenas de Tabasco tienen varias características; a pesar de las campañas educativas nacionalistas y progresistas, han logrado mantener el uso de su lengua, lo que se debe principalmente a que se fueron asentando después de la época de Tomás Garrido, mientras que los zoques fueron impactados directamente por el proyecto educativo Garridista.

IV. Lo híbrido y la política indigenista en las opiniones de la comunidad estudiantil de la UIET

Prevalece un proceso complejo de configuración de las identidades zoque y chol en Oxolotán, debido a que si bien la región estuvo habitada por zoques a lo largo de muchos años, las políticas implementadas por el gobernador Tomás Garrido Canabal a principio del siglo XX y continuadas por los siguientes gobiernos

modernizadores (con menos rudeza), tuvieron el objetivo de modernizar a los indios tabasqueños, y por otro lado se ha venido dando una migración alta, que ha fundado comunidades en la región montañosa de Tabasco. En la Figura 3, se puede ver el albergue que lleva el nombre de Gonzalo Aguirre Beltrán y que es una muestra de la herencia de la historia de la política indigenista.



Figura 3. Albergue “Gonzalo Aguirre Beltrán” de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas en Oxolotán, Tabasco

Foto: Felipe Galán, abril 2015.

A pesar de lo anterior, las instituciones estatales decidieron fundar una Universidad Intercultural en el poblado de Oxolotán en 2005, a partir de la necesidad que detectaron de proporcionar educación para una amplia región que incluye municipios de Tabasco y del norte de Chiapas. Para quienes propusieron el proyecto educativo en este poblado, basado en un estudio de factibilidad, la necesidad de crear una Universidad Intercultural fue pertinente debido a que

no existía un centro educativo de nivel superior con estas características. Por lo tanto, se requería uno que trabajara con proyectos comunitarios y de desarrollo sustentable; que además tuviera la posibilidad de rescatar los saberes y legados de los pueblos indios de la región; que formara a sus estudiantes bajo una modalidad distinta a la propuesta por los modelos educativos tradicionales y racionalistas promovidos en Tabasco a lo largo de varias décadas, es decir, con base en una propuesta comunitaria alternativa.

En esta amplia región hay poblados con presencia de hablantes choles; por la cercanía con varios municipios de Chiapas se supuso que muchos estudiantes indígenas tendrían la posibilidad de estudiar en este centro educativo. A lo largo de los años, han llegado a la Universidad estudiantes provenientes de comunidades indígenas, pero también una buena parte de ellos no es hablante de alguna lengua originaria. En las primeras generaciones hubo mayor presencia de estudiantes de la cabecera municipal de Tacotalpa. En sus primeros años de vida, la UIET se promueve como un centro educativo que si bien tiene apertura para todo tipo de estudiantes (sean hablantes o no de una lengua indígena), busca mantener una matrícula indígena para asegurar recursos estatales. El fundamento principal de las autoridades universitarias es promover a la Universidad con base en la identidad indígena zoque, con la que suponen cuenta buena parte de su población, por lo que constantemente recurren a la concepción histórica zoque y chol; sin embargo, es una realidad que una parte de la población universitaria que conforma la UIET no se considera a sí misma como indígena o incluso no tienen claridad sobre los elementos que configuran su identidad como indígenas.

Para conocer la concepción híbrida de la identidad que tienen sobre lo indígena se realizaron entrevistas estructuradas a egresados de la UIET; además se realizó un registro etnográfico en la comunidad (Galán, 2016). A continuación se presentan fragmentos de entrevistas a seis egresados de la UIET, que fueron parte de la población estudiada, a través de un acercamiento hacia la concepción de identidades en procesos de hibridación entre la población estudiantil intercultural.

El ahora profesor Lorenzo Paulino Álvarez Gómez fue estudiante de la licenciatura en Lengua y Cultura entre 2005 y 2010. Es originario de la localidad Ejido Huanal del municipio de Huitiupan, Chiapas, hablante de lengua chol. Considera que uno de los principales problemas que se tiene cuando se habla de

la concepción sobre el indio, es el de la migración, ya que debido a la pobreza extrema en la que viven las comunidades, como es el caso de la suya, la movilidad es indispensable, lo que provoca que se generen cambios en las costumbres y tradiciones de sus pueblos, ya que muchas de ellas se pierden y otras se transforman; esto deriva en otras problemáticas, además de la emergencia de nuevos actores sociales en la toma de decisiones como lo son las mujeres, quienes participan de forma activa en la resolución de muchos problemas sociales, al interior de sus pueblos, que antes correspondían a los hombres.

En la entrevista realizada a Álvarez se le preguntó sobre la relación entre la migración y la identidad entre los indígenas de Tabasco-Chiapas; contestó que en gran parte se debe al desplazamiento. Es notoria la influencia del enfoque intercultural que recibió durante su formación académica, la que le formó una imagen sobre su identidad indígena. Su reflexión sobre esta situación la expresó así:

La migración es un factor que crea la multiculturalidad de pensamientos y formas de vida. Aunque es digno reconocer que Tabasco, Tapijulapa, Oxolotán, Pomoca, Cuitláhuac, han tenido como historia común pertenecer al grupo y familia lingüística zoque, porque actualmente ya no se habla la lengua de origen, pero con los desplazamientos de las demás comunidades de los municipios de Huitiupan, Sabanilla y Tila, se regenera un nuevo proceso identitario con la presencia de los choles, y las familias se van reconociendo una con la otra, desde ahí siguen fortaleciendo su habla lingüística chol. Aunque en otros casos, se deja de practicar, pero es importante decir, que el hecho que se deje de hablar la lengua no significa que se pierde todo, no podrá hablar la lengua, pero su práctica de cultivo, de relación, cocina, comida quedan dentro de la practica familiar, desde ahí se enriquece con los contactos sociales donde encuentran. (Álvarez, entrevista por Galán, 2016, p. 357)

La identidad chol y la identidad zoque, están en una relación intercultural que se reconfigura y es híbrida, considera Lorenzo Paulino. Al preguntarle sobre la importancia que ambas culturas tienen en la región de la Sierra de Tabasco, su respuesta fue la siguiente:

Desde mi punto de vista no se elimina la identidad de ningún pueblo. Lo que sí pasa, es que ambos se enriquecen, y como municipio le da más fuerza iden-

titaria que sigue y está conformado por grupos indígenas de la familia maya actual. En todo caso, hay una recreación de identidad y de identificación política en relación con el Estado. (Álvarez, entrevista por Galán, 2016, p. 358)

La reflexión acerca de la política indigenista a lo largo de la historia, que Álvarez recibió como estudiante de la UIET, le ha permitido pensar y pensarse como chol. Considera muy importante el enfoque educativo intercultural, las diferencias entre el indigenismo y la interculturalidad tienen que ver, desde su perspectiva, con que el Estado mexicano tenga la disposición de interculturalizarse, y eso lo aprendió en las aulas de la Universidad, antes de eso no tenía la inquietud por concebirse como indígena.

La educación intercultural no soluciona el problema de los pueblos, quiero decir, que se recrea y se desmenuza, se reconoce el problema y el estado de la cuestión. Con esto quiero decir, que la educación intercultural es alternativa en cuanto a los principios de formación académica, porque es y ha sido una opción de formarse muchos jóvenes... El enfoque no es precisamente de los indios, sino el recogimiento del ser chol y oprimido, excluido de los derechos existenciales, sobre todo las comunidades más alejadas y rincones de los municipios, se necesitaba, sacar a flote la miseria y la pobreza extrema en que estaban los pueblos. La defensa del ser indígena se convirtió en la bandera de la lealtad y que necesitan ser visibles, que el Estado reconozca a los indígenas existentes en todo el país y los Estados nacionales, y estos deben ser llamados en el caso de mi pueblo como choles. (Álvarez, entrevista por Galán, 2016, p. 359)

Denis Miguel Santos y María Concepción Velásquez, estudiantes entre 2006 y 2011 de la Licenciatura en Lengua y Cultura, considerados como indígenas por el Estado, reflexionan respecto a la relación entre los conceptos de indio e identidad:

Hablar de indios es referirnos a una identidad que comparten los integrantes de un determinado grupo social hablantes de una lengua, entre la gran diversidad de variaciones lingüísticas existentes, y que conforman en su conjunto la variedad cultural, aún desconocida, de nuestro país. Es claro

que a pesar de esta diversidad cultural nuestra sociedad niega sus propias identidades y apela a una identidad nacional o étnica exclusiva. Si se nos pregunta “¿eres indígena?” no sabemos qué responder, ya que esta palabra hace demasiado ruido en nosotros o nos provoca reacciones adversas y en cualquiera que así sea llamado. La palabra indígena en nuestro contexto significa que aún conservas tus raíces y eso, a su vez, también es cuestión de orgullo, pues te incorporas a un grupo social que es un ícono cultural que debe ser conservado y atendido como si fuera una especie en peligro de extinción. No obstante, esta apreciación también cambia, pues al mismo tiempo, si eres llamado indígena, éste pasa a ser un término meramente despectivo, pues es sinónimo de atraso, ignorancia, pobreza, etc. (Santos y Velásquez, entrevista, Galán, 2016, p. 347)

Santos y Velásquez, ahora profesionistas de Lengua y Cultura, experimentan en la actualidad las dificultades de muchos egresados de las Universidades interculturales; al ser catalogados como indígenas, se les cierran puertas en el mercado laboral. Denis Santos, el año 2014 cuando fue entrevistado, era conductor de una combi de la ruta Tacotalpa-Oxolotán, la formación como profesionista de Lengua y Cultura desde su perspectiva, tiene poco impacto en la región serrana de Tabasco; en realidad no ha beneficiado a muchos de sus ex compañeros, quienes no logran colocarse en el mercado de trabajo, por lo que tienen que laborar en cualquier actividad que les genere ingresos para sobrevivir, ellos consideran que deben ser replanteados algunos de los objetivos de las Universidades Interculturales, tanto Denis como María Concepción no se conciben a sí mismos como indígenas y su ingreso a la UIET se debió a que no tenían las condiciones económicas para estudiar en la UJAT, y ambos estaban interesados en ser profesores de primaria.

José Trinidad Cordero Jiménez, actualmente estudiante de la Maestría en Estudios Mesoamericanos de la UNAM, egresado de la Licenciatura en Lengua y Cultura 2007-2012, originario de Guadalupe Victoria Chapultenango, Chiapas, se considera ore (zoque) y su proyecto de vida desde hace varios años, es estudiar su cultura, entenderla, escribirla, dar a conocerla a su pueblo; considera que lo que se ha escrito sobre los zoques ha sido a partir de la perspectiva occidental. El término de indio para él es despectivo y lo asocia con la discriminación; la diferencia que encuentra entre indio e indígena es la siguiente:

El indio es una forma de llamar a alguien ignorante o de escaso conocimiento, por lo que es una palabra de discriminación, mientras que la palabra indígena es un término que se utiliza para nombrar o llamar a un sujeto-grupo que habla alguna lengua distinta del castellano dentro de la geografía mexicana. (Cordero, entrevista, Galán, 2016, p. 362)

En su experiencia, la educación pública está marcada por las prohibiciones hacia el uso de las lenguas maternas, lo cual describe de la siguiente manera:

La primera prohibición inconsciente que se hace en cuanto al uso de la lengua materna proviene de la familia, porque a los niños se comienza a hablar en lengua castellana; posteriormente en el preescolar el uso de la lengua materna es ajeno a las actividades escolares y se [les] promueve el aprendizaje del español. En escuelas primarias, si bien se llaman “escuelas bilingües” no hay una coherencia en cuanto a las actividades, ya que la mayoría de las materias se imparte en español. En algún momento de la educación secundaria sí sentí la prohibición de la lengua porque creían (los profesores) que los ofendíamos o intercambiamos respuestas de exámenes. La prepa fue totalmente distinta ya que fui más consciente sobre la importancia de recuperar saberes y conocimientos culturales a través de la lengua. En el periodo que estudié las escuelas primarias realizaba eventos culturales o deportivos y siempre se identificaba la región como zoque; lo curioso es que en esos eventos culturales no se realizaban actividades orientadas a la lengua materna ni se mencionaba a la cultura zoque como una forma de identidad cultural de los niños y niñas. (Cordero, entrevista, Galán, 2016, p. 362)

José Trinidad, considera importante para la definición de la identidad indígena,

la lengua, las vestimentas, la gastronomía, el conocimiento tradicional, la música y las danzas, el modo de ser y pensar del hombre; además de los objetos creados, las expresiones y manifestaciones culturales; son parte de los elementos importantes que permiten identificar a la cultura indígena. (Cordero, entrevista, Galán, 2016, p. 363)

Se considera parte de la cultura Ore (zoque) y opina que:

En los últimos años el concepto “identidad indígena” se comienza a repensar por los mismos hablantes de una lengua. Cada vez hay más jóvenes provenientes de los pueblos originarios que reflexionan el concepto. Desde mi punto de vista no estoy de acuerdo llamarles identidad indígena, más bien se debería llamar identidades sociales y culturales de los ores (zozques), choles o yo’kotanes; y esto significa reconocer las lenguas en la manera que los hablantes se identifican. (Cordero, entrevista, Galán, 2016, p. 363)

Mariela Vázquez Ascencio es egresada de la Licenciatura en Desarrollo Turístico (2005-2010), originaria de Tacotalpa; actualmente ha creado su propia cooperativa rural, que ofrece distintos servicios a campesinos e indígenas en la región de la Sierra. Ella fue la primera estudiante inscrita en la UIET, lo que representó un cambio de vida, una oportunidad que supo valorar, ya que en otras condiciones nunca hubiera podido estudiar una licenciatura. Ha estado muy cerca de la vida universitaria intercultural a pesar de haber egresado en 2010; considera que el enfoque educativo es muy valioso y debe llegar a mucha gente, no solo indígenas, sino también a las personas de la ciudad.

Mariela reflexionó en su entrevista sobre la interculturalidad, tanto dentro como fuera del enfoque; al ser originaria de Tacotalpa, afirma que “la mayoría de los tacotalpenses mira feo a los indígenas”, e incluso eso pesa para que muy pocos estudiantes de esa población decidan inscribirse a la UIET, a la que consideran una “Universidad para los indios”. En los primeros tres años hubo una buena expectativa sobre la UIET en la cabecera municipal, sin embargo, al ser intercultural, la mayor parte de los estudiantes de los bachilleratos de Tacotalpa no ven como opción inscribirse o es la última que consideraron. Prefieren insistir en estudiar en el Tecnológico de Teapa o tratar de conseguir un espacio en la UJAT, opina Mariela. La concepción sobre el indígena en Tacotalpa es esencialmente racista y discriminatoria; como ejemplo se pone a ella misma frente a sus familiares. Recuerda Mariela cuando les contó a sus tíos que estaba inscrita en la Universidad, y le dijeron que “en vez de ir para adelante, iba para atrás, pues esos dialectos ya están muertos” (al referirse a la enseñanza de la lengua indígena). La gente de Tacotalpa hasta la fecha trata de marcar su diferencia con las personas que vienen de comunidades principalmente chiapanecas; sobre todo los comerciantes tienen visiones racistas de los indígenas, sean de comunidades chiapanecas o tabasqueñas, aunque les gusta afirmar que en Tacotalpa casi no hay indios, afirma Mariela.

Otro de los puntos de reflexión de Mariela tiene que ver con que en el mismo poblado de Oxolotán existen casos de racismo hacia la gente de comunidades chiapanecas. En Oxolotán confluyen personas de todos lados y la creación de la Universidad lo ha acentuado. El origen del pueblo se menciona en problemas cotidianos entre choles y zoques; principalmente cuando se juntan a “echar trago”, en las cantinas suele haber peleas.

Para Mariela el proceso de encuentro que tuvo con el concepto indio es complejo; describe que cuando iba a la secundaria y preparatoria, le resultaba extraño escuchar y ver a sus compañeros provenientes de comunidades como Pasamonos, Limón, Guayal, Agua Blanca, que para ella “hablaban raro”, y esta situación poco ha cambiado, en las escuelas tacotalpenses, prácticamente eso sigue siendo cotidiano.

Ella no se considera indígena —del todo—, pero afirma que tiene raíces indígenas, ya que sus abuelos originarios de Jalapa y de Macuspana, Tabasco, eran indígenas, por lo que tiene antecedentes; sus familiares trabajaban en fincas y hablaban lengua indígena. El concepto que le parece es muy importante es el de indígena intercultural, porque en su experiencia le ha permitido valorarse y ver al indígena con respeto; en el ámbito profesional, trabaja directamente con comuneros indígenas a los que valora y respeta, pero que no deja de mirar como los “otros”. La Figura 4, muestra a estudiantes de la UIET, contestando una entrevista estructurada.

V. Consideraciones finales

Los referentes sobre identidad indígena que heredan los estudiantes de la Universidad Intercultural, se vinculan con una configuración histórica que tiene un largo pero discontinuo proceso. La región serrana donde se encuentra Oxolotán, como se ha expuesto en este trabajo, se relaciona con la cultura zoque, pero también con la migración de comunidades indígenas que se asentaron en poblados tabasqueños. La política indigenista que de manera tardía se aplicó en Oxolotán también va a configurar la identidad de lo indígena, y es la que las autoridades universitarias de la UIET han promovido en su comunidad estudiantil.



Figura 4. Estudiantes contestando cuestionario en las instalaciones de la UIET, abril 2014, temporada de trabajo de campo

Foto: Felipe Galán, abril 2014.

A lo largo del siglo xx, en el estado de Tabasco, la política indigenista educativa modernizadora influyó en las configuraciones de la identidad de lo zoque y chol, que es la que los estudiantes de la UIET reciben al ser parte de este centro educativo fundado a principios del nuevo siglo. La configuración de las identidades zoques y choles en Oxolotán, Tabasco, debe entenderse desde una perspectiva temporal, producto de procesos de larga duración que sobreviven en el recuerdo de los pobladores de dicha comunidad. Estos con frecuencia son tomados como un rasgo de distinción étnica, frente a la relación con los indígenas de Chiapas y a la población migrante que llega al poblado, por lo que se van configurando a través de procesos de hibridación. En dichos procesos la educación tiene un papel fundamental, no solo en las identidades de quienes son considerados

como indígenas, sino en cómo los deben mirar desde las mismas instituciones estatales y desde el resto de la sociedad.

La UIET es ahora un nuevo escenario de indigenismo de Estado (o neoin-digenismo), donde se promueve una idea sobre lo indio, principalmente en la Licenciatura en Lengua y Cultura, donde uno de los objetivos principales es el de formar profesionistas que rescaten la cultura originaria. Para el caso de la región serrana de Tabasco, esto tiene que ver con el rescate de la cultura zoque y chol; sin embargo, representa un dilema, en el sentido de que parte de su población no tiene claridad sobre lo que significa ser indígena chol o zoque.

La implementación de un proyecto educativo intercultural para promover el desarrollo con identidad en la región de la Sierra de Tabasco, es un elemento determinante para la población estudiantil considerada como indígena que se cuestiona por su identidad. Será muy importante darle seguimiento a estos procesos y contar con nuevas investigaciones. Las instituciones que tienen a su cargo las políticas indigenistas, como es el caso de la UIET, están partiendo de una definición generalizada del concepto de lo indígena y muy pocos lo están cuestionando.

El enfoque intercultural en México ha querido deslindarse de las políticas que lo antecedieron, es decir, las indigenistas (Galán & Navarro, 2016). No obstante, en esencia las concepciones de lo indígena manejadas en este caso por la CGEIB y por la CDI se mantienen a partir de la definición de lo indígena; a pesar de que la concepción de “pueblos originarios” es parte del lenguaje de las comunidades interculturales, en la mayoría de los discursos, de las investigaciones y de las políticas planteadas, se continúa hablando sobre comunidades indígenas de forma generalizada. Es necesario que esta idea se discuta en las carreras que ofertan las Universidades Interculturales; el punto central debe ser la definición de nuevas ideas sobre las identidades, que tengan como punto de partida lo que sus actores sociales están entendiendo acerca de su relación con el concepto histórico de indígena, de proponer estudios donde se tomen en cuenta los procesos complejos e híbridos, con los que se configura la identidad de quienes son considerados indígenas por el Estado y por las propias Universidades Interculturales, como es el caso de Tabasco.

Lista de referencias

- Alejos, J., & Martínez N. (2007). *Ch'oles Pueblos indígenas del México contemporáneo*. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- Escobar, A., Navarro, S., & Rojas, R. (2015). Historia de la UIET, su génesis y situación actual. *Saberes de los pueblos, la UIET a 10 años*, 1, 14-29.
- Galán, F. (2016). *Procesos de construcción sobre las identidades indígenas a través de las políticas educativas* (Tesis doctoral) Universidad Veracruzana, Xalapa, Veracruz, México. <http://cdigital.uv.mx/handle/123456789/41444>
- Galán, F., & Navarro, S. (2016). Indigenismo e interculturalidad, una discusión necesaria. *Desacatos*, 52, 154-159.
- García Canclini, N. (2003). *Culturas híbridas, estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.
- Giménez, G. (2005). *La cultura como identidad y la identidad como cultura*. Trabajo presentado en el III Encuentro Internacional de Promotores y Gestores Culturales, Guadalajara Jalisco. Recuperado de <http://www.petro.unlp.edu.ar/teorias2/textos/articulos/gimenez.pdf>
- Harvey, N. (2000). *La rebelión de Chiapas. La lucha por la tierra y la democracia*. México: Era.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2010). *Anuario estadístico de Tabasco 2010*. México: autor.
- Ledesma, L. (1992). Escenario histórico geográfico. En *La Vicaría de Oxolotán* (pp. 27-36). México: INAH.
- Pfeiler, B., & Canché, F. (2014). Las políticas lingüísticas y el desplazamiento de las lenguas indígenas en la Sierra de Tabasco. En M. Ruz (Coord.), *Tabasco Serrano, miradas plurales* (pp. 377-404). México: Universidad Nacional Autónoma de México/Gobierno de Tabasco.
- Ruz, M. (1991). *Los linderos del agua. Francisco de Montejo y los orígenes del Tabasco colonial*. México: Gobierno del Estado de Tabasco.
- Ruz, M. (2014). La sierra: una memoria fragmentada. En M. Ruz (Coord.), *Tabasco serrano, miradas plurales, geografía, arqueología, historia, lingüística y turismo* (pp. 239-299). México: Universidad Nacional Autónoma de México/Gobierno de Tabasco.
- Salazar, F. (2014). Los pueblos de la sierra y los territorios de su región los fun-

- damentos del siglo xvi. En M. Ruz (Comp.), *Tabasco serrano, miradas plurales, geografía, arqueología, historia, lingüística y turismo* (pp. 129-137). México: Universidad Nacional Autónoma de México/Gobierno del Estado de Tabasco.
- Terreros, E. (2010). Los zoques de la región serrana de Tabasco, un panorama histórico. *Itinerarios 12*. Recuperado de <http://itinerarios.uw.edu.pl/los-zoques-de-la-region-serrana-de-tabasco-un-panorama-historico>
- Terreros, E. (2014). El pasado arqueológico zoque, prospección arqueológica y levantamiento topográfico. En M. Ruz (Comp.), *Tabasco serrano, miradas plurales, geografía, arqueología, historia, lingüística y turismo* (pp. 53-91). México: Universidad Nacional Autónoma de México/Gobierno del Estado de Tabasco.
- Uribe, R. (2003). *La transición entre el desarrollismo y la globalización, ensamblando Tabasco*. México: Centro Regional de Investigaciones de Morelos-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Villa Rojas, A. (1990). *Los zoques de Chiapas*. México: Instituto Nacional Indigenista-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

VII

El racismo de la inteligencia en las interacciones en el aula entre docentes y estudiantes universitarios

Ma. de los Ángeles Gómez Gallegos

Introducción

EXISTE UNA MULTIPLICIDAD DE DEFINICIONES DEL RACISMO, DERIVADAS DE una multiplicidad de actitudes desacreditadoras que de forma consistente y cotidiana mantienen determinados grupos de personas hacia otros. Estas actitudes están relacionadas con los marcadores que se utilizan para jerarquizar las relaciones entre grupos. El racismo, en su definición más amplia, es discurso y forma de convivencia jerarquizados, basados en una ideología en la que se arguye una superioridad de individuos o grupos sociales, de aspectos específicos de su condición humana. Quienes ostentan una superioridad someten, dentro de su ámbito de influencia, el reconocimiento a la persona, cultura e intelecto, las actuaciones y los discursos, las posibilidades de desarrollo humano, material e intelectual, a las normas jerarquizadas que socialmente han instituido.

En este trabajo se revisa uno de los racismos cuyos marcadores no son perceptibles, como ocurre con características como los rasgos físicos, la vestimenta, el uso de una lengua, las formas de habla, las creencias y prácticas religiosas, entre otros. El racismo de la inteligencia, como lo han llamado algunos autores,

es formal e institucionalmente perceptible en los indicadores y medidas de inteligencia implementadas a través de distintos canales. Uno de estos canales es la escolarización, donde, generalmente, este marcador es identificable en la aplicación de instrumentos que miden determinadas actitudes y aptitudes intelectuales, en el uso que se da a los resultados y en sus consecuencias.

Para comprender cómo se instaura la racialización en esta práctica, es necesario conocer los procesos, estándares, contenidos, lenguaje, finalidades y destinatarios de los instrumentos de medición como test, pruebas, exámenes, guías de estudio, elaboración de proyectos, por mencionar algunos. Otra práctica que abre las puertas a este racismo es la práctica docente en el aula, las directrices que se establecen durante ella, la conducción de las actividades, el lenguaje, los señalamientos hacia los aciertos y desaciertos, la inclusión o exclusión del bagaje intelectual, entre otros aspectos. En otros términos, en la forma como el desempeño intelectual de los estudiantes es o no influyente en la construcción de la conceptualización de inteligencia en el aula. Así, este tipo de racismo es perceptible en las interacciones cotidianas entre estudiantes y docentes.

Uno de los ideales que se instituyen como misión en las relaciones entre docentes y estudiantes, es el logro de determinados estándares de desempeño intelectual, práctico y actitudinal. Los docentes representan el cúmulo de estos desempeños y los estudiantes la falta de ellos. La ubicación en la escala jerarquizada determina, de antemano, quién es inteligente y quién no. Es esta distancia entre lo que unos poseen o consideran que poseen y aquello de lo que otros carecen, lo que puede ser motivo de jerarquización; es decir, colocarse unos (los maestros) en una escala superior y colocar a otros (a los estudiantes) en una inferior. Es el uso que se da a estos referentes del saber y el no saber lo que puede llegar a instaurarse como racismo. No son las relaciones entre quienes dominan determinados conocimientos y quienes no los dominan las que se señalan como racistas, sino la descalificación que hace quien sabe de quien no sabe, precisamente por no saber.

Uno de los marcadores del racismo son las aptitudes y otros recursos intelectuales, actitudes o discursos que los estudiantes utilizan para confrontar los requerimientos de desempeño académico de los docentes durante las clases. Estos marcadores sirven como parámetros para explicitar señalamientos sobre sus capacidades intelectuales. Son los indicadores a través de los cuales los docentes explícita o implícitamente determinan lo que es la inteligencia. En

este trabajo se discute uno de estos aspectos susceptible de ser jerarquizado, por consiguiente, inferiorizado o desacreditado: la capacidad intelectual o inteligencia. Es decir, hay grupos que, por estar en una posición de superioridad intelectual, justificada en títulos académicos, inferiorizan a quienes carecen de esta garantía. En estos casos, la posesión de títulos universitarios concede un estatus académico de especialización o experiencia.

La investigación de donde surge esta propuesta tiene una base empírica. Una de las estrategias utilizadas para obtener la información necesaria fue la observación no participante de la vida cotidiana institucional de una universidad pública ubicada en el suroeste del estado de Hidalgo, México; especialmente, de las interacciones en el aula entre estudiantes y entre estos y sus docentes. Además de la observación, se utilizaron otras técnicas de investigación con enfoque cualitativo, específicamente las entrevistas a profundidad y la aplicación de una encuesta al universo de estudiantes. A través de estos instrumentos se buscó registrar los aspectos relacionados con sus narrativas sobre su formación escolarizada, las situaciones que han apoyado su ingreso a una universidad pública y cómo su estatus de estudiantes puede colocarlos en una ruta de ascenso social sustentada en su profesionalización.

La universidad se localiza en un contexto semiurbano en el que ha resuelto, en gran medida, el desplazamiento con fines educativos de los jóvenes. Sin embargo, la movilidad geográfica, la migración local, se mantiene. A la institución ingresan estudiantes que proceden de comunidades rurales e indígenas cuya distancia no les permite seguir habitando la casa familiar. Tienen que hacer un desplazamiento que, si bien es de corto alcance, implica también una migración.

El municipio en el que se ubica la institución tiene 17,153 habitantes. Las actividades económicas más importantes son el cultivo de maíz, alfalfa, remolacha, coliflor, chile y hierbas aromáticas, principalmente; además, la crianza de animales, el comercio y la industria en pequeña, mediana y gran escala. Estas actividades conviven con las que se realizan en casa, como el cultivo para consumo familiar, la producción familiar de artesanía, la recolección de plantas, flores (principalmente de cactáceas) e insectos comestibles.

El contexto universitario se integra por estudiantes de origen indígena, *hñahñú-otomí* principalmente, y estudiantes que no tienen un rasgo relacionado con este origen ni se auto adscriben como indígenas. En el espacio institucio-

nal, la cuestión étnica está folclorizada, por lo que adquiere un valor idealizado. Si bien esporádicamente se visibiliza a los jóvenes de origen indígena, su presencia se identifica a través de elementos incidentales. Se destacan algunos de sus rasgos identitarios, principalmente el uso de la lengua con motivos instrumentales y pertinentes a ceremonias institucionales. Estas situaciones atraen la atención. Se comentan con agrado y se promueven este tipo de participaciones. Sin embargo, la presencia de estos jóvenes no supera el límite establecido por el folclor. Este límite no es traspasado por un nivel de convivencia basado en reconocimientos culturales más profundos.

Durante las observaciones en las aulas, llamaron la atención las expresiones estigmatizantes de algunos docentes que tienden a desacreditar el intelecto de los estudiantes. Estas frases son alusivas a los atributos cognitivos de los estudiantes en general. Por esta razón, no se examina la diferenciación étnica inicialmente propuesta; más bien, se analizan las directrices intelectuales que se establecen durante las clases a partir de los apremios de los docentes, pero también de la continuidad en el tipo de intercambios verbales que provocan en sus alumnos y la forma como estos hacen frente a los requerimientos de desempeño intelectual.

En otro sentido, es posible partir de la indagación acerca de lo que es la inteligencia en un contexto escolar específico y comprender cómo influye su conceptualización en la relación que institucionalmente se establece con los estudiantes. Cómo se institucionaliza la relación con los inteligentes o con los más inteligentes y cómo con quienes no lo son. La inteligencia se objetiviza y subjetiviza como otros marcadores claramente relacionados con prácticas racistas, como el color de piel, la vestimenta, la pertenencia a un grupo étnico, o la situación social, entre otros. Este marcador aparece objetivado y subjetivado durante las prácticas escolares. Una de estas prácticas se desarrolla en las aulas. El saber, el dominio, la experiencia en determinada área de conocimiento están respaldados por títulos académicos y por una posición institucionalizada que permite una jerarquización que, consciente o inconscientemente, se utiliza para inferiorizar.

A continuación, el trabajo se divide en cuatro apartados. En el primero, se presentan los fundamentos teóricos que apoyan los conceptos utilizados y las relaciones que se establecen entre ellos y las situaciones observadas. En el segundo apartado, se explica cómo se construye la noción de inteligencia durante

las interacciones cotidianas entre docentes y estudiantes. En el tercero, se revisa el uso de la broma como el mecanismo a través del cual se desacredita e inferioriza a los estudiantes con señalamientos dirigidos a sus capacidades intelectuales. En el cuarto, se propone la reflexión sobre algunas de las consecuencias del racismo de la inteligencia y de la forma en la que se exterioriza a través del tono de broma. En el último apartado, se cierra la discusión en torno a los alcances del racismo de la inteligencia y algunos obstáculos que pueden limitar su señalamiento en una institución educativa específica.

I. Fundamentos teóricos

Varios autores, desde una perspectiva psico-educativa, psico-social y psico-antropológica han aportado reflexiones teóricas y empíricas sobre el racismo de la inteligencia, que tiene su base teórica en los test y otras pruebas de inteligencia sustentadas en la psicología conductista y la escolarización tradicional. A continuación, se presentan algunos fundamentos que apoyan los aspectos conceptuales y las lógicas de jerarquización social que sirven de base a las presentes reflexiones.

Se analizan algunas expresiones que los docentes dirigen a los estudiantes, desde la perspectiva del racismo de la inteligencia de Pierre Bourdieu (1999), quien propuso este concepto para caracterizar el marco conceptual que finca el sentimiento de superioridad en la idea de inteligencia respaldada en títulos académicos. En este trabajo, la racialización se delinea en la promoción de un desempeño intelectual específico que se instituye como reclamo (de los docentes) y descalificación (hacia los estudiantes) por lo que no saben.

De acuerdo con el mencionado sociólogo, este tipo de racismo es de los más sutiles y difíciles de reconocer, porque está justificado en títulos académicos como supuestas garantías de inteligencia. Es aquí donde reposa el sentimiento de superioridad intelectual y la posibilidad de hacerla valer frente a quien carece de dichas garantías. En esta reflexión, se destaca que, frecuentemente, la desacreditación del intelecto de los estudiantes se manifiesta en tono de broma. Este estilo provoca que dicha práctica racializada sea doblemente sutil, lo que permite su aceptación y promueve su reproducción por quienes son receptores de las expresiones.

Bourdieu (1999) hace una crítica al papel que ha desempeñado la psicología y el apoyo que ha prestado desde sus orígenes al sistema escolar occidental. La psicología misma “es producto de las determinaciones sociales que constituyen el principio del racismo de la inteligencia, racismo propio de ‘élites’ vinculadas a la elección escolar, propio de una clase dominante que obtiene su legitimidad de las clasificaciones escolares” (p. 263). Desde esta ciencia heredada del conductismo, los discursos de dominación se articulan en torno a la inteligencia que miden los tests y lo que miden los sistemas escolares.

Otro autor que ha teorizado de forma profunda sobre el racismo de la inteligencia es Jean-Claude Croizet (2012). Para él, la psicología ha jugado un papel clave en la retórica que justifica una medida bastante “objetiva” de la inteligencia, con el argumento de que, en una sociedad democrática y un sistema educativo competitivo, los más inteligentes tienden a ser los ganadores. La investigación en psicología aplicada ha servido a lo largo de la historia a la dominación de los que tienen más sobre los que no tienen determinados recursos o capacidades. A esta forma de control social lo llama racismo de la inteligencia.

Desde una perspectiva de psicología social crítica, Croizet propone redefinir este racismo basado en la creencia de que el rango social de las personas refleja, por sus méritos, diferencias individuales en la inteligencia. Como otras conductas más estandarizadas de racismo, el de la inteligencia perpetúa las formas acostumbradas de enajenamiento que benefician a los grupos dominantes, representando las desigualdades como un mero reflejo de las diferencias naturales entre individuos. Esta dominación se establece por formas sofisticadas de institucionalización y, por consiguiente, son asumidas en las prácticas diarias de las personas.

Por otra parte, el mismo autor sostiene que se mantiene la creencia de que, a pesar del origen social, la inteligencia define el valor objetivo de las personas, vía los procedimientos de las pruebas estandarizadas y las evaluaciones educativas, que pueden ser usadas para clasificar a las personas de acuerdo con la medición de su desempeño. La ideología meritocrática establece la jerarquía social como el orden legítimo que compagina con el principio de la igualdad. En este sentido, el racismo de la inteligencia exalta un sentimiento de superioridad inscrito en un valor individual, por lo que no se trata de una simple experiencia subjetiva de arrogancia. Esto constituye una diferencia importante

con las formas más tradicionales del racismo, porque su expresión concuerda y es totalmente compatible con los valores antidiscriminatorios y las formas modernas de racismo.

Desde otra perspectiva psico-antropológica aplicada a la educación, Barbara Rogoff (1993) propone escudriñar una estrecha relación entre el contexto cultural en el que está inmerso el pensamiento de los individuos con sus actividades cognitivas. En efecto, las definiciones “egocéntricas” constituyen la base de los tests de inteligencia:

Entre los más firmes defensores de la noción de inteligencia están los académicos[...] Los tests nos parecen obviamente válidos a los que formamos parte de la comunidad académica[...] No hay duda de que la inteligencia académica es realmente importante para el tipo de trabajo que hacemos. Rápidamente nos escabullimos en la creencia de que es importante para cualquier tipo de trabajo importante[...] De este modo, los académicos están en la situación de haber centrado sus actividades profesionales en torno a una calidad personal, ejemplificada en un cierto número de destrezas, y hemos terminado por afirmar que las personas que carecen de estas habilidades especiales no son en absoluto inteligentes. (Neisser, 1979 citado en Rogoff, 1993, p. 4)

En una entrevista para Goy (2016), Carina Kaplan reclama que una mirada antigua y conservadora de la pedagogía puede llevar a “la idea de que los cerebros son los que definen el fracaso o el éxito de la gente, en la sociedad o en la escuela” (párr. 3). La investigadora afirma que el cerebro no es la causa de las diferencias en las trayectorias educativas. Desde una posición socioeconómica, lleva la relación entre docentes y estudiantes al campo de las desigualdades sociales y educativas. Pone énfasis en las desigualdades entre las condiciones y oportunidades para aprender, y rechaza la idea de que la desigualdad social y educativa se aloja en el cerebro.

La mencionada pedagoga llama la atención sobre el hecho de que se está volviendo de alguna manera a aceptar el orden social. Que se está volviendo a decir que, si hay diferencias de aprendizaje en la escuela, se debe a cuestiones innatas que el individuo trae, sea desde su composición neurológica cerebral o bien desde su casa, y equipara a la meritocracia con la atribución de la desigual-

dad a los cerebros. Este orden social data del Siglo XIX, como lo exponen Suárez y López Guazo (2005), con las teorías del carácter hereditario de la inteligencia y las primeras pruebas de coeficiente intelectual impulsadas por Francis Galton, y se ha mantenido en distintos órdenes sociales de nuestra época, principalmente en las instituciones educativas.

En este trabajo, el concepto de inteligencia no se propone desde la noción formal alimentada por indicadores contenidos en determinados tests, sino desde una noción que se hace presente en los discursos de aprobación y desaprobación, verbalizados durante las clases cotidianas. Se afirma que esta práctica constituye también una prueba académica. De esta forma, el concepto de inteligencia se construye con la concurrencia de dos elementos, delimitados con la información empírica recabada durante las observaciones de clase: 1. Los parámetros e indicadores que explícita o implícitamente colocan los docentes como la medida que deben alcanzar las respuestas y actitudes de los estudiantes ante un contenido, una participación o la solución de un problema. 2. La falta de respuestas o cuando estas son limitadas frente a los requerimientos de los maestros. Por su parte, el racismo es perceptible en la desacreditación intelectual, implícita en los comentarios que los docentes hacen para señalar a los alumnos que no proporcionan las respuestas esperadas, que no las proporcionan de forma espontánea e inmediata o que son limitadas.

Las circunstancias que conforman la base de lo observado son las interacciones cara a cara, que para Goffman (1991) son las situaciones sociales en las que se hayan dos o más individuos en presencia de sus respuestas físicas respectivas. La interacción es el orden de la situación en la que se hallan las personas en mutua presencia material, en presencia de sus cuerpos o copresencia. En este sentido, la imagen que proyectan de sí mismos define la situación.

Desde la perspectiva del mencionado autor, se propone que es durante las interacciones como se construye una definición de inteligencia. Específicamente a partir de los intercambios verbales y los referentes que, durante estos, se hacen a lo que los estudiantes saben o no saben, y cómo el no saber en una situación concreta (confrontación de saber, tiempo y lugar específicos) que ocurre dentro del aula, los desacredita intelectual y socialmente frente al grupo.

II. La construcción de la inteligencia durante las clases

Las características de los racismos han sido estudiadas desde tantas perspectivas como valoraciones socioculturales puede haber en los grupos sociales. Estas características han dado paso a la pluralización (diversificación, tipificación) del racismo. Estas valoraciones van:

desde las apreciaciones estéticas más difundidas en la publicidad, en los medios de comunicación, en las relaciones interpersonales, familiares, amorosas, de amistad o de compadrazgo, hasta las formas de inserción en el mercado laboral: la “buena presentación” exigida para ocupar puestos visibles, como los de recepcionista o secretaria, las consideraciones ocultas para la promoción a ciertos cargos[...] A los distintos rasgos fenotípicos o adscripciones identitarias se les atribuye, en los más diversos espacios institucionales, potencialidades diferenciadas para los logros sociales. Y, efectivamente, los altos niveles de discriminación pueden observarse en todas las instituciones. El indígena o el negro tienen expectativas muy escasas para el ascenso laboral, el acceso a puestos políticos importantes en el ámbito nacional, el desempeño educativo o el éxito cultural. Existe una gran coincidencia entre los procesos de explotación, de dominación y de opresión étnico-racial. (París, 2002, p. 290)

Una de estas valoraciones se encuadra en el racismo de la inteligencia como una forma de exteriorizar una posición intelectual diferenciada frente a otros. Las expresiones docentes se vinculan con este racismo porque abonan a la construcción de un desprestigio intelectual. Conllevan señalamiento y exclusión, marcados desde una posición jerarquizada.

El desprestigio, en general, puede ser hacia el origen, rasgos o prácticas socioculturales heredadas de un grupo social. En el caso de las interacciones observadas, el desprestigio se coloca en las prácticas académicas de los estudiantes, específicamente en el papel que desempeñan en la clase. Se dirige hacia la ausencia de conocimiento o habilidad, hacia la forma en que responden a los cuestionamientos del profesor, hacia sus estrategias de aprendizaje y hacia sus actitudes como parte del grupo.

La desacreditación intelectual es social y cultural porque, si bien puede estar dirigida a alguno de los integrantes del grupo, en diversos momentos no

tiene un destinatario definido. En este último caso, el descrédito no se individualiza; por consiguiente, no hay una personificación que adquiera la calidad de víctima. Si no hay “víctima” no hay confrontación posible como presupuesto que abra una pauta para construir una respuesta.

Una institución educativa representa el espacio de construcción y socialización del conocimiento. En los intercambios verbales que se suceden en el aula los parámetros de este conocimiento pueden contrastar con los formales; es decir, con los que se pueden comprobar a través de tests, pruebas, proyectos, presentaciones, entre otros, porque el docente instituye sus propios parámetros en su estilo expositivo y las interacciones con sus estudiantes. El aula es uno de los contextos más idóneos para evidenciar la inteligencia. En este espacio, la inteligencia está determinada por la forma como se socializa lo que se sabe. A su vez, esta socialización implica una prueba de habilidades relacionadas con la expresión oral, con la pertinencia y oportunidad en las intervenciones, con la conceptualización de contenidos, etcétera. Sobre todo, esta socialización debe evitar abrir una pauta a la desacreditación intelectual, principalmente porque “el conocimiento siempre se construye y se transforma al ser usado” (Lave, 2001, p. 20), lo que precisamente debiera ocurrir durante las clases y prácticas formativas.

La comunicación que docentes y estudiantes construyen en el aula está basada, en gran medida, en la idea de la acumulación de experiencias y habilidades profesionales. Esta acumulación justifica estar en un espacio y tiempo definidos por lo que unos y otros aportan para la construcción de conocimientos específicos o para el procesamiento de información relevante. Es la plataforma que los docentes utilizan para comunicarse con los estudiantes. Se posicionan frente a ellos con su experiencia y saberes y los hacen llegar de muy diversas formas. La desacreditación del intelecto de los estudiantes, como una de estas formas, llama la atención porque es observable en asignaturas, niveles educativos, programas académicos, docentes mujeres y hombres.

El racismo de la inteligencia representa una manifestación de desprecio poco estudiado hasta ahora en México, incluso en contextos académicos y militantes en los que se discuten actitudes racistas; aunado a esto, los docentes no hacen alusión a algunas de las prácticas racistas que surgen de los intercambios cotidianos en la universidad. La realidad que aquí se revisa no aparece a partir de situaciones y discusiones sobre el racismo surgidas desde lo institucional, sino

desde la investigación socioeducativa. Son los datos empíricos y teóricos los que posibilitan establecer una relación entre una de las formas en que los docentes se relacionan con sus estudiantes y el concepto de racismo de la inteligencia.

La inteligencia está determinada subjetivamente en las tareas, los contenidos que se presentan en el aula, las respuestas esperadas por los docentes. La discusión no busca centrarse en el concepto de inteligencia o inteligencias múltiples en un sentido más amplio. No interesa a menudo determinar quién es una persona dotada de inteligencia de acuerdo con una multiplicidad de parámetros y mediciones posibles en los distintos campos disciplinarios, sino cómo se señala la supuesta incapacidad intelectual de los estudiantes en un contexto específico; en este caso en aulas universitarias en una región mexicana culturalmente diversa y socialmente desigual. De esta forma inductiva, se pueden identificar algunos parámetros pertinentes acerca de lo que se está señalando como deficiencia o rezago intelectual y determinar lo opuesto: en qué contextos situacionales y relacionales se materializa la eficiencia intelectual como construcción social de la diferencia cultural y de la desigualdad.

Aun cuando, durante los intercambios cotidianos, no se utilice explícitamente el término o un concepto específico de inteligencia, se alude a determinadas habilidades cognitivas. Lo que importa aquí es lo que se externaliza a partir de lo que se expresa oralmente y lo que se construye en el aula durante las interacciones entre docentes y estudiantes. Es decir, cómo socialmente se acepta o se rechaza, específicamente por los docentes, el desempeño cognitivo de los alumnos durante las clases. Más que tratar de responder de manera científica a preguntas vagas sobre qué significa la inteligencia desde la perspectiva de dichos actores educativos, se debe tratar de hacer la ciencia de la pregunta misma. Se han de analizar las condiciones en las que surge y del racismo de clase que introduce (Bourdieu, 1999). Es precisamente lo que se propone con este trabajo.

Esta noción de inteligencia se apega a una construcción sociocultural, entendida como el nivel de interacción de conformidad con los parámetros establecidos por los docentes para cada tema. Cada interacción está abierta a la posibilidad de plantear una multiplicidad de pruebas que parten desde una pregunta concreta hasta un desempeño destacable, justificado por el cúmulo de participaciones expuestas durante el curso. Los cuestionamientos de los docentes son también una prueba que deja ver si los estudiantes estudiaron o no, en

qué nivel de profundidad, o si aportan algo nuevo al grupo. Pero esta novedad también la establecen los profesores, porque cuando los alumnos participan, en diversas ocasiones sus participaciones quedan sin respuesta. En otros momentos, puede entenderse que el docente no requiere medir el grado real de conocimiento de los estudiantes sobre un tema específico, sino si realizaron las tareas encomendadas y si las realizaron bien (en apego a lo que fue requerido por ellos).

Durante estos momentos de interacción, queda evidenciado que está en juego permanente la relación entre escolarización y destrezas cognitivas. “No es accidental que nuestras medidas de inteligencia se relacionen con la escolaridad” (Rogoff, 1993, p. 7). Estas permean las aulas durante los intercambios cotidianos, sean espontáneos o diseñados para medir determinadas aptitudes. La mencionada autora recoge los resultados de varias investigaciones, incluyendo los propios, cuyos datos no apoyan un concepto de destrezas intelectuales de carácter general, o un efecto generalizado de la escolarización sobre el logro cognitivo. Sin embargo, la escuela sigue monopolizando este logro a partir de determinadas medidas de la inteligencia. Las pruebas estandarizadas por sí mismas seleccionan y minimizan el potencial intelectual de los miembros de un grupo (Croizet, 2012). Al interior de las aulas, de forma cotidiana, se definen distintas formas de ser y no ser inteligente.

A partir de los momentos de las clases observadas en los que hubo señalamientos a las intervenciones o no intervenciones de los estudiantes, el intelecto se caracteriza con los siguientes parámetros:

- Los contenidos de las respuestas a los cuestionamientos de los docentes (el tipo de información).
- La espontaneidad de las participaciones.
- La suficiencia o insuficiencia de la información que aportan.
- El vocabulario empleado (en ocasiones los docentes corrigen los términos o expresiones usadas por los estudiantes).
- La oportunidad de las participaciones.
- Los diálogos que se abren con las participaciones (la continuidad que se da por parte de los docentes a lo que dicen los estudiantes).

Las respuestas que los docentes proporcionan a reacciones relacionadas con estos indicadores son las acreditadoras o desacreditadoras de las capacidades expresadas. Son precisamente en estas respuestas en donde se identificaron ex-

presiones que discriminan su intelecto que como regularidades se manifiestan de forma reiterada. Son contexto y estructura. Se elaboran y transmiten como parte de los intercambios más cotidianos. Como contexto, pueden no ser visibles a los sujetos institucionales en una universidad cuyas características pueden influir en la construcción de un clasismo que enmarca la construcción de las cotidianidades deseables y no deseables. Específicamente se manifiesta como un racismo “de tipo tecnocrático” (Bourdieu, 1999), como un racismo eufemizado de la inteligencia. Para el fundador del constructivismo estructuralista, el racismo de la inteligencia permite justificar formas de dominación social sancionadas por la propia escuela que tiende a reproducir y legitimar las desigualdades sociales.

Es la forma sociodicea característica de una clase dominante cuyo poder se basa en parte en la posesión de títulos que, como los títulos escolares, se consideran garantía de inteligencia y que han suplantado en muchas sociedades, incluso para el acceso a las posiciones de poder económico, a los antiguos títulos, tales como los títulos de propiedad o los títulos nobiliarios. (Bourdieu, 1999, p. 262)

La posición de autoridad y de poder simbólico desde la cual los docentes fijan su postura sobre el desempeño cognitivo de los estudiantes se puede identificar en tres diferentes ámbitos:

- En el material: la experiencia;
- En el discursivo: la transmisión de las ideas, información, formas de interpretación;
- En el simbólico: los títulos académicos.

Se puede argumentar que un grupo de docentes universitarios, cuyo estatus puede ser tan frágil y temporal como el de cualquier otro profesionalista subordinado a determinada institución, no puede considerarse parte de una clase dominante o privilegiada. Sin embargo, no es solo su situación individual al interior de la escuela lo que determina su posición de dominio, sino cómo esos docentes son producto de una instrucción y valoración racializada. Son producto de una clasificación escolar “que tiende a transformar las diferencias de clase en diferencias de ‘inteligencia’, de ‘don’, es decir, en diferencias de naturaleza” (Bourdieu, 1999, p. 264).

Los alumnos que no muestran las habilidades cognitivas implicadas en las posibles respuestas quedan al margen de quienes sí las muestran, aun cuando esta exclusión sea momentánea y solo durante la clase. Cuando el profesor pregunta a sus alumnos si creen “poder” unir unos “conocimientos” con otros y les pregunta “¿Qué lo impide? La voluntad, capacidades intelectuales”, expresa una duda en la habilidad para establecer relaciones entre contenidos. Cuando una profesora dice a sus alumnos que la información que ha proporcionado es “demasiada para su cabecita”, hace referencia a otra habilidad cognitiva, la de procesamiento de la información. Los señalamientos están vinculados a uno o más elementos visibles del cúmulo de rasgos socioculturales, específicamente intelectuales, de los estudiantes.

III. La broma, el tono eufemizante de un racismo eufemizado

En la investigación principal no se tuvo la intención de revisar las situaciones de comicidad presentes en la vida cotidiana institucional. Este elemento saltó a la vista porque es el puente de una comunicación sutil. La broma controla las respuestas de los estudiantes frente a los comentarios que los desacreditan y los conduce hacia el terreno de lo aceptable y más aún, de lo deseable. Para este trabajo importa el contenido de los comentarios cómicos y su uso, lo que se dice explícita e implícitamente y que da cuenta de lo que hay en la imaginación individual que se vincula con la colectiva.

La construcción del conocimiento necesario en una clase, un aula y un momento determinados por la institución se abona con lo que docentes y estudiantes aportan. A su vez, una parte de lo que los docentes aportan está sustentado en las expresiones de superioridad intelectual. La intención de los docentes es destacar esta superioridad y lo hacen en tono de broma, que paradójicamente tiene la intención de distender el momento que se genera con la desacreditación. En esta intención está presente “el motivo común de risa cómica asociado al menosprecio, la humillación o la ridiculización de un individuo y de todo un grupo de personas” (Berger, 1999, p. 99). La provocación de la risa suaviza a su vez el señalamiento que queda doblemente oculto: por la justificación de que la supuesta ignorancia está señalada por el experto (el docente) y por el tono gracioso.

El señalamiento de una supuesta deficiencia de habilidades cognitivas es una manifestación de superioridad. El uso de la comicidad, de lo risible, es un cauce para ejercer una represalia contra quienes son considerados inferiores (Hernández, 2012). Esta superioridad está respaldada en la experiencia, los títulos académicos y la posición física y simbólica del docente en el aula. Un salón de clase, como espacio en el que se delimitan parámetros, medidas y formas de respuesta a los planteamientos académicos, es el espacio idóneo para construir una definición de inteligencia. A su vez, difícilmente ésta se construye si no se expresa con sus parámetros, medidas y formas, lo que no es. Una docente aseveró que consultar los apuntes para dar la respuesta solicitada es ir “pa’trás como los cangrejos”. Es inteligente el que no consulta los apuntes y viceversa, no lo es el que los consulta.

En esta necesidad de contrastar lo que es y no es inteligencia en el aula, se justifican los señalamientos de los docentes, pero esta justificación no valida el tono desacreditador de los comentarios sino a partir de la broma. Para Orwell (2011), “una broma es a lo sumo una rebelión temporal en contra de la virtud y su propósito no es degradar al ser humano sino recordarle que ya está degradado” (párr. 11). Decir a un estudiante lo que no tiene, recordarle que no ha alcanzado determinado nivel en su actitud o dominios de conocimiento es recordarle que su situación intelectual se originó en el pasado y permanece en el presente. El recurso de la broma es una de las formas de expresión más aprobadas en los contextos estudiantiles, es idóneo para señalar la supuesta falta de inteligencia.

En la broma se esconde una agresión simulada (Goffman, 1970). Una broma destensa, afirma jerarquías y diferencias. El contenido de las bromas es lo que muestra y hace patentes las diferencias. Pero también genera un vínculo con los estudiantes que se evidencia en sus respuestas: la risa, la continuidad y reproducción de la broma, la no contradicción o actitud defensiva ante las expresiones de los docentes. Casi todos ríen y quien no lo hace queda excluido del festejo. No es importante el que no ríe sino el que lo hace. Los docentes se respaldan en los que ríen para sostener o reproducir los dichos que provocaron la alegoría, porque este respaldo es también una fuente de control que refuerza su estatus en el aula. “Procuren hacer un buen proyecto, algún negocio que los saque de pobres. Y me dan chamba” (Profesor de sexto semestre). Hay risas prolongadas de los estudiantes.

Los docentes se apropian del espacio interactuando con los estudiantes a través de bromas. Es una forma de marcar el dominio. Para el mencionado autor, el chiste sirve para dominar una situación, para equilibrarla, para suavizarla. La broma actúa como el impulso y la actitud del docente (de no reír, por ejemplo), como el control de dicho impulso y de sus consecuencias: las reacciones de los estudiantes. Así, aun cuando esta actuación sale del esquema de rigidez de la clase, los docentes, al no reír de sus propias bromas, evitan que se mantenga fuera de esta rigidez. En cambio, cuando ríen, el tiempo de relajación se prolonga. Es menos inmediato el momento en el que retoman el hilo o la conducción de la clase. Esta es una clara forma de dominio y apropiación del espacio porque logran estrechar la cercanía con los estudiantes y obtienen respuestas.

Así como la mirada que evita el contacto forma parte del orden de la interacción, de acuerdo con Goffman (1970), el no reír cumple el mismo objetivo. Los docentes que no ríen, imponen su dominio, que consiste en la búsqueda de respuestas a las interrogantes sobre los temas tratados en clase. Los docentes que sí ríen de sus bromas y las de los alumnos también imponen un control a través de la aprobación explícita de la risa. Las respuestas a las preguntas planteadas no interesan para ellos más que la continuidad relajada de la interacción. La relajación se convierte en el objetivo de esos momentos que forman parte de la clase. Estas actuaciones pueden tener como finalidad estar bien con el grupo, estrechar el contacto con los estudiantes, aminorar su propia tensión para resolver temas y dudas en un esquema demasiado formal, entre otras posibilidades.

El tono envuelve lo que se dice. La broma representa el marco de las expresiones de los docentes. Es lo que da forma al contenido, lo que se antepone al contenido. Es eufemismo. Suaviza lo que se dice para provocar su aceptación. Esta es perceptible en las respuestas que dan continuidad a lo que dicen los docentes. La risa de los estudiantes es una de las respuestas esperadas por los docentes y la reproducción o la continuidad de lo que dicen los profesores indica un nivel de aceptación y asimilación. “¿A dónde los llevaron a tomar clase?”, pregunta un profesor. “En el cerro”, responde una alumna. En este sentido, la broma es también una estrategia docente porque conduce a momentos de atención, concentración y participación directa durante las clases.

La risa y la reiteración de lo que dice el docente son parte de los ajustes que los estudiantes realizan para sobrellevar la tensión de los cuestionamientos. Los estudiantes con su risa y la continuidad de los tonos de chiste prolongan esos

momentos de distensión, aun cuando impliquen una degradación, porque son respiros momentáneos. Los sujetos generan ajustes secundarios como formas de adaptación. Estos ajustes implican la imposición de elementos agradables sobre los desagradables. Y resulta agradable porque reduce situaciones de mortificación. “Expresa, pues, lo cómico cierta imperfección individual o colectiva que exige una corrección inmediata. Y esta corrección es la risa. La risa es, pues, cierto gesto social que subraya y reprime una distracción especial de los hombres y de los hechos” (Bergson, 2009, p. 68).

La broma es una forma de institucionalizarse porque da identidad. Las formas de institucionalizarse son también estrategias para mantenerse en la escalada social. Si la institución, en este caso a través de los docentes, abre espacios para ciertos tipos de interacción, parecen ser puertas de entrada a la adaptación que difícilmente los estudiantes pueden, quieren y deben evadir. Sobre todo, porque la aceptación de las bromas representa adaptación al grupo y a las interacciones con los docentes.

En tono de broma, se generan vínculos inmediatos (para la clase) e incidentales (en cualquier momento de la clase) a través de la respuesta, generalmente la risa, pero también distensión, porque se instaura como intertexto en el discurso principal. La broma induce a la reproducción de la situación, sea o no ofensiva, discriminatoria o racializada. Como expresión de poder, el tono chusco construye momentos festivos dentro de los serios. “Si quieres decir la verdad a la gente, hazles reír. De otro modo te matarán” (Oscar Wilde).

El uso de la broma no implica que las interacciones entre docentes y estudiantes se vuelvan informales. Algunos de los comentarios chistosos se realizan desde un alto grado de formalidad, de tal suerte que conllevan el mismo nivel de rigidez y seriedad que cuando se refieren a los contenidos temáticos que corresponden a la asignatura. “Para ser gracioso, de hecho, tienes que ser serio” (Orwell, 2011, último párr.). Frente a su expresión graciosa, los docentes no solo no ríen, sino lo hacen en tono de llamada de atención para provocar que los estudiantes respondan a sus cuestionamientos.

Si la broma es muestra de una inteligencia que los docentes quieren evidenciar, los estudiantes bien son capaces de introyectarla y relanzarla hacia sí mismos o hacia otros. Esto no solo implica reelaborar dicha expresión y hacerla propia, sino asumir el papel que momentáneamente desempeña el docente. El riesgo está en que se reproduce también la carga de señalamiento negativo, y

nuevamente se acepta y asimila porque el estilo gracioso prevalece. Lo cómico es una forma de expresión, “es lo ubicuo en la vida cotidiana corriente” (Berger, 1999, p. 27), que siempre está presente y latente, ya que se expresa, se asimila, se reelabora y vuelve a exteriorizarse.

En el fondo de lo risible puede haber juegos de palabras, relaciones entre los conceptos expresados y aspectos de la vida cotidiana (en nuestra sociedad hay múltiples formas de reírse de la pobreza, del ser indígena, de la ignorancia, de lo diferente). El ingenio requiere la elaboración de una idea cómica relacionada con atributos intelectuales, sociales o culturales de los jóvenes, pero también una verdad disfrazada de chiste. Si los alumnos efectivamente desconocen las respuestas a las preguntas que hacen los docentes o si efectivamente incumplieron con las tareas encomendadas, los docentes lo expresan de forma chusca. Durante los momentos en que se dan estos intercambios, pervive y se reproduce lo cómico, pero también el señalamiento que desacredita. Los estudiantes ríen a la vez que mantienen su intento por elaborar una respuesta o dar una participación que salve el momento. Buscan afanosamente en sus notas o libros, o intercambian diálogos entre ellos para tener una explicación pertinente. Mientras, ríen. Es claro que después de la risa se reiterarán los cuestionamientos. Para entonces, deberán tener ya una respuesta.

IV. Las consecuencias no deseables del racismo de la inteligencia

El tono eufemizante de las expresiones de broma, chiste o sarcasmo en el aula es generalmente aceptado. Esto abre una pauta para que los estudiantes, incluso quienes han sido racializados, las reproduzcan. Y las reproducen; es decir, prolongan y refuerzan las expresiones de los maestros hacia su persona o su intelecto, y hacia la persona y el intelecto de otros que son parte del grupo.

Al parecer, para los docentes la reiteración constante de una jerarquización intelectual es una práctica necesaria por su justificación: estar frente a un grupo que busca el saber y experiencias que garantiza el título académico. Hacer evidente esta construcción de la relación de superioridad no solo con el dictado de la clase sino haciéndolo patente en todo momento, implica insertarla como práctica cotidiana que se mecaniza con lo que se vuelve poco perceptible.

Si las mencionadas expresiones están implícitas en prácticas cotidianas, es porque se reiteran de manera rutinaria, puesto que encuentran una ruta de fácil acceso en la situación social de los estudiantes (con sus múltiples desventajas sociales heredadas y acumuladas), en sus acotadas posibilidades de éxito académico y laboral (el cual no depende solo de ellos), aun con su formación profesional en curso, y en la medida en que sus experiencias de vida son diametralmente opuestas a las que se promueven en el contexto universitario, en el sentido en que la medida del éxito depende de sus actitudes, aptitudes y alcances individuales.

Kaplan (2006) da cuenta de algunas consecuencias derivadas de los comentarios negativos y estereotipos con los que los docentes se dirigen a sus estudiantes:

Los adjetivos o calificativos muchas veces expresan en forma eufemizada propiedades distintivas a la manera de marcas de “calidad” social. Lo que resulta importante entonces es que en ocasiones los docentes vuelven a marcar a los alumnos que llevan las marcas de la exclusión, esta vez con el lenguaje que pronuncian para adjetivar a sus trabajos escolares. Y lo más impactante es que este tipo de adjetivaciones, que son comunicadas más o menos explícitamente a los alumnos, van siendo internalizadas paulatinamente por éstos. (p. 46)

Se retoma la noción de desacreditación social de Goffman (2006) para advertir que una de las principales consecuencias de los señalamientos a las aptitudes de los estudiantes durante las clases es que, intencionalmente o no, hay una desacreditación del intelecto. Se resta valor, se devalúa el intelecto de los estudiantes. Se colocan en un juego público las capacidades intelectuales de los estudiantes porque se posibilita la desacreditación por parte de otros. Como característica propia de los racismos, se enfatiza una distancia entre los rasgos que se señalan y los que promueve de sí mismo quien racializa. Los docentes a través de sus comentarios se distancian de las capacidades intelectuales o de actuación de los estudiantes.

Una actitud racista legitimada en una formación académica es una situación social no solo indeseable sino paradójica, en un contexto cuya finalidad es precisamente la de formar académicamente. Es con estas actitudes cuando “el título puede convertirse en una verdadera patente para ejecutar o arbitrar esa

clasificación resultante, la de la inteligencia” (Velasco, 2016, p. 388). De hecho, el racismo de la inteligencia rara vez se denuncia, quizá porque los denunciantes ordinarios del racismo poseen ciertas propiedades que los inclinan a él (Bourdieu, 1999). La legitimación derivada del estatus institucional es lo que impide identificar al racismo en prácticas institucionalizadas muy específicas, es lo que impide su descripción y, por consiguiente, su señalamiento.

La práctica académica sutilmente racializada forma racializadamente con la misma sutileza. Estos contactos están inmersos en la cotidianidad de las interacciones en las clases: la transferencia de ideas, conceptos y experiencias; resolución de problemas; elaboración de proyectos; exposiciones de clase; participación en eventos académicos. Por consiguiente, los estudiantes asimilan saberes, contenidos, relatos experienciales que dosifican los docentes en función del capital intelectual en el cual se entrama el señalamiento racializado. Es el capital intelectual el motivo de la posición racista y se concede a través de esta posición. La justificación de la enseñanza, del saber y la experiencia es el motivo que sustenta la actitud racista. Saber y experiencia son parte del señalamiento. Si el quehacer docente está inducido con estas prácticas, la consecuencia indeseable es que los estudiantes lo reciben como práctica docente, no como actitud inferiorizante.

Otra consecuencia indeseable está relacionada con la posibilidad de que confluyan; es decir, que surjan en o de una misma práctica racismo de diversa índole, o que impliquen distintos marcadores que afectan distintos ámbitos de la condición humana. A esta situación puede denominarse superposición de racismos. Bourdieu (1999) afirma que “hay tantos racismos como grupos tienen la necesidad de justificarse por existir como existen” (p. 261). Cuando un racismo se superpone a otros, los oculta, los minimiza o permite que se evada la atención sobre determinadas conductas inferiorizantes y sus consecuencias.

Esto puede abonar a una resistencia a nombrar determinadas prácticas como racistas, porque nunca se han señalado, están legitimadas. El riesgo está en que, si no se hace alusión a los atributos étnicos, los rasgos físicos o el estatus social de los estudiantes, pero sí a sus atributos intelectuales, los señalamientos no se perciben como racistas. En estos casos, es necesario determinar a qué se le llama racismo de la inteligencia y establecer las relaciones pertinentes, cuando las haya, con otros tipos de racismo, como la inferiorización étnica, por color de

piel o lugar de origen, entre otros. Esta diferenciación deriva de las características situacionales de cada conducta.

Las consecuencias de esta práctica son silenciosas o igualmente se naturalizan. La responsabilidad de los resultados que obtienen los estudiantes que quieren entrar a las universidades y quedan fuera, o los que quieren ingresar a las más solicitadas y no ingresan, o los que ingresan y no culminan sus carreras, se adjudica a sus capacidades individuales. Los jóvenes se enfrentan (cuando aplican a los exámenes de ingreso, o cuando deben acreditar las asignaturas, por ejemplo) a las medidas de competencia e inteligencia institucionalmente instauradas, sin la formación previa pertinente. Estas medidas difícilmente se cuestionan en un país en el que la mayoría de los jóvenes en edad universitaria no ingresa a una institución de educación superior. Y no solo no se cuestionan, sino se normalizan y se promueve un apego a ellas. Más aun, se promueve una lucha y una competencia por alcanzarlas sobre todo y en todo momento, y se asume un fracaso personal cuando no se alcanzan.

En los sistemas educativos, frecuentemente se da un tratamiento a los estudiantes como si de ellos y sus propios méritos dependieran los buenos resultados y los logros. Cuando se destacan sus logros desde una perspectiva individualista, se abona a la meritocracia. En los últimos años, hemos introducido en trabajos de investigación la noción de resiliencia, para destacar cómo los estudiantes se sobreponen a las adversidades y mantienen sus actividades productivas o de formación, no obstante sus múltiples desventajas sociales. Con la utilización de estos conceptos y los indicadores con los que se construyen, implícitamente se abona también a la meritocracia, porque la falta de logros significativos no necesariamente es resultado de lo que los estudiantes hacen.

François Dubet (2011) enfatiza el hecho de que las brechas entre los mejores y los menos buenos están, en gran medida, determinadas por los orígenes sociales de los alumnos, y estas desigualdades se proyectan y acentúan en las escuelas. Como consecuencia, los alumnos vencidos se perciben fatalmente responsables de sus fracasos y de sus lagunas, en una palabra, de su nulidad. “Cuanto más lo invade todo el marco del modelo de la igualdad de oportunidades, menos pueden consolarse los alumnos atribuyendo sus fracasos a otros factores que no sean ellos mismos” (Dubet, 2011, p. 86).

El lentísimo y muy gradual ascenso social que alcanzan los jóvenes de las clases populares y los de origen indígena como profesionistas, es otra de las

consecuencias, pero tampoco se responsabiliza de forma fehaciente a los sistemas escolares. Las dificultades de ascenso social se adjudican a la situación familiar, a la situación social, al origen de los estudiantes, no a las estructuras del estado que deben proporcionarles los medios adecuados para este ascenso. Específicamente, no se adjudica a las universidades y sus procesos formativos. El fracaso escolar y luego el social se queda en la persona. El Estado y las universidades asumen en menor medida sus responsabilidades en estas dimensiones.

Conclusiones

Las clasificaciones escolares realizadas a través de tests, exámenes, proyectos, prácticas, presentaciones y otras formas de valoración determinan, de forma explícita, los estándares mínimos que debe alcanzar todo estudiante en la universidad. Estas clasificaciones representan la parte formal de la conceptualización de inteligencia. Pero hay otros estándares que, de forma implícita, también determinan qué es la inteligencia, quién es y cómo debe ser un estudiante inteligente, independientemente de sus trayectorias de vida, atributos personales y contextos de origen. Estos estándares se construyen día con día en el aula e igualmente abonan a todo encuadre de la inteligencia y del actuar inteligente.

Estos estándares están en efecto determinados por lo que los docentes solicitan como respuestas y actuaciones de los alumnos durante las interacciones cotidianas, y que, en gran medida, dejan ver que aquellos construyen y reconstruyen medidas con las que, momento a momento, califican o descalifican el intelecto de sus estudiantes. Estos estándares son observables en las preguntas que dirigen en las clases y los intercambios que las enmarcan, en los juegos y diálogos que surgen de forma espontánea y los señalamientos que desacreditan a los estudiantes cuando no aportan las respuestas esperadas.

Dichos señalamientos implican una desacreditación racializada del intelecto de los estudiantes porque permite una estratificación jerárquica de la inteligencia, a raíz del reconocimiento de la superioridad de unas respuestas sobre otras. No se pone énfasis en las diferencias implícitas, y hasta cierto punto naturales, en lo que los estudiantes aportan, sino en que esas aportaciones son inferiores porque su capacidad intelectual lo es.

La ideología racista, la que discrimina, se materializa en este caso en las relaciones e interacciones que se instauran al interior de una institución de educación superior. Es posible identificar las calificaciones y descalificaciones de los académicos hacia los estudiantes también fuera de las aulas, como afirmaciones no solo que desacreditan socialmente sus actuaciones y sus proyectos de futuro, sino que los inferiorizan.

Para que el racismo de la inteligencia perviva y se reproduzca requiere mecanismos de instauración. Este mecanismo es la broma en el contexto observado. La broma es la sutileza del contenido de la expresión. El racismo de la inteligencia es ya sutil. La broma lo vuelve además digerible. Como todos los racismos, se instaura en determinados niveles de la vida cotidiana. La broma vuelve esta cotidianeidad no solo digerible sino agradable, por consiguiente, deseable.

Los docentes son parte de una élite por dos vías: la que se obtiene a través de títulos académicos y la que se obtiene con su participación en una institución pública de educación superior. Estos hechos se convierten en una posición de privilegio porque su práctica profesional se inserta en una estructura institucional; por consiguiente, se institucionaliza. En este sentido es relevante el uso que se da a esa posición en ese momento de tiempo y espacio, y si se usa en beneficio o no de otros.

Usar o instrumentalizar estratégicamente una posición de privilegio implica la asunción y práctica de una posición de poder. La posesión de un título académico, en contextos en los cuales el mérito y el talento son altamente valorados, avala un rango de inteligencia que no se pone en duda. Desde esta perspectiva, el uso instrumental de ese título está justificado, sobre todo cuando solo un reducido grupo de personas puede adquirirlo; pero también legitima los sentidos prácticos que se atribuyen a los títulos académicos en medio de las correlaciones de poder observables en el campo social de la educación.

No está por demás afirmar que es necesario profundizar en las distintas formas y contextos desde los que se puede estudiar el racismo de la inteligencia. Aun cuando podemos ubicar de forma abstracta a este racismo en el campo de los distintos procesos cognitivos y de las pruebas estandarizadas, es esencial analizar las habilidades cognitivas y sociales en el contexto cultural en el que está inmerso el pensamiento de los sujetos (Rogoff, 1993). El concepto de inteligencia varía de acuerdo con el contexto de su producción ideológica. Es necesari-

rio, además, revisar las concepciones populares de la inteligencia, los elementos abstractos, habilidades sociales y valores que están presentes en la noción controvertida de inteligencia. Se propone la necesidad de profundizar en esta clase de racismo desde las siguientes perspectivas complementarias:

- En la diversificación y, sobre todo, contextualización del concepto de inteligencia. En este capítulo se ha considerado una definición formal relacionada con las habilidades cognitivas porque son precisamente estas habilidades las que se infieren de las expresiones que los docentes dirigen a los estudiantes. Se señalan estas expresiones como racismo de la inteligencia, en los términos y el estilo de la comunicación.
- Para comprender con mayor profundidad y amplitud el origen y genealogía del racismo de la inteligencia en una práctica docente específica, es necesaria una reconstrucción de los cursos de vida de los docentes, especialmente de sus trayectorias académicas, de cómo se iniciaron en la práctica docente y de sus expectativas en esta práctica.
- Por último, se deja sobre la mesa un tema que es prioritario para la revisión de situaciones observadas durante el desarrollo del trabajo de campo: las dificultades para abordar el tema en el contexto estudiado. Algunas de estas dificultades incluyen la falta de conciencia colectiva sobre ciertas conductas racistas, como no aceptar como propias estas conductas. A esto se suma la falta de información sobre la diversidad de racismos; por el hecho de que nunca se haya abordado el racismo en el contexto universitario, algunas expresiones racistas solo pueden ser identificadas en investigaciones, no en la vida cotidiana institucional; no hay una vinculación entre el tratamiento académico del racismo y el contexto en el que se ha identificado. Pero la mayor dificultad se identifica en la accesibilidad al contexto de estudio. La apertura institucional implica el acceso del investigador o investigadora a las prácticas cotidianas que no son accesibles a todos, sino están limitadas por los muros de las aulas. El acceso al contexto investigado y el apoyo institucional para llevar a cabo la investigación limitan, desde una perspectiva ética, la posibilidad de profundizar en temas relacionados con prácticas racistas.

El racismo de la inteligencia es un racismo pequeño burgués (clases medias) que legitima su dominación en títulos académicos como marcador de una supuesta

superioridad intelectual (Bourdieu, 1999). Un título académico justifica la asunción de un estatus que se hace valer como derecho por origen, que no tienen quienes no pertenecen a él. La inteligencia definida por quienes la asumen es también un marcador social que no es susceptible de identificarse a través de aspectos materiales fácilmente detectables. Una relación de poder y dominio claramente naturalizada, sutaliza, obstruye la percepción de las asimetrías en las jerarquizaciones intelectuales.

De hecho, como ocurre con el racismo de la inteligencia, quienes racializan no se asumen como tales, no perpetran un acto de racismo sino de denigración, de inferiorización o de jerarquización de un rasgo específico de la condición humana. No planean llevar a cabo determinado acto por el acto mismo. Es una ideología que se ha ido alimentando durante los cursos de vida de determinadas personas en la creencia de que hay aspectos de la condición humana de otros que son inferiores a los que él posee. En esto se justifica para actuar en cualquier situación. No la provoca o planea con precisión, actúa en apego a su ideología en aspectos de las condiciones de vida en las que se ha instaurado durante un tiempo prolongado.

En este sentido, quienes son racializados no pueden tampoco asumirse como tales precisamente porque han asimilado, igualmente durante un tiempo prolongado, que efectivamente su situación o posición de inferioridad los ha colocado en una relación desigual en la que, quien los supera, está autorizado para hacer valer esta superioridad. De hecho, en ocasiones asumen una responsabilidad individual, familiar o de grupo social al que pertenecen sin observarla en quienes han alimentado ideológica o materialmente dicha desigualdad social.

Cuando surge la pregunta sobre por qué se alude necesariamente a una actitud racista y no de discriminación, prejuicio o estereotipo, generalmente se quiere decir que el racializado no asume que está siendo racializado. Esto no implica que no exista o no se explique esta práctica. Implica en todo caso que no se comprenden sus orígenes, mecanismos y consecuencias. Pero implica también que cualquier persona o grupo que los identifique no solo puede, sino debe señalarlos, porque la inferiorización de cualquier aspecto de la condición humana será siempre una forma de racismo.

Lista de referencias

- Berger, P. (1999). *Risa redentora. La dimensión cómica de la experiencia humana*. Barcelona: Kairós.
- Bergson, H. (2009). *La risa. Ensayo sobre la significación de lo cómico*. Buenos Aires: Losada.
- Bourdieu, P. (1999). *Cuestiones de Sociología*. Madrid: Istmo.
- Croizet, J.-C. (2012). The Racism of Intelligence: How Mental Testing Practices have Constituted an Institutionalized Form of Group Domination. En H. L. Gates (Ed.), *Oxford Handbook of African American Citizenship* (pp. 153-172). Nueva York: Oxford University Press.
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Goffman, E. (1970). *Ritual de la interacción*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Goffman, E. (1991). *Los momentos y sus hombres*. Barcelona: Paidós.
- Goffman, E. (2006). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Hernández Muñoz, S. (2012). El humor y su concepto. Humor, humorismo y comicidad. *Revista Electrónica Monográfica.org*. Recuperado de <http://www.monografica.org/03/Art%C3%ADculo/4522>
- Kaplan, C. (2006). *La inclusión como posibilidad*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Goy, M. (6 de agosto de 2016). Kaplan: “La desigualdad social y educativa no se aloja en el Cerebro”. *El litoral*. Recuperado de http://www.ellitoral.com/index.php/id_um/134195-kaplan-la-desigualdad-social-y-educativa-no-se-aloja-en-el-cerebro-una-mirada-critica-de-las-neurociencias-en-la-ensenanza
- Lave, J. (2001). La práctica del aprendizaje. En S. Chaiklin & J. Lave (Comps.), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto* (p. 15-46). Buenos Aires: Amorrortu.
- Orwell, G. (2011 [1968]). Divertido, pero no vulgar. *Revista Literaria AZUL@RTE*. Recuperado de <http://revistaliterariaazularte.blogspot.mx/2011/03/george-orwell-divertido-pero-no-vulgar.html>
- París, M. D. (2002). Estudios sobre el racismo en América Latina. *Política y Cultura*, 17, 289-310.

- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós. Recuperado de http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/PE_Rogoff_Unidad_2.pdf
- Suárez y López Guazo, L. L. (2005). *Eugenesia y racismo en México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Velasco, S. (2016). Racismo y educación en México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 59(226), 379-408.

VIII

El racismo cotidiano en la percepción de los universitarios de la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco

Saúl Velasco Cruz

Introducción

CON DEMASIADA FRECUENCIA, EN DIFERENTES LUGARES, CIRCUNSTANCIAS y momentos, ocurren en la sociedad mexicana de nuestros días acontecimientos verdaderamente extraordinarios y vergonzosos de racismo. Algunos de estos eventos son registrados por los medios, exhibidos en las redes sociales y elevados como quejas ante el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED) y la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH), a nivel central, o bien en las delegaciones estatales de este organismo. Otros, quizás los más, no llegan a ser objeto de denuncia y tal vez se queden como simples registros en los anecdotarios privados de la gente —incluso en este segmento podrían caber aquellos otros acontecimientos que ni siquiera alcanzan a ser identificados como sucesos puntuales de racismo, pero que lo son invariablemente—. A veces en la familia, otras más en la calle, con los amigos, con los extraños, en las plazas públicas, en las dependencias gubernamentales, en las áreas de contratación de personal de las empresas privadas que exigen buena o excelente presentación, el racismo tiene lugar. Lo mismo en los hospitales,

en las clínicas médicas, en los aeropuertos, en las discotecas y los bares. En los restaurantes que a menudo exhiben en sus paredes leyendas que señalan que no se discrimina a nadie, menos por razones raciales, ocurre lo mismo. En la escuela también sucede, más recurrentemente de lo imaginado. En las canchas de fútbol, en los concursos de belleza, en los programas y los comerciales televisivos, en la radio, en los periódicos, en las novelas, en las revistas, en la red, en todos lados, a todas horas, en los momentos menos esperados, el racismo está presente, casi con un don de ubicuidad que asombra por su enorme capacidad performativa.

P. Essed (1991), experta en el tema, nombró a esta manifestación del fenómeno como *racismo cotidiano*. A ella debemos, por cierto, la acuñación del término. El racismo cotidiano se verifica como práctica ordinaria en las interacciones y los intercambios. Se funda en las normas no escritas, en las lógicas selectivas encomendadas a policías, servidores públicos, agentes de migración y burócratas; se esconde en las excusas, en los entendidos, y en los señalamientos discretos, tanto como en los calificativos infames y directos. Y aunque a veces sus manifestaciones parezcan no seguir un patrón, ni observar alguna regularidad explícita, lo cierto es que como práctica nada de él es caótico, ni anárquico, sucede bajo la lógica de un orden social establecido y del cual se deriva y al cual responde. Es así que podría decirse que sus manifestaciones prácticas de nivel micro, puntual, guardan total armonía con la lógica macro, global, de donde se deriva y de la cual depende.

En la literatura especializada se han registrado distintas maneras de entender el racismo. Autores como Wieviorka (2009) refieren un cierto sentido evolutivo del término. Para este autor, como para muchos otros, el racismo surgió primero como una derivación del interés por clasificar a los humanos en razas y por establecer jerarquías y ordenamientos sociales a partir de esa presunción. A esta primera etapa se le conoce como la del *racismo de la raza*. Luego vendrían otras etapas. El *racismo biológico*, que es una extensión de aquella primera versión, dio lugar al llamado *racismo científico*, el cual aparentemente perdería primacía frente a otra nueva modalidad que aparecería después y que se conoce como *racismo cultural*, o lo que es lo mismo, el racismo de las clasificaciones identitarias, y más recientemente este último parece compartir el terreno con el llamado *racismo genómico* que ha comenzado a abrirse camino por mérito propio, contribuyendo así a multiplicar la diversidad de denominaciones que se

adosan al fenómeno. En cualquier caso, lo cierto es que, como lo ha señalado Grosfoguel (2012), la *razón clasificatoria* que dio origen al racismo, y que se mantiene intacta hoy en día, pese a los giros que evolutivamente puedan reconocerse en su denominación, es *una razón inventada por occidente* para tratar de justificar e imponer su dominación hegemónica en el resto del mundo, y así se ha mantenido desde entonces.

A contracorriente de las apreciaciones que consideran al racismo como una ideología (París, 2002; Van Dijk, 200; 7Wieviorka, 1992), está otra, la de Grosfoguel (2012), quien citando a Fanon (2010), considera que el racismo es ante todo un fundamento estructural de la constitución de las sociedades occidentales modernas, y después, y solo después, puede considerarse también como una ideología, un faro, un *ethos*, un deber ser clasificatorio que parte de la definición que hiciera Occidente de una nada sutil *línea de lo humano*; por encima de ella la superioridad, por debajo de la misma *lo no humano*. Es esa línea la que marcará en Occidente, y desde Occidente, la jerarquía global de superioridad e inferioridad; una jerarquía “que ha sido (material y) políticamente producida y reproducida como estructura de dominación durante siglos por el ‘sistema imperialista occidentalocéntrico, cristianocéntrico, capitalista, patriarcal, moderno y colonial’” (Grosfoguel, 2012, p. 93). Los regímenes occidentales de conquista y colonización en el mundo impusieron este orden jerárquico para la estructuración y para el control de las geografías y la dominación, explotación, esclavitud y hasta el exterminio de las vidas, las culturas y los sistemas epistemológicos diferentes. Con adaptaciones formales, el orden jerárquico pasó intacto al modelo de Estado-nación moderno, con el cual la dominación occidental y el propio orden jerárquico inventado por ella se renovarían y extenderían hacia diferentes confines. Así fue que la modernidad occidental produjo el racismo y los mecanismos para su reproducción y su normalización en la vida regular de las sociedades.

Por la distancia de los siglos que alejan el momento de su producción y establecimiento original, muy a menudo se pierden las conexiones que el racismo de la cotidianidad tiene con aquella base estructural y constitutiva primigenia que le corresponde al racismo de todos los tiempos pasados y subsecuentes, de los inicios a la fecha. Pero que tales conexiones no sean del todo perceptibles no las hace menos reales ni menos vigorosas y brutales de lo que son. Essed (1991, citado en Masferrer, 2016) parece confirmarlo así

cuando señala que el racismo, a nivel macro, “es un sistema de desigualdades estructurales y un proceso histórico, creados y recreados mediante prácticas rutinarias mientras, desde una perspectiva micro, se trata de un conjunto de prácticas consistentes con las estructuras macro de desigualdad racial del sistema y cuyas consecuencias pueden ser intencionales o no” (Essed, 1991, citado en Masferrer, 2016, p. 10).

I. La producción y reproducción del racismo

Históricamente la creación y recreación del racismo es, como señala Essed (1991), una práctica rutinaria, en primer lugar, de magnitudes amplias en donde participan casi todas las instituciones sociales, la estructura y la organización productiva, el Estado, el régimen gubernamental y el orden en singular, o los ordenamientos en plural, que regulan en última instancia las diferentes dimensiones que adopta la vida cotidiana, y en segundo lugar, y de manera más específica, la acción de instituciones particulares como la escuela, y, para decirlo en una fórmula althusseriana, los demás *aparatos ideológicos del Estado*, como los medios de comunicación. Los primeros crean y recrean el racismo bajo la simple lógica estructurante, que incluye a unos y desplaza a otros, o bien, que concede privilegios a unos y se los niega a otros, sin mayor intención que imponer el orden o su lógica; los segundos, en un sentido aleccionador y/o educativo que prepara, predispone a su acción y normaliza sus efectos. Los aparatos ideológicos del Estado en cierto modo actúan para regularizar (o naturalizar) al racismo en la sociedad, y para predisponer a las nuevas generaciones a vivirlo como normalidad. Como lo ha observado impecablemente bien T. Van Dijk (2007), “el racismo no es innato, se aprende mediante un proceso de adquisición ideológica y práctica” (pp. 25-30). Dicho en otras palabras: nadie nace racista. El racismo se aprende en cualquier momento, ya sea en la familia, en la calle, en la sociedad abierta, porque el racismo ya fue naturalizado y las estructuras sociales lo destilan por todos lados (Jelloun, 1998). Por la vía de algunas de estas instituciones, o por todas a la vez, el racismo se aprende. Sin embargo, su principal vía de enseñanza y aprendizaje corre a cargo de los llamados aparatos ideológicos del Estado. Como sea, el hecho es que tanto la acción estructurante del orden existente como la acción educativa generada por todo tipo de orga-

nismos y medios, produce y reproduce el racismo como un mandato supremo del orden social que, mediante la acción educativa, anticipa y previene su acción para el futuro abierto.

No obstante, es en la escuela, como no sucede en ningún otro medio, en donde el proceso de aprendizaje del racismo ocurre mediante un plan sistemático, modulado por el currículum educativo. Como lo sugirió P. Bourdieu (1980), en ella, por ejemplo, sucede sin reservas el llamado *racismo de la inteligencia*. El esmero de la escuela por formar de manera especializada es ya un acto racista (del racismo de la inteligencia) que goza de enorme aceptación y reconocimiento social, es decir, que pocas veces se cuestiona y se hacen visibles sus repercusiones negativas (Bourdieu, 1980; Croizet, 2012; Velasco, 2016). Junto con él, a menudo discurren otras modalidades de racismo en contra de grupos racializados. Estudiosos del racismo en la educación han identificado sus contenidos. Para el caso de México, por ejemplo, se ha podido destacar su presencia en los libros de texto de la educación básica general. En ellos hay contenidos explícitamente racistas en contra de los pueblos indígenas (Molina Ludy, 2000). De manera inaudita, incluso los hay en las guías, antologías y cuadernos de trabajo de la educación intercultural que se desarrolla con especial renombre desde la primera década del siglo XXI, en el subsistema de educación indígena del país (Baronnet, 2013; Gnade, 2008; Velasco & Baronnet, 2016).

Y así mismo también los hay en contra de los pueblos llamados afrodescendientes (Masferrer, 2011; Velázquez & Iturralde, 2012). También han sido identificados y analizados los discursos humillantes que los contenidos educativos propalan incluso en contra de los mestizos (Gómez Izquierdo, 2008), aun cuando el discurso de la mestizo-conformación los había puesto, en teoría, como prototipos de la mexicanidad (Basave, 1992; Vasconcelos, 1948;). De manera semejante existen, pero aún escasas, excepcionales investigaciones que ilustran casos de racismo que suceden en las interacciones cotidianas que viven las comunidades educativas dentro y fuera de las aulas, aunque dentro de los perímetros escolares. Falta documentar con extensión y detalle la manera en que los estudiantes son sometidos a vivir el racismo, a experimentarlo como situaciones de vida real, es decir, como racismo cotidiano, tanto dentro de las instituciones educativas como fuera de ellas, ya sea como testigos, como víctimas e incluso como perpetradores, mientras se va realizando en su proceso escolar la ejecución de los contenidos educativos propiamente curriculares, a

través de los cuales la institución intenta sistemáticamente naturalizar en ellos el racismo que prevalece en el orden social. Ciertamente, la tarea no parece sencilla, porque el racismo en la mayoría de sus manifestaciones —por virtud de la escuela, y también del orden social existente— está normalizado al grado que en las relaciones cotidianas muchas veces sólo alcanza a hacerse notable cuando se manifiesta bajo características excepcionales de escándalo. Por eso, con razón a Zárate (2016) no le fue fácil que los estudiantes universitarios que seleccionó como parte de su investigación de tesis doctoral en la Universidad Veracruzana, le narraran cómo percibían el racismo y lo habían experimentado a lo largo de su experiencia de vida, en el amplio sentido de la palabra. Sólo después de un taller preparatorio donde Zárate Moedano trabajó con ellos, los sujetos de investigación pudieron comenzar a identificar el racismo y a reconocerlo como algo constante y cercano en sus trayectorias de vida.

Algo semejante le ha sucedido al Colectivo para la Eliminación del Racismo en México (COPERA, <https://colectivocopera.org/>), en sus esfuerzos por hacer que las personas reconozcan el racismo en sus experiencias personales. En ambos casos, los sujetos necesitan quitarse el velo que les impide visibilizar al racismo en la vida cotidiana, porque la realidad en la que sucede la vida es una construcción racializada que goza de un grado de naturalización realmente asombroso, que la hace bastante imperceptible para las personas. Bajo este presupuesto me propuse, en el primer semestre de 2016, explorar si a los estudiantes de las carreras de Educación Indígena y Sociología de la Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, de la Ciudad de México, les sucedía algo semejante, o por el contrario, podían identificar al racismo a lo largo de su trayectoria de vida. Todo, a partir de tres situaciones muy concretas, a saber: una, *como testigos* de situaciones de racismo; otra, *como víctimas* del mismo, y una tercera y última *como perpetradores*. Debo reconocer que tomé la idea de estos tres registros directamente de lo que hace el colectivo COPERA en sus talleres, pero bajo un formato libre.

A partir de tales registros, junto con mis alumnos de un grupo de octavo semestre de sociología de la educación del turno matutino —con quienes estaba trabajando en dicho periodo un seminario especializado en racismo y educación— formulé y organicé una serie de preguntas con las cuales compusimos una encuesta que sometimos a pilotaje para observar sus fallas y después intentar mejorarla. Una vez concluido este proceso, aplicamos la encuesta a

todos los grupos de ambas carreras de los semestres 2º, 4º, 6º y 8º, que componían nuestro universo total en ambos casos. Una característica importante que vale la pena destacar y que hizo que seleccionáramos a los estudiantes de estas carreras y no de otras que se imparten en la Unidad Ajusco de la UPN, fue que por su especialidad estos jóvenes, desde el comienzo de sus estudios de licenciatura, se ven acercados por los cursos que reciben a los temas de la educación intercultural, la discriminación, el racismo, la xenofobia y el multiculturalismo y las relaciones interétnicas. Al menos hipotéticamente, creíamos que al tener tales acercamientos desde el principio de su carrera, se facilitaba en ellos la posibilidad de tener alguna sensibilidad sobre el tema del racismo para poder reconocerlo y poder expresar sus percepciones al respecto. Finalmente, con el apoyo del paquete estadístico SPSS¹ concentré la información generada por la encuesta; los resultados los expongo de manera sintética en las páginas que siguen.

Antes de exponer los resultados conviene hacer dos precisiones necesarias. La primera está relacionada con la noción de racismo que se utiliza en la encuesta. En la primera parte de la misma, a los encuestados se les proporciona la siguiente definición: *El racismo es una ideología que, fundada en distintos aspectos (como el color de la piel, la condición socioeconómica, el género, la escolaridad, la complejidad, el origen étnico, los criterios de belleza, etcétera), clasifica a la sociedad confiriendo ventajas a unos y desventajas a otros.* Este concepto es propiamente una versión libre que operativiza la definición de racismo que Pierre Bourdieu (1980) propone en su breve texto intitulado “El racismo de la inteligencia”. En él, Bourdieu sugiere que en realidad hay tantos racismos como necesidades existen de justificar el sistema de desigualdades prevalecientes en las sociedades actuales. Esta definición de racismo nos permite considerar en conjunto los mismos aspectos étnicos, de género, que aquellos otros que se derivan de la apariencia y la condición socioeconómica, etcétera. La segunda precisión busca aclarar que toda la información que se expone en adelante procede de la encuesta que se aplicó a los estudiantes de referencia. Las preguntas que fueron la vía para levantar la información se pueden consultar con todo detalle en el anexo que se incluye al final de este capítulo.

¹ Por sus siglas en inglés, SPSS significa Statistical Package for the Social Sciences (Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales).

II. El racismo que perciben los universitarios de dos carreras de la UPN-Ajusco

En la primera mitad de 2016 los alumnos de las carreras de Sociología de la Educación y de la Educación Indígena de la UPN, Unidad Ajusco, registraban y percibían diferentes situaciones (asombrosas) de racismo, tanto en su etapa actual de vida como a lo largo de toda su joven biografía. En la encuesta que se les aplicó para indagar sobre el tema, reconocieron que con frecuencia elevada (90.7%) *han atestiguado racismo*, en las calles (34.6%), en el transporte público (25.7%), en el trabajo (12.3%), en sus entornos vecinales (10.5%), y en otros espacios como: centros comerciales, universidades, iglesias, hospitales, en sus familias y en las escuelas (15.6%). Las causas que identifican como motivaciones de este fenómeno son: la apariencia (19.6%), el color de piel (16.2%), la orientación sexual (15%), el nivel socioeconómico (13.1%), el origen étnico (12.4%), y otros como las capacidades especiales, la complejidad, el género, la edad, la ideología, etcétera (23.7%). Sin embargo, no sólo lo han atestiguado sino que con frecuencia han sido víctimas y también perpetradores.

Como víctimas admiten que lo han sufrido en la calle (23%), el trabajo (13.7%), el transporte público (15.6%), y otros espacios, como sus entornos habitacionales, museos, familia, universidad, librerías, tiendas comerciales, restaurantes, cines, escuelas, zonas arqueológicas, hospitales e iglesias (17.3%). Aunque también hay que decir que cerca de un tercio de los encuestados no reconocía hasta ese momento haber sido víctima directa de este fenómeno, o simplemente no haberse percatado de ello. En lo que corresponde a su vida o experiencia escolar previa a su arribo a la universidad (UPN-Ajusco), 62.8% acepta haber sido objeto de racismo por parte de sus propios compañeros en las escuelas primaria (18.3%), secundaria (19.4%), de nivel medio superior (18.6%), y en menor medida en otros centros educativos, como los de nivel preescolar e incluso de nivel superior, distintos a la UPN-Ajusco [incluyendo a los que no especificaron] (6.5%). Pero no sólo de sus pares refieren haber sido víctimas de discriminación racial. El caso alcanza a sus profesores de las escuelas primaria (13.3%), secundaria (13.3%), de nivel medio superior (18.3%), y de otros centros educativos, como preescolar y algunos centros de nivel superior [incluyendo aquí a los que no registraron datos en este aspecto] (5.7%).²

2 Aunque hay que decir que cerca de la mitad (49.4%) reconoció que su memoria no registra en ningún caso situación semejante.

III. Racismo dentro de la Universidad (UPN-Ajusco)

Una vez dentro del campus universitario, estos jóvenes aceptan haber testificado racismo en el comedor (26.5%), en la biblioteca (14.3%), en el área de servicios escolares (14.9%), y en otros espacios como el Centro de Atención a Estudiantes (CAE), la explanada, las canchas, los salones de clase, los pasillos, los baños, en la interacción con los profesores y con los administrativos, con el personal de vigilancia, incluso en el tianguis cultural que suele celebrarse cada tanto dentro de las instalaciones universitarias (23%).³

Como víctimas, los datos revelan que 0.9% se abstuvo de responder, 53% niega haberlo sufrido, 2.3% admite sin reservas que ha sido víctima frecuente, 17.7% reconoce que al menos una vez lo ha resentido y el resto, compuesto por 25.6%, sin enumerar la cantidad específica, reconoce que algunas veces registra haberlo vivido en carne propia en el campus universitario. Las causas o las razones del agravio racista en su contra incluyen aspectos como la apariencia (25.1%), el color de piel (14.9%), el nivel socioeconómico (15.4%), su origen étnico (13.1%), y otras tales como las capacidades especiales, la complexión, la orientación sexual, el género, la edad, la carrera, su ideología, etcétera (31.5%).

IV. Por licenciatura

El 42.9% de los jóvenes de la licenciatura de Sociología de la educación señaló haber sido víctima de racismo en el campus universitario; 15.4% de ellos y ellas una vez, 23.1% algunas veces y 4.4% con alguna frecuencia.⁴ El caso de los estudiantes de la licenciatura en Educación indígena no es muy diferente; los datos señalan que 47.9% refiere haber sufrido discriminación racial; una vez (19.5%), algunas veces (27.6%), frecuentemente (0.8%). En contraparte, 50.4% refiere no haber tenido una experiencia como ésta.

Ahora bien, a la discriminación racial por otros se viene a sumar en este recuento la discriminación que reconocen los estudiantes haberse infligido a

³ En contrapartida, 23% de estos muchachos y muchachas admite que hasta ahora no ha sido testigo del fenómeno de referencia.

⁴ El 57.1% restante, sin embargo, negó haber vivido este drama.

sí mismos. Aunque 47.9% reconoce no haberlo hecho nunca, el caso es que, con excepción de 0.5% que omitió dar su opinión, el resto sí lo admite; 23.7% al menos una vez, 25.1% algunas veces, y con frecuencia 2.3%. Entre las razones por las cuales se auto-discriminan en sentido racista se mencionan: la apariencia (31.1%), el color de piel (14.1%), la complejión (21.5%), el nivel socioeconómico (16.4%), y en proporciones variables por diferentes casos, como las capacidades especiales, la orientación sexual, el origen étnico, el género y las creencias (17%).

Pero la historia no termina aquí, los estudiantes de las licenciaturas que participaron en la encuesta de referencia reconocen, en al menos 56.2% de los casos, haber cometido racismo o discriminación racial en contra de otros y otras; 19.5% una vez y 36.7% algunas veces. El lugar en donde lo hicieron fue la calle (39.4%), el transporte público (16.2%), su entorno habitacional (12.6%), el trabajo (12.1%), y en lugares como un “centro de producción animal”, en la misma universidad y en otros puntos no especificados (19.2%). En las escuelas de sus etapas previas a la universidad, 56.2% de ellos reconoce que esto sucedió entre una vez (19.5%), y algunas veces (36.7%). Más específicamente, refieren que fueron las escuelas secundarias en donde el fenómeno alcanzó su mayor frecuencia con 36.5%, enseguida estuvieron las escuelas de educación media superior con 28.9%, luego las de nivel primaria con 23.9%, y por último, en un dato conjunto de 10.7%, las de preescolar, educación superior y algunos centros educativos no especificados. La reacción de estos jóvenes ante este fenómeno, sobre todo en su calidad de testigos o de víctimas, suele ser de coraje o enojo en 41.7%, de indignación en 21.5% y de impotencia en 15.2% (21.7% de los encuestados prefirió no dar una respuesta sobre esta cuestión).

Si vemos estos mismos datos por carrera, tenemos que, para el caso de la licenciatura de Sociología de la educación, los jóvenes dicen experimentar coraje o enojo (37.2%), impotencia (20.6%), indignación (23.1%), tristeza (10.1%) y en proporciones menores, indiferencia, sentimientos de evasión, deseos de agredir al perpetrador, nostalgia, etcétera (9%). En contraparte, los estudiantes de Educación indígena señalan sufrir coraje (45.3%), impotencia (10.7%), indignación (20.2%), tristeza (17.3%) y, en menor medida, deseos de golpear al agresor, también indiferencia, sentimientos de evasión, etcétera (6.6%).

Consideraciones finales

Como los datos lo señalan, los estudiantes encuestados en algún momento de su vida han experimentado situaciones de racismo; ya sea como testigos, como víctimas o bien como perpetradores. El racismo, por tanto, resulta ser un fenómeno de extensión ampliada y de regularidad significativa, al menos en la biografía de estos jóvenes. Y aunque los datos no son uniformes y, en algunos casos, parece que hasta existe la posibilidad de que las situaciones de racismo pudieran haber pasado en forma inadvertida a través de sus sentidos, sobre todo cuando pudo haberlo sufrido en condición de víctimas o de haberlo acometido en condición perpetradora, lo cierto es que queda poco lugar a la duda de la existencia cotidiana del fenómeno. De aquí que pueda derivarse que el racismo alcanza un nivel sumamente extendido en los ámbitos en donde transcurre la vida de estos jóvenes. Hasta aquí lo que ofrecen los resultados del ejercicio que indaga sobre la presencia del racismo en la vida ordinaria de los encuestados. Hay que reconocer que los datos son tan sólo un registro de las percepciones que los sujetos tienen de la presencia del fenómeno en su entorno inmediato. Es muy probable que existan situaciones que escapen de este registro por la sutileza del caso, o porque a sus ojos no sean perceptibles como manifestaciones de racismo, dada la normalización que éste posee en la vida regular de la sociedad mexicana. En todo caso, lo cierto es que los jóvenes universitarios encuestados se refirieron al racismo como una experiencia cercana a su persona. Y esta experiencia, al ser concreta y puntual, guarda estrecha correspondencia con lo que la teoría denomina el nivel micro de la manifestación del fenómeno, pero también con la dimensión macro. Observar el racismo, sufrir racismo e incluso perpetrarlo, en el marco de la sociedad mexicana, no es bajo ningún sentido un hecho particular o aislado, sin conexiones con el marco estructural del orden social. Podría parecerlo, pero no lo es. Los casos están eslabonados al marco estructural en el que reposa el orden social. No son situaciones excepcionales, sino más bien la regla. En una sociedad en donde la configuración de su orden pasa por tener como compuesto fundamental el racismo, las excepciones son aquellas acciones y comportamientos libres de éste. Lamentablemente no es el caso en lo aquí se exhibe.

En una sociedad racista como la mexicana (Navarrete, 2016), el racismo cotidiano no se compone tan sólo por aquellos eventos que alcanzan la notoriedad

y el escándalo público —como quiere a veces la prensa y los organismos que aparentemente se han establecido para contrarrestar el racismo como hecho también aparentemente patológico y excepcional en una sociedad que se eleva sobre un orden social racista, sin condiciones de excepcionalidad alguna—, sino también por todos aquellos otros que no atraen reflectores, ni se vuelven noticias, o no llegan a ser identificados como fenómenos racistas por el grado de naturalización que éste alcanza en la percepción de la gente.

Es hora, pues, de volver a los comienzos de este escrito, para señalar que por escandalosos y vergonzosos que parezcan los casos destacados de racismo, estos no tienen nada de extraordinario porque el racismo no es excepcional en México, sino la regla. Lo cual no significa que no deban señalarse como graves, en lo absoluto. Lo malo, en todo caso, al destacar solamente los sucesos de escándalo, es que se relativiza o disminuye el drama de los otros acontecimientos que no son dignos de las notas periodísticas o de las primeras planas, pero que no por ello dejan de ser situaciones denostables de racismo. Como señala Golbert (2016), el problema de todo racismo en general es que con su práctica de algún modo se condena a las personas a la muerte, o a algún grado de muerte, por el cierre del acceso a los servicios, a las opciones de empleo decorosos y dignos, por la posibilidad de condenar al abandono y al riesgo del agravamiento de las enfermedades. Y es que, como podríamos derivar de algunas ideas expuestas por Mbembe (2011), el racismo parece demostrarse como un riel sobre el cual se puede deslizar la maquinaria de la *necropolítica*, es decir, aquella acción que representa una vía de eliminación drástica de quien se considera que no está o no debe estar por encima de la línea de lo humano que apuntara alguna vez impecablemente Fanon, a la hora de proponernos una valiosísima definición fundamental sobre el racismo que apoya la estructura básica de sociedades como la mexicana.

Anexo: Batería de encuesta



ENCUESTA SOBRE RACISMO UPN, Ajusco

Licenciatura: _____ Semestre: ____ Edad: ____ Género: ____

Lugar de origen: _____

¿En dónde radicas? _____

El racismo es una ideología que fundada en distintos aspectos (como el color de la piel, la condición socioeconómica, el género, la escolaridad, la complejión, el origen étnico, los criterios de belleza, etcétera), clasifica a la sociedad confiriendo ventajas a unos y desventajas a otros.

ESTA ENCUESTA ES CONFIDENCIAL Y SE UTILIZARÁ SOLO PARA FINES ACADÉMICOS

INSTRUCCIONES: En las preguntas donde se presentan varias opciones, puedes elegir una o varias según tu opinión.

1.- ¿En tu vida diaria, has sido testigo de racismo o discriminación racial?

A) Nunca B) Una vez C) Algunas veces D) Frecuentemente

¿En dónde?

A) En la calle B) En la colonia

C) En el trabajo D) En el transporte público

F) Otros: especifica _____

2.- ¿Has sido víctima directa de racismo o discriminación racial?

A) Nunca B) Una vez C) Algunas veces D) Frecuentemente

¿En dónde?

A) En la calle B) En la colonia

C) En el trabajo D) En el transporte público

F) Otros: especifica _____

3.- ¿Has cometido sin intención un acto de discriminación racial o racismo?

A) Nunca B) Una vez C) Algunas veces D) Frecuentemente

¿En dónde?

A) En la calle B) En la colonia

C) En el trabajo D) En el transporte público

F) Otros: especifica _____

4.- ¿Has sido objeto de discriminación racial por parte de tus compañeros/as de clases?

A) Nunca B) Una vez C) Algunas veces D) Frecuentemente

¿En dónde?

A) Preescolar B) Primaria

C) Secundaria D) Nivel medio superior

5.- ¿Has sido objeto de discriminación racial por parte de algún(os) profesor(es)?

A) Nunca B) Una vez C) Algunas veces D) Frecuentemente

¿En dónde?

A) Preescolar B) Primaria

C) Secundaria D) Nivel medio superior

6.- ¿Has cometido sin intención un acto de discriminación racial o racismo?

A) Nunca B) Una vez C) Algunas veces D) Frecuentemente

¿En dónde?

A) Preescolar B) Primaria

C) Secundaria D) Nivel medio superior

7.- ¿Has sido testigo de acciones racistas o discriminatorias en los distintos espacios de la universidad?

A) Nunca B) Una vez C) Algunas veces D) Frecuentemente

¿En dónde?

A) En el comedor B) En la biblioteca

C) En algún baño D) En servicios escolares

E) En el CAE F) Otros espacios: especifica: _____

8.- En tu opinión, ¿cuáles son las causas más comunes de racismo o discriminación racial?

- | | | | |
|---------------------------|--------------------------|-------------------------|--------------------------|
| A) Apariencia | <input type="checkbox"/> | B) Color de piel | <input type="checkbox"/> |
| C) Capacidades especiales | <input type="checkbox"/> | D) Complejión | <input type="checkbox"/> |
| E) Orientación sexual | <input type="checkbox"/> | F) Nivel socioeconómico | <input type="checkbox"/> |
| G) Origen étnico | <input type="checkbox"/> | H) Género | <input type="checkbox"/> |
- I) Otras: especifica _____

9.- ¿Has sido discriminado dentro de la institución universitaria?

- A) Nunca B) Una vez C) Algunas veces D) Frecuentemente

¿Por qué razón?

- | | | | |
|---------------------------|--------------------------|-------------------------|--------------------------|
| A) Apariencia | <input type="checkbox"/> | B) Color de piel | <input type="checkbox"/> |
| C) Capacidades especiales | <input type="checkbox"/> | D) Complejión | <input type="checkbox"/> |
| E) Orientación sexual | <input type="checkbox"/> | F) Nivel socioeconómico | <input type="checkbox"/> |
| G) Origen étnico | <input type="checkbox"/> | H) Género | <input type="checkbox"/> |
- I) Otro: especifica: _____

10.- ¿Te has auto discriminado por alguna razón?

- A) Nunca B) Una vez C) Algunas veces D) Frecuentemente

¿Por qué razón?

- | | | | |
|---------------------------|--------------------------|-------------------------|--------------------------|
| A) Apariencia | <input type="checkbox"/> | B) Color de piel | <input type="checkbox"/> |
| C) Capacidades especiales | <input type="checkbox"/> | D) Complejión | <input type="checkbox"/> |
| E) Orientación sexual | <input type="checkbox"/> | F) Nivel socioeconómico | <input type="checkbox"/> |
| G) Origen étnico | <input type="checkbox"/> | H) Género | <input type="checkbox"/> |
- I) Otras: especifica _____

11.- ¿Cuál es tu reacción ante un acto de discriminación racial?

- | | | | |
|----------------|--------------------------|-----------------|--------------------------|
| A) Coraje | <input type="checkbox"/> | B) Impotencia | <input type="checkbox"/> |
| C) Enojo | <input type="checkbox"/> | D) Indiferencia | <input type="checkbox"/> |
| E) Tristeza | <input type="checkbox"/> | F) Omisión | <input type="checkbox"/> |
| G) Indignación | <input type="checkbox"/> | | |
- H) Otras: especifica: _____

12.- ¿Crees que en la universidad se practica algún tipo de racismo intelectual que les dé ventajas a unos y desventajas a otros?

A) Sí B) No C) No sé

¿Por qué? _____

13.- ¿Conoces algún organismo encargado de combatir el racismo o la discriminación racial en tu país, delegación o colonia?

A) Sí B) No C) No sé

Menciona cuál o cuáles:

Gracias.

Ciudad de México a: _____ de 2016



Lista de referencias

- Baronnet, B. (2013). Racismo y discriminaciones en el sistema educativo mexicano. En G. Ascencio (Coord.), *Teoría y práctica de la educación intercultural en Chiapas* (pp. 63-79). México: IIA-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Basave, A. (1992). *México mestizo: Análisis del nacionalismo mexicano en torno a la mestizofilia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (1980). *Questions de sociologie*. París: Editions de Minuit.
- Croizet, J. C. (2013). On the Fatal Attractiveness of Psychology: Racism of Intelligence in Education. En P. Smeyer & M. Depaepe (Eds.), *Educational Research: The Attraction of Psychology* (serie 6, pp. 33-51). Países Bajos: Springer Netherlands.
- Essed, P. (1991). *Understanding Everyday Racism. An Interdisciplinary Theory*. Newbury Park, Ca.: SAGE Publications.
- Fanon, F. (2010). *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: Akal.

- Golbert, D. T. (2016). Conferencia “Humillaciones públicas: el racismo del liberalismo postracial”. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=wfheJuTL2ag>
- Gnade, J. R. (2008). *Raza, racismo y educación escolar en México*. Tesis de Doctorado en Estudios Latinoamericanos. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Facultad de Filosofía y Letras.
- Gómez Izquierdo, J. (2008). *El camaleón ideológico. Nacionalismo, cultura y política en México durante los años del presidente Lázaro Cárdenas (1934-1940)*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla/Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades.
- Grosfoguel, R. (2012). El concepto de “racismo” en Michel Foucault y Frantz Fanon: ¿teorizar desde la zona del ser o desde la zona del no-ser?, *Tabula Rasa*, 16, 79-102. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n16/n16a06.pdf>
- Jelloun, T. B. (2008). *Le racisme expliqué à ma fille*. París: Seuil.
- Masferrer, C. V. (julio-diciembre, 2016). “Yo no me siento contigo”. Educación y racismo en pueblos afroamericanos. *Diálogos sobre educación*, núm. 7 (13), Recuperado de http://www.revistadiálogos.cucsh.udg.mx/sites/default/files/de1318_yo_no_me_siento_contigo_o.pdf
- Masferrer, C. V. (2011). La enseñanza sobre los africanos y afrodescendientes en la educación primaria y secundaria de México. En Organización de las Naciones Unidas, *Afrodescendencia. Aproximaciones contemporáneas de América Latina y el Caribe* (pp. 150-157). Cuba y República Dominicana: Centro de Información de las Naciones Unidas para México.
- Mbembe, A. (2011). *Necropolítica*. Madrid: Melusina.
- Molina, V. (2000). La ideología subyacente en la discriminación hacia los pueblos indios. En R. Barceló, M. A. Portal y M. Sánchez (Coords.), *Diversidad étnica y conflicto en América Latina. El indio como metáfora en la identidad nacional*, II, 147-174. México: UNAM / Plaza y Valdés.
- Navarrete, F. (2016). *México racista. Una denuncia*. México: Editorial Grijalbo.
- París, M. D. (2002). Estudios sobre el racismo en América Latina. *Política y Cultura*, 17, 289-310.
- Van Dijk, T. (2007). *Racismo y discurso en América Latina*. Barcelona: Gedisa.
- Vasconcelos, J. (1948). *La raza cósmica*. México: Espasa Calpe.
- Velasco, S. (enero-abril, 2016). Racismo y educación en México. *Revista Mexicana*

- na de Ciencias Políticas y Sociales*, 61(226), 379-408, Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rmspys/article/view/53667/48475>
- Velasco, S., & Baronnet, B. (julio-diciembre, 2016). Racismo y escuela en México: Reconociendo la tragedia para intentar la salida. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 7(13), Recuperado de http://www.revistadiálogos.cucsh.udg.mx/sites/default/files/de1331_debate_racismo_y_escuela_en_mexico.pdf
- Velázquez, M. E., & Iturralde, G. (2012). *Afrodscendientes en México. Historias contra el olvido y la discriminación*. México: Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación .
- Wieviorka, M. (1992). *El espacio del racismo*. Barcelona: Paidós.
- Wieviorka, M. (2009). *El racismo: una introducción*. Barcelona: Gedisa.
- Zárate, R. (julio-diciembre, 2016). Educar para de-construir procesos racistas de discriminación. *Revista Diálogos sobre educación*, núm. 7 (13). Recuperado de http://www.revistadiálogos.cucsh.udg.mx/sites/default/files/de1329_educar_para_de-construir_procesos_racistas_de_discriminacion_social.pdf

IX

In conclusiones: retos de la investigación educativa ante el racismo

Bruno Baronnet

Cuando yo fui joven estudiante de sociología y antropología, se solía decir que la base del racismo era el prejuicio que algunos o todos nosotros teníamos dentro de nosotros mismos, y que lo importante era acabar con los sentimientos racistas (prejuicios) subjetivos que podíamos albergar. Recuerdo un libro que seguramente muchos de ustedes conocen, del sociólogo norteamericano Gordon Allport (*The Nature of Prejudice* [1954]) en el cual vinculaba el prejuicio como sentimiento con otras características de la personalidad de las personas. Se decía que los prejuicios serían eliminados por una buena educación; que el racismo —basado en prejuicios— desaparecería educando a los jóvenes a ya no ser racistas. En las encuestas realizadas en Estados Unidos se preguntaba a los blancos, por ejemplo: “¿tú permitirías que tu hija se casara con un negro o con

un mexicano, o con un indígena, o con un árabe o con un judío?” Y luego sumaban los resultados de estas encuestas que se pusieron muy de moda, para saber qué tantos prejuicios tenían los encuestados. Al poco tiempo algún investigador avisado trajo un protocolo de estas encuestas a México, para repetirlas aquí y así parece que nos enteramos por primera vez que también en México existen prejuicios raciales entre la población.

Rodolfo Stavenhagen (2014, p. 230)

NUEVAS PERSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA SE ABREN al hilo de los capítulos del presente volumen. Se plantean como estudios introductorios capaces de activar el lanzamiento de agendas novedosas de trabajo socio-antropológico sobre el racismo y la interculturalidad en la educación en México. El carácter incipiente de estos valiosos estudios imposibilita sacar conclusiones generalizantes que podrían sonar definitivas y descontextualizadas. Sin embargo, es preciso iniciar el inventario de los retos que plantea la emergencia de trabajos originales de investigación en distintos territorios multiculturales del país. Basándose en principios guiados por el pensamiento crítico y el método etnográfico, esta nueva generación de estudios se fundamenta en elementos oportunos de teoría social, en datos empíricos confiables y en un esfuerzo riguroso de reflexividad en términos de la implicación directa de los investigadores en el campo politizado del racismo y la interculturalidad en la escuela.

Siendo académicos quienes participan desde 2013 en las actividades de la Red de Investigación sobre Identidades, Racismo y Xenofobia en América Latina (Red Integra/CONACYT), los autores de este libro colectivo no desconocen el carácter pionero y embrionario de redactar, discutir y revisar textos de manera recíproca, bajo formas cooperativas de trabajo interdisciplinario, colaborativo y dialógico. Entonces, estas inconclusiones se justifican por el imperativo de bosquejar pistas de análisis de los desafíos teórico-metodológicos que se imponen a la investigación educativa ante el racismo en una sociedad marcada por la diversidad cultural. Este esfuerzo colectivo de trabajo horizontal en red de investigación aporta reflexiones adicionales para la conformación necesaria de un

nuevo acervo de estudios sociales sobre racismo, educación e interculturalidad en México. La pertinencia de dicha generación de conocimiento descansa en el análisis minucioso derivado de experiencias multisituadas de trabajo de campo prolongado, en escuelas de distintos niveles en Mérida y la Ciudad de México, y en regiones multiculturales de los estados de Sinaloa, Tabasco e Hidalgo.

Un afán común ha surgido en la intencionalidad de quienes pretenden interpretar críticamente las realidades socioeducativas a la luz de los impactos del racismo en la cohesión social. Se construye una dinámica de convergencia que ambiciona develar las lógicas racistas imperantes en las prácticas sociales vinculadas al aprendizaje, la enseñanza y la formación docente en contextos regionales marcados por desigualdades sociales y diversidades culturales. Como proyecto pionero en la agenda nacional de investigación educativa, esta obra colectiva apuntala diversos retos para la reflexión socio-antropológica y para la acción pedagógica. Se inscribe, asimismo, en la continuación de esfuerzos académicos recientes para reposicionar en la agenda nacional de investigación social el conjunto de estas cuestiones de exploración transdisciplinaria sobre las lógicas del racismo en el campo educativo (Carlos, Baronnet & Domínguez, 2016).

En diferentes dimensiones de análisis, se destaca la relevancia de escudriñar la historia social del racismo hacia los sujetos de las clases populares, los pueblos minorizados, originarios y afrodescendientes de ayer y hoy en México. Permite evidenciar que la educación formal sigue representando un vector del lingüicidio, del etnocidio y del epistemicidio. Debido al despliegue de manifestaciones del racismo en la escuela a través de contenidos curriculares y de prácticas cotidianas, el imperativo de erradicarlo se visibiliza como una demanda legítima de los grupos que históricamente han sido afectados por una educación que devasta su dignidad (Velasco & Baronnet, 2016). No obstante, este interés descolonizador no se ha demostrado hasta ahora como un propósito encarado desde las políticas educativas y culturales, por medio de programas de educación antirracista, popular y comunitaria. Asimismo se vuelve crucial identificar y definir vías formativas que pudieran proteger a los sujetos para contrarrestar el racismo que penetra los imaginarios y las prácticas mentalizadas; especialmente cuando no existe una enseñanza real de las lenguas e historias de la lucha indígena, de los derechos colectivos; cuando se carece de carreras vinculadas con la realidad social de los pueblos originarios,

de acuerdo con las aspiraciones y los sentidos de pertenencia social, cultural, económica y política.

Además, las dificultades de acceso a la escuela y las desigualdades de pertinencia cultural en los currículos muestran que las discriminaciones racistas operan en distintos niveles de acción y que, a menudo, tienden a legitimar la selección y la estigmatización por el origen social y étnico de los estudiantes y profesionales de la educación. Por ello, no es sorprendente que las más profundas innovaciones en educación intercultural y antirracista provengan de alternativas ubicadas al margen de la escuela oficial, en vinculación con luchas sociales. En distintas regiones mexicanas, dichas iniciativas de educación popular están orientadas por procesos colectivos de auto-organización e interaprendizaje, formando parte de redes de colectivos y grupos sociales de base que defienden el reconocimiento de la diferencia cultural con justicia social, a través de proyectos de educación comunitaria para la defensa del territorio y la construcción de nuevas autonomías indígenas.

Después de algunas consideraciones teóricas, se aportarán elementos de análisis de los racismos en la educación en contextos de reconocimiento de la diversidad cultural. En un segundo momento, se presentarán también elementos etnográficos para comentar los retos de la investigación educativa al analizar el papel del Estado y sus políticas en torno a los sujetos del racismo en la educación de los indígenas y las relaciones interculturales en las escuelas del país. En un tercer punto se abordará la educación antirracista como un reto pendiente para el conocimiento de las estrategias emergentes para la dignificación de las lenguas y culturas dominadas.

I. La escuela como reproductora de estereotipos y desigualdades

La xenofobia, casi siempre pensada hacia los extranjeros, “no se ha reconocido lo suficiente hacia ‘otros interiores’ que se desplazan en el territorio nacional” (Castellanos, 2004, p. 118), los cuales también se encuentran “racializados y excluidos por sus orígenes regionales y estigmatizados como los de fuera en su propia nación” (p. 118). Los resultados de investigación advierten aquí las asimetrías en las trayectorias y las prácticas educativas de los “otros interiores”

que aparecen siendo partícipes del sistema de producción y difusión de estereotipos, prejuicios y desprecios. En el análisis cruzado de las aportaciones de los presentes estudios educativos, se pueden documentar lógicas concretas de los racismos en la educación en contextos de reconocimiento de la diversidad cultural en México. En la práctica cotidiana etnografiada, dichas lógicas parecen derivar de la herencia ideológica decimonónica ligada a las élites e intelectuales de los aparatos estatales de los países occidentales, que se enfrentaron a la tarea compleja de homogeneizar poblaciones segmentadas por diferencias regionales y dialectales, de religión y de clase, de origen étnico y de fenotipo, pero también en términos de educación, de categoría social, de extranjería, de convicción política o de orientación sexual (Castellanos, 2004; Gall, 2007; Stavenhagen, 2014).

Prevalcen manifestaciones de las ideologías del racismo en la educación cuando la forma escolar surge como reproductora de los desprecios de clase, etnia, género, religión, que violentan la dignidad humana. Considerando que la historia de la escuela es anterior a la Conquista o a la Ilustración, cabe preguntarse si la escuela y el racismo realmente son una invención occidental y colonial, a pesar de dar esa impresión desde muchas aristas. Al comentar sobre el Antiguo Testamento, Castoriadis (1988) ha recalcado la idea según la cual el racismo, o simplemente el odio del otro, es una invención específica de Occidente, siendo una de las estupideces que gozan actualmente de una gran circulación. Las manifestaciones de xenofobia que se viven en la escuela remontan a la instauración de la forma escolar como dispositivo institucional destinado a formar una gran diversidad de sujetos infantiles y juveniles a través de una pléthora de contenidos curriculares.

Más allá de los prejuicios de clase, etnia y género, la discriminación institucionalizada (e institucionalizante) opera en distintos niveles de desigualdades estructurales, pero se visualiza a menudo en la selección educativa por el origen social de los profesionales de la educación, provenientes sobre todo de las clases medias y superiores, blancas y mestizas. Las lógicas de selección social son racializadas cuando tienden a invisibilizar y/o excluir a determinados niños y jóvenes del acceso a la universidad (sin becas, internados, comedores, guarderías infantiles). En años pasados, la proporción de niños indígenas atendidos por profesores bilingües no aumentó en México, a pesar de que esta población infantil creció a nivel demográfico tanto en los territorios tradicionales

de los pueblos originarios como en las ciudades y en campos agrícolas, donde las familias de trabajadores indígenas migran de manera pendular o definitiva (Baronnet, 2016). La asignación de categorías sociales a determinados grupos vulnerados migrantes e indígenas, contribuye a la invisibilización de los sujetos que no concuerdan con el proyecto nacionalizante de los países latinoamericanos en contextos de desigualdades desmesuradas. Las estrategias comunes de quienes comparten estigmas de ser identificados como “indios”, “negros” o “migrantes”, consisten a menudo en ocultar, negar y evadir los rasgos racializados que justifican los criterios de pertenencia social, etnolingüística y religiosa, como lo observan estudios recientes en Brasil, Bolivia y Argentina (Novaro, Padawer & Hecht, 2015). Estas estrategias de invisibilización se desagregan cuando lógicas de afirmación político-cultural se desprenden entre los propios sujetos, las cuales pueden desembocar en estrategias deliberadas de visibilización de lo propio (ver tercer apartado).

Las formas de racialización de las relaciones entre sujetos educativos se originan en los conflictos vinculados a la dominación económica, política y sociocultural, y a los sentidos de pertenencia y auto-adscripción. Estigmatizan y segregan a los sujetos en busca de la redefinición de identidades sociales, a raíz de la asignación de rasgos culturales racializantes a un determinado grupo minorizado, a la imagen de la diáspora judía que defiende sus saberes de pertenencia en sus propias escuelas, como analiza Esther Charabati en este volumen. Si bien prevalece cierta invisibilización de los sujetos que se auto-adscriben a grupos dominados como los pueblos indígenas y afrodescendientes, la escuela viene legitimando y reforzando el etnocidio de tipo estadístico y político-cultural. La escuela ha reproducido el desconocimiento de las potencialidades de los aprendizajes interculturales e intralingüísticos. Por ello, los capítulos que componen este volumen convergen en mostrar que la educación formal no sólo puede conducir a un verdadero genocidio cultural sino también a un lingüicidio y un epistemicidio, ya que fortalecen la colonización de los imaginarios en la era del multiculturalismo neoliberal, donde la figura del sujeto urbanizado, hispanohablante, escolarizado y occidentalizado es privilegiada en relación con el sujeto rural, indígena, analfabeto y migrante.

Las nuevas investigaciones sobre el lugar que ocupan los saberes de pertenencia en la educación, como los que están reunidos en esta publicación, tienden a demostrar que los agentes del sistema educativo, desde el nivel básico hasta el

nivel superior, están involucrados en procesos de diferenciación social y étnica que operan en las sociedades rurales y urbanas. Las lógicas de especialización de las funciones docentes han permitido la legitimación por el Estado de formas de caciquismos barriales y regionales que operan también desde el campo educativo. Por ejemplo, existen fracciones amplias del magisterio indígena que participan en las tareas de gestión política partidista en la mayor parte de los etnoterritorios del país. Además de su protagonismo a nivel político-electoral, diferentes actores aculturados de esta pequeña burguesía indígena están desdibujando los contornos de un neocaciquismo cultural que contribuye al control social y político de las comunidades (Lomelí, 2009), la reproducción de nuevas desigualdades de clase (racismo de clase) y de diferencias culturales (racismo interétnico), que desactivan los procesos de conciencia de pertenencia étnica, cultural o de clase (solidaridad de clase), y contribuyen a la difusión de estereotipos y prejuicios racistas.

Por consiguiente, otro reto de la investigación educativa se centra en la capacidad de captar, documentar e interpretar el racismo introyectado, internalizado o autodenigrante, especialmente cuando prevalece cierta confusión en la autoadscripción a grupos de pertenencia social y culturalmente dominados, es decir, en cuanto al valor de reconocimiento hacia lo propio que se construye a través de lógicas de tipo institucional, estructural, que se manifiesta en lo cotidiano y en las relaciones interpersonales. Se distinguen en adelante cinco lógicas entrelazadas que coadyuvan a la reproducción del racismo en la sociedad y la educación.

En primer lugar, los estudios de la interculturalidad en la educación reconocen las formas de racismo estructural, que opera como racismo de Estado a través de políticas paternalistas, asimilacionistas y nacionalistas (como lo plantea aquí Patricia Rea Ángeles en el caso de los estudiantes zapotecos en el Distrito Federal, o como lo propone Felipe Galán López en el caso de los estudiantes zoques y choles en Tabasco), las cuales favorecen la interiorización de los estigmas y que estos se asuman como rasgos racializantes. Se entiende aquí el racismo de Estado en una variante institucional segregacionista en relación con la concepción que acuñó Michel Foucault en *Histoire de la sexualité* (1976) y en sus cursos en el *Collège de France*, donde detalla sus vínculos con el biopoder y el nazismo. Se trata asimismo de una extrapolación bastante provocadora de la noción de racismo total como el racismo colonial, en los contextos de guetoización o de

desplazamiento forzado, del *apartheid* sudafricano, de guerra de exterminio como en Guatemala hace algunas décadas, y como prosigue en Palestina y en Siria. El Estado se organiza a partir de orientaciones racistas que justifican el desarrollo de programas y políticas de exclusión discriminatoria, que legitiman los despojos y la devastación de los territorios y patrimonios bioculturales de los pueblos. El problema del racismo de Estado que se inscribe en el análisis foucaultiano es el de un racismo dotado de un mecanismo por medio del cual el Estado “justifica su derecho de matar como afirmación de la propia vida, toda vez que la eliminación del diferente, del menos dotado, del menos capaz, implica la purificación racial o el mejoramiento de la población como un todo” (Gallo, 2014, p. 22).

En segundo término, se añade la combinación del racismo estructural con las lógicas del racismo de clase, y por condición de género, hacia y dentro de los propios pueblos dominados. Los estudios mencionados encuentran todas las formas de discriminación racializante a la vez, en especial en el permanente desafío violento de la competencia en la escuela con estudiantes formados en “buenas” familias o en “buenas” escuelas. Verónica Escalante, en el capítulo que abre esta obra colectiva, se pregunta: ¿qué efectos tiene la segregación en las percepciones de alumnos de Mérida sobre figuras de la otredad? Es decir, en sujetos que ocupan una posición social y lugares de pertenencia que les aparecen como distintos, ajenos, desconocidos e incluso peligrosos. El reto concomitante para la investigación socioeducativa consiste en hacer converger líneas de investigación en antropología de la niñez y del racismo, considerando condiciones de sexo, edad y recursos, con las sociologías del racismo en la familia, la escuela y la sociedad.

Una tercera lógica que genera la reproducción del racismo en la educación es la del racismo institucional, ya que se legitima mediante las desventajas provocadas por políticas sociales y económicas. La violencia se observa en los ingresos desiguales entre los profesores, en la carencia de espacios para aprender lenguas minorizadas, pues no se estimula, pero se simula en ocasiones. Un ejemplo contundente para ilustrar el racismo institucional es la duplicidad de tipos oficiales de escuelas de educación básica (general, comunitaria, bilingüe, migrante, especial, etc.) que son distinguibles por sus competencias y estrategias divergentes y desiguales. Sin embargo, es interesante escudriñar más en profundidad las lógicas de etnicización o racialización que ocurren a raíz de las

desigualdades entre distintos tipos de escuelas, cuyos agentes educativos se desconocen y se desprestigian los unos a los otros en un mismo territorio, en vez de atender pedagógicamente a sujetos implicados en un contexto que podríamos caracterizar por su “diversidad de las diversidades” (Domínguez, 2013).

Un cuarto elemento entrelazado que relevan los estudios emergentes sobre las identidades y las discriminaciones en la educación, es la lógica que impera en las formas del racismo cotidiano, el cual se reproduce en la vida de todos los días a través de las representaciones sociales estereotipadas y mestizofílicas que conducen al autodesprecio, incluso en espacios de pertenencia. No se denotan tanto los diálogos interculturales en las aulas, sino a menudo el uso folclórico de las culturas originarias como discurso nacionalizante en las fiestas cívicas, la selección de algunos contenidos como cantos, poesías y teatro comunitario. Por ejemplo, nos podemos preguntar qué impactos provoca la imposición del canto semanal del himno nacional en lenguas indígenas en la ceremonia ritual de honores a la bandera en ciertas escuelas de educación diferenciada, ya que contribuye a la incomprensión y la esencialización de la ancestralidad común a la niñez implicada.

En quinta instancia, predominan en los espacios educativos múltiples lógicas racializantes y xenófobas que se manifiestan en el racismo de la inteligencia, como lo remarca en su texto María de los Ángeles Gómez Gallegos, puesto que éste desacredita el intelecto del sujeto. Al legitimar una supuesta “desigualdad de la inteligencia” (pues no sabe), se entrelazan lógicas agravadas por el racismo de Estado (pues no puede), es decir, que se cuestiona externamente la capacidad de los sujetos para participar, organizarse, gobernarse y transformar de manera autogenerada las condiciones socioeconómicas de subsistencia. Lo ilustra el hecho de que cientos de miles de niños de las escuelas de educación indígena en México deban llevar materias como “lengua y cultura”, más no actividades deportivas o artísticas de buen nivel. La política educativa neoindigenista se empeña en tratar de crear espacios curriculares determinados, como nuevas asignaturas para la enseñanza diferenciada en los primeros grados de primaria bilingüe. Queda pendiente el reto de investigar en qué medida el racismo del intelecto y de lo político implica reconsiderar los aprendizajes de los vecinos amestizados de los pueblos originarios, los cuales deberían también poder aprender las lenguas y culturas, para inter-aprender a ser menos racistas.

Considerando que el racismo no se puede reconocer fácilmente —pues es invisible, inodoro y mudo—, puede parecer sorprendente a menudo observar el silencio —ensordecedor— de los niños callados ante las violencias simbólicas del racismo monocultural y monolingüe que se expresa en la boca de los docentes, en los materiales, en los métodos disciplinares y de castigo. Este racismo cotidiano se expresa a través de la cordialidad del racismo, es decir, una forma de racismo cordial, complaciente pero denigrante, marcado por la aspiración de las élites a la blanquitud y la mestizofilia. En México, la “ideología mestizante”, esto es, el mestizaje convertido en ideología por las clases dominantes, se ha vuelto el sustento de una identidad nacional con una vertiente liberal y otra conservadora, “al momento en que los Estados nacionales se resquebrajaron y con ellos las identidades colectivas ocultando contradicciones estructurales” (Gómez & Sánchez, 2011, p. 125). En tiempos de la globalización, “cada vez se dan más casos en que las víctimas del racismo no son sólo aquellos que parecen ser físicamente distintos del grupo dominante sino también los culturalmente diferentes, quienes encarnan el elemento no nacional, o incluso antinacional, que perturba la confortable idea de nación homogénea” (Stavenhagen, 1994, p. 15) que anhela la uniformización etnocéntrica de la cohesión nacional, excluyendo a los sujetos racializados.

II. Para una etnografía de las manifestaciones e impactos del racismo en la educación

El afán por desarrollar descripciones y análisis etnográficos de las prácticas institucionales —derivadas del papel del Estado y las políticas educativas—, corresponde a la pretensión sociológica de situar las condiciones de aprehensión de los sentidos que los sujetos atribuyen a las manifestaciones del racismo que impactan en la educación en México. Las estrategias intersubjetivas merecen estar más ubicadas al centro de estudios efectuados en asociación con los sujetos del racismo en la educación y la interculturalidad, para atender el reto del análisis de datos empíricos que explicitan la construcción de determinadas prácticas resolutivamente discriminatorias. Se trata de poner de relieve los elementos etnográficos confiables capaces de generar nuevos retos para la investigación educativa, al analizar el papel de las políticas de Estado a través del prisma de

la experiencia de los sujetos ante el racismo en la educación y las relaciones interculturales que predominan en las escuelas de una sociedad marcada, como afirma Lizeth Borrás en este volumen, por la lógica normalizadora y homogeneizadora que ha configurado históricamente la formación básica. Dicha lógica se evidencia mediante la reproducción de prácticas discursivas ritualizadas en la vida escolar, como el uso de uniformes, las ceremonias cívicas o la formación escolar basada en un currículum nacional uniformizante.

Además, el planteamiento racista perdura y se mantiene visible hoy en día en los contenidos de la educación primaria llamada intercultural. La tendencia histórica a la inferiorización de grupos como los indígenas, los trabajadores rurales y urbanos precarios, corresponde al sentimiento de superioridad de los privilegiados, quienes asimismo se sienten de una esencia superior, con arrogancia y desprecio. En efecto, bajo perspectivas que consisten en ver las políticas del centro desde los territorios al margen (Rockwell, 2006), la historia regional en cada contexto estudiado registra que los afectados (en este caso los pueblos indígenas), bajo la figura de acción colectiva y movimientos sociales, sucesivamente han denunciado el racismo del proyecto hegemónico de sociedad encomendado a la escuela pública. Unos y otros estudios permiten comprender que el racismo de la escuela representa el continuum del racismo del modelo de sociedad que se sigue defendiendo con amplitud dentro y fuera de la escuela misma. Y esta característica singular también signa a la llamada educación indígena que inventó el régimen postrevolucionario (en la década de 1930) para crear una oferta educativa especial e integradora con su adaptación relativa a las características étnicas y lingüísticas de los pueblos originarios y afrodescendientes.

El uso repentino de la lengua originaria, que es una de las principales características de las identidades étnicas, se caracteriza por su función sustractiva, ya que se emplea como estrategia para facilitar la castellanización que se requiere en todos los niveles formales. Los programas curriculares de educación diferenciada se siguen pareciendo a los de la educación general, al igual que casi todos los libros de texto y materiales didácticos. Si bien, los maestros indígenas deberían dominar el idioma de sus alumnos, ya no sorprende que en su mayor parte estén ubicados en escuelas de comunidades ajenas a su variante idiomática.

La promesa educativa del Estado para los pueblos campesinos originarios, creada por el régimen postrevolucionario, ha mantenido invariablemente las

herencias del racismo en la praxis docente, pero de un periodo a otro, las experiencias escolares fueron sucediéndose hasta comprobar que se reproduce casi sistemáticamente, tanto en los contenidos curriculares como en las prácticas docentes. Se ilustra además en la exclusión de toda representatividad de autoridades indígenas en los órganos de gestión de las escuelas situadas en las etnorregiones. Ahora bien, el racismo en la educación superior indígena está reactivado, como lo comprueban las investigaciones que recientemente realizaron Ernesto Guerra García y María Eugenia Meza, en el contexto del decreto de transformación de la Universidad Autónoma Indígena de México —la cual se denomina desde agosto de 2016 Universidad Autónoma Intercultural del Estado de Sinaloa—, donde la representación legítima de las autoridades *mayo yoreme* ha sido suplantada.

La educación tanto básica como superior dirigida a los indígenas ha experimentado algunos cambios sustantivos, pues ha sido nombrada bilingüe, luego bilingüe bicultural y ahora, intercultural bilingüe e inclusiva. No obstante, la combinación de lógicas del racismo en la educación no se ha detenido. Se puede rastrear el racismo en los contenidos de los mismos libros de texto distribuidos en las aulas de educación indígena, en plena era de la educación intercultural (Morales, 2016). Los resultados de estos estudios curriculares coinciden con los trabajos de análisis de las discriminaciones racistas en la educación de la población afrodescendiente de Latinoamérica, en escuelas de Brasil (Gallo, 2014; Guimarães, 2009) y de Colombia (García Rincón, 2015), donde se evidencia el lugar que ocupa el Estado en la perpetración de violaciones a la dignidad humana. “La violencia epistemológica conlleva la exclusión de aquellos saberes estigmatizados de los circuitos institucionales de transmisión y producción de conocimientos” (Tubino, 2015, p. 307), tal como lo evidencia la exclusión de las principales lenguas originarias en los ámbitos académicos, a pesar de ser en ocasiones los idiomas maternos de buena parte del profesorado y del alumnado.

Los imaginarios racistas se visualizan en la práctica docente cotidiana, en las interacciones cara a cara que se verifican en los recintos escolares, así como en las relaciones entre los profesores y las familias (Velasco & Baronnet, 2016). Los padres y las autoridades comunitarias acostumbran ser convocados para “cooperar” con faenas y dinero en efectivo para paliar el descompromiso estatal. En cambio, se niega en general su propia capacidad de irrumpir en las

decisiones sobre contenidos y métodos de aprendizaje y evaluación. En otras palabras, las lógicas del racismo legitiman la supuesta incapacidad de las comunidades y barrios populares e indígenas para participar en el diseño e implementación de una enseñanza que aproveche el contexto territorial. En los proyectos de sociedad multicultural y neoliberal, se vuelve siempre más aceptable la ilegitimidad de las clases populares en decidir y valorar qué tipo de educación debería impartirse en la escuela.

En este sentido, los datos etnográficos pronto se ven rebasados por las estadísticas oficiales, ya que en México 4 millones de niños indígenas van a escuelas sin baños y con maestros no bilingües, según el *Panorama educativo de la población indígena* (INEE & UNICEF, 2015), que menciona que de 24,625 escuelas de educación básica con alumnos y docentes hablantes de lenguas originarias, sólo en 59.7% de ellas los docentes hablan las mismas lenguas que los alumnos. Dicho estudio señala que “las carencias en la infraestructura educativa se incrementan mientras más pequeña sea la localidad donde se encuentren las escuelas y es común que el servicio educativo indígena y telesecundarias se encuentren en peores condiciones que las escuelas generales” (p. 11).

En las consultas oficiales como la Consulta Previa, Libre e Informada a Pueblos y Comunidades Indígenas sobre la Evaluación Educativa (INEE, 2015), los sujetos encuestados de un lugar a otro declaran que las escuelas los discriminan y excluyen los conocimientos propios, las formas de organización y las cosmovisiones. Exponen quejas hacia el desempeño de los docentes, al lamentar que no muestran la suficiente sensibilidad que amerita su función, ya que son vistos como los meros ejecutores de una operación pedagógica que estimula el desarraigo de las jóvenes generaciones (INEE, 2015). Dichas consultas permiten que profesores se informen de la insatisfacción casi generalizada y reconozcan la dificultad de contrarrestar la acción discriminatoria hacia las culturas populares, dejando de argüir que son las comunidades las que tienden a excluirse y auto-marginalizarse, a pesar de la penetración colonizante que opera la educación formal.

En la formación de docentes y de capacitadores indígenas también se reproducen discriminaciones que conviene etnografiar en las condiciones de producción de los discursos y prácticas de “profes chambistas”, mal pagados, vistos como profesionales deficientes a nivel de la pedagogía bilingüe, y con privación de reconocimiento por sus pares y sus jerarquías, tanto de quienes están frente

a un grupo de alumnos como quienes son formadores. En los últimos ciclos escolares, la matrícula de los estudiantes de Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria Intercultural Bilingüe representa apenas 3% de la matrícula total de los estudiantes normalistas en México, cuando es notoria la penuria institucional de formar y reclutar docentes capacitados con enfoques de la interculturalidad y ahora de la inclusión educativa.

En las instituciones de educación superior que atienden específicamente a jóvenes indígenas, reseñadas a través de los cinco capítulos del presente libro, así como en universidades convencionales (Carlos Fregoso, 2016), prevalece cierta aspiración autodenigrante a la blanquitud, que entra en conflicto con las identidades culturales subalternizadas ante la supremacía blanca. Por ello muchos profesores no asumen claramente su pertenencia cultural ni su habilidad multilingüe. La interculturalidad puede entonces volverse un recurso discursivo que encubre relaciones asimétricas y nuevas desigualdades, a través de prácticas cotidianas de racismo cordial, es decir, aparentemente inofensivo y cortés. Esto es ilustrado por el letrado confeccionado en años recientes en la aldea de Cieneguilla, cerca de Nochixtlán en la Mixteca oaxaqueña (Figura 1), que recalca el carácter “mestizo” de su plantel de educación preescolar comunitaria, para desmarcarse de la modalidad compensatoria de atención educativa dirigida expresamente a niños indígenas, la cual fue creada por el Poder Federal con el nombre de Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), en febrero de 1994. Otros letrados del mismo tipo sirven para indicar la ubicación de escuelas comunitarias monolingües en la Sierra Sur de Oaxaca, como la Escuela Primaria de la comunidad de Santa Fe (Figura 2) en la región zapoteca de Pluma Hidalgo, Pochutla.

En las escuelas convencionales, como en las de educación comunitaria e indígena, la posibilidad de actuar contra el racismo depende en mucho de los equipos colegiados de profesores que investiguen su propia praxis, situados en un dispositivo pedagógico específico, con alianzas estratégicas con portadores de conocimientos populares en cada localidad. Si los sujetos educativos pueden reconocer su intervención denigrante para transformar su desempeño, entonces consiguen aprender a lo largo de su socialización y de su formación interpersonal que la diferencia racial no existe, sino que el racismo se disimula detrás de una ideología de superioridad ante grupos racializados, que se manifiesta de manera impactante en la vida cotidiana de las escuelas.



Figura 1. Letrero "Preescolar mestizo", Cieneguilla, Oaxaca, 2015

Foto: Baronnet.



Figura 2. Letrero "Escuela primaria mestiza", Santa Fe, Oaxaca, 2017

Foto: Baronnet.

III. La educación antirracista pendiente: diversificar estrategias de dignificación de las culturas populares

Los estudios mencionados comparten que no es suficiente apostar a la conveniencia de adoptar planteamientos interculturalistas para contrarrestar y abatir el racismo en la educación escolar. La interculturalidad como discurso movilizador en la educación mexicana parece haber agotado su promesa de conciliar la doble vía de la escuela intercultural para todos, es decir, interculturalizar primordialmente los currículos de todas las asignaturas de las escuelas convencionales.

Sin ceder a posturas educacionistas que confían en la potencia de la escuela para lograr los fines ambiciosos que se propone, la escuela cobija posibilidades de acción pedagógica antirracista, gracias a su capacidad de visibilización de lo propio. Algunas experiencias alternas en el sistema educativo mexicano, y las que se desarrollan fuera de él, lo están testificando, pero es la figura de los profesores la que conlleva la responsabilidad principal de que el racismo tenga lugar en la escuela (Velasco & Baronnet, 2016), lo que obedece a que las decisiones didácticas concretas son tomadas substancialmente por ellos. La auto-vigilancia que deben mantener los docentes sobre sus prácticas cotidianas merece extenderse a los contenidos escolares, ya que es de los profesores de quienes depende que las informaciones de tipo racista sean reproducidas o no en el aula.

Sin embargo, no todo lo que sucede en la esfera diaria de las interacciones áulicas está sujeto al control consciente de los profesores. De cierta manera, si bien es en las escuelas de los subsistemas llamados interculturales donde aparece el racismo tenaz y violento, cabe subrayar que es en las aulas más impregnadas por las culturas comunitarias que surgen iniciativas originales de dispositivos pedagógicos dignificantes, así como fuera de sus aulas en su contexto local inmediato. En este sentido, se encuentran aquí diferentes opciones pedagógicas para diversificar las estrategias de dignificación de las culturas populares y sus portadores a través del aprendizaje escolar. Se pueden resumir en tres tareas pendientes para la formación y la acción docente en la diversidad cultural de México.

En primera instancia, se trata de enfrentar el reto de entender cómo los sujetos inter-aprenden para encaminar la decolonización de los imaginarios, pues hay intelectuales originarios y afrodescendientes que contribuyen a dicho proceso emancipador. ¿Cómo debatir sobre la educación intercultural descolo-

nizante sin abordar el privilegio de la supremacía blanca? Para desenmascarar el conflicto social derivado de intereses de clase divergentes, de las injusticias y desigualdades sociales y de asimetrías en las relaciones de poder político, la investigación educativa tiene como desafío permanente desentrañar y develar las lógicas de los mecanismos de la dominación sociocultural, masculina, que se expresan también a raíz del racismo epistémico (Castillo & Caicedo, 2015) que subyace en las prácticas escolares dominantes.

En un segundo lugar, no parece suficiente celebrar la riqueza de la diferencia cultural y de la diversidad epistémica, ya que a menudo tales prácticas de elogio encubren e invisibilizan las desigualdades económicas y políticas que le dan condiciones de aceptabilidad. Visualizar y luego aceptar la presencia del racismo es un reto indispensable en tiempos de celebraciones a la tolerancia y la diversidad cultural, puesto que se hace necesario identificar las implicaciones (y usos) teóricas y políticas de la idea de diferencia y etnicidad (Saldívar, 2012). Al investigar las luchas por una educación antirracista, ¿cómo generar además las condiciones locales para la autoría indígena y afrodescendiente de los propios materiales pedagógicos? Las aportaciones de la investigación educativa a nivel regional pueden coadyuvar a determinar de manera minuciosa cuáles son las condiciones interactorales que favorecen e impiden la emergencia multisituada de experiencias decolonizantes de dispositivos de educación antirracista y comunitaria.

En un tercer plano, puede prevalecer la posibilidad de facilitar la auto-organización educativa de las organizaciones sociales de base que defienden el reconocimiento de la diferencia cultural, proyectos de educación comunitaria y de defensa del territorio y los bienes comunes. En supervisiones educativas bajo la influencia de profesores indígenas pertenecientes a las secciones democráticas del magisterio mexicano —como en el marco del Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca, en las Escuelas Altamiranistas de la Montaña de Guerrero, o en las Escuelas Integrales de la Meseta Purépecha de Michoacán—, circulan aspiraciones legítimas de promover la participación comunitaria, la consulta y la rendición de cuentas a autoridades comunitarias y padres de familia. Cuando los maestros preguntan sobre sus expectativas en términos temáticos de enseñanza, se operan cambios en el interés y el valor que las familias atribuyen a los conocimientos socialmente útiles y simbólicamente prestigiosos en el proceso de aprendizaje.

En este sentido, es eminentemente crucial abordar la cuestión del fortalecimiento de las capacidades de acción y de reflexión de los actores comunitarios, implicados en controlar que la educación no reproduzca las jerarquías generadas por la racialización de las desigualdades heredadas de siglos de opresión y despojo. El reto de la historicización de las desigualdades y el racismo en la atención educativa a los pueblos indígenas y afrodescendientes remite a la tarea de emprender una nueva generación de estudios sobre la idoneidad de investigar, enseñar y aprender la historia de la resistencia indígena y afrodescendiente, así como el valor de los derechos colectivos y prácticas socioculturales que se pretenden dignificar.

Cabe preguntarse entonces cómo generar iniciativas novedosas de capacitación crítica, con cursos y talleres dedicados a la formación de adultos (no sólo docentes), para un combate eficaz contra las discriminaciones racistas desde la educación áulica. Es válido cuestionar también hasta qué punto la enseñanza generalizada de las historias y los derechos de los pueblos originarios puede ser un instrumento contundente para quebrantar la cultura del desprecio que predomina en la sociedad, la cual impide que los pueblos y barrios subalternos gocen de derechos reales al acceso y a la permanencia en la escuela, así como a la creación y a la administración autónoma de centros educativos para la defensa local de territorios amenazados.

En el contexto de países europeos como Francia, que buscan superar la contradicción de una escuela que promete a todos, pero da mucho a algunos y muy poco a otros, el factor étnico actúa como una desventaja decisiva en relación con el éxito escolar, haciendo que los alumnos procedentes de la inmigración estén sobrerrepresentados en los establecimientos menos costosos, “concentrando 40% de los alumnos procedentes de la inmigración en 10% de los colegios” (Castel, 2010, p. 72). Los estereotipos de rechazo en relación a los magrebíes, y los gitanos en España, predominan a través de

actitudes de ambivalencia de los docentes hacia las minorías étnicas (vaivén entre tolerancia abstracta y miedo al otro) que no son ajenas a las insuficiencias de su propia capacitación, así como a las contradicciones entre los discursos académicos y los currículos ocultos de las instituciones responsables de la formación docente. (Samper, 1996, p. 93)

Por ende, como reto pendiente para investigar en el futuro, vale interrogar los modos según los cuales el profesorado puede realmente actuar de manera proactiva ante el racismo en la escuela, al considerar la preponderancia de algunos planes de estudio invadidos de estereotipos racializantes, así como de la falta en las aulas de soportes sonoros y visuales (grabaciones, imágenes y mapas) con los cuales el alumnado se pueda identificar de acuerdo con la pigmentación de su piel y de su sentido de pertenencia. De la misma manera, no se puede perpetrar una depuración del currículum educativo en aras de eliminar el racismo desde la escuela, soslayando el peso que tienen las acciones docentes, los currículos ocultos y las representaciones familiares de la otredad, por lo cual dos medidas sincronizadas son recomendables. Primero, es preciso una revisión y limpieza de los planes de estudio, en un sentido profiláctico que los depure de toda fuente de racismo, y segundo, cabe señalar el cuidado que merece una formación docente con ese mismo propósito (Velasco & Baronnet, 2016), considerando la capacidad de los educadores que pueden contribuir a abatir el racismo a través de esfuerzos en pro de la justicia cognitiva, en alianzas con actores de la sociedad civil organizada.

La capacidad de aprender a filtrar informaciones en función de sus respectivas matrices ideológicas ha de desarrollarse pedagógicamente a través del proceso de auto-identificación del educando, lo que exige que los textos y las imágenes que circulan tanto en los materiales escolares como en las paredes de los salones de clase sirvan como una suerte de espejo que coincida con el reflejo del retrato de los propios sujetos. En un estudio sobre las reformas del libro de texto gratuito (LTG) en México, Sarah Corona Berkin (2015) aboga a favor de una “política de la imagen” que parta de la educación ciudadana y que se extienda a los medios de comunicación.

La imagen que circula en el espacio público debe ser con la que los diversos ciudadanos deseen identificarse. El ciudadano mexicano que aparece en los LTG, los noticieros, la publicidad, los discursos oficiales, la producción televisiva, debe coincidir con los ciudadanos mexicanos de hoy: maestros nobles y dignos; indígenas actuales y activos en el proyecto nacional; jóvenes creativos, divertidos, críticos y propositivos; adultos trabajadores y honestos; ancianos que saben compartir su experiencia y sabiduría. (Corona Berkin, 2015, p. 95)

En suma, cuando se reflexiona acerca de la revalorización de la imagen de los sujetos sociales de la educación pública en México, cabe interrogarse acerca de quiénes se benefician de las manifestaciones del racismo en los sistemas de educación. ¿Cuáles élites legitiman sus privilegios gracias a la práctica racista que predomina en los espacios que justamente están dedicados a atender a poblaciones puestas en desventaja y en competición entre ellas? En la cotidianidad de los conflictos interculturales, ¿quiénes son los sujetos que son favorecidos y que se benefician de estas discriminaciones racistas?

Lista de referencias

- Baronnet, B. (2016). Los pueblos originarios en las políticas de educación intercultural: Prácticas y desafíos del indigenismo en tiempos neoliberales. En Ó. Martínez, E. Valencia & L. I. Román (Coords.), *La heterogeneidad de las políticas sociales en México: Instituciones, derechos sociales y territorio* (pp. 365-387). México: Universidad Iberoamericana/Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Carlos Fregoso, G., Baronnet, B. & Domínguez, F. (Coords.). (julio-diciembre 2016). Educación, racismo e interculturalidad. *Diálogos sobre Educación*, 13. Recuperado de: <http://dialogossobreeducacion.cucsh.udg.mx/index.php/DSE/issue/view/16/showToc>
- Carlos Fregoso, G. (2016). Racismo y marcadores de diferencia entre estudiantes no indígenas e indígenas en México. *Desacatos*, 51, 18-31.
- Castel, R. (2010). *La discriminación negativa. ¿Ciudadanos o indígenas?* Barcelona: Hacer.
- Castellanos Guerrero, A. (2004). Racismo y xenofobia: un recuento necesario. En M. I. Cejas (Coord.), *Leer y pensar el racismo* (pp. 102-121). Guadalajara: Universidad de Guadalajara/Universidad Autónoma Metropolitana.
- Castillo Guzmán, E., & J. A. Caicedo (2015). Las batallas contra el racismo epistémico de la escuela colombiana. Un acontecimiento de pedagogías insu-misas. En P. Medina (Coord.), *Pedagogías insu-misas* (pp. 93-117). México: Juan Pablos/Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica.
- Castoriadis, C. (1988). *Les carrefours du labyrinthe III. Le monde morcelé*. París: Seuil.

- Corona Berkin, S. (2015). *La asignatura ciudadana en las cuatro grandes reformas del LTG en México (1959-2010)*. México: Siglo XXI Editores.
- Domínguez Rueda, F. (2013). *La comunidad transgredida*. Guadalajara: Unidad de Apoyo a Comunidades Indígenas/Universidad de Guadalajara.
- Gall, O. (2007). Racismo y modernidad: preguntas y planteamientos. En O. Gall (Coord.), *Racismo, mestizaje y modernidad* (pp. 63-88). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gallo, S. (2014). *As diferentes faces do racismo e suas implicações na scola*. Campinas, Brasil: Leitura Crítica/alb.
- García Rincón, J. E. (2015). Educación propia, educación liberadora o pedagogía de la desobediencia en las comunidades afro del Pacífico sur colombiano. En P. Medina Melgarejo (Coord.), *Pedagogías insumisas* (pp. 73-91). México: Juan Pablos/Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica.
- Guimarães, A. (2009). *Racismo e antirracismo no Brasil*. San Pablo, Brasil: Editora 34.
- Gómez, J., & Sánchez, M. E. (2011). *La ideología mestizante, el guadalupanismo y sus repercusiones sociales: una revisión crítica de la "identidad nacional"*. Puebla, México: Universidad Iberoamericana Puebla/Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2015). Resultados de la Consulta Previa, Libre e Informada a Pueblos y Comunidades Indígenas sobre la Evaluación Educativa. México: INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación/Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2015). *Panorama educativo de la población indígena*. México: INEE/UNICEF.
- Lomelí, A. (2009). *Maestros y poder en los pueblos indios de Los Altos de Chiapas*. Tuxtla Gutiérrez, México: Secretaría de Educación.
- Morales, D. (julio-diciembre, 2016). Mestizaje, otredad e identidad en educación básica intercultural. Un análisis del racismo en los textos oficiales. *Diálogos sobre Educación*, 13, 1-4. Recuperado de: <http://dialogossobreeduccion.cucsh.udg.mx/index.php/DSE/article/view/243/233>
- Novaro, G., Padawer, A., & Hecht, A. C. (Coords.) (2015). *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.

- Rockwell, E. (2006). Mirando hacia el centro desde los estados. En L. Martínez & A. Padilla (Coords.), *Miradas a la historia regional de la educación* (pp. 51-76). México: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología/Universidad Autónoma del Estado de Morelos/Miguel Ángel Porrúa.
- Saldívar, E. (2012). Racismo en México: apuntes críticos sobre etnicidad y diferencias culturales. En A. Castellanos & G. Landázuri (Coords.), *Racismo y otras formas de intolerancia de Norte a Sur en América Latina* (pp. 49-98). México: Universidad Autónoma Metropolitana/Juan Pablos.
- Samper, L. (1996). Etnicidad y currículum oculto: la construcción social del “otro” por los futuros educadores. En C. Solé (Ed.), *Racismo, etnicidad y educación intercultural* (pp. 63-100). Lleida, España: Universitat de Lleida.
- Stavenhagen, R. (2014). Racismo e identidades en el mundo actual. *INTERdisciplina*, 2(4), 229-234. Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/inter/article/view/47771>
- Stavenhagen, R. (1994). Racismo y xenofobia en tiempo de la globalización. *Estudios Sociológicos*, 12(34), 9-16.
- Tubino, F. (2015). *La interculturalidad en cuestión*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Velasco Cruz, S., & Baronnet, B. (julio-diciembre, 2016). Racismo y escuela en México: Reconociendo la tragedia para intentar la salida. *Diálogos sobre Educación*, 13, 1-17. Recuperado de <http://dialogossobreeducacion.cucsh.udg.mx/index.php/DSE/article/view/241>

Epílogo

Racismo e interculturalidad: hacia una lectura política de la cosmovisión

Benjamín Maldonado Alvarado

ES REALMENTE INQUIETANTE LA CANTIDAD Y TIPO DE ELEMENTOS RACISTAS que se documentan aquí, en el que es tal vez el espacio fundamental de combate al racismo en México: la educación intercultural. Los actores que detentan el poder, los discursos a veces compartidos, las relaciones cotidianas con lo diferente, la normalización uniformadora mediante estándares, las estructuras piramidales e incluso las buenas intenciones siguen estando orientadas por un horizonte racista en las escuelas y en el sistema educativo, como lo muestran los distintos capítulos de este libro. Una inclusión que excluye, una equidad selectiva, la tolerancia de una diferencia insoportable, la aceptación efímera de los otros, la inferiorización sistemática de los subalternos, las bromas que abruma, aparecen como rostros de un monólogo impuesto como diálogo en el sistema escolar, un “diálogo” que además se reduce prácticamente sólo al campo educativo.

Esto evidencia con nitidez que el discurso intercultural y la intención del Estado por tratar de establecer un diálogo cultural son más bien demagógicos e incluso tratan de ocultar una contradicción fundamental: el Estado-nación es una institución que por su naturaleza está negada al diálogo, por lo que no puede promoverlo.¹

¹ Una exposición más amplia de esto puede encontrarse en Maldonado (2016).

Debemos considerar al racismo como una enfermedad social, lo que significa que no es una característica de las sociedades. Puede entenderse más como un disfuncionamiento, como una situación antinatural, y que por tanto puede ser neutralizado y eliminado para recuperar la salud, es decir, para que la sociedad que estuvo enferma de racismo pueda volver a ser sana, aunque le queden cicatrices y huellas que evidencien la fuerza de la enfermedad padecida por largo tiempo.

Sin embargo, tenemos que analizar esto con detenimiento para no errar demasiado el diagnóstico e intervenir equivocadamente en el cuerpo social, creando expectativas de salud que en realidad puedan requerir un tratamiento de largo plazo, difícil y tal vez con resultados sólo parcialmente positivos, o que posterguen el momento de encontrar el remedio hasta la práctica de la autopsia.

Para esto, creo que es conveniente explorar más miradas, que se unan al gran conjunto de perspectivas que desde muy diversos ángulos analizan el racismo para tratar de ubicarlo y extirparlo. Me parece útil en ese sentido mirar las raíces ideológicas del racismo, es decir, buscar las bases conceptuales de una praxis brutal (Casaús, 2009). Y una brutalidad tan profunda como extensa debe tener su base en una mentalidad compartida, que la dote de carácter natural. Tendríamos que encontrar algo que logre proveer de dulzura a lo amargo, que pinte convincentemente de naturalidad a la crueldad, que lleve a asumir como inevitable lo imperdonable, en suma, que haga sentir humano a lo inhumano.

Podríamos pensar que en la religión monoteísta se encuentra el fundamento del racismo entendido como la naturalización de la desigualdad entre los diferentes. O bien al revés, que la naturalidad con que los occidentales entendemos las diferencias en términos de desigualdad tiene sus orígenes en nuestros fundamentos míticos, en tanto explicación compartida de las razones de las cosas. En la Biblia encontramos una referencia principal en el libro fundacional que es el Génesis:

Y dijo Dios: “Hagamos al hombre a nuestra imagen, conforme a nuestra semejanza; y señoree en los peces del mar, y en las aves de los cielos, y en las bestias, y en toda la tierra, y en toda serpiente que se anda arrastrando sobre la tierra”. (Gén. 1, 26)

Cuando es el Señor Dios quien ordena señorear no está proponiendo una asamblea de iguales sino una relación de dominación sobre toda la tierra con base en una superioridad establecida y que debe ser impuesta. Así, el fundamento de nuestra cultura, en tanto concepción hegemónica, establece claramente que desde el momento mismo de la creación el ser humano (primero el varón) surge como un ser diferente en el mundo. Y esa diferencia se constituye en términos de desigualdad y como consecuencia se expresa en un mandato de dominación que la establece y justifica, como lo reitera más adelante:

Y los bendijo Dios; y les dijo Dios: “Fructificad y multiplicaos, y llenad la tierra, y sojuzgadla, y señoread en los peces del mar, y en las aves de los cielos, y en todas las bestias que se mueven sobre la tierra”. (Gén. 1, 28)

La razón de la diferencia entendida en términos de desigualdad como superioridad, encuentra su explicación simbólica en un hecho clave: el humano (ya hombre y mujer) es diferente y superior a los animales y al resto de la naturaleza porque tiene alma, porque para tener vida recibieron un soplo divino que los dotó de alma, a diferencia de los demás elementos de la naturaleza.

Formó, pues, el Señor Dios al hombre del polvo de la tierra, y sopló en su nariz el aliento de vida; y fue el hombre un alma viviente. (Gén. 2, 7)

Entonces, al tener alma por aliento divino, el humano se convirtió de por vida en el único ser en el planeta que puede comunicarse con Dios, y quien tiene el privilegio exclusivo de que al morir puede volver su alma con su creador. Este parece ser el argumento principal de la superioridad humana, una razón sagrada, sobrenatural.

Pero esta base narrativa sustenta solamente la naturalidad de la dominación sobre la naturaleza, es decir, de lo que se concibe como inanimado, y no la dominación sobre los animados. La comprensión de la diferencia como desigualdad en el caso de los humanos frente a la naturaleza está dada por Dios, al dotar de alma solamente a los humanos. Al diferenciar su creación, Dios establece la desigualdad, porque no se trata de diferentes iguales, de diferentes que puedan llegar a tener una relación de igualdad. Los humanos son diferentes de cada tipo de animal y esa diferencia es de forma, pues en el fondo la diferencia

en tanto poseedor o no de alma establece su carácter desigual. Esa desigualdad se expresa directamente en términos de inferiores y superiores. Los humanos pueden dominar a la naturaleza porque no son iguales, es decir, porque los seres naturales son inferiores a su superioridad dada por el alma, o sea por el soplo y el mandato divino. Así, la justificación de la dominación parece clara. Pero que unos humanos dominen a otros ¿cómo se podría justificar?

Pierre Clastres (1981) ubica dos aspectos a analizar al respecto, al revisar las características de una práctica asociada al racismo, que es el etnocidio:

El horizonte sobre el que se recortan el espíritu y la práctica etnocidas se determina según dos axiomas. El primero proclama la jerarquía de las culturas: las hay inferiores y superiores. El segundo confirma la superioridad absoluta de la cultura occidental. (p. 58)

Aquí es donde me parece interesante explorar los posibles fundamentos del racismo y la naturalización de su praxis en la cosmovisión, entendida ésta como la forma que desarrollan todas las culturas de entender el mundo para organizarse en él. Ha habido una gran cantidad de estudios y aportes acerca de la cosmovisión de diferentes culturas. Destaco solamente dos a manera de ejemplo. Enrique Florescano (2000) agrupa las dimensiones de la cosmovisión indígena en tres campos: cosmogonía, cosmografía y cosmología (como expresión de la creación del cosmos y su desenlace; de la división y composición del cosmos; de los mecanismos reguladores del equilibrio del universo, respectivamente). Alicia Barabas (2008) las ubica en sus ámbitos conceptuales y espacio-temporales para el caso de Oaxaca. En general, podemos decir que los estudios de las cosmovisiones desarrollan múltiples campos a partir, entre otros, de un elemento común: se trata de formas de entender la vida de los seres que habitan el mundo.

En esa perspectiva, cada cultura tiene una manera específica de ubicar las formas de existencia que pueblan la Tierra y sus alrededores. Aquí es donde encontramos una de las explicaciones posibles que buscamos: los seres que habitan el mundo y las relaciones que establecen entre todos.

En términos muy generales podemos decir que en la cosmovisión occidental, que hunde buena parte de sus raíces en la razón bíblica, el mundo está habitado por humanos y naturaleza. Es un mundo binario en el que los dos grupos de seres que lo habitan no son iguales y cuyas diferencias se entienden y orga-

nizan en torno a la desigualdad como su ámbito natural. Los animales, y peor aún las plantas y minerales, son sometidos por el humano arbitrariamente con justificación divina que se convierte en una explicación natural de la forma de organizar la vida. Entender a la naturaleza como inferior a lo humano es fundamental para poder dominarla. La diferencia, aunque fuese mucha, es posible de ser reducida por la vía del poder, por ejemplo, someter a un caballo a la voluntad del humano.

En las raíces mismas de la cosmovisión occidental encontramos la naturalización de la diferencia como desigualdad, y de allí a la dominación no hay más que un paso. Incluso, solamente parece posible dominar a quien es inferior, en tanto que la dominación no es una relación común entre iguales y menos con superiores. Así, una condición de la dominación es la inferiorización del otro, que consiste en mostrar el carácter natural de la relación con el inferior en términos de dominación. El monólogo del superior es la forma de relación con el inferior, no el diálogo.

Hay culturas que miran a sus integrantes como inferiores, que acostumbran entender las diferencias como desigualdad a someter. La civilización occidental, basada en una comprensión binaria del mundo, que produce la vida mediante la dominación, tiene a la dominación como su forma natural de relación entre desiguales, de manera que no ha sido común criticar, por ejemplo, la explotación de la naturaleza, salvo cuando se padecen sus efectos perversos. Pero la base ideológica de la justificación del hecho sigue viva. Dado que la relación natural entre desiguales es la dominación, y las diferencias se entienden como desigualdad, por tanto es lógico en la razón occidental entender las diferencias sociales como desigualdad que puede (y debe) ser sometida. Entonces el problema se reproduce exponencialmente: los hombres son diferentes a las mujeres; los niños a los adultos; los urbanos a los campesinos; los profesores a los alumnos; los empleados a los patrones.

La desigualdad social, que podemos concebir como una manera específica de entender y organizar la vida a partir de una cosmovisión, tiene su plena justificación en la naturalización de la dominación: que el hombre domine a la mujer aparece entonces como lo natural y recomendable, lo mismo que el patrón domine al empleado es lógico, y nadie pensaría que una relación epistémica de igualdad sea posible entre el niño y su maestro, o entre el urbano y el campesino.

Estas características de la cosmovisión occidental son más claras cuando se contrastan con las de la cosmovisión de los pueblos oaxaqueños (Barabas, 2008), que podemos llamar mesoamericana. Para los indígenas mesoamericanos de Oaxaca el mundo no está habitado solamente por humanos y naturaleza, sino por humanos, naturaleza y sobrenaturales. Se trata entonces de una relación ternaria y no binaria. Para ellos, lo sobrenatural (principal pero no exclusivamente lo sagrado) ocupa espacios específicos en el territorio, en el mundo natural. Esto no implica decir que para la cosmovisión occidental lo sobrenatural no exista, solamente quiere decir que para la razón occidental lo sobrenatural no ocupa espacios concretos del territorio. Por ejemplo, si se sabe que Dios está en todos lados quiere decir que no está en ninguno en particular, que no habita en el mundo natural, sino fuera de este mundo. Por ello mismo, los devotos de la Virgen de Guadalupe no la encuentran solamente en la Basílica de la Ciudad de México, sino que pueden establecer contacto con ella en cualquiera de sus santuarios o incluso en el altar familiar. Por el contrario, los seres sagrados y sobrenaturales para los indígenas sí ocupan lugares concretos, significando así el territorio (Barabas, 2003). Por ejemplo, cuando se desea establecer contacto con el Dios (llamado Dueño) del agua en una comunidad, se sabe que debe acudir a determinada área de un cerro específico a llevarle ofrendas y peticiones, porque solamente allí las recibe, seguramente porque allí habita, y a veces debe ser en un día especial.

Esto ha llevado a investigar el asunto promoviendo la elaboración de croquis de lugares sagrados para conocer más la extensión y profundidad de esta razón indígena, y como resultado se ha encontrado que los jóvenes y adultos de las comunidades, a veces también los niños, pueden elaborarlos de memoria, sin necesidad de investigar, porque los conocen bien (Maldonado, 2004). Los estudios de la doctora Alicia Barabas (2003; 2008) han mostrado la profundidad de este razonamiento y su extensión por gran parte del área mesoamericana.

Lo interesante para nuestro tema está en que los indígenas no piensan la relación entre los componentes del mundo en términos de dominación, básicamente porque no hay razón para querer o pretender dominar a lo que es superior, y lo sobrenatural (sobre todo lo sagrado) lo es. Perciben las diferencias entre los tres grupos de seres, pero no necesariamente como desigualdad; es decir, hay obvia desigualdad entre lo humano y lo sagrado, pero no hay razón para entender como desiguales a los demás humanos o incluso a los animales y

la naturaleza. Para ellos, los animales tienen condiciones similares a las de los humanos, lo que los lleva a establecer una relación respetuosa, que les permite alimentarse de ellos pero que no halla argumento para abusar de ellos. Tal vez pudiera pensarse que la presencia territorial de lo sobrenatural iguala la diferencia de los otros dos elementos, es decir, que hace iguales a lo humano y lo natural, fundando así la posibilidad de una relación entre los humanos y de estos con la naturaleza que sea en términos de diferentes no desiguales, y mucho menos de inferiorización.

Parece entonces que la base ternaria de la cosmovisión indígena limita la naturalización de la dominación de los desiguales, pues genera como natural la perspectiva de la convivencia con lo superior (lo sagrado) y la convivencia no necesariamente dominante con lo que tiene condiciones similares a las humanas: la naturaleza.

Así, podemos encontrar en la cosmovisión una base fundamental para entender las bases ideológicas del racismo en las culturas atravesadas por la civilización occidental. Los occidentales estamos acostumbrados a entender las diferencias en términos de desigualdad, como si toda diferencia fuera naturalmente política, es decir, una diferencia de poder, un conjunto de elementos entre los que existe algún tipo de desnivel político. Nuestro estilo es la convivencia selectiva, la convivencia entre quienes consideramos iguales y que tratamos como tales, que es solamente una parte de los vecinos con los que compartimos tiempo y espacio. La comprensión natural de las cosas es indispensable para vivir, para poder reaccionar ante los distintos estímulos. Esa comprensión natural es la fórmula que socializa cada cultura a través del sentido común, entendido como una especie de expresión personal inmediata de la síntesis cultural (Geertz, 1999).

En suma, la lucha contra el racismo es una lucha contracultural, que implica desprendernos de nuestra esencia aprendida y despojar de su naturalidad a una práctica histórica impuesta por una civilización hegemónica, significada por el totalitarismo negador de lo otro que denunciara Robert Jaulin (1989). Es una lucha para subvertir el sentido común (Korol, 2008), tan común que está presente y vivo en instituciones como la escuela intercultural, que para el caso del racismo debiera ser el espacio de su erradicación y sigue siendo un ámbito que no puede sacudírsele, pero que continúa invitando a luchar contra él. El racismo requiere de investigarlo constantemente, y está tan arraigado porque

es más que una razón de fundamento religioso, es una respuesta lógica basada en una cosmovisión desigualadora. Los dos axiomas que señaló Clastres y que sustentan el espíritu y la práctica del etnocidio (la jerarquía de culturas y la superioridad de la cultura occidental) tienen su soporte en la cosmovisión hegemónica y constituyen la base de la mentalidad racista y del sentido común colonizado.

Lista de referencias

- Barabas, A. (2003). "Etnoterritorialidad sagrada en Oaxaca". En A. Barabas (Coord.), *Diálogos con el Territorio* (Tomo 1, pp. 37-123). México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Barabas, A. (2008). Cosmovisiones y etnoterritorialidad en las culturas indígenas de Oaxaca. *Antípoda*, 7, 119-139.
- Casaús, M. (2009). El Genocidio: la máxima expresión del racismo en Guatemala: una interpretación histórica y una reflexión. *Nuevo Mundo, Mundos Nuevos*, Recuperado de <https://nuevomundo.revues.org/57067>
- Clastres, P. (1981). *Investigaciones en Antropología Política*. Barcelona: Gedisa.
- Florescano, E. (2000). La visión del cosmos de los indígenas actuales. *Desacatos*, 5, 15-29.
- Geertz, C. (1999). *Conocimiento local: ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Paidós.
- Jaulin, R. (1989). Los indios y las máscaras del totalitarismo (entrevista a Robert Jaulin). *El Medio Milenio*, 5, 77-89.
- Korol, C. (2008). La subversión del sentido común y los saberes de la resistencia. En A. E. Ceceña (Coord.), *De los saberes de la emancipación y de la dominación* (pp. 177-191). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Maldonado, B. (2004). *Lo sobrenatural en el territorio comunal. Propuestas para el estudio de la geografía simbólica en la educación intercultural de Oaxaca*. Oaxaca, México: Fondo editorial del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.
- Maldonado, B. (2016). Hacia un país plural: educación comunitaria en Oaxaca frente a la política de interculturalidad cero. *Liminar*, 14(1), 47-59.

Los Autores

Bruno Baronnet

Profesor investigador en Ciencias Sociales y Humanidades (SNI nivel II) en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana (UV) en Xalapa, Veracruz. Es coordinador del grupo Educación, Interculturalidad y Racismo de la Red de Investigación Interdisciplinaria sobre Identidades, Racismo y Xenofobia en América Latina (Red INTEGRA). Se interesa en las estrategias de educación para la autonomía y la defensa del territorio, así como en los discursos, los conflictos y las prácticas de formación de niños, jóvenes y profesionales bilingües. Ha sido formador de educadores populares, profesores e investigadores en educación comunitaria, en distintos contextos de México y América Latina, además de Francia, su país de origen, donde cursó licenciaturas en Estudios políticos y en Sociología (Universidad de Toulouse) y una maestría en Estudios Latinoamericanos (Universidad de París). Es doctor en Sociología por El Colegio de México y la Universidad de París (2009) y realizó entre 2010 y 2012 una estancia de investigación posdoctoral en el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (UNAM). Ha colaborado con colecti-

vos de educadores y distintas instituciones de Educación Superior en los estados de Morelos, Puebla, Guerrero, Oaxaca, Chiapas, Michoacán, Tabasco y Sinaloa. Ha realizado misiones de trabajo en Guatemala, Brasil, Colombia, Perú y Bolivia. Correo electrónico: bruno.baronnet@gmail.com

Gisela Carlos Fregoso

Doctora en Investigación Educativa por la Universidad Veracruzana. Profesora de asignatura en la Licenciatura en Antropología en la Universidad de Guadalajara y docente del Departamento de Salud y Educación del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente. Actualmente realiza un posdoctorado en la Universidad de Cambridge, en el Departamento de Sociología. Participa en el proyecto *Racism and Antiracism in a Post-Racial Age in the Americas* de la Universidad de Cambridge. Coordina la Cátedra de la Interculturalidad y el Seminario de Epistemologías Decoloniales de la Universidad de Guadalajara. Es miembro del subgrupo “Educación, Interculturalidad y Racismo” de la Red de Investigación Interdisciplinaria sobre Identidades, Racismo y Xenofobia (Red INTEGRA) y miembro del Colectivo Para Eliminar el Racismo (COPERA). Trabaja temas como las acciones afirmativas en la educación superior, el mestizaje y el racismo. Ha participado en diversas revistas culturales y académicas. Correo electrónico: carlosfregosogisela@hotmail.com Blog: <http://www.educacionyracismo.blogspot.mx>

Fortino Domínguez Rueda

Doctor en Antropología Social (2018) por la Universidad Iberoamericana. Maestro en Antropología Social por el CIESAS y Licenciado en Historia por la Universidad de Guadalajara. Es profesor investigador de tiempo completo en el Departamento de Historia de la Universidad de Guadalajara (UDG). Ha dictado ponencias, charlas y conferencias en México, Inglaterra, Chile, Argentina, España y Estados Unidos. Ha realizado estancias de investigación en el CESMECA en 2016, en el Massachusetts Institute of Technology (MIT) en 2015 y en el Colegio de México (Colmex) en 2004. Su tesis de maestría titulada

“Los zoques en la ciudad de Guadalajara: la reproducción de una identidad étnica dispersa” obtuvo mención honorífica en los Premios INAH 2012 Fray Bernardino de Sahagún, del área de Etnología y Antropología Social. Es autor del libro: *La comunidad transgredida: los zoques en Guadalajara* (2013) y es coordinador del libro *El pueblo nahua de Ayotitlán: pasado, presente y perspectiva* (2008). Entre 2011 y 2012 fue responsable del Área de Vinculación de la Universidad Veracruzana Intercultural con sede en Xalapa, Veracruz. Desde 2008 coordina la Cátedra de la Interculturalidad y el Seminario de Epistemologías Decoloniales en la UDG. De 2005 a 2011 se desempeñó como responsable del Proyecto de Migrantes Indígenas en la Unidad de Apoyo a las Comunidades Indígenas de la UDG.

Elizabeth Castillo Guzmán

Profesora titular de la Universidad del Cauca desde 2001. Psicóloga y Magistra en Psicología Social. Coordinadora del Centro de Memorias Étnicas y docente del programa de Etnoeducación. Investigadora y asesora de proyectos comunitarios en el campo de las pedagogías, la memoria histórica y política de las comunidades étnicas y la formación de maestros en ejercicio. Entre sus publicaciones sobresalen los libros en coautoría: *Maestros indígenas-Indígenas maestros. Prácticas, saberes y culturas pedagógicas* (Universidad del Cauca, 2008); y *Educación a los Otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia* (UniCauca, 2005). Coordinó en 2015 el dossier “Educación e interculturalidad en América Latina. Retos y perspectivas” de la *Revista Colombiana de Educación* (número 69), Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: elcastil@unicauca.edu.co

Benjamín Maldonado Alvarado

Antropólogo Social por la Escuela Nacional de Antropología e Historia y Doctor en Estudios Amerindios por la Universidad de Leiden, Holanda. Es colaborador de la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca. Forma parte de la Academia de la Comunalidad, Oaxaca. Sus libros de tema educa-

tivo más sobresalientes son: *Los indios en las aulas. Dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca* (México: INAH, 2002); *Lo sobrenatural en el territorio comunal. Propuestas para el estudio de la geografía simbólica en la educación intercultural de Oaxaca* (Oaxaca: IEEPO, 2004); Lois Meyer y B. Maldonado, comps., *Entre la normatividad y la comunalidad. Experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual* (Oaxaca: IEEPO, 2004); *Desde la pertenencia al mundo comunal. Propuestas de investigación y uso de experiencias y saberes comunitarios en el aula indígena intercultural de Oaxaca* (Oaxaca: Centro de Estudios Ayuuk, 2005); L. Meyer y B. Maldonado, coords., *New World of Indigenous Resistance. Noam Chomsky and voices from North, Central and South America* (San Francisco: City Lights Books, 2010); *Comunidad, comunalidad y colonialismo. La nueva educación comunitaria y su contexto* (Oaxaca: CSEIIO-SAI-U. de Leiden, 2011). Correo electrónico: benjaoax@yahoo.com.mx

Ernesto Guerra García

Doctor en Enseñanza Superior por el Centro de Investigación y Docencia en Humanidades del Estado de Morelos con Mención Honorífica. Formó parte del grupo fundador de la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM), de la que fue su primer Coordinador Educativo y su primer Coordinador de Investigación; actualmente es investigador de la Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa. De 2007 a 2011 participó en el proyecto de investigación “Diversidad Cultural y Educación Superior” para el Instituto para la Educación Superior de América Latina y El Caribe (IESALC) de la UNESCO. Ha sido profesor universitario en diversas instituciones del país, entre las que destacan la UANL, la UDEM, la UDG, el ITESM, la UDEO y UNIVAFU Universidad, entre otras. Ha ocupado diferentes cargos universitarios, como Coordinador de Proyectos Especiales en la Facultad de Ciencias Físico Matemáticas de la UANL, Líder de Proyectos en la Secretaría de Educación Pública en Nuevo León y Director Académico de la UDEO. Desde 2014 ha sido Director de Investigación y Posgrado y Coordinador de Enseñanza e Investigación en UNIVAFU. Su producción científica lo ha llevado a ser miembro honorífico del Sistema Sinaloense de Investigadores y pertenecer, desde 2010, al Sistema Nacional de Investigadores, en el que actualmente ocupa el nivel II. Correo electrónico: drguerragarcia@gmail.com

Esther Charabati Nehmad

Profesora titular “A” de tiempo completo en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, en el área de Educación no formal. Es licenciada en Filosofía y Doctora en Pedagogía por la UNAM. En 2012-2013 realizó una estancia postdoctoral en la Universidad Iberoamericana orientada a la formación de maestros en regiones indígenas. Durante más de veinte años ha sido capacitadora de docentes en educación de valores y derechos humanos. Sus temas de investigación se relacionan con la transmisión de saberes, el racismo y la filosofía fuera de las aulas. Ha participado en congresos nacionales e internacionales y ha colaborado en publicaciones académicas y literarias. Fue columnista en los periódicos *El Centro* y *El Mañana*, de Nuevo Laredo, con temas de filosofía y ética cotidianas. Coordina el proyecto *Filosofía en la Ciudad* en la Facultad de Filosofía y Letras. Es autora, entre otros, de *El oficio de la duda* (2007), *Rasgando el tiempo. Los juicios, extraños en la casa* (2006). Su tesis doctoral ha sido publicada con el título *La transmisión del legado en las minorías étnicas*, en la colección *Ciencia Nueva: doctorados UNAM* (2015). Correo electrónico: eticacotidiana@gmail.com

Felipe Javier Galán López

Doctor en Historia y Estudios Regionales por la Universidad Veracruzana, con la tesis doctoral “Procesos de construcción sobre las identidades indígenas a través de las políticas indigenistas, el caso Oxolotán, Tabasco”, con mención honorífica, presentada en febrero de 2016. Maestro en Estudios Humanísticos por el ITESM, licenciado en Antropología social por la Universidad Veracruzana. Profesor tutor de la Maestría en Estudios Humanísticos del Tecnológico de Monterrey, en Campus Central Veracruz, y profesor en la facultad de Sociología de la Universidad Veracruzana en Sistema de Enseñanza Abierta, integrante del Cuerpo Académico “Riesgos socioambientales, vulnerabilidad social y derechos humanos” CAEC 342. Fue becario CONACYT de 2012 a 2015, fue profesor investigador en la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco de 2007 a 2010 y ha participado en proyectos de gestión cultural en Chiapas, Tabasco y Veracruz.

Lizeth Borrás Escorza

Ha sido profesora en escuelas de educación secundaria pública por más de diez años, impartiendo asignaturas del área de Ciencias Sociales. Actualmente Candidata a Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Es Maestra en Desarrollo Educativo por la Universidad Pedagógica Nacional con la especialidad en Historia y su docencia y Licenciada en Educación Media en el Área de Ciencias Sociales por la Escuela Normal Superior de México. Sus líneas de investigación se relacionan con el análisis crítico del discurso histórico escolar así como el estudio de prácticas y discursos de carácter discriminatorio en las escuelas secundarias públicas de la Ciudad de México. Es autora de capítulos de libros y artículos académicos, coautora del libro de texto *Historia de México* (2014) y ha sido ponente en congresos nacionales e internacionales. Correo electrónico: lizethbe@hotmail.com

María de los Ángeles Gómez Gallegos

Doctora en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas por el DIE-CINVESTAV-IPN. Realizó una estancia posdoctoral en el CES-COLMEX de 2016 a 2017. Es miembro del subgrupo Educación, interculturalidad y racismo de la Red Integra, cuyo objetivo es la investigación interdisciplinaria sobre identidades, racismo y xenofobia en América Latina. Fue profesora de tiempo completo y por asignatura de la Universidad Tecnológica Tula-Tepeji. Fue coordinadora en dicha institución del Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas. Ha participado desde el 2008 como tutora virtual en el Módulo de Investigación de la Maestría en Comunicación y Tecnologías Educativas de la Escuela de Altos Estudios del ILCE y como asesora de tesis de maestría en la misma institución. Sus líneas de investigación son las relacionadas con estudiantes universitarios de origen indígena, sus cursos de vida, sus narrativas sobre su origen étnico, sus perspectivas y posibilidades de movilidad social a partir de su profesionalización, así como el racismo en la educación superior. Correo electrónico: mariangg9@hotmail.com

María Eugenia Meza Hernández

Realizó estudios de Doctorado Integral en Ciencias Sociales por la Universidad de Sonora. Obtuvo el grado de Maestría en Educación Social por la UAİM, obteniendo el segundo lugar de su generación. Cumple con actividades académicas de docencia, investigación, tutoría, dirección de tesis, asesoría y difusión científica. Desde 1998 participó en el diseño y la creación de la UAİM. Cofundadora del primer programa de posgrado de esta institución con nombramiento de Comisionada de Posgrado durante el periodo 2002-2011. Es profesora en el programa educativo de Sociología Rural de la Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa, Unidad Mochichahui. Es miembro del Sistema Sinaloense de Investigadores y Tecnólogos en el Área de Ciencias Sociales. Tiene participaciones como ponente en congresos nacionales e internacionales y en la publicación de artículos científicos y capítulos de libros. Correo electrónico: uaim_mmeza@yahoo.com

Patricia Rea Ángeles

Licenciada en Etnología por la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Es Maestra en Antropología Social y Doctora en Antropología por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). Actualmente es investigadora Cátedras CONACYT en el Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM (Candidata al SNI) y se desempeña en los proyectos de investigación “Envejecimiento activo y ciudadanía. Mecanismos gubernamentales para la inclusión social de las personas adultas mayores en México (CONACYT/IIS-UNAM) y “Envejecimiento activo y ciudadanía. Mecanismos gubernamentales para la inclusión social, reducción de la pobreza y desigualdad en las personas mayores” (DGAPA-PAPIIT IG300517) de la Universidad Nacional Autónoma de México. Ha participado en diversos proyectos de investigación, entre los que destacan: “Participación y control social en el ámbito educativo de Oaxaca y Veracruz. Un estudio comparativo” (CIESAS Golfo), “Fortalecimiento del Programa de Educación Inicial del CONAFE” (UNICEF, CONAFE, CIESAS), “Repercusiones de una Política Pública del Posgrado en México” (CIESAS) y “Ciudadanía y adolescencia en la población indígena de México” (UNICEF), entre otros.

Integrante del Seminario Universitario Interdisciplinario sobre Envejecimiento y Vejez (UNAM). Fue ganadora del Premio Casa Chata a la mejor Tesis 2015 en la Categoría Mejor Tesis de Doctorado (Mención Honorífica). Acreedora a la beca para estancia posdoctoral CIESAS Golfo/The William and Flora Hewlett Foundation, California, en 2014 y 2015 y Ganadora de la Convocatoria Internacional: Beca de Viaje para Investigación Colección Latinoamericana Nettie Lee Benson y LLILAS de la Universidad de Texas en 2012 y 2013. Correo electrónico: patriciarea@sociales.unam.mx

Saúl Velasco Cruz

Es profesor de educación primaria por la Escuela Normal Rural “Mactumactzá” del estado de Chiapas, México, y doctor en sociología por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Ha sido profesor del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, y tutor en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Sede Académica México. Desde 2002 es profesor investigador en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad Ajusco, de la Ciudad de México. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores, SNI, nivel I, y es miembro del grupo: “Educación, interculturalidad y racismo”, de la Red Integra, apoyada por CONACYT. Tiene interés en los temas del racismo en la educación, la educación intercultural, los movimientos sociales y las propuestas educativas alternas. Correo electrónico: velascosaul@gmail.com

Verónica Escalante Tovar

Estudiante del doctorado en Antropología Social en la UNAM. Es Maestra en Antropología Aplicada por la Universidad Macquarie en Sídney, Australia, y Licenciada en Filosofía por la Universidad Iberoamericana. Miembro de la Red INTEGRA dentro del grupo temático: Racismo y pueblos indígenas. Es Cofundadora y Directora General de Fundación SHARE A.C., una organización sin

finés de lucro dedicada a facilitar procesos de solidaridad y colaboración entre niños de distintos contextos socioeconómicos, étnicos y religiosos en México, Indonesia y Estados Unidos. Ha trabajado en Ashoka A.C., como consultora de proyectos socio-ambientales en Next Plays y como docente en la Universidad Anáhuac-Mayab. Correo electrónico: veroescalantet@gmail.com



Universidad Veracruzana

Dirección Editorial

Siendo rectora de la Universidad Veracruzana
la doctora Sara Ladrón de Guerava,
Racismo, interculturalidad y educación en México,
coordinado por Bruno Baronnet, Gisela Carlos
Fregoso y Fortino Domínguez Rueda,
fue puesto en línea el 3 de octubre de 2018
en la página electrónica de la
Biblioteca Digital de Investigación Educativa

