

Universidad, trabajo tutorial con estudiantes indígenas y racismo

University, mentor work with indigenous students and racism

Gisela Carlos Fregoso¹

Laura Selene Mateos Cortés²

*Universidad Veracruzana
Veracruz, México*

Resumen

El artículo que el lector tiene en sus manos da cuenta de los primeros hallazgos de una investigación doctoral e intenta dar luz sobre el Programa de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas (PAAEI) en el sistema de nivel superior de la Universidad de Guadalajara. La labor de las tutorías para estudiantes indígenas cobra importancia puesto que su nacimiento es parte de una serie de acciones afirmativas que viene realizando el estado desde hace ya una década, en distintas esferas institucionales. El artículo intenta mostrar a las tutorías como parte medular del Programa, y cómo éstas, además de beneficiar a los estudiantes indígenas, siguen estando empapadas por estereotipos y prejuicios sobre la etnicidad. Para ello primero se muestra un esbozo del debate sobre el tema desde los estudios interculturales, aunado a una contextualización histórica-regional, para luego pasar a los resultados a través de ciertas categorías y algunos testimonios, y finalmente cerrar con unos aportes al debate sobre la educación universitaria y su carácter meritocrático y mestizo.

Palabras clave: Tutorías, estudiantes indígenas, conocimiento y racismo

Abstract

This article presents the first findings of a doctoral research and attempts to outline an Academic Support Program for Indigenous Students (PAAEI) at the graduate studies of Universidad de Guadalajara. The work of mentoring indigenous students is important as it is part of a series of affirmative

1 Estudiante del Doctorado en Investigación Educativa, en la línea de Estudios Interculturales del Instituto de Investigaciones en Educación, adscrito a la Universidad Veracruzana., Xalapa, Ver., México. Contacto: carlosfregosogisela@hotmail.com

2 Doctora en Sociedades Multiculturales y Estudios Interculturales. Asesora de la tesis.

actions the state has been implementing since a decade ago in different institutional spheres. The paper tries to show the activities of tutorials as a core part of the program; however, it also shows how it is still influenced by stereotypes and prejudices. Firstly, we show an outline of the topic from an Intercultural context. Then we turn to the results by showing them through some categories and testimonies. Finally, we conclude by discussing higher education and the petty nature of its meritocracy.

Key words: Tutoring, indigenous students, knowledge and racism.

Introducción

El artículo que el lector tiene en sus manos da cuenta de los primeros hallazgos de una investigación doctoral durante el trabajo de campo realizado por 11 meses en el año 2013 con trabajadores universitarios y con un grupo conformado por cuatro estudiantes indígenas y dos estudiantes no indígenas de la Universidad de Guadalajara (UDG), en la ciudad de Guadalajara, estado de Jalisco (México).

La pregunta central que guió nuestro estudio cuestiona cuál ha sido la función de la política de acción afirmativa llamada Programa de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas (PAAEI) en la Universidad de Guadalajara (UDG), y cuál era la relación del PAAEI con la generación de nuevas desigualdades en el espacio educativo. Para ahondar en el tema anterior nos interesaba responder de igual manera: ¿cuáles han sido algunas de las repercusiones del PAAEI en los estudiantes indígenas? Y también ¿qué percepción tienen los estudiantes sobre los programas de acción afirmativa, como el PAAEI?

Este estudio cobra importancia cuando vemos que a nivel nacional, sólo el 5% de la matrícula de educación superior pertenece a la población indígena, y del total de estudiantes de la UDG, se tiene registrado que sólo el 0.39% es de origen indígena. Lo anterior nos habla de una exclusión de origen histórico pero también estructural que sigue perviviendo. De ahí que el presente artículo intente poner sobre la mesa de discusión la relevancia de este tipo de programas además de sus claroscuros, con la finalidad de cuestionar las estructuras homogeneizantes y excluyentes a nivel superior.

El punto de partida de estas reflexiones, son los debates y análisis que se encuentran anclados a discusiones sobre la implementación de programas tutoriales en el sistema educativo universitario dirigidos a estudiantes indígenas (ANUIES, 2001; Díaz Galván, 2003; Didou & Remedi, 2004; Flores Crespo & Barrón, 2006; Romo López, 2006; Didou & Remedi, 2009), y debates sobre la evaluación de dichas experiencias (Badillo, 2009; Gómez, 2009). En este sentido, el proyecto de lectura que se sugiere en este texto intenta contribuir a responder algunas preguntas surgidas durante estos epicentros, tales como: ¿qué gestiones hacen las universidades para fortalecer el programa?, ¿cuál es el esfuerzo que realizan las instituciones de nivel su-

perior por interculturalizar sus espacios para propiciar la inclusión? (González Cornejo y Velasco Cruz, 2012b) y asimismo, se pretende aterrizar dicha discusión a un nivel regional en una universidad del occidente de México.

Para ello, se da cuenta de los primeros hallazgos de una investigación mediante testimonios de trabajadores de la UDG y de estudiantes indígenas. Los argumentos que aquí se muestran no pretenden dar cuenta de la totalidad de descubrimientos de nuestras pesquisas, sino que deseamos trazar algunas rutas o posibles proyectos de interpretación de una política pública educativa ejecutada en el sistema universitario.

Educación y diversidad

El discurso sobre la diversificación del espacio educativo convencional, considerado como un derecho, se ha trabajado recientemente a partir de la Declaración de la Unesco realizada el 02 de noviembre del 2001 (UNESCO, 2009) y de ahí se han derivado iniciativas las cuales argumentan el derecho a la diferencia en distintos espacios sociales. Sin embargo, antes de la Declaración, ya existían acciones, si bien no expresas o enfocadas exclusivamente a señalar la diversidad identitaria escolar o a enriquecer el espacio educativo con diversos conocimientos y experiencias, a manera de programas que intentaban implementar medidas compensatorias para que estudiantes indígenas ingresaran al nivel superior en universidades consideradas, de acuerdo a Mato (2009) como convencionales.

Para contextualizar el discurso que engloba a los Programas de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas de Educación Superior (PAAEIES) -como se les conoce a nivel nacional- habría que señalar que desde la década de los noventas, México entró en una nueva etapa de enfoque educativo en la que se enfatizó la atención a la diversidad cultural (Jiménez-Naranjo, 2011). Con la modificación al artículo 4º constitucional en 1992, es cuando se reconoció la pluriculturalidad del país y se dio por sentado que una nueva etapa multicultural estaba empapando a México en sus políticas educativas. Sin embargo, como señalan algunos autores (Paz Patiño, 2004), en tanto que se reconoció la pluriculturalidad mediante la modificación del dicho artículo, también se practicó la desposesión de los derechos agrarios de los indígenas, con la modificación al artículo 27 durante ese mismo año.

Años más tarde, durante el 2001, se modificó el artículo 2º de la constitución mexicana y se crearon instancias como la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB); dos años después el Instituto Nacional Indigenista (INI) pasó a ser la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) y, finalmente se creó en el 2004 el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI).

Con todo este contexto auestas, en el 2001 surgió el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas de Instituciones de Educación Superior (PAEIIES), política educativa de intervención institucional dirigida a diversas universidades públicas de México y generada desde el Pathways to Higher Education de la Fundación Ford (FF). Hay que señalar que para el caso mexicano, la FF junto con la instancia mexicana llamada Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), determinaron que los grupos vulnerables estarían representados por la población indígena. El PAEIIES consistía entonces, en “impulsar políticas institucionales que fortalezcan la permanencia, egreso y titulación de los estudiantes indígenas inscritos en la universidad” (Velasco Cruz, 2012).

Por su parte, la UDG en tanto entidad pública y con su propia ley orgánica surge formalmente en 1925 como parte de los proyectos postrevolucionarios mexicanos “que articula su génesis, su estructura y su ideología institucional al naciente Estado revolucionario” (Acosta Silva, 2000). Dicha institución está conformada por 15 centros universitarios, los cuales se dividen en seis centros temáticos y nueve centros regionales. Los centros temáticos están ubicados en la Zona Metropolitana de Guadalajara (ZMG), es decir, dentro de la zona conurbada. En tanto que los centros regionales se sitúan fuera de la ciudad, en otros municipios al interior del estado de Jalisco. Dicha característica nos obligó a delimitar la investigación a dos centros universitarios ubicados en la ZMG, espacio donde además de encontrarse la capital del estado, se registra un alto número de migración indígena. Los centros elegidos fueron: 1) Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH), y 2) Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA). El PAEIIES se puso en operación en todos los centros universitarios de la UDG en el año de 2003 bajo el nombre de Programa de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas (PAAEI), cuya función principal era brindar tutoría académica de parte de profesores especializados en temas indígenas a estudiantes de algún pueblo originario.

Contexto

Para contextualizar históricamente un poco a la ciudad de Guadalajara, resulta importante destacar que ésta era el centro de la Nueva Galicia durante el período colonial mexicano (siglos XVI a XIX) y contaba con su propia audiencia y obispado (De la Peña, 1995, p. 9), lo cual generó la articulación de una región histórica, caracterizada a lo largo de los años por: 1) la centralización del poder político y económico en la colonia, 2) el acceso a rutas ferroviarias, 3) el establecimiento de bancos desde mitad del siglo XIX y 4) el incremento del auge comercial de la región debido a la llegada de franceses, belgas y libaneses que establecieron grandes cadenas comerciales (Fábregas Puig, 2010, p. 68).

Otra evidencia histórica de la importancia de esta región se constata en que, a pesar de que el primer censo nacional de población fue hasta 1895 (Lomnitz, 2011, p. 142), en el año de 1822 Guadalajara ya contaba con sus propias cifras, basadas en las especificación de raza, sexo y oficio, las cuales indicaban que, como mencionamos, la urbe tapatía se caracterizaba por ser un centro religioso que contaba con al menos 38,088 habitantes en aquel entonces (Anderson, 1988a). Para estas fechas la ciudad era conocida por su flujo comercial en donde “los administrativos y abarroteros ya se habían apropiado de las tierras comunales de los indios, destinadas a la siembra del maíz” (Anderson, 1988). De dicha población, el 50% estaba conformado por indígenas y mulatos y la mayoría ejercía el oficio de zapatero (Anderson, 1988b).

Método

Los conceptos de los que partimos fueron tomados de las discusiones sobre la implementación de las acciones afirmativas en México (Badillo, 2009; Barrón, 2008; Didous y Remedi, 2009; Mato, 2009), de los debates sobre la interculturalidad en el sistema de educación superior (Walsh, 2004, 2009; Dietz y Mateos Cortés, 2011; Czarny, 2008) y de las ideas expuestas por algunos autores sobre la diferencia y el racismo que conlleva la implementación de dichas acciones (Asante, 2009; Gordon, 2012; Sowel, 2004).

De acuerdo con Barrón, las *acciones afirmativas* en México tenían como propósito propiciar el respeto y el reconocimiento de los pueblos indígenas. Sin embargo, estas acciones no implicaban que en la convivencia que se rigió por la diversidad, no estén implícitas las luchas por el poder. Esto es, que si bien en el espacio convencional el objetivo es crear *ciudadanos interculturales* (Barrón, 2008), no hay que dejar de lado que se privilegia a un grupo exclusivo (los grupos étnicos) que no necesariamente son los que tienen mayores desventajas.

La incursión de los indígenas al espacio educativo de nivel superior, de acuerdo a Barrón y a Czarny, implicaba por un lado, el *empoderamiento* de los grupos originarios, entendido este como “favorecer las condiciones de igualdad con los no indígenas por el acceso a los mismos conocimientos reconocidos como legítimos” Czarny, 2008). En este sentido quisimos explorar la idea de qué es lo que hace el PAAEI en la UDG para que los indígenas tengan acceso a ese conocimiento hegemónico o legítimo, y qué consecuencias se derivan del acceso a ese conocimiento. De igual forma, el acceso a la educación superior que los indígenas han conquistado, de acuerdo a esta autora, ha sido utilizado como una forma de reivindicación de la cultura indígena, a través de esos espacios que durante mucho tiempo les fueron negados. Siguiendo esta línea y en clave de Martínez Casas (2011), la universidad se ofrece para el indígena como una dicotomía; lo anterior quiere decir que puede aparecer como un espacio de *reivindicación* o bien

su contraparte, como un lugar de *desindianización* en donde en esta última esfera el fantasma de la aculturación está siempre presente. Es así que se muestra necesario y urgente revisar las mediaciones que la universidad o sus docentes realizan, entre la cultura hegemónica y la cultura indígena, entendiendo con ello que existen *intermediarios culturales* que influyen en el modo de manejar la diversidad cultural (Dietz y Mateos Cortés, 2011; Dietz, 2009).

De esta forma, la experiencia tutorial en un sentido intercultural (Walsh, 2004), tanto para el docente como para los estudiantes indígenas se ofrece como una experiencia que, por un lado pudiera dar continuidad a las luchas de los pueblos originarios, es decir, como una opción contestataria. Sin embargo, por otra parte, como ya se ha señalado en otros lugares, también la tutoría -en clave intercultural- puede convertirse en una estrategia colonial que domestique las luchas a través de la formación de intelectuales indígenas orgánicos o no de líderes de movimientos.

Metodología

De acuerdo con Rooke (2010), temas controversiales como la orientación sexual o la discriminación, no son tan fáciles de explicitar y para ello, propone la autora una mezcla de lenguajes y de técnicas ya que las herramientas convencionales como entrevistas, por sí solas, no necesariamente nos den pistas. Es decir, estábamos obligados a ser interdisciplinarios ya que por omisión o por accidente, algunas disciplinas han dejado de lado ciertos temas, debido a que puede ser políticamente incómodo hablar de ellos (Rooke, 2010). Para ello se echó mano de los recursos que ofrece la antropología educativa, de las herramientas que brinda el análisis del discurso y de estrategias y elementos visuales para abordar en los imagos sobre la alteridad.

La antropología educativa nos permitió realizar un trabajo de campo orientado por una perspectiva teórico metodológica cualitativa en donde la etnografía es la herramienta básica que, siguiendo a Ameigeiras (2006), lo que se pretendía era aportar conocimiento sobre la misma diversidad en el entorno educativo, y eso implicaba escudriñar en ciertos significados que se tienen en una cultura o que se representan en ella. Si bien la intención primaria era ver qué había pasado con una política educativa universitaria, la finalidad no era evaluarla sino que, de acuerdo con Rockwell (2005), se pretendían estudiar los procesos que en el espacio educativo surgían de forma cotidiana.

La recabación de discursos institucionales sobre lo indígena buscaba hacer un entrecruce y una triangulación metodológica (Arias Valencia, 2000) en donde pudiéramos corroborar lo que se decía de una política pública como el PAAEI, y por otro lado, lo que se ejecutaba de ella, es decir, una revisión de los decires y los haceres (Martín Criado, 1998) que se ponían

en práctica. Esta recopilación nos permitió encontrar aquellas categorías *emic* (González-Echevarría, 2009) o propias de los informantes que dieran cuenta de qué significaban para ellos conceptos como los que aquí problematizamos.

El proceso metodológico se dividió en dos segmentos: 1) el trabajo con lo que aquí llamamos “actores institucionales”, es decir, todos aquellos trabajadores universitarios que de alguna u otra manera estuvieron involucrados en la operativización del PAAEI. A este segmento se les aplicaron entrevistas semiestructuradas las cuales se fueron modificando merced al trabajo de campo; 2) posteriormente se trabajó con el grupo de estudiantes conformado por cuatro estudiantes indígenas y dos no indígenas; a ellos se les aplicaron cuatro entrevistas semiestructuradas, y se manejaron seis sesiones a profundidad con la finalidad de construir sus propios relatos autobiográficos mediante fotografías personales³. Iniciamos haciendo un análisis de las entrevistas semiestructuradas realizadas a los actores institucionales, basado en la Teoría Fundamentada de Strauss y Glaser (1967). Las categorías de las que partimos son: a) cultura indígena, b) apropiación de la política de acción afirmativa, c) interculturalidad, d) discriminación y racismo. A partir de ahí surgieron nuevas categorías que intentamos triangular mediante otras fuentes.

Resultados

1. El PAAEI

El papel de la tutoría es el elemento medular del programa PAAEI. Al inicio del trabajo de campo el PAAEI tenía registrado un tutor oficial por cada centro universitario de la ZMG, sumando así, seis tutores en total, pero después confirmamos que en este trabajo participaban otros docentes o becarios que bien podían o no, tener experiencia sobre temas indígenas. Cuando el PAAEI comenzó su funcionamiento en la Universidad de Guadalajara en el año 2003, el sistema general de tutorías para todos los estudiantes de la UDG todavía no existía. No fue sino hasta el 2011 cuando se dio una reforma educativa llamada “Actualización curricular”, a partir de la cual se generó el Consejo Técnico de Tutorías dentro de la UDG, conformado por los rectores, los secretarios académicos y los representantes de cada departamento de todos los centros universitarios. Posteriormente, se configuró el Plan Institucional de Tutorías (PIT) y en febrero del 2013 entraron en funcionamiento las tutorías generales. Encargados del sistema tutorial del CUCEA nos comentaron que, debido a que gran cantidad de estudiantes no asistían a las asesorías, se pensó en crear una materia o asignatura en el primer semestre, dirigida a todas las carreras llamada “Universidad y Siglo XXI”, la

³ Esta manera de contar los relatos de los estudiantes fue sugerida por la Dra. Mónica Moreno, de la Universidad de Newcastle, Inglaterra; sin embargo, no por ello demeritamos el trabajo de la sexóloga Fina Sanz.

cual fijaba un 20% de la calificación del alumno al trabajo tutorial con su profesor asignado. Si el alumno no tenía entrevistas o tutoría con su profesor, perdía ese 20%.

Es así que, de acuerdo a los coordinadores de esta actividad académica, desde febrero del 2013, el PAAEI es parte de este sistema tutorial general de la UDG.

2. Los tutores

La dinámica para ser tutor PAAEI en la UDG, consiste en que el mismo programa invita a docentes que, según su consideración, tienen las cualidades necesarias para desempeñar este rol. Ha habido casos, como sucedió en el CUCEA, en los que no se contaba con profesores con experiencia en temas indígenas y que por consecuencia, se hizo una invitación a todos los docentes a participar como tutores. Lo anterior implica que el perfil de los tutores no siempre puede ser el esperado o estar relacionado con temas indígenas, una de cuyas consecuencias es que las acciones girarán alrededor de una visión muy particular sobre lo que para el docente, es un estudiante indígena. Dicha visión puede estar cargada de especulaciones o estereotipos, como vemos a continuación:

-LER: (...) Aquí [el CUCEA] quizá por ser el centro metropolitano de mayor infraestructura, como que tiene cierto perfil y pues, son las carreras como de empresas... no sé... como que uno pensaría que van a estudiar los alumnos que son hijos de empresarios o algo así, por el propio perfil de las carreras, pero son pocos los que entran con ese perfil [indígena] porque la mayoría, por su perfil, se van a carreras más populares como medicina, derecho, pero no contaduría (...) En una comunidad indígena, pues, digamos, alguien no va a estudiar Licenciatura en Filosofía, o Licenciatura en Matemáticas, los alumnos con ese perfil [indígenas] por lo general no estudian esas carreras, más bien [estudian] carreras que captan un poquito la estructura tradicional de la comunidad tradicional. Entonces se van sobre carreras como abogado, médico... carreras de uso común (Luis Ernesto Ruíz, tutor del CUCEA).

La idea que asocia un particular tipo de personas (indígenas, en este caso) con ciertos conocimientos (abogacía o medicina), encuentra sus orígenes, según Chukwudi Eze, en la relación establecida entre *naturaleza humana y conocimiento* acotada por Kant en distintos textos de su obra (1757, como se citó en Chukwudi Eze, 2008). Según este autor, en tanto que Rousseau entendía *naturaleza humana* como el hombre real, para Kant este concepto era lo que se debía ser, el talento o la calidad moral a alcanzar. En clave de Kant, el *talento* era un ingrediente para los logros racionales y

era exclusivo de lo que él llamó *raza blanca*, así, ésta tenía un don especial para ciertas ciencias y ciertas artes (1757, como se citó en Chukwudi Eze, 2008). De igual manera, Castro-Gómez también ha explicado la asociación que existe entre el elemento de raza y el conocimiento, en donde históricamente fue construida la idea cartesiana que sostiene que ciertas razas eran proclives a las artes y no a las ciencias debido a que en ellas se usaba más la intuición y no la razón (Castro-Gómez, 2005).

Si bien en el transcurso del trabajo de campo encontramos estudiantes que sí cursan carreras como abogacía o medicina, también pudimos ver que hay otros alumnos en carreras de ciencias exactas y administrativas, o bien, en licenciaturas como Docencia y Enseñanza del Francés. Es decir, si bien existen alumnos en carreras de “uso común” como menciona el tutor del CUCEA, los estudiantes indígenas insertos en facultades de ciencias exactas o administrativas sufren una mayor invisibilización por parte de los actores institucionales.

3. *Las actividades del tutor*

En el caso del tutor antes mencionado, según externó, sus actividades realizadas con estudiantes indígenas consistieron en gestionar condonaciones de órdenes de pago a estudiantes indígenas de nivel maestría y en canalizar a otros alumnos indígenas al departamento de Trabajo Social o con el psicólogo debido a los problemas personales que los estudiantes presentaban. Dichos problemas fueron de índole económico o familiar mas no causados por su diferencia cultural, lo cual es distinto de lo que algunos estudios argumentan (Velasco Cruz, 2012a). Asimismo, comentó el tutor que en una ocasión en que se realizó una semana cultural con exposiciones de artesanías de origen wixárika dijo sentirse triste y decepcionado por el poco interés que mostraron los estudiantes indígenas del centro universitario CUCEA.

-LER: Lo que intentamos hacer... bueno, lo que yo he intentado es que entre los estudiantes se ayuden. Que si alguien tiene duda en matemáticas, pues quizá haya otro estudiante así como ellos, de su perfil, que sí le halla y que puede auxiliar a los que van entrando.

-Entrevistadora: ¿Y eso sucede?

-LER: Pues no, lo he intentado y no. Entre ellos [los estudiantes indígenas] ni se ayudan ni nada. Y digo, pues deberían... se supone que... ¿no?...que vienen de condiciones difíciles... y pues ellos deberían... ¿no? (Luis Ernesto Ruíz, tutor del CUCEA)

4. *Apoyo de la institución para el funcionamiento del PAAEI*

Como mencionamos, los tutores oficiales registrados en el PAAEI, no son los únicos actores involucrados. Tal es el caso de la participación de Manuel de la Fuente, becario y auxiliar en la labor tutorial de Luis Ernesto Ruíz en

el CUCEA. De acuerdo al propio tutor de este centro, éste pidió ayuda al entonces rector del CUCEA para ser apoyado en la sistematización de la base de datos de los estudiantes indígenas. Este becario contaba con los datos actualizados de 21 alumnos indígenas vigentes para el momento de este trabajo de campo. Dicha cifra difiere de los datos generales del PAAEI, el cual tenía registrado sólo 14 estudiantes. De la Fuente describe el trabajo tutorial como una labor que requiere mucha paciencia y constancia, puesto que, según comenta, además de “*estar detrás de los alumnos*” como él lo describe, es necesario darles seguimiento una vez que los alumnos pasan los primeros semestres:

-MDF: Y fijate que es muy curioso, porque en cierta ocasión a mi me llegó una información... porque es mi trabajo... me llegó una información sobre becas para unos cursos en Bolivia, y era para mujeres así [hace una pausa]... indígenas pues, sobre liderazgo. Y les mandé la convocatoria a todos, hombres y mujeres y nada. Nadie respondió. Y les iban a pagar todo, y nada. Y luego en otra ocasión, así... llegó información sobre becas para ellos y tampoco. O sea, a lo que voy es que una vez que entran ya no les importa saber nada, ni del programa, ni de becas ni nada (Manuel de la Fuente, becario del CUCEA).

5. Indígenas y conocimiento

Para el becario Manuel, el interés de los estudiantes está enfocado en el ingreso a la educación superior y no en los beneficios que de ésta se pueden obtener. Asimismo, pareciera haber una actitud reprobatoria hacia el poco interés de la utilidad que se pudiera obtener de la formación de líderes indígenas, o de actividades que impliquen procesos organizativos, en este caso, de mujeres. Esta dicotomía entre el poco entusiasmo que muestran los alumnos hacia la formación de líderes o hacia la formación académica, se acentúa en la percepción de otro tutor, pero en este caso, del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades:

-IS: Cuando llegan a la ciudad, casi sin hablar español [los indígenas], lo curioso es que no constituyen una red para tener un mejor acceso [a la universidad], sin embargo sólo se juntan para jugar fútbol, eso sí lo hacen, pero para vivir dentro de la gran urbe donde hay tanto racismo, no lo hacen. Es un problema para que estudien, porque no tienen muy desarrollado la parte del conocimiento, y menos porque los padres no los dejan estudiar. Antes [los estudiantes indígenas] habían formado una ONG para buscar apoyos financieros, pero no buscan apoyos académicos. No los buscan. No les interesa. Al menos aquí me llevó la experiencia con un muchacho que estudió Historia, de San Andrés (...) Y le digo al estudiante: “tráeme tus avances de tesis, lo que llevas”. Y me dice que lleva el capítulo uno y el inicio del dos ¿Sabe cuántas cuartillas me trajo? Como unas seis cuartillas a

doble espacio y con una cantidad de faltas de ortografía. Y yo le dije que tenía que volver a hacerlo, que tenía que hacer una búsqueda de información, revisar los archivos. Pues bastó que éso le dijera y ya no se volvió a parar. Como que se molestó, y pues ahí quedó. Le digo, no les interesa el estudio (Ismael Sanabria, tutor del CUCSH).

En otros casos de experiencias tutoriales en diversas universidades, el apoyo del programa se avoca al reforzamiento de la lecto-escritura del español, puesto que dominar tal tarea se convierte en elemento clave para concluir la universidad. Pero a pesar de que las instituciones cuentan con información sobre la diversidad de sus espacios, éstas no se plantean la posibilidad de cuestionar al español como única lengua posible y autorizada como vehículo de enseñanza, como es el caso de la Universidad de Guadalajara.

6. El indígena como intelectual o como líder

Otro elemento que se convierte en una constante entre los diversos actores institucionales es la relación que se hace entre el factor del conocimiento y lo indígena, y el papel de la organización social de los estudiantes. Como varios profesores de distintos centros universitarios señalaron en esta investigación, la UDG tiene más estudiantes indígenas de los que se registran en sus bases de datos. Sin embargo, no necesariamente pasan por un proceso de una identidad declarada para asumir un locus de enunciación. Con lo anterior nos referimos a que, para el caso de los actores institucionales antes citados, para hacer notar su presencia, el estudiante indígena tiene que pasar por una serie de brechas, entre ellas, el proceso de esencialización⁴. Dichas brechas pueden estar matizadas por el factor lingüístico, el patrimonial, el culturalista o el militante, puesto que se asume que sólo así se conforman los intelectuales indígenas (Zapata-Silva, 2007).

-AP: El problema es que el trabajo [de tutorías] no está institucionalizado. Son actos de simulación que no están estipulados en el esquema. Se da por hecho que el profesor va a asignar un tiempo y un espacio por pura buena voluntad. Al inicio sólo se dio una formación en cultura indígena (...) Y el problema es que la UDG no forma líderes indígenas, quiere formar intelectuales, pero eso no les interesa [a los estudiantes indígenas]... y uno no puede arriar a los alumnos, no sé si hay que levantar las piedras para ver a las iguanas, no sé si las iguanas quieran estar.

4 Entiendo el esencialismo como aquello que pretendidamente tiene una esencia verdadera y que se define, para el caso de los estudiantes indígenas, mediante elementos como la comunidad, el traje, la lengua y la participación en fiestas tradicionales, entre otros, y que esta esencia verdadera es entendido en oposición a conceptos como cambio o mutación.

-Entrevistadora: ¿Y cree que hay disposición por parte de los alumnos para recibir las tutorías?

-AP: No sé qué quieran. Me gustaría que ellos [los estudiantes indígenas] comprendieran lo que yo considero que deben saber. Pero es un problema, un problema atávico (...) los indígenas no dejan estudiar a sus hijos, y menos si son mujeres (...) Aún si los indígenas son líderes, son rechazados por el racismo cultural que existe. (Armando Peña, tutor del CUCSH)

7. El racismo

Los matices que ha tomado el PAAEI en la Universidad de Guadalajara, han estado guiados por las deficiencias que los tutores observan en los estudiantes indígenas, sin embargo, pocas son las opiniones que reflexionan o que tienen como punto de partida el tema del racismo, como vemos aquí:

-Entrevistadora: Entonces ¿Los estudiantes rechazan el programa?

-AR: Pues mira, hay muchas susceptibilidades, y es que tenemos toda una memoria de racismo introyectada, de un lado y del otro. De nuestro lado, quienes simpatizamos con los pueblos indígenas, caemos en paternalismos y maternalismos, y yo me he cachado. Y del otro lado [los indígenas], a veces hay utilización del occidental por esa relación entre ellos y nosotros. O caemos en una mitificación de los indígenas donde proyectas tu propia utopía, y luego los ves en la vida real y ves que son humanos, y a veces con más cargas. Dicen que son armónicos y te das cuenta que no. Además, por ser de sociedades, de pueblos discriminados, pues también tienen muchas cosas soterradas... es todo un rollo. Yo he estado cerca de algunas alumnas, aún sin ser su tutora y las he ayudado en lo que he podido. Una se fue a Portugal mediante la beca Erasmus, y otra sigue en su licenciatura. (Alicia Rabasa, extutora del CUCSH)

8. Las experiencias de los estudiantes

A diferencia de las opiniones de los tutores u otros actores involucrados en el tema de las tutorías, efectivamente los estudiantes –al menos con los que tuvimos contacto– rechazaron el programa en determinado momento, pero por distintas razones a las que plantean los docentes o becarios:

-Entrevistadora: Por ejemplo, tú me contabas que tú no estás en el PAAEI ¿verdad?

-A: Pues sí estoy en la base de datos, porque mi hermana está haciendo su servicio social ahí y ella me metió, pero yo no sabía nada y fíjate, ya tengo cinco semestres. Yo nada más hice el PAAEI al principio y la neta [honestamente], ahí te va. Fui porque quería estudiar Letras y pues no salía. Y pues yo quería que me ayudaran con eso. Total que me dicen “vente mañana”. Me hicieron redactar un escrito para el rector. Luego me dicen “vente mañana”. Y cuando fui, se habían ido. Me

citaron a una hora y me dicen que habían salido ¿a dónde? No sé. Se me hace que [se habían ido] a la sierra. Pero sí, me citaron y no estuvieron. Entonces ¿para qué me citaron? Y pues ya de ahí, perdí la esperanza, la neta. Y dije “ni pedo, a ver cómo le hago”. Perdí el interés en el programa y ya no volví. (Angélica, del CUCSH, 33 años)

Al inicio, Angélica parecía no conocer el PAAEI, pero conforme avanzamos en nuestras entrevistas, nos comentó su relación con el programa y las razones por las cuales ya no se involucra en él. Asimismo, comenta ella que la asistencia tutorial comenzó a tenerla durante la segunda semana de febrero del 2013, fecha que coincide con el inicio del sistema de tutorías generales en la UDG. Es decir, el apoyo tutorial que ella recibe, no tiene que ver con el PAAEI. A diferencia de lo que comentan los actores institucionales, Angélica pudo elegir a su tutora; ésta no necesariamente es profesora de dicha estudiante, bastó con que hubiera empatía y disposición tanto de la alumna como de la maestra para concretar el trabajo tutorial. La relación de Angélica con el PAAEI, entonces, puede calificarse como una serie de claroscuros.

De igual forma, encontramos con otras experiencias estudiantiles que el motivo por el cual los indígenas rechazan las becas u otros apoyos que puedan ir surgiendo en su paso por la educación superior, tiene sus orígenes en la competencia o rechazo que se da entre los mismos compañeros, como señala Erasto:

-E: Pues al que le interesa, se mueve. Yo entré a la maestría y pues ahí hay que pagar veinte mil semestrales ¿De dónde iba yo a sacar ese dinero? Dicen que es gratis porque es pública, pero nada, y además, todavía no llegaba la beca, así que me moví. Y fui con el tutor, le dije que yo no podía pagar y me dijeron que me iban a hacer una condonación. Yo ni sabía qué era eso, hasta que un amigo me explicó que era como un perdón, como que te perdonaban el dinero. Y pues así me condonaron el noventa y cinco por ciento del semestre. Pero cuando una compañera de la maestría se enteró, me acusó con el comité de posgrados y dijo que por qué a mí sí y a ella no. Era madre soltera y me daba sabe qué verla toda apurada por el dinero, así que le dije cómo hacerle, pero luego el comité me mandó llamar y dijo que no anduviera diciendo que me ayudaron que porque si no, luego todos iban a querer condonación. Me iban a sacar de la maestría. Así que mejor ya ni dije nada, ya no les pedí ayuda. Ahí quedó. (Erasto, del CUCEA, 32 años)

Discusión

En relación a nuestros hallazgos, queremos señalar que más de uno de los actores institucionales de la Universidad de Guadalajara está de acuerdo en que prevalece un sistema educativo injusto, puesto que no contempla la di-

versidad real que existe en la sociedad y por ende, en la universidad. Si bien existe un reconocimiento de las inequidades, es necesario señalar que de manera recurrente, desde el espacio universitario se piensa la diversidad de manera homogénea y como equivalente a pueblos indígenas, ocultando con ello las diversas formas de ser estudiante indígena en la universidad.

Lo anterior se explica debido a que la universidad sigue siendo un espacio pensado desde y para el mestizaje monocultural (Hernández, 2013), entendido éste como un proyecto que se puede diferenciar de la aspiración de blanqueamiento, esto es, aproximación a la blanquedad o *whiteness* a través del paso de las generaciones el cual persigue borrar todo rastro de herencia indígena o africana (Hernández, 2013); asimismo dista del proyecto de mestizaje como democracia racial, es decir, aquel que se enorgullece de la miscegenación y se jacta de haber resuelto sus diferencias raciales (Hernández, 2013). En este sentido, el mestizaje monocultural es entendido por Hernández como el impulso de un ideal identitario, racial, de clase y sobre todo, jurídico, que consiste en la mezcla/intimación entre el indígena y el blanco y con total exclusión de todo legado afro (Hernández, 2013).

Siguiendo esta línea, lo blanco y todos los imagos que a ello nos remita (conocimientos válidos, formas de enseñanza, privilegios), siguen siendo vistos como superiores, naturalizados y como un locus de poder, los cuales, para el caso de la Universidad de Guadalajara, son experimentados a través del ingreso a la institución, su paso por ella y los servicios estudiantiles que ahí se dan. Éstos perpetúan, siguiendo la sugerente idea Chakrabarty (2007), lo que yo denomino como una meritocracia provincial⁵. Dicha meritocracia provincial exige “condiciones” (término emic de los actores institucionales) o determinados conocimientos que se dan por hecho que son universales que los sitúa en un contexto adverso, y para aquellos estudiantes indígenas que han logrado ingresar se genera una especie de sospecha sobre su capacidad racional.

A ello hay que sumar que la institucionalización del PAAEI dentro de la red universitaria metropolitana no se ha generado. En la actualidad se carece de una serie de políticas públicas que atiendan no sólo a los pueblos indígenas, sino que partan desde un concepto de diversidad de diversidades (Osuna Nevado, 2012). Lo anterior ha forjado la dinámica de un sistema de apoyo a los estudiantes indígenas regido por lo que Toledo (s/f) designa como la ley del buen corazón, esto es, el ejercicio ordenado y sistematizado de buenas voluntades que aseguran la equidad en tanto el alter, en este caso, el estudiante indígena, no intente semejarse o parecerse al mestizo, sea un actor institucional u otro estudiante.

También es claro que la universidad aculturadora y asimilacionista ya no es sostenible ni en su discurso, ni en su práctica. Pero en este sentido, la

⁵ Entendiendo por ello requisitos que se piden para ingresar al sistema de educación superior y que dan cuenta de lo que Occidente pueda llamar “historia universal”.

universidad se ha convertido en un espacio donde convergen narrativas en tensión (Czarny, 2008) en donde, por una parte, la institución es para los estudiantes un espacio propicio, en el cual se pueden constituir/emponderar a los grupos indígenas mediante la formación académica e intelectual. Empero, esta visión contrasta con los supuestos de la institución: en tanto que para los estudiantes indígenas, el espacio universitario se cristaliza como un nicho de oportunidad donde pueden convivir sus intereses por las letras, como Angélica, o estudios de posgrado, como Erasto, merced a la mimetización o al cambio (Domínguez Rueda, 2013), para los actores institucionales la universidad debiera de tener la obligación de formar líderes indígenas y no académicos (como se da cuenta en los testimonios de los tutores) ¿Por qué esto? Porque los imagos sobre lo indígena, siguen nutriéndose de un racismo epistémico que está basado en vincular a lo no occidental (lo indígena) con la animalidad, la inteligencia inferior y la falta de racionalidad. Así, se genera con ello la idea de que lo occidental es la única tradición de pensamiento legítimo (Grosfoguel, 2011).

Hay que señalar también que cuando se piensa la estructura familiar de lo indígena (*los indígenas no dejan estudiar a sus hijos*), se le concibe también como el buen salvaje, en el sentido que plantea Bartra (2011) cuando argumenta que, dentro de todo el complejo y disímil entramado que puede constituir al salvaje, en la mayoría de los casos se encuentra regido por la carencia o poca comprensión de la civilidad; así, en el caso que nos atañe los estudiantes indígenas son imaginados con carencias estructurales (la familia) que no les dan apoyo ni ánimo para culminar con éxito la educación superior. De ahí que una de las acciones iniciales no sólo del PAAEI sino de los diferentes apoyos académicos a estudiantes indígenas se enfoquen a charlas sobre valorar el acceso a la educación superior.

Si bien algunos estudiantes indígenas de la Universidad de Guadalajara han explorado la posibilidad de la mimetización (Domínguez Rueda, 2013) mediante estrategias como hablar bien el español o comprender las dinámicas ciudadinas esto no implica en automático un trato igualitario y respetuoso, puesto que si bien los estudiantes indígenas han ganado terreno al adaptarse a la ciudad e ingresar al sistema universitario, al mismo tiempo son excluidos por el hecho de ser beneficiarios a condonaciones, como es el caso de Erasto. Es así que la ejecución del programa es entendida aquí como una serie de claroscuros que al mismo tiempo que generan apoyos, también generan sus propias desigualdades.

Por todo lo anterior y ante el panorama descrito, es claro que la universidad convencional no debe de tener como único horizonte propiciar la diversidad mediante las acciones afirmativas, o bien, que dichas políticas de cuotas o tutorías tengan como único fin el ingreso de estudiantes indígenas. Antes bien, es fundamental y urgente que este espacio se interculturalice, entendiendo lo anterior tanto como un proyecto político así como la ge-

neración de prácticas cotidianas (Fornet-Betancourt, 2002) que pongan en diálogo y convivencia las diferencias culturales, pero no sólo entre indígenas y mestizos.

Finalmente, dicha interculturalización debiera de poner en evidencia las relaciones de poder que siguen imperando a pesar de que se borren las diferencias culturales, es decir, poner sobre la mesa el racismo velado que sigue imperando en los espacios educativos. Desde las ideas de Todorov, habría que hacer obvios los argumentos ya naturalizados sobre lo otro (sean los indígenas o cualquier otra minoría) que de los actores emanan, esto es, aquellas razones o motivos de por qué lo diferente es inferior. A esta postura, Todorov (1991) lo designa como racialismo, señalando que: “en la manera en que toma forma un tipo de racismo que pretende ser respetuoso y tolerante con la diferencia, sea esta cultural o racial. El racialismo crearía las diferencias y las pondría al servicio de las desigualdades” (García Castañón, García-Cano Torrico, & Granados Martínez, 1999). Para cerrar, la apuesta sería que dicha teoría cotidiana tendría que ser expuesta y evidenciada de manera que se pudiera generar un espacio universitario más incluyente y humanizante, con menos verdades decisivas, con menos fulgores esenciales (Fanon, 2009).

Referencias

1. Acosta Silva, A. (2000). *Estado, políticas y universidades en un periodo de transición*. México: Fondo de Cultura Económica.
2. Amegeiras, A.R. (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social. En: I. Vasilachis de Gialdino (coord). *Estrategias de investigación cualitativa*. (107-151). Argentina: Gedisa.
3. Anderson, R. (1988a). Raza, clase y ocupación: Guadalajara en 1821. En C. Castañeda. *Élites, clases sociales y rebelión en Guadalajara y Jalisco, siglo XVIII y XIX* (pp. 73-96) Jalisco: Colegio de Jalisco.
4. Anderson, R. (1988b). Raza, clase y capitalismo durante los primeros años de la Independencia. En C. Castañeda, *Élites, clases sociales y rebelión en Guadalajara y Jalisco, siglos XVIII y XIX*. (pp. 59-72) Jalisco: Colegio de Jalisco.
5. ANUIES. (2001). *Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en las Instituciones de Educación Superior*. México: ANUIES.
6. Arias Valencia, M. M. (2000). La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. *Revistas Investigación y Educación en Enfermería*, 18(1), 13-26.
7. Asante, M. K. (2009). *Erasing Racism: The survival of the American Nation*. New York: Prometheus Books.
8. Badillo Guzmán, J. (2009). Efectos de los programas de tutorías en la experiencia escolar de los estudiantes de la Universidad Veracruzana. *Seminario Estudiantes en Educación Superior*. Veracruz: Universidad Veracruzana.
9. Barrón Pastor, J. C. (2008). ¿Promoviendo relaciones interculturales? Racismo y acción afirmativa en México para indígenas en Educación Superior. *Trace*, 53, 22-35. Recuperado de <http://trace.revues.org/352>.
10. Bartra, R. (2011). *El mito del salvaje*. México: Fondo de Cultura Económica.
11. Castro-Gómez, S. (2005). *La hybris del punto cero. Ciencias, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
12. Chakrabarty, D. (2007). *Provincializing Europe: Postcolonial Thought and Historical Difference*. New Jersey: Princeton University Press.
13. Chukwudi Eze, E. (2008). El color de la razón: la idea de “raza” en la antropología de

- Kant. En E. Chukwudi Eze, P. Henry y S. Castro-Gómez. *El color de la razón: racismo epistémico y razón imperial* (pp. 21-82). Buenos Aires: Editorial El Signo.
14. Czarny, G. (2008). *Pasar por la escuela: indígenas y procesos de escolaridad en la ciudad de México*. México: UPN.
 15. Dahl, U. (2010). *Femme on femme: reflections on Collaborative Methods and Queer Femme-inist Ethnography*. Brown, K. y Nash, C., *Queer Methods and Methodologies. Intersecting queer theories and Social Science Research*. Inglaterra: Ashgate
 16. De la Peña, G. (1995). *El cambio social en la región de Guadalajara: notas bibliográficas* (Vol. 46). Guadalajara, Jalisco, México: Ediciones de la Noche.
 17. Díaz Galván, J. M. (2003). *El Programa de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas de la Universidad de Guadalajara. Una experiencia de acción afirmativa*. [Tesis de Licenciatura inédita] Jalisco, México: Universidad de Guadalajara.
 18. Didou, S. & Remedi, E. (2004). *Pathways to Higher Education. Una evaluación de la experiencia en México*. México: CINVESTAV.
 19. Didou, S. & Remedi, E. (2009). *Los olvidados: acción afirmativa de base étnica en instituciones de educación superior en América Latina*. México: CINVESTAV.
 20. Dietz, G. (2009). Los actores indígenas ante la "interculturalización" de la educación superior en México: ¿empoderamiento o neoindigenismo? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(2), 55-75. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art4.pdf>.
 21. Dietz, G. y Mateos Cortés, L. (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.
 22. Domínguez Rueda, F. (2013). *La comunidad transgredida. Los zoques en Guadalajara*. Guadalajara: Casa del Mago y Universidad de Guadalajara.
 23. Fábregas Puig, A. (2010). *Configuraciones regionales mexicanas*. Tabasco: Gobierno del Estado de Tabasco.
 24. Fanon, F. (2009). *Piel Negra, Máscaras Blancas*. Barcelona: Akal.
 25. Flores Crespo, P. y Barrón Pastor, J. C. (2006). *El Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas: ¿nivelador académico o impulsor de la interculturalidad?* México: ANUIES.
 26. Fornet-Betancourt, R. (2002). Lo intercultural: el problema de su definición. *Pasos. Balance y perspectivas*. 103, 157-160. Costa Rica: Departamento Ecuménico de Investigaciones.
 27. García Castaño, F. J., García-Cano, M., y Granados, A. (1999). El racismo pensado. Análisis del conocimiento sobre aspectos racialistas de la construcción de la diferencia en profesionales de la educación. En F. J. García, M., y Granados, A. *Lecturas para educación intercultural*. (pp. 129-168) Madrid: Editorial Trotta.
 28. Glaser, B. y A. Strauss. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York. Aldine Publishing Company
 29. Gómez Torres, M. (2011). *El programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior. Una experiencia de nueve años de trabajo*. Recuperado de <http://www.uatx.mx/anuiies/CRNE%20SO%201.2011-PAEIIIES-Word.pdf>
 30. González Cornejo, A. P., y Velasco, S. (2012). *Prácticas Tutoriales con estudiantes Indígenas. Experiencias y propuestas de trabajo en instituciones mexicanas de educación superior*. México: ANUIES.
 31. González-Echevarría, A. (2009). *La dicotomía emic/etic. Historia de una confusión*. Barcelona: Anthropos.
 32. Gordon, L. (09 de Octubre de 2012). *Dr. Lewis Gordon talks about the need for Affirmative Action*. Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=hnAmpocJys>.
 33. Grosfoguel, R. (2011). Racismo epistémico, islamofobia epistémica y ciencias sociales coloniales. *Tabula Rasa* 14, 241-355. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39622094015>.
 34. Hernández, T. K. (2013). *Racial Subordination in Latin America. The role of the State, Customary Law, and the New Civil Rights Response*. New York: Cambridge University Press.
 35. Jiménez-Naranjo, Y. (2011). Exclusión, asimilación, integración, pluralismo cultural y

- “modernización”. El sistema educativo mexicano: un acercamiento histórico a las escuelas de educación pública para indígenas. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa* (12). Recuperado de <http://www.uv.mx/cpue/num12/inves/jimenez-exclusion-asimilacion.html>.
36. Lomnitz, C. (2011). Los orígenes de nuestra supuesta homogeneidad: breve arqueología de la unidad nacional en México. En A. Grimson, S. Merenson y G. Noel, *Antropología ahora. Debates sobre la alteridad*. México: Siglo XXI.
 37. Martín Criado, E. (1998). Los decires y los haceres. *Papers* 56, 57-71.
 38. Martínez Casas, R. (2011). Rutas y resignificaciones identitarias. Los efectos de la educación de posgrado entre la población indígena de México. En M. Paladino y S. Maris García. *La escolarización en los pueblos indígenas americanos*. Quito: Abya-Yala.
 39. Mato, D. (2009). *Instituciones Interculturales de Nivel Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Bogotá: IESLAC, UNESCO.
 40. Osuna Nevado, C. (2012). En torno a la educación intercultural. Una revisión crítica. *Revista de Educación*, (358), 38-58.
 41. Paz Patiño, S. (2004). Pensando a la diferencia en su posibilidad política. En R. A. Hernández, S. Patiño, y M. T. Sierra. *El Estado y los indígenas en tiempos del PAN: neoindigenismo, legalidad e identidad*. (pp. 357-381) México: CIESAS/Porrúa.
 42. Rockwell, E. (2005). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En E. Rockwell. *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
 43. Romo López, A. (2006). *Evaluación del programa de tutoría de estudiantes indígenas*. México: ANUIES.
 44. Sowel, T. (2004). *Affirmative Action around the world. An empirical study*. New Heaven: Yale University Press.
 45. Todorov, T. (1991). *Nosotros y los otros*. México. Siglo XXI.
 46. Toledo, M. P. (s/f). *Entre muchachas y señoras, arreglos particulares en el trabajo doméstico remunerado*. [Borrador de tesis para obtener el grado de Doctor en Antropología Social]. México: CIESAS, D. F.
 47. UNESCO. (2009). Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. *Perfiles Educativos*. 31 (125) 90-108.
 48. Velasco Cruz, S. (2012a). Dos programas de acción afirmativa para estudiantes indígenas en la educación superior: el PUMC de la UNAM y el PAEIIES de la ANUIES. En V. Ruiz, y G. Lara. *Experiencias y resultados de programas de acción afirmativa con estudiantes indígenas de educación superior en México, Perú, Colombia y Brasil*. (pp. 55-78) México: ANUIES.
 49. Velasco, S. (2012b). La tutoría del PAEIIES y la Interculturalidad. En A. P. González y S. Velasco, *Prácticas tutoriales con estudiantes indígenas. Experiencias y propuestas de trabajo en instituciones mexicanas de educación superior* (pp. 25-49). México: ANUIES.
 50. Walsh, C. (2009a). Interculturalidad y Educación Superior: significados, prácticas y políticas críticas. En el marco de la *Cátedra de Integración Convenio Andrés Bello*. [9 a 11 de marzo 2009] La Paz: Instituto Internacional de Integración Convenio Andrés Bello.
 51. Walsh, C. (2009b). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de el in-surgir y re-vivir. En P. Medina, *Educación intercultural en América Latina. Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. México: UPN/Plaza y Valdés.
 52. Zapata-Silva, C. (2007). *Intelectuales indígenas piensan América Latina*. Quito: UASB, Abya-Yala, CECLUCH.

Recibido: 29 de enero de 2014
Aprobado: 25 de marzo de 2014