



Trace. Travaux et Recherches dans les

Amériques du Centre

ISSN: 0185-6286

redaccion@cemca.org.mx

Centro de Estudios Mexicanos y

Centroamericanos

México

Barrón Pastor, Juan Carlos

¿Promoviendo relaciones interculturales? Racismo y acción afirmativa en México para
indígenas en Educación Superior

Trace. Travaux et Recherches dans les Amériques du Centre, núm. 53, junio, 2008, pp.

22-35

Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos

Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=423839509002>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Juan Carlos
Barrón Pastor

¿Promoviendo relaciones interculturales?

Racismo y acción afirmativa en México para indígenas en Educación Superior¹

We seem symmetrical but we are not
Susan Sontag

Resumen: Este trabajo presenta una reflexión crítica sobre el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIES) llevado a cabo por la Asociación Nacional de Universidades y Escuelas de Educación Superior (ANUIES) y la Fundación Ford (FF) en coordinación con 16 instituciones educativas. Este documento revisa y discute, a la luz de recientes polémicas y debates teóricos en torno a la acción afirmativa, algunos aspectos de un trabajo de investigación realizado durante el año 2004 para ver el impacto del programa en cinco instituciones (Flores Crespo & Barrón Pastor 2006) y la memoria del PAEIES (Castellanos 2005). Para hacerlo, se contrastan algunas experiencias del programa en relación con las dificultades para definir la identidad indígena, el problema del privilegio de minorías al interior de las escuelas y de las etnias, las dificultades para promover una mejor convivencia intercultural y combatir el racismo. Como una conclusión abierta, se plantea el reto de incluir de forma activa a los estudiantes indígenas, fortalecer y multiplicar los espacios de interacción, y profundizar el alcance del programa en las instituciones.

Abstract: This paper presents a critical reflection about an Indigenous Support Program in Higher Education in Mexico (PAEIES). This program has been sponsored by the National Higher Education Institutions Association (ANUIES) and the Ford Foundation (FF) in coordination with other 16 universities. This document reviews recent polemics and theoretical debates around Affirmative Action (AA) and faces them to some of the outcomes in a research conducted in 2004 to analyze the impact of PAEIES in five institutions (Flores Crespo & Barrón Pastor 2006). The work consists in contrasting some experiences of the program in relation to the difficulties to determine indigenous identities, the problem of privileging minorities within schools and ethnic groups, the difficulties for promoting better intercultural relationship, and to eradicate racism from schools. As an open conclusion, the paper reinforces the challenge of including more actively to indigenous students, the necessity of strengthening and multiplying interaction spaces, and the responsibility of deepening these programs in the institutions.

Résumé : Ce texte présente une réflexion critique sur le Programme d'appui aux étudiants indigènes dans les institutions d'éducation supérieure (PAEIES) financé par l'ANUIES et la Fondation Ford (FF) en coordination avec 16 universités. Cet article met l'accent sur de récents débats théoriques et polémiques en les confrontant à certains résultats obtenus par un travail de recherche réalisé durant l'année 2004 et dont le but était d'analyser l'impact du Programme dans cinq institutions (Flores Crespo & Barrón Pastor 2006). Le but de cette étude était de mettre en contraste certaines expériences du Programme avec les difficultés de définir l'identité indigène, le problème de privilégier certaines minorités au sein des écoles et des ethnies, la difficulté de promouvoir de meilleures relations interculturelles et d'effacer le racisme des écoles. Comme conclusion ouverte, cet exposé insiste sur le défit d'inclure de manière active chez les étudiants indigènes la nécessité de renforcer et multiplier les espaces d'interaction et sur la responsabilité des institutions de donner plus d'importance à ces programmes.

[interculturalidad, educación superior, acción afirmativa, pueblos indígenas, racismo, México]

LA EXCLUSIÓN y la marginación son dinámicas que aquejan sistemáticamente a los países latinoamericanos como México. El ámbito educativo se puede ver una muestra palpable de ello. En México, 300 de los 386 municipios considerados de alta y muy alta exclusión son municipios con 30% o más de población indígena. Según el conteo de población 2005 el 88% de los municipios considerados como indígenas tienen niveles altos y muy altos de exclusión (INEGI 2005). Los datos oficiales para mostrar el nivel educativo de la población indígena son mostrados en términos de "sin instrucción [sic], primaria incompleta, primaria completa y pos-primaria" (Serrano *et al.* 2002). Mientras el acceso a la educación superior en México se estima alrededor del 23% (ANUIES 2007), el 39% de los indígenas entre 5 y 24 años no va a la escuela y sólo el 7% estudia al menos un año después de la

primaria (Serrano, *idem*). No es sorprendente, entonces, que varios investigadores coincidan en que ser indígena es un elemento clave para identificar desigualdades en México (Ahuja y Schmelkes 2004, Ramírez 2005, Flores Crespo 2006).

En este contexto, la Asociación Nacional de Universidades y Escuelas de Educación Superior (ANUIES) y la Fundación Ford (FF) crearon el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior como una forma de reconocer las monstruosas desigualdades en materia de acceso a la educación superior en México si se toma en cuenta el origen étnico de quienes acceden a ella. El PAEIES es un programa de acción afirmativa (AA) que busca “fortalecer los recursos académicos de las Instituciones de Educación Superior (IES) para responder a las necesidades especiales de estudiantes indígenas” (ANUIES-FF 2001:1). Para hacerlo, se diseñó un programa que inserta una unidad de apoyo académico para estudiantes indígenas en las IES. El programa puede ser visto como una de las reacciones que se dan por parte de las instituciones mexicanas para responder a las demandas de movimientos sociales en los últimos años. El levantamiento zapatista de 1994 en particular, puso claramente sobre la mesa la exigencia de un nuevo trato por parte de la sociedad y el Estado Mexicano que partiera del reconocimiento y respeto a las culturas indígenas y al derecho de éstos a la autonomía como vía de desarrollo.

El PAEIES funciona tanto como nivelador académico como promotor de nuevas relaciones interculturales. Ambas actividades responden a naturalezas distintas: la primera puede medirse y es muy útil para atisbar indicadores de impacto, y la segunda es más sutil y requiere de una perspectiva diferente para acercarse a ella, pues está vinculada a relaciones sociales y a dinámicas de transformación cultural. Este escrito se enfoca en la segunda dimensión de impacto del programa: su dimensión intercultural.

Dentro de esta dimensión intercultural, uno de los objetivos fundamentales de dicho proyecto consiste en “reforzar en la comunidad académica el reconocimiento y el respeto por la diversidad cultural (ANUIES-FF 2001), lo que se ha traducido en una mayor visibilidad de las personas de origen indígena en las instituciones donde antes eran invisibles (Didou & Remedi 2004, Castellanos 2005, Flores Crespo & Barrón Pastor 2006). Sin embargo, es necesario reconocer que los esfuerzos del PAEIES todavía no consiguen mejorar del todo la convivencia intercultural ni romper las dinámicas racistas en las escuelas.

Varios autores coinciden en que los contextos educativos son clave para contribuir o para aminorar la inclusión en una sociedad (Troyna & Hatcher 1992; Holpin & Troyna 1994), y que son también decisivos para mejorar el acceso de las personas a la información que reduce su potencial de exclusión (Maddox 2005). Eso es lo que diseñadores y operadores políticos tienen en mente cuando aplican un programa como el PAEIES, que busca debilitar mecanismos de exclusión en una población específica. No obstante, la reproducción de dinámicas sociales de exclusión en educación, como lo abordó Bourdieu extensamente, es un problema complejo que necesita ser analizado críticamente. Por un lado hay una bien documentada necesidad de promover la educación para todos, y por otro, la neutralidad de los procesos educativos es en verdad cuestionable. Además, ya es muy reconocido que la diversidad cultural enriquece los sistemas educativos, que la aceptación y la valoración de ésta ayudan a mejorar el desarrollo personal y el desempeño escolar de los estudiantes (O'Hanlon 2003), pero también que hay que tomar en cuenta el factor poder como un componente determinante en la convivencia de la diversidad cultural (Bhabha 1994).

El racismo y la exclusión con la que han vivido los pueblos indígenas mexicanos por más de cinco siglos, sobretodo por el proceso de colonización al que han sido sometidos, ha inspirado a distintos actores políticos y sociales a pronunciarse por “resolver el problema” a través de distintas vías. Las instituciones educativas, altamente vinculadas al poder y al conocimiento colonial, no son ajena a estos procesos de exclusión. Uno de los principales retos para el

reconocimiento y valoración de la diversidad surge al atribuirles factores como poder y subyugación (Van Dijk 2005). En la actualidad se hacen algunos esfuerzos orientados a mejorar el reconocimiento a la diversidad y a promover relaciones interculturales más equitativas en ambientes educativos.

Durante el año 2004, se condujo una investigación para reconocer impactos específicos del Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES) (Flores Crespo & Barrón Pastor 2006). En cada institución el equipo de investigación solicitó apoyo a la comunidad estudiantil para recabar la información requerida. En una de las instituciones, un grupo de estudiantes respondió a la petición del equipo de investigación con una demanda: querían transparentar la información porque sospechaban de malos manejos en el programa. “Es demasiada historia para confiar de a gratis” dijeron. Lo que ellos querían era una sesión informativa en la que se detallaran claramente los objetivos, los límites y la perspectiva del programa. El equipo de investigadores y la coordinadora del programa en esa institución acordaron darles no sólo toda la información que pedían, sino además, buscar cómo involucrar a los estudiantes para una participación más activa en el programa. La respuesta y el trato cordial fueron bien correspondidos por los jóvenes quienes colaboraron ampliamente con el levantamiento de información de los investigadores y, poco después, debatieron profusamente sobre el programa, dieron ideas para mejorarlo y se comprometieron a fortalecer la labor de éste. El programa, entonces en un momento crítico dentro de esa institución, no sólo permanece, sino que es un pilar en la operación del PAEIIES. Lo aquí ocurrido puede considerarse como el resultado de los esfuerzos de beneficiarios y promotores del programa para: reducir las distancias de entendimiento que había entre ellos, promover una mejor interacción, e incorporar más activamente el papel de los estudiantes en un programa del que ellos son los primeros interesados en su buen funcionamiento. Todo ello detonado por las demandas de un grupo inconforme con el nivel de participación y comunicación que se tenía hasta ese momento.

Tomando como ejes la situación de exclusión social y las tremendas asimetrías de poder, este documento pretende acercarse a la experiencia del PAEIIES través de las aportaciones de las voces implicadas y el contraste con algunos debates teóricos. Este ejercicio puede ayudar a identificar algunas conexiones entre el discurso intercultural y la reproducción de prácticas sociales que el programa busca evitar y erradicar, como por ejemplo el racismo.

PROMOVER VISIBILIDADES: LOS DEBATES EN TORNO A LA ACCIÓN AFIRMATIVA

El PAEIIES es un programa que se inscribe bajo la perspectiva de acción afirmativa (AA), pues es un procedimiento orientado a resultados “utilizado para asegurar que personas no blancas y mujeres no se encuentren en desventaja en sus esfuerzos para conseguir un empleo” [en este caso, a través del acceso y la permanencia en instituciones educativas] (Combs & Gruhl 1986:1). También puede decirse que una de las inspiraciones principales del PAEIIES coincide con la idea central de la AA que es, en palabras de Marable Manning, “desenraizar las prácticas de la intolerancia” (Manning 1997: 3).

El debate en torno a la pertinencia de la AA en las escuelas está en boga. En Estados Unidos organizaciones conservadoras, como el Center of Equal Opportunity, con más fuerza cada vez, defienden las políticas públicas ciegas al color y a la “asimilación” de la diversidad cultural (CEO 2007). Por otra parte, la American Educational Research Association, así como muchas de las instituciones de educación superior y gran parte de los científicos sociales, defienden la AA pues la consideran una de las maneras para preservar la diversidad y promover la equidad en las escuelas (Schmidt 2006). Los argumentos en torno a la AA que toman en cuenta sus

limitaciones pero hacen énfasis en que se trata de un esfuerzo valioso, generalmente coinciden en que la AA demuestra ser una herramienta efectiva para promover el incremento de cuotas de “minorías” discriminadas (*cf.* Curry *et al.* 1997, Thompson 2003, Morfin 2006). También en Latinoamérica muchos autores han debatido con argumentos serios sobre los alcances y limitaciones de la AA, y la perciben como un esfuerzo valioso para combatir el racismo y promover la pluralidad (*cf.* Andión 2001, Abreu 2005, Flores Crespo 2006; Flores Crespo & Barrón Pastor 2006).

Las principales críticas que se han hecho en contra de AA están relacionadas con debates sobre la libertad y la igualdad, con el problema de definir la identidad, y con que sus acciones privilegian a una minoría dentro de los grupos considerados como “víctimas” (Berger 1998). Estos argumentos generalmente carecen de solidez pues pretenden tomar la igualdad como punto de partida y esgrimir razones fatuas, con lo cual se derriba la idea de que la igualdad es el oriente en la brújula de los estudios sobre el desarrollo. Sin embargo, los dos últimos problemas mencionados merecen consideración, pues en conversaciones con las coordinadoras del PAEIIES, parecerían ser también los ejes de la crítica cotidiana a la que se enfrentan al interior de las escuelas.

Es necesario advertir que lidiar con estas limitaciones del programa no conlleva al dilema de “tener o no tener programas de acción afirmativa”. Se busca subrayar que las razas y culturas soportan un lastre de pobreza y exclusión dada su condición de conquistados. En este trabajo se considera que las teorías del desarrollo se equivocan cuando subordinan la diferencia a la desigualdad y piensan que borrando la primera se podrá trascender la segunda (Bonfil Batalla 1987, Bartolomé 1997, González Casanova 2004, García Canclini 2006). En México es absurdo diseñar políticas que desdeñan las diferencias étnicas y culturales, pues existen grupos humanos que son histórica y cotidianamente tratados como diferentes y como problemáticos por parte de los poderes políticos (*cf.* Carbó 1995, Montemayor 2001b, Coronado & Hodges 2004). Numerosos autores perciben que las políticas ciegas a la diversidad cultural lo que han traído es una negación sistemática particularmente nociva bajo las economías liberales (Bonfil 1987, Montemayor 2001a, Martínez 2005):

[...] los pueblos indígenas son diferentes no sólo por su condición étnica, sino también por la estructura del mercado neo-liberal que agrava su condición de desigualdad y exclusión. [...] para millones, el problema no es “mantener campos sociales alternativos”, sino ser incluidos, ser conectados, sin abusar de su diferencia ni ser condenados a la desigualdad. Para decirlo rápido, ellos quieren ser ciudadanos de una manera intercultural (García-Canclini 2006: 53).

La cuestión que aquí interesa, es debatir en torno a si los programas de acción afirmativa están realmente reconociendo y trabajando con las fuentes del racismo. Por ejemplo, Holmes (2007) expone críticamente las limitaciones retóricas en torno a AA si se asume que ésta se enfoca a buscar una neutralidad racial en lugar de ser parte de un proceso de concientización sobre la diferencia. Sniderman & Carmines (1997) encontraron de manera consistente que los programas de AA reforzaban supuestos racistas en lugar

...las razas y culturas
soportan un lastre de
pobreza y exclusión
dada su condición de
conquistados.

de aminorarlos. Esta dinámica seguramente podría ser compartida por quienes se encuentran instrumentando cotidianamente estos programas en las escuelas, pues los grupos dominantes tienden a percibir las políticas de AA como peligrosas para ellos, así que sus conductas y actitudes racistas, lejos de comprender, se endurecen y se hacen más intolerantes. Casi todos los estudios demuestran que AA es efectiva porque muestran un incremento consistente en las cuotas de representación de “minorías” en las escuelas, pero ¿acaso este incremento está reduciendo el racismo? A primera vista, la respuesta es no.

MÁS ALLÁ DEL RECONOCIMIENTO, TERMINAR CON EL RACISMO

Hasta este momento, cuatro problemas han sido delineados: dos relacionados con una condición actual: la definición de la identidad de los grupos a beneficiar, y el potencial privilegio de una minoría definida como “víctima”, y dos de naturaleza normativa, relacionados con la discusión sobre el sentido de los esfuerzos de la acción afirmativa: el reconocimiento de la diversidad cultural y el desmantelamiento de las dinámicas racistas.

Esta naturaleza normativa de los problemas es inherente a los estudios sobre el desarrollo y para abordarla es conveniente estar atentos a las relaciones de poder y sus implicaciones en este tipo de contextos (Moltenberg & Bergstrom 2000). Los autores liberales subestiman sistemáticamente la noción de poder al abordar la problemáticas de la diversidad cultural, y argumentan con vehemencia que la diversidad cultural se parece a un mostrador desde donde una persona elige racionalmente su identidad (cf. Sen 2006). A pesar de que estos autores esgrimen argumentos poderosos y seductores para establecer que las opciones, aunque limitadas, no están subordinadas a las relaciones de poder, sus explicaciones a veces parecen cándidas cuando expresan su confianza en las estrategias políticas y legales establecidas, y cuando hacen énfasis en una desproporcionada creencia en la libertad de los individuos. Las apologías de la libertad caen en visiones optimistas de la realidad y sobreestiman la capacidad de acción de los diseñadores y administradores de las políticas, dejándolos en la trampa de combatir cotidianamente y con recursos limitados lo que otras descomunales fuerzas reproducen.

En aras de reconocer algunas fuentes del racismo, y así poder desarrollar políticas y programas con miras a “desenraizar las prácticas de la intolerancia”, es esencial admitir que las prácticas racistas no son la excepción sino la regla general (Taylor 2000), que la discriminación viene de las culturas dominantes (Schmelkes 2005) y que ella está asociada con la creencia de que los indígenas no son capaces de cumplir con los mismos estándares de calidad que estudiantes no indígenas (Lowry 1997). Sobre estos puntos se ahondará más adelante cuando se contrasten algunos resultados del PAEIES. Por ahora parece crucial desentrañar un poco el asunto de la discriminación partiendo de la necesidad de cuestionar la representatividad de los otros (Bhabha 1994), y de la necesidad, no sólo de invertir sino diluir las estructuras de poder (Sullivan 2005).

La identidad alude a un proceso de autoidentificación y que implica necesariamente distinguirse. Cuando un grupo establece sus distinciones siempre lo hace respecto de un referente, un “otro” (Marina 2002, Beuchot 1997). Cuando la construcción del “otro” se hace sin escucharle, se construye una creencia socio-cognitiva acerca de él/ella (Van Dijk 2005). Estas creencias frecuentemente engendran presiones sociales y actitudes hostiles (Marina 2002) y están enraizadas en la “generación de expectativas o suposiciones acerca de un individuo, basadas en su pertenencia a un grupo o categoría” (Zárate & Smith 1990:162). Homi Bhabha advirtió que “una característica importante del discurso colonial radica en su dependencia del

concepto de ‘rigidez’ en la construcción ideológica del otro” (Bhabha 1994: 66). La rigidez a la que él se refiere es a la manera en que se crean los estereotipos cuando la construcción de la identidad propia no la hace uno, sino la inventa alguien desde el discurso de dominación. Generalmente, las ideas sobre los otros son mucho más rígidas de lo que son las ideas sobre nosotros mismos; al “nosotros” se les dan connotaciones positivas y las que no lo son, suelen suavizarse con explicaciones; en cambio, para remarcar la diferencia entre “ellos” y “nosotros”, a los “otros” se les asocia a valores negativos (Pickering 2001), tales como criminalidad, violencia, flojera, subdesarrollo, primitivismo, salvajismo, inmoralidad, tontería, necedad, o impertinencia (Van Dijk 2005: 161). A la hora de estereotipar, una práctica muy extendida es vincular identidades a características biológicas, raciales o étnicas, como si el origen de la diversidad cultural fuera una cuestión biológica (Street 1999). De esta manera, se construyen prejuicios sistemáticos con base en inventarios culturales estáticos vinculados fundamentalmente a las razas y a características biológicas, los cuales se traducen en prácticas comunes tanto en interacciones sociales cotidianas, como en documentos oficiales.

Hasta aquí no importa si quien construye el estereotipo pertenece a una cultura dominante o no, pues todos los grupos humanos tienden a construir estas creencias socio-cognitivas. Pero cuando se toma en cuenta el problema del poder, surge la imperiosa necesidad de considerar que el impacto de estos discursos es mucho mayor cuando son emitidos por las culturas dominantes. En un trabajo previo concluimos: “La problematización de ‘los otros’ podría constituir un estadio superior de los estereotipos, creados a través de procesos mucho más elaborados. Las culturas dominantes, a través de sus ‘expertos’, construyen el problema, el diagnóstico, y la ‘solución’ al problema del ‘otro’” (Barrón Pastor 2006).

Los “dueños del micrófono” alegan neutralidad y se pronuncian a favor del diálogo pero se niegan a ceder espacios en las estructuras dominantes de poder y conocimiento. Luce Irigaray ha demostrado que el eje principal para ejercer el poder es apropiándose de los principios de la racionalidad. Este es el centro de su crítica a Habermas: un aparente diálogo es en realidad un monólogo si la acción comunicativa se subordina a la racionalidad dominante (Irigaray 2002). Por eso Spivak (1999) se pronuncia por una inversión de los roles, pues ve en el actual orden la sola posibilidad del monólogo cultural. Una minoría privilegiada al interior de un grupo también se vería afectada por esta inversión, pues esa minoría ha desarrollado habilidades que permiten la reproducción de esquemas racistas, al encontrar esto conveniente para sus intereses. Sian Sullivan (2005) va más allá y dice que la inversión en sí es reproducir la racionalidad dominante y afirma que es necesario diluir el poder. Así, pensadores occidentales se van acercando a los preceptos que dan vida y sentido al levantamiento indígena zapatista y otros movimientos indígenas en América (cf. Delgado & Escobar 2006, EZLN 2001, Michel 1999, Lenkersdorf 1996). Si el poder y la dominación no son aspectos cruciales en el debate, como dicen los autores liberales, ¿qué es lo que hace tan temibles estas palabras?

En Latinoamérica muchas voces han alertado sobre la necesidad de reducir las desigualdades y las brechas que las escuelas abren. En ese tenor es que se habla de la necesidad de acercar entre sí a estudiantes, maestros y diseñadores de políticas (cf. García 2004). Pero acercar no sólo quiere decir identificar demandas, pues el sesgo del investigador podría interpretar lo que escucha. No sólo las voces de los otros son las que necesitan ser escuchadas por las teorías, pues los estudios pueden descontextualizar las voces y minimizar la diversidad al interior de los grupos de interlocutores. La tendencia a fijar, de hacer rígidas las identidades para formar grupos más o menos homogéneos a partir de la selección de interlocutores podría estar reproduciendo las dinámicas racistas. Así que parece crítico ir más allá y escuchar sistemáticamente los discursos que nos den un mejor entendimiento de la diversidad y de la identidad de los otros. Al hacerlo, es necesario analizar críticamente “las redes de convenciones que subyacen y legitiman esas prácticas discursivas” (Bayley 2004: 28), pero también reconocer que los actores

no sólo reproducen esas prácticas, sino son, a su vez, decisivos en los esfuerzos diarios para transformarlas. Este argumento será desarrollado con mayor amplitud en otro ensayo actualmente en preparación, pero es importante mencionarlo para reconocer que la reproducción y la trascendencia de estas dinámicas están ocurriendo en un ambiente de racismo cotidiano, por lo que es necesario insistir a poner atención a las experiencias de la vida real.

PAEIIES: EL CONTRASTE DE LAS EXPERIENCIAS

El PAEIIES, como programa de acción afirmativa con una dimensión intercultural, es una expresión del debate hasta aquí expuesto. Quienes en él trabajan se enfrentan cotidianamente, entre otros problemas y retos, a cuestionamientos sobre la identidad de los beneficiarios y a una feroz crítica sobre la idea de privilegiar a una minoría. Además, para tomar sentido de su propia práctica, el programa debe preguntarse constantemente si su labor es la mejor posible para mejorar la convivencia intercultural y romper con las dinámicas racistas en sus propios contextos. Estos aspectos se abordan ahora manteniendo la distinción epistemológica planteada, diferenciando las condiciones actuales de las expectativas normativas del programa, y se ilustran a partir de testimonios extraídos de la memoria de experiencias del PAEIIES (Castellanos 2005a), el documento electrónico adjunto al ejemplar (Castellanos 2005b), y algunos de los resultados planteados durante la investigación en la que coparticipó el autor de estas líneas (Flores Crespo & Barrón Pastor 2006). Para facilitar su lectura, los documentos se citarán en esta sección como “CA”, “CB” y “FB”, respectivamente.

Definir la identidad

Uno de los problemas a los que se ha enfrentado el PAEIIES desde su diseño es establecer quiénes son los potenciales beneficiarios del programa. La manera en que se resolvió fue considerando indígenas a quienes descendieran de una familia indígena que mantuvieran tradiciones culturales indígenas, a los que hubieran nacido en un municipio considerado indígena y a quienes hablaran una lengua indígena. En la investigación realizada, el 71% de los encuestados se consideró indígena por descender de una familia indígena; 47% por mantener sus tradiciones culturales; 46% por la tierra en que nació y 42% por su conocimiento de una lengua indígena (FB: 138). Sin embargo estos criterios no necesariamente implican que quienes cumplen con ellos requieren de un programa de acción afirmativa. Se pueden considerar también hijos de caciques y personas vinculadas al mantenimiento de las actuales condiciones de sometimiento en el que se encuentran los pueblos indígenas, o aquellos nacidos en un municipio considerado indígena pero que pertenecen al grupo social que ejerce la dominación (por ejemplo, a la minoría criolla o mestiza del lugar), o incluso otros más que hablen una lengua indígena porque sus padres estuvieron vinculados a trabajos académicos en esos territorios sin haber vivido algún tipo de exclusión por ser indígenas.²

Cuando respondieron la encuesta para determinar algunos aspectos cuantitativos del impacto del PAEIIES, el 71% de los participantes se dijeron orgullosos de ser indígenas y 55% dijo que el serlo les ayudaba a entender mejor otras culturas (FB: 138). Sin embargo, cuando se aplicaron métodos cualitativos, algunos estudiantes usaron palabras como “fracturado” o “fragmentado” para referirse a su identidad cultural (CA: 46), revelaron una continua necesidad de ocultar sus orígenes culturales y una constante presión social que les hace sentir vergüenza de su identidad. Los estudiantes entrevistados reforzaron la idea de que el racismo no es algo que ocurre excepcionalmente y en espacios definidos, sino que el programa ha creado

un espacio excepcional donde estos estudiantes pueden “neutralizar el complejo de su origen étnico” (CA: 47), ayudándoles a mostrar, no sin reservas, lo que unos llaman su “otro-nosotros” (CA: 48) que deben ocultar el resto del tiempo.

Cuando los estudiantes enuncian ideas relacionadas con su identidad, ellos hablan de sus padres, de sus madres, y sus abuelos y abuelas (CA: 51). Hacen referencias a su lengua madre, a su comida y a las plantas que conocen (FB: 159), pero también hacen muchas referencias a los chistes y las anécdotas sobre ellos mismos enfrentando situaciones cotidianas para entender el castellano, o a las burlas de las que son objeto cuando vuelven a sus comunidades y tienen errores de pronunciación o han olvidado palabras en sus idiomas (CA: 63). Estas historias les dan también una sensación de pertenencia compartida con su grupo de amigos y que los distingue de otros estudiantes.

Privilegiar una minoría

Hay dos tipos de críticas que reciben quienes participan en el PAEIES relacionadas con privilegiar a una minoría: una es que se privilegian criterios étnicos de selección para dar una ayuda académica que es necesitada por todos los estudiantes pobres o que provienen de zonas rurales y no necesariamente se consideran indígenas (FB: 173). La segunda crítica es que los indígenas que cuenten con el nivel universitario nunca podrán volver a sus comunidades de origen, pues sus habilidades adquiridas en estas instituciones sólo les serán útiles en la sociedad industrial, donde ser indígena no sólo no sirve de nada, sino que podría ser considerado un obstáculo (precisamente porque las dinámicas racistas no son excepcionales, sino la regla en el mercado laboral).³

Sobre la primera crítica es importante subrayar que aún cuando el 84% de las horas de trabajo del PAEIES están enfocadas en actividades de nivelación académica (FB: 172), el criterio de inclusión al programa es étnico. Tener acciones afirmativas para personas que se consideran indígenas y excluir a personas que tienen prácticamente las mismas necesidades fortalece las dinámicas racistas y las rivalidades entre los pobres que excepcionalmente alcanzan llegar a las universidades. Contra el prejuicio racista de que los indígenas necesitan de apoyos porque no son lo suficientemente capaces, tutores y maestros coinciden que los alumnos indígenas que reciben apoyo del programa alcanzan rápidamente sus metas y mejoran notablemente sus habilidades para estudiar (CA: 61, FB: 169). Estos estudiantes de pronto se convierten en competidores incómodos para conseguir becas. Por ejemplo, uno de cada cinco estudiantes indígenas en el PAEIES tienen ahora una beca diseñada para estudiantes de bajos ingresos (PRONABES) (cf. CA: 61-2). Como los recursos son limitados tal parece que tener grupos con necesidades similares compitiendo por los mismos programas, pero diferenciados a la hora de conseguir apoyos académicos, podría enfrentarlos entre ellos. Este tipo de contradicciones son las que fortalecen el racismo y las rivalidades entre personas con necesidades y aspiraciones semejantes.

Sobre la segunda crítica: los estudiantes que participan en el PAEIES están conscientes de que pertenecen a un grupo privilegiado que ha alcanzado el nivel educativo superior y aspiran a realizar estudios de postgrado o a encontrar un buen empleo en alguna ciudad (FB: 136). Además, ahora que hablan castellano, algunos de ellos se sienten con más confianza para aprender otra lengua europea y ven en su capacidad bilingüe una ventaja (FB: 136). Por otra parte, ellos sienten la tensión de querer volver a sus comunidades y de mantener su identidad indígena, no sólo como personas, sino como grupos (FB: 136).

Es posible que la identidad indígena esté vinculada a la idea de pobreza y que ellos vean en sus legítimas aspiraciones a una mejor calidad de vida, o a tener un empleo, una contradic-

ción que les obliga a renunciar a su condición de indígenas. Aquí se encuentra un argumento central para rebatir la idea de elegir las identidades que más convengan: si una identidad es percibida como inherente a la pobreza y la otra identidad fuera vista como la opción para una mejor calidad de vida, entonces no sería ‘racional’ escoger escasez (y tendría que resaltarse que no son pocos los indígenas que prefieren renunciar a sus sueños de ‘progreso’). No es que se escoja una cultura sobre otra porque sea ‘mejor’, es que las dinámicas racistas le imponen pobreza a la identidad indígena y dan la quimera de la ‘calidad de vida’ a la cultura dominante. Lo que parece necesario recordar aquí es que los pueblos indígenas no quieren estar condenados a la desigualdad por seguir siendo indígenas, ellos quieren ser indígenas y vivir bien. Parafraseando a García Canclini, ellos quieren “ser ciudadanos en un sentido intercultural”. Hasta ahora la única ruta que ellos perciben para escapar de la pobreza implica la renuncia a sus identidades.

Reconocer la diversidad y promover una mejor convivencia intercultural

Como ya se ha advertido antes, este problema es de naturaleza normativa y es el que da dirección al PAEIIS, pues puede ayudar a reconocer en dónde estamos y hacia donde se quiere ir para alcanzar una convivencia intercultural más equitativa en las instituciones educativas. El PAEIIS es un esfuerzo valioso pues ha llevado al reconocimiento de personas indígenas en las escuelas, más allá de los discursos institucionales. Aún cuando la discriminación y el racismo son todavía parte de la experiencia cotidiana de quien es indígena, tutores y coordinadoras coinciden en que ahora hay una forma institucional para el reconocimiento de la diversidad cultural (CA: 72, FB: 168). El programa está creando un espacio excepcional que las políticas indiferenciadas nunca alcanzaron a hacer, pero como concluye Ana Rosa Castellanos, autora y coordinadora del libro de memorias del PAEIIS, el discurso institucional de interculturalidad está lejos de reflejarse en acciones internas y merece esfuerzos más amplios para conectar las unidades del programa a otras instancias y departamentos de las instituciones.

El reconocimiento de la diversidad cultural brinda ventajas a las instituciones donde se aplican programas que trabajan con ella. Las ventajas se pueden agrupar en tres conjuntos, los relacionados con el mejoramiento de las habilidades de los estudiantes, los que tienen que ver con la promoción de espacios académicos, y los que se identifican con el desarrollo institucional.

El primer conjunto no sólo se refiere a las ventajas que adquieren los estudiantes de origen indígena en términos de visibilidad y apoyo, sino también a las ventajas que estudiantes no indígenas obtienen. Por ejemplo, los estudiantes que no están en el PAEIIS mencionaron que las actividades artísticas y culturales eran clave para acercarse y comprender mejor la diversidad cultural de su región (FB: 159). Asimismo, los estudiantes indígenas llevaron a sus compañeros a visitar sus comunidades. Sean formales o informales, estas visitas acercan a las comunidades indígenas que están geográficamente cerca pero que son lejanas para la vida académica, y ayudan a percibir la proximidad de estos territorios, sociedades y realidades (FB: 160). Los programas de servicio social y voluntariado ya encuentran en estos espacios oportunidades para desarrollar mejor su trabajo. El potencial para aprender de las comunidades indígenas es enorme.

El segundo conjunto de ventajas que aquí mencionaremos son las relacionadas con la promoción de espacios académicos. Gracias al programa, profesores e investigadores cuentan ahora con nuevas oportunidades para diseñar y conducir investigaciones que les permiten producir conocimiento y mejorar su participación académica en torno a la problemática de

la convivencia cultural, y potencialmente reconocer otros conocimientos (CA: 54). También los maestros mejoraron sus habilidades pedagógicas usando nuevos ejemplos con distintas referencias culturales o pidiendo a los estudiantes indígenas que hablen sobre sus tradiciones, conocimientos, lenguas y realidades sociales (FB: 161).

El tercer grupo fortalece el desarrollo institucional. Este tipo de programas acerca a las instituciones educativas a su entorno y le puede ayudar a reconocer oportunidades de desarrollo mutuo. Además, para decirlo claro, estos programas abren el camino a la obtención de recursos por parte de organismos internacionales y nacionales, los estudiantes indígenas jalan recursos de becas y posicionan a la institución cuando mejoran sus indicadores de eficiencia terminal. Pero potencialmente existen otras formas administrativas que los estudiantes indígenas manejan muy bien, como el *tequio* o la *guelaguetza*, y que podrían ser aplicadas para hacer más eficiente el manejo de recursos escasos (FB: 160, CA: 47). El problema parece seguir silenciando a las culturas indígenas a través del folklore y de los estereotipos que minimizan sus contribuciones potenciales.

Romper las dinámicas del racismo

No ha sido fácil para las personas que trabajan en las unidades del PAEIES ganarse la confianza y la disposición de los estudiantes indígenas, debido a la constante agresión de la que éstos son objeto día a día. Para entender mejor alguna de las formas en que el racismo se ejerce actualmente, transcribo lo que un estudiante le dijo a Ana Rosa Castellanos:

[...] la gente que nos rodea nos da a entender que hablar un dialecto es de gente atrasada, salvaje y que solamente los indios se comportan así, que si uno sabe hablar en lengua [indígena] es mejor no practicarla para que la gente no nos critique, que tiene uno que aprender bien el español, vestir como la gente de ciudad, ya que ellos son preparados y civilizados. (CA: 49)

Cuando los estudiantes indígenas vienen a las ciudades a estudiar no sólo enfrentan agresiones y ataques verbales por su apariencia física, su acento o su falta de experiencia para moverse en la ciudad, además, necesitan ver la manera de embonar de alguna forma en una cultura que muchas veces para ellos no tiene sentido y que al volver a sus comunidades les hacer sentirse extraños ante la ausencia de agresiones: “No entendía cómo se podían reír de cosas tan simples y bobas que para mí no tenían significado alguno. Estaba acostumbrado a la continua agresión y al juego de palabras característico de los barrios citadinos. Me sentía completamente desfasado de ese ambiente.” (CA: 46)

Es entendible entonces que el primer acercamiento al programa genere desconfianza y resistencia de parte de los estudiantes. Ellos sienten que cuando no es agresión lo que reciben, es común que sean vistos bajo los estereotipos del folklore y del “colorido” de la diversidad (CA: 47). Cuando los estudiantes de origen indígena llenaron sus formatos para entrar en la universidad muchos negaron su origen y algunos otros lo expresaron libremente, pero sin saber que serían incluidos en un programa de apoyo a estudiantes indígenas. Cuando supieron que serían incorporados al programa muchos de ellos se inconformaron y manifestaron que no querían ser diferenciados de los demás estudiantes. Las dinámicas racistas en la sociedad hacen entendible esta oposición a ser separados, pues el entendimiento de que distinguirlos no necesariamente implica una segregación negativa no es automático. Además, es menester subrayar que las mujeres indígenas son objeto de ataques verbales y físicos por su doble condición de exclusión y desigualdad, y que seguramente los indígenas homosexuales tienen un estigma más marcado que el de sus compañeros heterosexuales.

...el racismo tiene
una relación
dialógica...

Cabe terminar con una reflexión que ha sido subrayada por los movimientos indígenas nacionales y que también fue expresada en distintos momentos por los estudiantes entrevistados. En voz de una mujer mixe, el racismo tiene una relación dialógica, es un camino de ida y vuelta en el que los indígenas también ejercen formas de racismo.⁴ Otra chica dijo que derrotar el racismo implicaba el reconocimiento y la dignidad de la propia persona (CB: 164). El autoreconocimiento con dignidad es una forma de enfrentar la exclusión y las malas experiencias vividas cotidianamente, e implica evitar caer en la tentación de ejercer los estereotipos desde una posición de víctima. El racismo sólo es posible cuando una persona no se puede reconocer a sí misma con dignidad y por lo tanto le está vedado ver y escuchar la dignidad del otro.

CONCLUSIONES ABIERTAS: HACIA PROGRAMAS INTERCULTURALES PARTICIPATIVOS

El racismo en las instituciones mexicanas de educación superior no se da de manera excepcional, es la regla. Ser indígena en México es una experiencia constante de desigualdad. Los estereotipos sobre las identidades indígenas están atados a la idea de pobreza y exclusión, donde no sólo se expresa la diferencia subordinada a la desigualdad, sino que se muestra a una sociedad con problemas graves de racismo.

Crear espacios excepcionales para combatir el racismo es un esfuerzo loable y merece un profundo y amplio reconocimiento hacia las personas que hacen de este esfuerzo su trabajo diario. El PAEIIES, como programa de acción afirmativa, se encuentra con las contradicciones expresadas en los debates teóricos relacionados con las dificultades para definir identidades reconociendo el dinamismo de la diversidad y para promover una mejor convivencia intercultural.

No es suficiente reconocer que los estudiantes indígenas deben ser tomados en cuenta, es necesario además identificar los discursos que están legitimando la reproducción de sus condiciones de desigualdad y exclusión. Los programas de acción afirmativa son espacios potenciales para propiciar una convivencia más participativa de la diversidad cultural. Lo cual se logrará al promover una conciencia progresiva de la identidad propia y un diálogo genuino y respetuoso con los otros. Una mejor convivencia intercultural pasa necesariamente por afinar el oído y escuchar mejor lo que los pueblos indígenas están diciendo.

El racismo ocurre cuando el otro es silenciado y desacreditado por los estereotipos y sus supuestas características culturales y étnicas. Los problemas aquí expuestosemanan del silenciamiento de las voces indígenas en los espacios cotidianos. Parece ser que la propuesta de difuminar las prácticas sociales que reproducen el racismo, la exclusión y la desigualdad puede llevarse a cabo eliminando de manera progresiva los estereotipos en las unidades del PAEIIES. Los estereotipos son relaciones dialógicas que surgen de pensar las identidades como si fueran estáticas y de privilegiar a minorías con fines de selección de interlocutores y, partiendo de éstos, extender sus características a toda una población. Para llevar a cabo esa

progresiva eliminación de estereotipos un primer paso es escuchar y promover una mayor participación a través de una profundización de los espacios de interacción. Para ello se requiere del reconocimiento de la dignidad propia y mutua, y así avanzar en otros los frentes de la discriminación como el sexismo y la homofobia. Las materias pendientes para ir mejorando la convivencia intercultural, más allá de todas las necesarias consideraciones ciudadanas y de derechos humanos, pasan por procesos de concienciación e interacción respetuosa en espacios específicos como las escuelas.

Elegir a los interlocutores y los participantes de un programa de apoyo académico con criterios étnicos de selección crea una sensación de privilegio al interior de grupos con necesidades similares. Para evitar confrontaciones y la reproducción del racismo parece imprescindible que se promueva y profundicen los espacios de interacción entre estos grupos para que la participación tienda a extenderse y no a constreñirse. Para ser ciudadanos en un sentido intercultural, los pueblos indígenas merecen un rol como participantes activos e interactivos en el PAEIIES, para que el programa pueda trascender sus contradicciones sin imponer una solución que vaya de arriba hacia abajo y que, nada más por seguir esa dinámica, seguramente reproduciría las prácticas que dice querer desarraigar.

Finalmente, es necesario insistir que las críticas conservadoras expuestas no implican retorno a políticas indiferenciadas, sino que refuerzan la necesidad de profundizar y ampliar los programas de acción afirmativa. Programas como el PAEIIES merecen ser fortalecidos y mejorados en su conectividad con otras áreas, escuelas e instituciones porque son parte de un esfuerzo necesario para una mejor convivencia de ciudadanía intercultural en México.

NOTAS

1 Ponencia presentada en la Universidad de Newcastle, durante la conferencia anual 2007 de la Society for Latin American Studies. Se agradecen los recursos aportados por el CONACYT y el Overseas Development (ODG) de la University of East Anglia (UEA). Un especial agradecimiento a las personas que nutrieron este trabajo con sus valiosos comentarios y aportaciones, particularmente a Georgina García, Patricia Almaguer, Bryan Maddox, Sian Sullivan, Rodrigo Ibarra, Kasia Kawalec, Denis Hellebrandt, Lorena Ibargüen y Rosanne Tromp. Un especial reconocimiento a las coordinadoras de los programas en las universidades que participaron en un seminario con el autor el pasado 23 de enero en las instalaciones de la ANUIES y que con sus experiencias inspiraron este trabajo.

2 Expresado por un coordinador en entrevista personal y confidencial con el autor.

3 Expresado por estudiantes indígenas y coordinadoras de todas las instituciones en entrevistas confidenciales con el autor.

4 Entrevista privada con el autor.

BIBLIOGRAFÍA

- Abreu, S. 2005 - *Reconhecer para afirmar. O direito a la cultura como política de ação afirmativa*, (acceso el 20 de marzo 2007), disponible en: http://la_AAsn.iuperj.br/portugues/articles/reconhecer_para_afirmar.pdf
- Ahuja, R. & S. Schmelkes 2004 - Los aspirantes indígenas a la educación media superior. In F. Tirado (coord.), *Evaluación de la educación en México. Indicadores del EXANI-I*. Ceneval, México.
- Andión, M. 2001 - Multiculturalismo y educación superior: estudio de caso. *Reencuentro Magazine* (UAM-X) 32: 20-24. México.
- ANUIES 2007 - <http://www.anuies.mx/> (acceso el 24 de marzo)
- ANUIES-FF 2001 - Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en las Instituciones de Educación Superior. Documento no publicado.
- Barrón Pastor, J. C. 2006 - "Constructing Problems and Solutions for Indigenous Peoples:a Critical Discourse Analysis about Identity and Cultural Violence in Mexican Main Political Platforms". Dissertation submitted to the School of Development Studies of the University of East Anglia in Part-fulfilment of the Requirements for the Degree of Master of Research in Development Studies. Available at: <http://juanchobarron.googlepages.com>

- Bartolomé, M. 1997 - *Gente de costumbre y gente de razón. Las identidades étnicas en México.* Siglo XXI, INI, México
- Berger, P. 1998 - The Culture of Liberty: an Agenda. *Society* (january-february 1998): 408-415.
- Beuchot, M. 1997 - La filosofía ante el pluralismo cultural. *Revista de filosofía de la Universidad Iberoamericana* xxx (89): 237-254. México.
- Bhabha, H. 1994- *The Location of Culture*. Routledge, New York.
- Bonfil Batalla, G. 1987 - *México profundo. Una civilización negada*. Ed. Grijalbo, CIESAS, México.
- Carbó, T. 1995- *El discurso parlamentario mexicano entre 1920 y 1950. Un estudio de caso en metodología de análisis del discurso*. CIESAS, Colegio de México, Ciudad de México.
- Castellanos A. R. 2005 - *Memoria de experiencias (2001-2005) Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior*. Editado por la Ford Foundation y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Incluye un CD con un archivo electrónico con el mismo nombre pero un texto diferente. Para diferenciar estos dos textos, en esta presentación el libro se menciona como '2005a' y en el expediente electrónico como '2005b'. En los resultados del PAEIES, se simplificó usando 'CA' y 'CB' respectivamente.
- Ceo 7-<http://www.ceousa.org/> (acceso el 21 de marzo 2007).
- Coronado, G. & B. Hodges, 2004 - *El hipertexto multicultural en México posmoderno. Paradojas e incertidumbres*. Ed. Porrúa, CIESAS. México.
- Curry, G. (ed.) 1997 - The Affirmative Action Debate. *Emerge Magazine*.
- Delgado & Escobar (eds.) 2006 - Diálogo intercultural e intercientífico para el fortalecimiento de las ciencias de los pueblos indígenas originarios. Serie *Cosmovisión y ciencias* 2. COMPAS, PLURAL, AGRUCO, UMSS & FCAP, Cochabamba.
- Didou, S. & E. Remedi 2004 - "Pathways to Higher Education: una evaluación de la experiencia en México". Colección *Biblioteca de la Educación Superior*, Serie *Investigaciones*. Mimeo. México.
- EZLN 2001 - *La marcha del color de la tierra*. Rizoma - Causa Ciudadana, México.
- Fairclough, N. 2003 - *Analysis Discourse. Textual Analysis for Social Research*. Routledge, London.
- Flores Crespo, P. 2006 - *Ethnicity, Identity and Educational Achievement: Lessons drawn from Mexico*. Paper presented at the Centre for Research on Inequality, Human Security and Ethnicity (CRISE) at the University of Oxford.
- Flores Crespo, P. & J.C. Barrón Pastor 2006 - El Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior. ¿Nivelador académico o promotor de la interculturalidad? Colección *Biblioteca de Educación Superior*, Serie *Investigaciones*. México.
- García, M. E. 2004 - Rethinking Bilingual Education in Peru: Intercultural Politics, State Policy and Indigenous Rights. *Bilingual Education and Bilingualism* 7(5).
- García Canclini, N. 2006 - *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Gedisa, Barcelona.
- Gee, J. P. 2004 - An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method. Routledge, London.
- González-Casanova, P. 2004 - Las nuevas ciencias y las humanidades. De la academia a la política. *Anthropos*. IIS-UNAM, México.
- Halpin, D. & B. Troya (eds.) 1994 - Researching Education Policy. Ethical and Methodological Issues. *Social and Educational Studies Series* 14. The Falmer Press, London.
- Holmes, D. 2007 - Affirmative Reaction: Kennedy, Nixon, King and the Evolution of Color-Blind Rhetoric. *Rhetoric review* 26 (1): 25-41.
- INEGI 2005 - Segundo conteo de población y vivienda 2005. Disponible en: <http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/conteos/conteo2005/bd/consulta2005/p5Mas.asp?c=7248> (acceso el 24 de marzo 2007)
- Irigaray, L. 2002 - *The Way of Love*. Continuum, London.
- Janks, H. 2005 - Deconstruction and Reconstruction: Diversity as a Productive Resource. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 26 (1): 31-43.
- Jaworski A. & N. Coupland (eds.) 1999 - *The Discourse Reader*. Routledge, London.
- Lenkersdorf, C. 1996 - *Los hombres verdaderos. Voces y testimonios tojolabales*. Siglo XXI, México.
- Loury, G. 1997 - "Performing without a Net". In G. Curry (ed), The Affirmative Action Debate. *Emerge magazine*: 50-57. Massachusetts.
- Lukes, S. 2005 - *Power: a Radical View*. Macmillan in association with the British Sociological Association.
- Maddox, B. 2005 - Assessing the Impact of Women's Literacies in Bangladesh: an Ethnographic Inquiry. *International Journal of Educational Development* 25: 123-132.
- Marina, J. A. 2002 - *El rompecabezas de la sexualidad*. Anagrama, Barcelona.
- Martínez Montiel, L. M. 2005 - *Inmigración y diversidad cultural en México*. UNAM, México.
- Michel, G. 2002 - *Votán Zapata filósofo de la esperanza, interpretación del pensamiento y la praxis zapatista desde una perspectiva filosófica*. Rizoma, México.
- Moltenberg, E. & C. Bergstrom 2000 - Our Common Discourse: Diversity and Paradigms in Development Studies. *Noragric Working Papers* 20-21. Noragric/Agricultural University of Norway.
- Montemayor, C. 2001a - *Los pueblos indios de México hoy*. Ed. Planeta, México.

- 2001b - Legisladores de ayer y hoy. *La Jornada*, 27 de marzo. Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2001/03/27/010a1pol.html> (acceso el 24 de marzo 2007).
- Morfin, O. 2006 - Hiding the Politically Obvious: a Critical Race Theory Preview of Diversity as Racial Neutrality. *Educational Policy*, Jan/Feb 20 (1): 249-270.
- O'Hanlon, C. 2003 - *Educational Inclusion as Action Research: an Interpretative Discourse*. Open University Press, Maidenhead.
- Pickering, M. 2001 - *Stereotyping: the Politics of Representation*. Palgrave, New York.
- Ramírez, A. 2005 - Poverty, human Development and Indigenous People in Mexico, 1989-2002. In P. Flores Crespo (2007), Ethnicity, Identity and Educational Achievement: Lessons drawn from Mexico. *International Journal of Educational Development* 27 (3): 331-339.
- Sen, A. 2006 - *Identity and Violence: The Illusion of Destiny*. Norton, New York.
- Serrano, A. Ambríz y P. Fernández (coords.) 2002 - *Indicadores socioeconómicos de los pueblos indígenas*. INI, CONAPO & PNUD, México.
- Schmelkes, S. 2005-La Interculturalidad en la educación básica. Ponencia expuesta en el *Encuentro Internacional de Educación Preescolar: Curriculum y Competencias*, enero 21 y 22, Ciudad de México. Disponible en: <http://eib.sep.gob.mx/portada.html>.
- Schmidt, P. 2006 - Supreme Court Increase Skepticism toward Affirmative Action. *Chronicle of Higher Education* 53 (17): 20-22.
- Sniderman P. M. & E. G. Carmines 1997 - *Reaching beyond Race*. Harvard University Press, Cambridge.
- Spivak, G. 1999 - *A Critique of Postcolonial Reason: toward a History of the Vanishing Present*. Harvard University Press, London.
- Street, B. 1999 - Meanings of Culture in Development. In F. Leach & A. Little, *Education, Cultures and Economics: Dilemmas for Development*, c. III: 49-67. Farmer Press, London.
- Sullivan, S. 2005b - An 'Other' World is possible? On Representation, Rationalism and Romanticism in Social Forums. *Ephemera Forum: Theory Politics and Organization* 5 (2): 370-392.
- Taylor, E. 2000 - Critical Race Theory and Interest Convergence in the Backlash against Affirmative Action: Washington State and Initiative 200. *Teachers College Record* 102 (3): 539-560.
- Thomas, S. 2003 - 'The Trouble with our Schools': a Media Construction of Public Discourses on Queensland Schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 24 (1): 19-33.
- Toolan, M. (ed.) 2002 - *Critical Discourse Analysis. Critical Concepts in Linguistics*. Routledge, London.
- Troya, B. & R. Hatcher 1992 - *Racism in Children's Lives*. Sage, London.
- Van Dijk, T. 1998 - *Ideology. A Multidisciplinary Approach*. Sage, London.
- 2005 - *Racism and Discourse in Spain and Latin America*. John Benjamin Publishing Company, London.
- Zárate, M. & E. Smith 1990 - Person Categorization and Stereotyping. *Social Cognition* 8: 161-185.