



ITESO

EXPRESIONES DE RACISMO EN UNA MUESTRA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN MÉXICO

Hilda Berenice Aguayo Rousell, *Juan Manuel Piña Osorio
hildaberenice20@hotmail.com, *jpiaosorio@yahoo.com

Currículo: doctora en Pedagogía por la UNAM. Docente en el posgrado en Pedagogía de la UNAM y docente-investigadora en la Escuela Superior de Educación Física de la SEP. Sus líneas de investigación abordan la cultura ciudadana en estudiantes de educación superior, así como la cultura física y educación corporal.

***Currículo:** doctor en Pedagogía por la UNAM. Investigador del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM. Sus líneas de investigación abordan la problemática de la vida cotidiana escolar y la cultura ciudadana y cultura política en estudiantes de educación superior.

Recibido: 10 de marzo de 2015. Aceptado para su publicación: 19 de octubre de 2015.

Recuperado de: http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=46_expresiones_de_racismo_en_una_muestra_de_estudiantes_universitarios_en_mexico

Resumen

Nuestro propósito es explorar los términos que utilizan estudiantes de tres universidades interculturales para referirse al indígena como muestra de expresiones racistas. Analizamos cómo, en la época actual, el racismo adopta nuevas caras, plasmadas en sutiles y simuladas prácticas discriminatorias. Revisamos investigaciones de corte empírico realizadas en España y en diversos países de Latinoamérica, que revelan diferentes modos de concreción del racismo. Del mismo modo, documentamos la presencia del racismo en México como producto del mestizaje y cómo a partir de políticas integradoras se desconoció el legado histórico y cultural de los grupos autóctonos. Para el trabajo empírico, elaboramos un instrumento de asociación de palabras que aplicamos a 168 estudiantes utilizando la técnica redes semánticas, desde las cuales construimos tres categorías analíticas para la interpretación. Los resultados muestran que el vocablo indígena posee un significado de aceptación y los jóvenes usaron diversos términos para expresar el orgullo por la riqueza cultural y las tradiciones milenarias heredadas. Sin embargo, también aparecieron palabras de rechazo, con significado negativo que, sin ser representativas, es indispensable señalarlas porque son prueba de la persistencia de expresiones racistas en estudiantes universitarios.

Palabras clave: racismo, indígenas, estudiantes universitarios.

Abstract

Our purpose is to explore the terms used by students of three intercultural universities to refer to the indigenous, as a sign of racist expressions. It is analyzed how in modern times racism adopts new faces, reflected in simulated and subtle discriminatory practices. Empirical researches conducted in Spain, France, Venezuela, Brazil, Ecuador, Guatemala, Colombia and Chile were reviewed and they reveal different modes of racism. The presence of racism in Mexico and the phenomenon of miscegenation are also documented, and how because of the recent inclusive policies the historical and cultural heritage of indigenous groups has been ignored. In order to obtain field information an instrument of

words association was developed. It was applied to 168 students and analyzed by the semantic networks technique. Three analytical categories were obtained: Acceptance, stigmatization and denunciation. The results show that the inductor term indigenous contains high levels of acceptance; young people used different words to express pride for the rich culture and ancient traditions inherited. However, it also appeared expressions of non-acceptance and rejection, using words with negative meaning, these words are not representative but it is essential to bring them because they are evidence of the persistence of racist expressions in college students.

Keywords: Racism, indigenous, university students.

INTRODUCCIÓN

Nuestro propósito en este artículo es explorar en las expresiones de aceptación, estigma y discriminación de estudiantes de universidades interculturales el término inductor indígena. El trabajo inicia con el acercamiento teórico al fenómeno del racismo a través de sus exponentes principales. Analizamos cómo en la época actual el racismo adopta nuevas caras, plasmadas en sutiles y simuladas prácticas discriminatorias hacia las minorías. Exponemos investigaciones de corte empírico realizadas en España y Francia que explican cómo el nuevo racismo se manifiesta no sólo en los rasgos físicos, sino en las características culturales que se esgrimen como obstáculos para la integración de otros grupos sociales.

Asimismo, mostramos indagaciones de países como Venezuela, Brasil, Ecuador, Guatemala, Colombia y Chile, que revelan los diversos modos de concreción de la ideología racista, la cual sigue presente en la vida cotidiana en estos lugares. La herencia histórica de discriminación característica de los procesos de colonización en América Latina continúa permeando las interacciones y se instala en la convivencia diaria, en prácticas diferenciadoras que ocultan sentimientos de exclusión y discriminación hacia los grupos más pobres y subordinados, por lo general indígenas y afroamericanos. También revisamos la literatura especializada en documentar la presencia del racismo en México, así como el fenómeno del mestizaje, que implantó una idea de nación criolla y mestiza y desconoció el legado histórico y cultural de los grupos autóctonos mesoamericanos.

El trabajo de campo se realizó en tres universidades interculturales de las regiones norte, centro y sureste del país. Diseñamos, probamos y aplicamos dos instrumentos: un cuestionario y una asociación de palabras. En este reporte exponemos únicamente los resultados del segundo, cuyo propósito fue indagar los significados del término inductor indígena para los jóvenes universitarios. Dicho instrumento se aplicó a 168 estudiantes y lo analizamos por medio de la técnica redes semánticas. Los resultados mostraron que el término inductor indígena contiene altos niveles de aceptación y los jóvenes utilizaron diversos vocablos para expresar el orgullo por la riqueza cultural y las tradiciones milenarias de que son herederos. Sin embargo, también hubo expresiones de rechazo al recurrir a palabras con significado negativo, las cuales, sin ser representativas, es indispensable señalarlas porque son prueba de expresiones racistas en los estudiantes universitarios.

MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

El racismo tiene su origen en el surgimiento de la noción de raza, la cual, según Knauth (2000), es un concepto asociado con la diferenciación a partir de las caracterís-

ticas físicas –color de piel, rasgos de la cara, tipo de cabello, estatura, color de ojos–. Dicha distinción es utilizada para legitimar relaciones de poder que son traducidas en prácticas de discriminación. Este autor agrega que fenómenos como la identidad exacerbada expresada en etnocentrismo generan inseguridad y desconfianza ante la presencia del *otro*, quien representa lo ajeno frente a los símbolos propios de pertenencia e identidad, que parecen amenazados por lo extraño. Situaciones como la xenofobia, los prejuicios y estereotipos, y la dependencia por sí mismas no hacen surgir el racismo, pero sí contribuyen a que se presente el fenómeno.

Para Taguieff (2001), el racismo es una ideología vinculada a la teoría de la desigualdad de las razas humanas, fundada en un determinismo biológico que se materializa en prácticas discriminatorias asociadas con prejuicios y estereotipos. Por su parte, Wade (2014) indaga la cronología del concepto de raza y afirma que fue adquiriendo diversas interpretaciones según el contexto sociohistórico del momento: en el siglo XVI fue utilizado para nombrar la estirpe de los animales, principalmente caballos y vacas; en el siglo XVIII se asoció a la modernidad y los procesos de colonización europea; en el XIX, sustentado en el racismo “científico”, sirvió para justificar la diversidad humana con mediciones del cráneo y el cuerpo; y en el XX, respaldado por el rechazo generalizado al nazismo, en diversos espacios académicos y políticos es sustituido por el vocablo *etnicidad* y utilizado como categoría para señalar diferencias sociales y culturales. Para este autor, independientemente de las políticas multiculturales y de integración, en numerosos contextos el concepto de raza adquiere múltiples connotaciones que continúan permeando la vida de los habitantes en distintas regiones del planeta.

Según Wieviorka (2009), es posible acercarse a la definición de racismo al “caracterizar un conjunto humano mediante atributos naturales, asociados a su vez a características intelectuales y morales aplicables a cada individuo relacionado con este conjunto y, a partir de ahí, adoptar algunas prácticas de inferiorización y exclusión” (p. 13). El racismo naturaliza la desigualdad argumentando razones que desde lo biológico justifican la exclusión del *otro* y favoreciendo situaciones de diferenciación social.

Algunos estudiosos del tema, como Wieviorka (2009, 2007, 1992), Castel (2010) y Cisneros (2004, 2001), sitúan el origen del racismo vinculado con diferentes acontecimientos sociales e históricos. Empero, Castellanos (2001) señala que fueron los procesos de colonización, la formación de los distintos Estados nacionales, junto con los sentimientos nacionalistas y el auge de las teorías racistas del siglo XIX, los que impulsaron sus manifestaciones en Europa y América.

La trascendencia del racismo radica en que ha sido utilizado para legitimar relaciones de poder de un grupo respecto a otros, a los cuales coloca en situación de subordinación (Knauth, 2000; Castellanos, 2001; Paris, 2002; Gall, 2004; Casauá, 2009; Guimarães, 1996). La distinción racial, que da origen a la discriminación racial, se presenta asociada con fenómenos como la xenofobia, en los cuales la presencia del *otro*, percibido como *el extraño*, incrementa las creencias y los prejuicios acerca de su inferioridad. La propagación de diversas teorías raciales durante los siglos XVIII y XIX, por ejemplo, las defendidas por Goebbels y apoyadas en estudios desde la genética, y las de Spencer y Gobineau, que argumentaron desde un fundamento biológico (Gall, 2004), justificaron las diferencias físicas y sirvieron como explicación científica para demostrar la diferenciación racial, al afirmar que es la naturaleza la que genera las desigualdades; por tanto, tales distinciones *son*

naturales. Los rasgos fenotípicos potencializaron las diferencias raciales, las cuales, a su vez, justificaron la estratificación social, la segregación y discriminación principalmente para las poblaciones de origen afroamericano e indígena (Castellanos, 2001; Paris, 2002).

Los rasgos fenotípicos fueron asociados con potencialidades y debilidades individuales, justificando el lugar que cada uno ocupa en la escala social. La población afroamericana y los indígenas fueron colocados en el último peldaño de la escala, e identificados como torpes, tramposos, tontos, haraganes (Paris, 2002). En contraposición, se difundieron los imaginarios que asociaban a las personas de piel blanca con la belleza, la inteligencia y el éxito profesional. La incorporación de estos estereotipos en la sociedad dio lugar a los prejuicios raciales, que generan prácticas discriminatorias con fuerte impacto para los grupos segregados. Desde esta lógica, los grupos diferenciados tienen pocas posibilidades de alcanzar el ascenso social, ya que, al asociar las características físicas con potencialidades y capacidades individuales, generalmente se les discrimina en el trabajo, en la escuela y en la comunidad.

Para Castoriadis, el racismo como fenómeno universal y exacerbado está presente en casi todas las sociedades humanas, porque "... se trata de la aparente incapacidad de constituirse uno mismo sin excluir al otro y de la aparente incapacidad de excluir al otro, sin desvalorizarlo y, finalmente, sin odiarlo" (2005, p. 34). A diferencia de otros teóricos, como Wieviorka (2009), Taguieff (2001) y Gall (2004), quienes rechazan la idea de que sea producto de la modernidad, Castoriadis (2005) sostiene que surge en las civilizaciones más remotas, porque en los primeros escritos del Antiguo Testamento ya se leen manifestaciones de rechazo a *los otros*, los descreídos, quienes profesan creencias diferentes y se combaten con la espada y la cruz. Argumenta cómo la exclusión e inferiorización del *otro* están vinculadas al imaginario social que las comunidades construyen, con sus maneras de representar el mundo y de categorizarlo.

Se conoce como racismo institucional al conjunto de formas y prácticas que se adoptan al interior de las organizaciones y sirven como vía para reproducir discriminación, violencia y segregación por motivos de origen étnico (Wieviorka, 2009, 2007). Por ejemplo, la segregación de algunos niños en la escuela por no hablar español; la no contratación en el plano laboral por cuestiones de apariencia física; la diferenciación en el trato al proporcionar algún servicio público.

Diversos especialistas del tema (Wieviorka, 2009; Taguieff, 2001; Gall, 2004) han documentado las múltiples manifestaciones de este fenómeno y constatado cómo en lugar de desaparecer, el racismo está cambiando. Se denomina neorracismo (Balibar y Wallerstein, 1991), racismo cultural (Wieviorka, 2009), racismo diferenciado (Taguieff, 2001) o racismo moderno (Javaloy, 1994; Espelt y Javaloy (s.f.) al fenómeno mediante el cual el racismo no desaparece; más bien, como resultado de los procesos de globalización, se presenta con nuevas caras que se traducen en prácticas discriminatorias que ya no hacen hincapié en los rasgos físicos, sino en las características culturales. Estas nuevas formas consideran que la cultura es el principal obstáculo para la no integración de estas minorías, por lo cual son rechazados. A esta nueva realidad Wieviorka (2009) también la denomina racismo simbólico.

INVESTIGACIONES SOBRE RACISMO

Durante las últimas décadas del siglo XX y las primeras del actual, se han desarrollado numerosos estudios sobre el racismo en Europa y América Latina (Paris, 2002). Aunque no es un fenómeno reciente, ya que algunos teóricos sostienen que es tan antiguo como las primeras civilizaciones (Castoriadis, 2005), otros especialistas lo sitúan a partir de la modernidad vinculado a los procesos de colonización de los siglos XVI y XVII (Castellanos, 2001; Moreno, 1994; Wieviorka, 2009; Paris, 2002; Gall, 2004; Casaús, 2009; Wade, 2013), cuando la incursión en territorios extraños y la apertura a nuevas rutas comerciales inauguraron otras formas de relación entre los distintos grupos humanos.

La producción de ensayos de corte teórico que abordan el fenómeno del racismo es abundante (Wieviorka, 2009, 2007, 1992; Taguieff, 2001; Gall, 2004; Wade, 2013, 2011; Castoriadis, 2005; Moreno, 1994; Castellanos, 2001); no así las investigaciones de corte empírico que evidencian las prácticas de discriminación racista en diferentes contextos. En este artículo nos interesa documentar algunos trabajos que han estudiado las manifestaciones concretas y explícitas del racismo mediante prácticas individuales o institucionales, producidas en entornos que, en general, no reconocen la presencia del fenómeno racista en la actualidad.

En España, diversos trabajos señalan la discriminación hacia las poblaciones africanas que emigran a Europa. Borasteros y García (2007), en un reportaje publicado en el diario *El País*, documentan numerosos artículos sobre discriminación racial entre abril de 2006 y mayo de 2007. Señalan el surgimiento de un nuevo panorama racial frente a la creciente ola de inmigrantes. A este nuevo rostro de la discriminación le denominan *racismo de baja intensidad* y evidencian con diversos testimonios su presencia en el imaginario social, con un rechazo indirecto, pero latente a los extranjeros, a quienes culpan por la falta de empleos, carencia de vivienda y escasos lugares en las escuelas.

Moreno también muestra en sus trabajos el fenómeno del avance del racismo en distintos contextos europeos, al cual define como “una doctrina que representa la justificación y la legitimación *natural* de una jerarquía en el contexto moderno dominado ideológicamente por la idea de igualdad” (1994, p. 50). Por su parte, Espelt y Javaloy (s.f.) analizan los resultados de las encuestas aplicadas por el Centro de Investigaciones Sociológicas a la población española. Documentan las actitudes frente a la inmigración, y encuentran fuertes contradicciones entre una actitud tolerante y la negación de tener actitudes racistas, aceptando que la mayoría de los españoles tienen prejuicios relacionados con la raza, en particular hacia los migrantes africanos. Aunque un alto porcentaje (95%) defiende la libertad de los migrantes para trabajar y vivir, sólo 26% estarían dispuestos a darles asilo, 11% manifiestan rechazo y 15% no contestan. Los autores expresan preocupación ante la ola de respuestas dudosas, porque mientras un alto número de encuestados españoles se ven a sí mismos como no prejuiciosos, señalan que la mayoría de ciudadanos sí poseen prejuicios en contra de los extranjeros.

Sánchez, Campillo, Illán, Llor y Ruiz, utilizando las escalas de prejuicio sutil y manifiesto de Pettigrew y Meertens, indagaron las actitudes de estudiantes de la región de Murcia respecto a los inmigrantes magrebíes. Señalan que, debido a la promoción de los principios democráticos en diferentes esferas de la sociedad, “se han desarrollado formas más encubiertas y refinadas de canalizar los prejuicios, caracterizadas por creencias y sentimientos discriminatorios que adquieren

matices distintos a los del antiguo racismo" (2005, p. 2), que los autores nombran *expresiones sutiles* de racismo; esto les permite fundamentar la existencia de un alto porcentaje de expresiones racistas en los sujetos de la muestra.

Cea (2009), destacando el aspecto metodológico, investiga sobre la validez de la encuesta para la identificación del racismo y la xenofobia en las actitudes de los españoles ante el fenómeno de la inmigración. La autora concluye que muchos de los resultados en las mediciones pueden deberse a las características de los instrumentos, por lo que subraya la importancia de la articulación metodológica en los trabajos de corte empírico para garantizar la validez de los resultados.

En Francia, Castel (2010) profundiza en la denominada discriminación negativa, al señalar las formas sutiles en que la sociedad y las instituciones discriminan a los ciudadanos franceses de origen africano. Documenta las prácticas discriminatorias de que son objeto las minorías étnicas como herencia de un racismo colonial, que, enarbolando la defensa de los principios republicanos, les exige asimilarse y renunciar a su cultura de origen o permanecer en situación de subordinación social, política y cultural.

En América Latina, diversos estudios empíricos muestran las múltiples maneras en que el racismo se manifiesta en la vida cotidiana. En Ecuador, Rahier (2013) fundamenta las representaciones racistas hacia la población *negra* en los medios de comunicación, en particular en la revista *Vistazo*, como una manera de justificar la dominación ejercida sobre *los otros*, que aparecen como seres con características negativas.

Por su parte, Traverso-Yépez (2005) analiza los discursos racistas desde las prácticas lingüísticas y argumenta acerca de la institucionalización de la segregación racial contra la población *no blanca* por parte de las élites ecuatorianas. Este autor realizó entrevistas semiestructuradas a líderes en esferas como la política, economía, cultura, y concluyó que los discursos que minimizan la discriminación racial hacia la población indígena y negra justifican la imagen peyorativa del *otro* como diferente, como amenaza. Destaca que dichos discursos contribuyen a la reproducción de prejuicios y concepciones en las interacciones cotidianas.

Placencia (2008) reflexiona sobre las prácticas discriminatorias basadas en prejuicios étnico-raciales hacia los indígenas kichwa por parte de los blancos-mestizos ecuatorianos. Utilizando observaciones, entrevistas en profundidad y grupos focales con indígenas residentes en Quito, indaga sobre las maneras como se construyen las prácticas discriminatorias para inferiorizar al indígena frente al blanco-mestizo y cómo dichos mecanismos se reproducen en los diversos espacios en la convivencia diaria.

En Guatemala, Casaús (2009) discierne sobre el fenómeno del racismo de Estado durante la década de los ochenta, el cual culminó con la brutal represión de la población civil y el genocidio de los indígenas mayas, en la que se calcula murieron aproximadamente doscientos mil guatemaltecos. La autora examina los resultados de algunos estudios para mostrar que Guatemala es un país racista, situación que la clase política y algunos intelectuales no reconocen. También presenta testimonios obtenidos de familiares y sobrevivientes de las matanzas perpetradas por el ejército en una investigación cuyo objetivo fue diagnosticar los niveles de racismo entre la población, a fin de generar políticas públicas para su combate y erradicación.

En Venezuela, Ishibashi (2003) estudió las prácticas racistas en los medios de comunicación y analizó la exclusión e inclusión de las personas negras. Combinó

un estudio cuantitativo que contabilizó la participación de negros en los diferentes espacios de comunicación con entrevistas en profundidad y mesas de trabajo para dar cuenta de las prácticas de exclusión hacia esta población en los medios. Para el autor, el problema más grave que enfrenta este país es la invisibilidad de los grupos minoritarios y la negación sistemática de las prácticas racistas presentes en la sociedad venezolana.

En Colombia, Ojeda y González (2012) estudiaron los estereotipos de los estudiantes de la Universidad de Nariño en el suroccidente del país. Utilizando grupos focales, indagaron las percepciones hacia sus compañeros afrocolombianos e indígenas y consideraron para el análisis cuatro categorías: personalidad, relaciones interpersonales, desempeño académico y tradición cultural. Sus resultados dejan ver que prevalecen los estereotipos negativos hacia estas comunidades, lo que determina los tipos de relaciones que se establecen entre los estudiantes no pertenecientes a estos grupos y los afrocolombianos e indígenas.

En Brasil, los trabajos de Guimarães (1996) abordan el mito del pretendido antirracismo institucional, que el autor catalogó como asimilacionista y universalista por pretender esconder la diferenciación racial derivada de las características físicas de la población. Esta política buscó naturalizar las diferencias raciales y lograr que fenómenos sociales como la pobreza, la ignorancia y el desempleo fueran percibidos como naturales, al justificar las jerarquías sociales y las relaciones de dominación y explotación hacia los indígenas y afroamericanos. Según el autor, las características fenotípicas de la población brasileña se han *racializado* y establecido simbólicamente y materialmente un sistema de jerarquización social fundado en la claridad de la piel y en el *emblanquecimiento* social.

En Chile, Pávez (2012) indagó sobre las experiencias de discriminación y racismo en niños peruanos que migran hacia la ciudad de Santiago. Realizó observaciones en dos escuelas públicas y entrevistas a quince niños de familias peruanas; los datos se analizaron en función de tres categorías: el color de la piel y el fenotipo, la personalidad y la nacionalidad. En las conclusiones, el autor señala que condiciones como la nacionalidad, la clase social y el género son utilizadas para justificar prácticas de discriminación hacia la niñez peruana migrante.

Como observamos en el breve recorrido por estas investigaciones, las prácticas racistas continúan permeando la vida cotidiana en muchas regiones de Europa y en el Continente Americano; así, hay mucho trabajo por realizar para hacerlas visibles y luchar por su erradicación.

EL RACISMO EN MÉXICO

Siendo México un país multicultural y multiétnico, el fenómeno de la discriminación racial no es un problema nuevo; su origen hay que buscarlo en los procesos de colonización de los siglos XV y XVI en los territorios conocidos como la Nueva España (Castellanos, 2001; Paris, 2002; Gall, 2004). El argumento de la diferencia racial apoyado en la diferenciación biológica ha servido para perpetrar una herencia racista, emanada del proceso de colonización en América Latina y en particular de la conquista de México por los españoles para justificar situaciones de dominio y subordinación respecto a los grupos originarios.

En el caso de los indígenas en México, la pertenencia étnica los hace objeto de un tratamiento diferenciado que magnifica su origen racial para hacer de sus diferencias una desventaja: el color de la piel, el vestuario, el habla y las costumbres son

motivos para un tratamiento diferenciado que se traduce en malos tratos y estigmas por parte de criollos y mestizos. La discriminación destaca las diferencias y coloca en una situación de aparente superioridad a quien la ejerce y en un plano de subordinación a quien se le imputa. En el presente, de acuerdo con las cifras del Censo de Población y Vivienda 2010 del INEGI (2010), en México existen 15.7 millones de personas indígenas, de las cuales 6.6 millones hablan alguna lengua indígena y 9.1 millones se reconocen como indígenas, aunque no hablen alguna lengua originaria.

En México, la discriminación coloca en el centro del debate los discursos acerca de la ciudadanía, la igualdad y los derechos humanos y al artículo 4º constitucional, que prohíbe la discriminación en nuestro país, al constatar la presencia de múltiples prácticas racistas en las diferentes esferas de la vida social. Diversos estudios realizados sobre las condiciones de vida de las poblaciones indígenas en México (Paris, 2002; Castellanos, 2001; Cisneros, 2004, 2001; Gall, 2004; PNUD, 2010) comprueban la enorme desigualdad e inequidad social que por siglos ha caracterizado a estas poblaciones.

El *Informe sobre Desarrollo Humano de los Pueblos Indígenas en México. El Reto de la Desigualdad de Oportunidades* (PNUD, 2010) muestra datos referentes a la población indígena y señala que dichos grupos alcanzan un índice de desarrollo humano de 11.3% menor que el de la población mexicana no indígena, además de que el ingreso presenta mayores niveles de desproporción en donde la desigualdad alcanza 17%.

La Encuesta Nacional sobre Discriminación en México revela que ocho de cada diez mexicanos encuestados y de origen indígena manifiestan que no han sido respetados sus derechos por motivo de sus costumbres o su cultura, por su acento al hablar, por su color de piel, por provenir de otro lugar, por su educación, por su religión o por su forma de vestir, mientras que siete de cada diez indicaron que fue por su condición de ser hombre/mujer, su edad, su apariencia física o por no tener dinero (Conapred, 2010). La misma fuente documenta que 44% de mexicanos consideran que no se respetan los derechos de las personas indígenas; además, 54.7% de las personas hablantes de lengua indígena hablan náhuatl, maya, mixteco, tzeltal y zapoteco; 15.9% del total de hablantes indígenas no hablan español, es decir, son monolingües. El principal problema que perciben las minorías étnicas es la discriminación (19.5%); seguido de la pobreza (9.4) y la falta de apoyo del gobierno (8.8). Consideran que la lengua (6.8) es otro factor en el trato desigual.

La intención de los proyectos indigenistas de la primera mitad del siglo XX fue *integrar* a los grupos étnicos con base en el principio de que el progreso para estas comunidades consistía en abandonar su cultura y tradiciones milenarias y adoptar una vida conforme a la visión civilizatoria de los grupos dominantes (Gall, 2004; Castellanos, 2001; Paris, 2002). El mestizaje, como sostén del discurso nacionalista de integración a la modernidad y al progreso, hizo del mestizo la encarnación de la identidad nacional y repudió el legado cultural de las civilizaciones prehispánicas, desconociendo la existencia de más de diez millones de indígenas diseminados por todo el territorio nacional.

Los programas de asimilación cultural intentaron incorporar las comunidades indígenas al nuevo proyecto nacional (Paris, 2002; Gall, 2004). Sin embargo, los procesos de resistencia y la persistente defensa de su cultura y de sus tradiciones provocaron que dichos proyectos fracasaran. Parecía que la disyuntiva era asimilarse o desaparecer (Castel, 2010). Paradójicamente, después de varios siglos es-

tos grupos continúan subsistiendo en defensa de su legado cultural, con acciones de resistencia y en muchas ocasiones de supervivencia. La sociedad mexicana, como consecuencia histórica de su pasado colonial, es heredera de una historia de discriminación hacia los indios, en la que continúa reproduciendo formas y prácticas diferenciadoras que se traducen en expresiones y manifestaciones racistas.

Otras formas de exclusión hacia los grupos indígenas radica en el currículo escolar y, por ende, en las prácticas desplegadas en los microuniversos del aula, algunas de ellas visibles y otras invisibles por su familiaridad (Hernández y Estrada, 2012). Los profesores son un sector que valida e invalida tanto conocimientos como acciones. Para Granja (2009), en México, a fines del siglo XIX y principios del XX, se fue diseñando una política de modernización de la educación pública. Se hizo indispensable construir “científicamente” las categorías de escolarización. Medir y cuantificar a los niños, y elaborar categorías que permitieran clasificar los rasgos físicos y mentales de los niños fue una tarea indispensable para que, mediante las políticas públicas, se emprendiera una educación moderna y una política integracionista. Los niños pobres, muchos de ellos provenientes de diversos grupos étnicos, con hábitos diferentes a los de niños urbanos de sectores medios y altos, fueron clasificados de modo negativo.

Para Hamel (2001), el niño que no habla español en la escuela provoca la discriminación de directivos, profesores y alumnos. El español se erige como idioma, mientras que las lenguas indígenas se les llaman “dialectos”. Éstas suponen menor estatus. Los profesores, además, enseñan en español sin importar que la escuela sea bilingüe ni que enseñen en español a niños de un idioma indígena; no les preocupa el no dominar la lengua indígena. En ésta como en otras prácticas educativas se sobrevalora la cultura dominante y se excluye la cultura subalterna.

Para este mismo autor, la escuela es un microcosmos cultural en cuyo interior se tejen numerosas prácticas que responden a representaciones y principios culturales fuertemente arraigados en los actores. Hernández y Estrada (2012) reportan que los profesores son portadores de las representaciones hegemónicas y en su quehacer diario consideran inferior al niño de origen indígena. No observan, menos comprenden, que la forma de actuar del niño deriva de su situación contextual, socioeconómica y cultural (lugar de procedencia, ocupación de padres, hermanos y familiar, condiciones de vida). Por el contrario, los profesores y estudiantes asumen que es diferente, que sus problemas de aprendizaje, absentismo y hasta de higiene se deben a que no habla español; es integrante de un grupo indígena, es inmigrante, etcétera. Todas estas prácticas que se reproducen en el microespacio escolar no son visibles para los actores.

La pertenencia étnica, casi por determinación histórica, convierte a quienes la heredan en seres con atributos generalmente negativos. En esta indagación, nos interesó dar cuenta de las expresiones de aceptación, estigmatización y denuncia que manifiestan los estudiantes de tres universidades interculturales respecto a los grupos indígenas.

MARCO METODOLÓGICO

Muestra

Para realizar el trabajo de campo, seleccionamos tres universidades ubicadas en regiones distintas del país: sureste, golfo y centro. La institución del sureste se caracteriza por su cercanía con una zona turística de nivel internacional; su modelo

educativo está planteado en cinco áreas de conocimiento e imparte seis licenciaturas relacionadas con el entorno social y cultural. La universidad del golfo tiene tres campus y en el que se llevó a cabo la investigación se imparten tres licenciaturas; en su misión señala como punto central la conservación y difusión de su patrimonio cultural. La universidad del centro tiene como misión formar profesionales comprometidos con el desarrollo económico, social y cultural de sus comunidades y del país; ofrece tres licenciaturas vinculadas al sector agrícola y productivo de la región. Los propósitos educativos de las tres universidades están acotados a la problemática regional y a la de los pueblos originarios. Albergan, por tanto, a un sector importante de estudiantes indígenas.

Los estudiantes de las tres universidades interculturales elegidas fueron el universo de estudio de esta investigación. Para ser más precisos, es lo que Sánchez (2007) denomina “población finita”, porque está acotada por los estudiantes matriculados en un año escolar específico. De la “población finita”, seleccionamos una muestra, entendiendo por ella al subconjunto de individuos elegidos de manera aleatoria (Sánchez, 2007; López, 1998). No optamos por una muestra representativa de la población porque en esta investigación no pretendemos generalizar los hallazgos para el grueso de la población (López, 1998). Al contrario, sólo pretendimos realizar una exploración, esto es, un primer acercamiento a los significados que expresa una muestra aleatoria de estudiantes de estas tres instituciones respecto a los grupos indígenas. Los resultados son válidos para este segmento de jóvenes y no para el grueso de la población.

Para cumplir con la muestra aleatoria, empleamos la técnica denominada “muestreo simple”, la cual considera que cada sujeto tiene la misma probabilidad de ser seleccionado. Esto requirió que el instrumento (asociación de palabras) no fuera aplicado a los estudiantes que comparten una misma clase, porque esto implica sesgar la selección hacia ciertos sujetos y dejar de lado a otros más. Por tanto, la elección de estudiantes se realizó en los espacios compartidos, como las explanadas y las cafeterías de cada institución. En estos espacios se encuentran los estudiantes de distintos semestres escolares, así como de las carreras que se imparten en cada campus. La muestra aleatoria se formó de 168 estudiantes de tres universidades interculturales ubicadas en tres regiones distintas del país. De ésta, 57% fueron mujeres y 43%, hombres, en edades que oscilaron entre los diecisiete y veintidós años.

Instrumento

El instrumento seleccionado para la indagación fue una asociación de palabras, que forma parte de lo que Abric (2001) denomina métodos asociativos. Para este autor, este método permite que la persona entrevistada, ante un término inductor, lo asocie con palabras o con imágenes, porque el entrevistado se expresa de manera espontánea, con menor control por parte del entrevistador y de modo más auténtico. Mediante un término inductor, les solicitamos a los y las participantes que escribieran las tres palabras con que asocian el término inductor indígena. Esta técnica ayuda a acercarse a las actitudes, imágenes o representaciones que un sector específico tiene acerca de algo o de alguien.

Procedimiento

Para la aplicación del instrumento, le proporcionamos a cada estudiante un texto

con el término inductor indígena para que escribiera tres palabras relacionadas con éste y luego las jerarquizará y colocara un número según su importancia. El número 1 fue para las palabras más importantes y el 3 para las menos relevantes. Por último, les solicitamos que anotaran una frase que indicara por qué escribieron cada una de las palabras. Cada instrumento se revisó buscando que estuvieran completos los renglones, así como también la argumentación de palabras, que la letra fuera legible y, en caso contrario, el mismo aplicador escribía la palabra o frase para que posteriormente se capturara sin problemas.

A fin de sistematizar la información, seguimos la propuesta de Valdés (1998) y Reyes (1993), la cual ha sido fortalecida por distintos investigadores (De la Cruz y Abreu, 2012; Murillo y Becerra, 2009; Hinojosa, 2008; Vera, Bautista y Batista, 2005) sobre las redes semánticas naturales. La información se interpretó con base en el peso semántico de las palabras, lo que nos permitió aprehender la estructura interna de los significados. Para el procesamiento y análisis de los datos cuantitativos, usamos el paquete estadístico Excel. En un primer momento, capturamos todos los vocablos en tres columnas. Del lado izquierdo, pusimos los que fueron muy importantes (1), en la siguiente los que fueron importantes (2) y en la tercera los de menor importancia (3). Para el análisis inicial de los datos, colocamos todas las palabras, sumamos la frecuencia y obtuvimos el porcentaje de cada una con el propósito de clasificar numéricamente los distintos vocablos escritos. Una dificultad que se presentó fue que algunos estudiantes de dos universidades escribieron las palabras en su lengua, lo que constituyó un problema de traducción. Estas palabras no fueron consideradas para el análisis.

RESULTADOS DE LA ASOCIACIÓN DE PALABRAS

Una vez obtenidas las frecuencias, procedimos a incorporar el peso semántico de cada término (Reyes, 1993; Valdés, 1998), así como el porcentaje correspondiente. Las palabras se ordenaron de acuerdo con el peso semántico de mayor a menor, como observamos en la tabla 1. El peso semántico del total de palabras fue de 962; las primeras 10 palabras concentran 50.8% del total de peso semántico y los otros 113 términos el resto del porcentaje. Esta concentración responde a que un número significativo de términos alcanzan un peso semántico bajo; sin embargo, en este primer acercamiento decidimos conservar la totalidad de palabras de la red independientemente de su peso, porque lo importante fue conocer el total de expresiones de los universitarios. En este último caso se sitúan términos como *loco*, *mugrosos*, *salvaje*, *sucio*, *tonto*, que llaman la atención por su fuerte carga simbólica en contra de los indígenas, en una población en la cual la mayoría de los jóvenes estudiantes son originarios de estos grupos.

Tabla 1. Peso semántico y porcentaje del total de palabras

Palabras	PS	% PS	Palabras	PS	% PS	Palabras	PS	% PS
Cultura	117	12.2	Alegres	3	0.3	Poca gente	2	0.2
Lengua	75	7.8	Antisociales	3	0.3	Poeta	2	0.2
Discriminación	68	7.1	Artesano	3	0.3	Sin educación	2	0.2
Pobre	49	5.1	Bajos recursos	3	0.3	Subestimación	2	0.2

Tradiciones	42	4.4
Pobreza	35	3.6
Conocimiento	32	3.3
Persona	26	2.7
Humildad	25	2.6
Vestimenta	20	2.1
Analfabeta	19	2.0
Indio	19	2.0
Origen	19	2.0
Hablante	16	1.7
Margina- ción	16	1.7
Orgullo	15	1.6
Sabiduría	14	1.5
Identidad	13	1.4
Costumbres	12	1.2
Derechos	12	1.2
Pueblo	12	1.2
Respeto	12	1.2
Maya	11	1.1
Riqueza	11	1.1
Racismo	10	1.0
Campesino	9	0.9
Comunidad	9	0.9
Trabajador	9	0.9
Chiapita	8	0.8
Educación	7	0.7
Idioma	7	0.7
Nativo	7	0.7
Cosmovi- sión	6	0.6
Gente	6	0.6
Ser huma- no	6	0.6
Campo	5	0.5
Ignorante	5	0.5
Olvidados	5	0.5
Cho'1	4	0.4
Desigual- dad	4	0.4
Vergüenza	4	0.4
Agricultor	3	0.3

Chambeador	3	0.3
Creación	3	0.3
Creencia	3	0.3
Criollo	3	0.3
Desprecio	3	0.3
Economía	3	0.3
Existencia	3	0.3
Experiencia	3	0.3
Herramienta	3	0.3
Historia	3	0.3
Hombres	3	0.3
Humillados	3	0.3
Ignorancia	3	0.3
Individuo	3	0.3
Inteligencia	3	0.3
Intercultura- lidad	3	0.3
Menos valorados	3	0.3
Moreno	3	0.3
No vale	3	0.3
Penal	3	0.3
Reconoci- miento	3	0.3
Soy yo	3	0.3
Apoyo	2	0.2
Bilingüe	2	0.2
Caritativos	2	0.2
Chamula	2	0.2
Chinto	2	0.2
Descuidados	2	0.2
Diferente	2	0.2
Hablar	2	0.2
Honrados	2	0.2
Humano	2	0.2
Libertad	2	0.2
Mazahua	2	0.2
Mexicano	2	0.2
No sabe	2	0.2
Piel	2	0.2
Poca cosa	2	0.2

Tabús	2	0.2
Término	2	0.2
Trabajo	2	0.2
Vulnerabili- dad	2	0.2
Antigüedad	1	0.1
Aprovechada	1	0.1
Astrónomo	1	0.1
Ayuda	1	0.1
Burlado	1	0.1
Común	1	0.1
Cucharón	1	0.1
Español	1	0.1
Etnia	1	0.1
Fuerte	1	0.1
Igualdad	1	0.1
Leyes	1	0.1
Loco	1	0.1
Lugar	1	0.1
Migración	1	0.1
Mugrosos	1	0.1
Multicolor	1	0.1
Mundo	1	0.1
Necesitados	1	0.1
Negro	1	0.1
Noble	1	0.1
Organización	1	0.1
Población	1	0.1
Rechazo	1	0.1
Regionalis- mos	1	0.1
Reivindica- ción	1	0.1
Represión	1	0.1
Rescate	1	0.1
Salvaje	1	0.1
Separación	1	0.1
Sucio	1	0.1
Tonto	1	0.1
Total	962	100.0

Fuente: elaboración propia con los datos obtenidos en el trabajo empírico.

Ahora veamos las 17 palabras con mayor peso semántico, que constituyeron el núcleo central de la red, como mostramos en la tabla 2.

Tabla 2. Palabras definidoras del núcleo central de la red

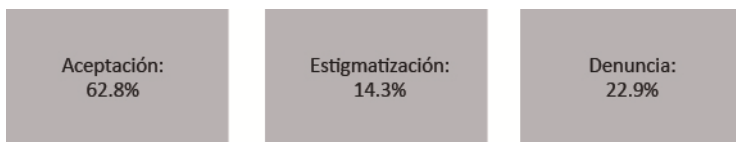
Palabra	PS	%	Palabra	PS	%
Cultura	117	19.3	Vestimenta	20	3.3
Lengua	75	12.4	Analfabeta	19	3.1
Discriminación	68	11.2	Indio	19	3.1
Pobre	49	8.1	Origen	19	3.1
Tradiciones	42	6.9	Hablante	16	2.6
Pobreza	35	5.8	Marginación	16	2.6
Conocimiento	32	5.3	Orgullo	15	2.5
Persona	26	4.3	Sabiduría	14	2.3
Humildad	25	4.1	Total	607	100

Fuente: elaboración propia.

La tabla 2 contiene los 17 términos que concentran el mayor peso semántico y que se definen como el núcleo central de la red, es decir, aquellos términos que contienen el centro del significado de un concepto (Valdés, 1998), en este caso, del término indígena. Obtuvimos palabras definidoras como cultura con un peso semántico de 117 (19.3%); lengua con 75 (12.4); discriminación con 68 (11.2); pobre con 49 (8.1); tradiciones con 42 (6.9); pobreza con 35 (5.8) y conocimiento con 32 (5.3).

Si observamos el porcentaje acumulado de estas primeras siete palabras, el resultado alcanza 69% del porcentaje total. Debemos señalar que diez de las palabras del núcleo central de la red que integran 62.8 del porcentaje total contienen significado positivo y recuperan el valor de las tradiciones indígenas y el orgullo por su herencia cultural; 14.3 fueron de estigma y 22.9 fueron palabras de denuncia hacia lo que viven estos grupos. El porcentaje del peso semántico de estas últimas no fue alto comparado con el de aceptación; no obstante, llama la atención que estudiantes de estas universidades expresen palabras de estigma hacia este sector social. El esquema 1 integra estos resultados.

Esquema 1. Porcentaje de las categorías semánticas del núcleo de la red



Fuente: elaboración propia.

ANÁLISIS DEL SIGNIFICADO

En un segundo nivel analizamos las palabras según su connotación. Construimos tres categorías semánticas (Reyes, 1993; Valdés, 1998) a partir de las relaciones de sinonimia de algunas palabras. Las categorías analíticas fueron: aceptación, con palabras *positivas* que denotan sentimientos de aprobación y orgullo hacia los grupos indígenas; estigmatización, con vocablos *negativos* que expresan rechazo, burla, no aceptación; y denuncia, formada con palabras que señalan situaciones de *marginalización* y *discriminación estructural* que durante siglos han caracterizado a estas comunidades. A continuación, revisamos los términos agrupados en estas categorías.

Aceptación

La aceptación es recibir de manera voluntaria lo que se ofrece, lo que otorga una persona a otra quien lo recibe libremente, sin objeciones ni miramientos; en el caso de las interacciones sociales, la aceptación es relacionarse de manera libre y voluntaria con los otros, sin importar sus características físicas o sociales, formas de pensar, ideologías, costumbres, preferencias sexuales o políticas. En el caso de los estudiantes de la muestra, la aceptación significa respeto hacia las formas de vida, tradiciones y cultura de los grupos indígenas. Es declarar de modo abierto su reconocimiento por el legado cultural y de conocimientos que estas comunidades aportaron en la conformación de la sociedad mexicana (ver tabla 3).

Tabla 3. Categoría aceptación

Aceptación	PS	%
Cultura	117	19.3
Lengua	75	12.4
Tradiciones	42	6.9
Conocimiento	32	5.3
Persona	26	4.3
Humildad	25	4.1
Origen	19	3.1
Hablante	16	2.6
Orgullo	15	2.5
Sabiduría	14	2.3
Total parcial	381	62.8

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 3 resaltan términos favorables hacia el indígena, con alto peso semántico: cultura (117), lengua (75), tradiciones (42), conocimiento (32). Estos vocablos contienen el significado de lo que para ellos representa la palabra indígena, asociados a situaciones de orgullo y reconocimiento por sus tradiciones milenarias y su legado cultural. Si los jóvenes estudiantes se refieren con estos términos a los grupos originarios es porque valoran la herencia cultural que dichos grupos han aportado en la conformación de la cultura mexicana y lo expresan a través de las palabras.

Estigmatización

El estigma es una clasificación de rechazo hacia una persona o grupo porque es portador de algún atributo que el grupo dominante considera negativo. En el lenguaje coloquial se mencionan términos peyorativos y ofensivos para referirse a aquellas personas que por alguna peculiaridad son diferentes a la generalidad y provoca su rechazo y alejamiento. Tener esta particularidad invisibiliza las virtudes y los coloca en situaciones de desventaja e inferioridad respecto a los otros, lo que genera un efecto de descrédito social ante los demás (Goffman, 2008). En el caso de los grupos indígenas, la falta de información y ciertos estereotipos sedimentados en el imaginario social provocan que sean estigmatizados por sus características físicas, como estatura, rasgos de la cara, color de piel; o bien por sus características culturales, como costumbres, lengua, vestimenta. Los términos estigmatizantes hacia los indígenas indican que algunos universitarios de la muestra, aunque pertenezcan a estos grupos, continúan rechazándolos. En la tabla 4 mostramos los términos estigmatizantes con mayor peso semántico.

Tabla 4. Categoría estigmatización

Estigmatización	PS	%
Pobre	49	8.1
Analfabeta	19	3.1
Indio	19	3.1
Total parcial	87	14.3

Fuente: elaboración propia.

Destacan términos con alto peso semántico, como pobre (49), analfabeta (19) e indio (19). Sobre este último, aunque se reconoce que es una categoría antropológica utilizada para referirse a los grupos autóctonos de Mesoamérica, en este caso se considera estigma debido a las razones anotadas por los estudiantes para defender dicha elección. Al analizar los motivos que ofrecen los jóvenes para explicar los términos estigmatizadores que utilizaron para definir al indígena, advertimos que se relacionan con situaciones de precariedad y carencias de tipo personal, como ser ignorantes por no tener educación o por vivir en lugares alejados y de difícil acceso. También observamos en las palabras escritas por los estudiantes que dichas situaciones parecieran depender más de una cuestión de voluntad que de condiciones de vida estructurales difíciles de superar. Resulta preocupante que jóvenes originarios de estas comunidades utilicen vocablos estigmatizadores para referirse a sus propios ascendientes y consanguíneos, lo cual es una muestra de que el racismo como fenómeno diferenciador continúa presente incluso al interior de estas comunidades. Aun cuando son pocas palabras con peso semántico representativo, es notorio que las actitudes de exclusión y discriminación siguen presentes a través de este tipo de vocablos.

Denuncia

Los estudiantes universitarios han sido un sector sensible a las injusticias sociales. Los grupos indígenas en México han sido explotados y marginados de los beneficios sociales (Castellanos, 2010, 2003; Gall, 2004; Paris, 2002) porque el Estado y

sus representantes no han solucionado los problemas estructurales que envuelven a esta población (Castellanos, 2010, 2001; Paris, (2001); Gall, (2001). La marginación social provoca vulnerabilidad en determinados sectores sociales; en el caso de los grupos indígenas, el racismo antiindígena sistemáticamente ha sido negado con el argumento del mestizaje; sin embargo, desde diversas voces se han producido múltiples pronunciamientos acerca de la presencia de “un fenómeno claro y de gran peso social” (Gall, 2004, p. 221) y de las diversas formas que adopta en las prácticas cotidianas de la sociedad mexicana.

En la categoría denuncia integramos los términos que señalan situaciones de desigualdad, exclusión, inequidad y discriminación estructural que por siglos han caracterizado a estas comunidades. En el núcleo de la red destacaron cuatro términos utilizados para señalar situaciones de desigualdad, injusticia, exclusión y discriminación que expresan los estudiantes respecto a los grupos étnicos (ver tabla 5).

Tabla 5. Categoría denuncia

Denuncia	PS	%
Discriminación	68	11.2
Pobreza	35	5.8
Vestimenta	20	3.3
Marginación	16	2.6
Total parcial	139	22.9

Fuente: elaboración propia.

Se mencionaron palabras con alto peso semántico como discriminación (68), pobreza (35), vestimenta (20) y marginación (16); al analizar las razones por las cuales fueron escritas, denuncian cuestiones de injusticia social, desigualdad y olvido por parte de los diferentes gobiernos que han tenido la responsabilidad de contrarrestar dichas situaciones y no han realizado acciones para disminuir tal rezago. Los jóvenes denuncian la discriminación; son conscientes de la desigualdad y marginación en la que viven las etnias; refieren el olvido de que han sido objeto por parte de las autoridades y la afectación que sufren en sus derechos humanos en función de su lengua, vestimenta y tradiciones culturales. Los testimonios de los estudiantes también denuncian cómo en un país con las características de México, multicultural y multiétnico, las minorías étnicas no sólo son tratadas de manera diferenciada, sino que la mayoría de las veces se les coloca en un estatus de inferioridad respecto a los demás grupos sociales.

CONCLUSIONES

La revisión bibliográfica internacional y nacional indica que el racismo persiste como un fenómeno diferenciador y excluyente. Es un problema social que se encuentra enraizado en las sociedades multiculturales. No es un acontecimiento nuevo, sino que se remonta a la historia de cada sociedad, de manera que los grupos dominantes han clasificado negativamente y, por tanto, discriminado a quienes son distintos por alguna o varias características biológicas o culturales.

En México, la conquista y la colonización en la Nueva España estuvieron marcadas

por una historia de injusticias y abusos de españoles y criollos contra los indígenas, manifestaciones que posteriormente también adoptaron los mestizos, al difundir un sentimiento de superioridad sobre las etnias. Se presenta una diferenciación social en función de la pigmentación de la piel. Los proyectos indigenistas de aculturación de las primeras décadas del siglo XX se orientaron a fortalecer un nacionalismo basado en el mestizaje y buscaron que estas comunidades olvidaran sus tradiciones culturales milenarias y se integraran a las formas de vida de las regiones urbanas, difundiendo la idea de que ser indio y hablar una lengua indígena era vergonzoso. En consecuencia, numerosos indígenas tuvieron que olvidar sus raíces culturales, su lengua originaria y vestimenta e incorporarse a la vida moderna, lo que desarrolló sentimientos de desindianización entre la población indígena y de animadversión y rechazo por parte de los mestizos hacia las comunidades autóctonas.

En nuestra indagación empírica nos trazamos como propósito conocer lo que expresan los estudiantes de tres universidades interculturales, en cuya propuesta se encuentra la apertura a estudiantes de las diferentes regiones del país y, en particular, a aquellos de origen indígena. Mediante la técnica de asociación de palabras y su posterior interpretación con las redes semánticas, se comprendió que esta herramienta permite a las personas expresar de manera espontánea y “auténtica” (Abric, 2001) el significado de algo o de alguien, en este caso, el significado de la palabra “indígena”.

Desde la prueba del instrumento y, en especial, durante la aplicación en los tres espacios universitarios, fue interesante observar cómo los estudiantes escribían inmediatamente aquello que llegaba a su mente y lograban, así, efectuar una asociación rápida con la palabra detonadora o guía. En los resultados encontramos que los estudiantes escribieron numerosos términos con diferente connotación. Las palabras más numerosas fueron, como esperábamos, las que tienen un significado positivo hacia el indígena. Sin embargo, llamó la atención que cerca de una quinta parte de éstas tuvieron una connotación de rechazo y estigma. Estos dos polos nos indican que seis de cada diez estudiantes tienen una visión favorable del indígena, mientras que dos de cada diez lo rechazan. No es la mayoría, pero sí revela que también se presenta el racismo en estas instituciones educativas.

En el núcleo de la red, integrado por las palabras con mayor peso semántico, la situación tuvo un cambio, pero no desaparecieron palabras peyorativas. Disminuye, pero continúa, lo que indica que por su relevancia semántica es menor la importancia que tienen los términos estigmatizadores. Interesa destacar la categoría estigmatización. Llama la atención que en las universidades interculturales ingresa un sector de jóvenes provenientes de algún grupo indígena y que se expresaran de modo peyorativo de este grupo, como si se tratara de un sector humano distinto de él. Las tres palabras que aparecieron en el núcleo de la red fueron calificativos negativos, esto es, estigmas o marcas simbólicas hacia una persona que no es considerada un ser humano. Estas palabras podrían ser leídas de esta manera: “Al indígena lo relaciono con una persona *pobre, analfabeta e indio*”.

Es notorio que este sector de estudiantes, alumnos que hablan español, por su parte, formulan diversas expresiones de exclusión y violencia hacia estos niños. Los apodosos dan cuenta de esto (Hamel, 2001; Hernández y Estrada, 2012). En nuestra muestra, es el joven de una institución de educación superior que les abrió las puertas a estudiantes provenientes de algún grupo indígena, de manera paradójica, quien estigmatiza al indígena. Independientemente de que el porcen-

taje registrado en el núcleo de la red sea bajo comparado con las categorías de aceptación y denuncia, en el fondo se identifica el racismo de la sociedad mexicana, de modo que llega a integrarse en los grupos excluidos.

En este primer acercamiento a las expresiones de racismo hacia el indígena por parte de los estudiantes de tres universidades interculturales, comprendimos que cada universidad y cada institución escolar son un microuniverso en donde se despliegan numerosas prácticas derivadas de las representaciones y los principios culturales dominantes. Por un lado, reproducen lo externo a los muros, pero también los actores le agregan su propio sello a las prácticas. La exclusión hacia el otro simplemente por ser distinto también se presenta en estas instituciones, sin importar que sea una universidad que alberga a un porcentaje de estudiantes provenientes de algún grupo indígena.

Las respuestas vertidas por los jóvenes estudiantes de universidades interculturales muestran que el racismo como expresión excluyente continúa vigente en nuestros días y se manifiesta en forma cotidiana en las diversas esferas de la vida social, y la universidad dentro de ésta. Como fenómeno diferenciador da origen a la discriminación, dirigida ante todo contra los grupos minoritarios; es ineludible indagar sobre sus múltiples y diversas expresiones y documentar estos hallazgos para actuar en contra de sus efectos nocivos. Frente a este desprecio extensivo, los jóvenes prefieren asumir que son mestizos, no indios y evitar ser objeto de marginación. Aunque no se justifica la actitud de los jóvenes, es necesario reflexionar sobre estas situaciones para tratar de entender sus expresiones escritas y abrir el debate acerca de la formación ciudadana en las instituciones educativas.

Considerar al indígena como pobre y analfabeta supone que su situación depende más de su voluntad que de circunstancias históricas y sociales. El contexto no lo observan ni reconocen que la situación del indígena se encuentra inmersa en un contexto social que reproduce la injusticia y la discriminación; simplemente se condena a la persona por ser analfabeta e ignorante. Estos estigmas manifiestan tanto rechazo como desprecio hacia el indígena.

El estigma y la discriminación son similares a lo registrado por otros investigadores que han estudiado los espacios escolares en México. En estas investigaciones se encontró que directivos y profesores clasifican de modo negativo a los estudiantes inmigrantes, aquellos que no hablan español, sino una lengua indígena; además, les dan un trato diferenciado.

México es un país multiétnico y multicultural; reconocerlo implica el respeto irrestricto a las diferencias culturales y que los diversos grupos se enriquezcan recíprocamente en un clima de observancia a los fundamentos jurídicos del Estado y a la voluntad y entendimiento de sus integrantes. El pluralismo cultural que defiende la convivencia pacífica entre distintas comunidades culturales es resultado de una ciudadanía política y social, pero es necesario construirlo. Asimismo, promover desde las instituciones educativas el reconocimiento de la diversidad cultural como característica esencial de la nación y un trato igualitario para todos, incluyendo las minorías étnicas con sus particularidades, siempre que no atenten contra las disposiciones del Estado de derecho y de los derechos humanos, que deben regir la vida social en un país que pretende caminar por la vías de la democracia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abric, J. (2001). Metodología para la recolección de representaciones sociales. En *Prácticas sociales y representaciones* (pp. 53-74). México: Coyoacán.
- Balibar, E. y Wallerstein, I. (1991). *Raza, clase, nación*. Madrid: Instituto de Estudios Políticos para América Latina.
- Borasteros, D. y García, J. (2007, 3 noviembre). Un racismo de baja intensidad. *El País*, Sociedad, p. 32.
- Castel, R. (2010). *La discriminación negativa. ¿Ciudadanos o indígenas?* Barcelona: Hacer.
- Castellanos, A. (2001). Notas para estudiar el racismo hacia los indios de México. *Papeles de Población*, 7 (28), 165-179.
- _____. (2003). *Imágenes del racismo en México*. México: Plaza y Valdés.
- _____. (2010). Racismo en México. ¿Identidad y cultura? *RAE. Racismo de ayer y hoy, Bolivia en el contexto mundial*, II, 745-760.
- Castoriadis, C. (2005). Reflexiones en torno al racismo. En *Ciudadanos sin brújula* (pp. 29-43). México: Coyoacán.
- Cea, M. (2009). La compleja detección del racismo y la xenofobia a través de una encuesta. Un paso adelante en su medición. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 125, 13-45.
- Cisneros, I. (2001). Intolerancia cultural: racismo, nacionalismo, xenofobia. *Perfiles Latinoamericanos*, 18, 177-189.
- _____. (2004). *Formas modernas de la intolerancia. De la discriminación al genocidio*. México: Océano.
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (Conapred) (2010). *Encuesta Nacional sobre Discriminación en México*. México.
- De la Cruz, G. y Abreu, L. (2012). Atributos de tutores de posgrado por campo disciplinario. La perspectiva de estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México. *Perfiles Educativos*, 34 (138), 10-27.
- Gall, O. (2001). Racismo y mestizaje. *Debate Feminista*, 24.
- _____. (2004). Identidad, exclusión y racismo: reflexiones teóricas y sobre México. *Revista Mexicana de Sociología*, 66, 221-259.
- Goffman, E. (2008). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Granja-Castro, J. (2009). Contar y clasificar a la infancia. Las categorías de la escolarización en las escuelas primarias de la Ciudad de México, 1870-1930. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14 (40), 217-254.
- Guimarães, A. (1996). El mito del anti-racismo en Brasil. *Nueva Sociedad*, 144, 32-45.
- Hamel, R. (2001). Políticas del lenguaje y educación indígena en México. Orientaciones culturales y estrategias pedagógicas en una época de globalización. En Bein, R. y Born, J. (eds.). *Políticas lingüísticas. Norma e identidad* (pp.143-170). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires-Instituto de Lingüística.
- Hernández, D. y Estrada, R. (2012). Antropología del ausentismo escolar entre niños indígenas de la Merced. En Tuñón, E. y Rojas, M. (coords.). *Género y migración II* (pp. 513-534). San Cristóbal de las Casas, Chiapas: ECOSUR/El Colegio de la Frontera Norte/El Colegio de Michoacán/ CIESAS.
- Hinojosa, G. (2008). El tratamiento estadístico de las redes semánticas naturales. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, XVIII (1), 133-154.
- Ishibashi, J. (2003). Hacia una apertura del debate sobre el racismo en Venezuela: exclusión e inclusión estereotipada de personas "negras" en los medios de comu-

- nicación. En Mato, D. (coord.). *Políticas de identidades y diferencias sociales en tiempos de globalización* (pp. 33-61). Caracas: FACES.
- Javaloy, F. (1994). El nuevo rostro del racismo. *Anales de Psicología*, 10 (1), 19-28.
- López, H. (1998). La metodología de la encuesta. En Galindo, J. (coord.). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp. 33-73). México: Pearson-Educación.
- Moreno, P. (1994). La herencia desgraciada: racismo y heterofobia en Europa. *Estudios Sociológicos*, 12 (34), 49-73.
- Murillo, P. y Becerra, S. (2009). Las percepciones del clima escolar por directivos, docentes y alumnado mediante el empleo de "redes semánticas naturales". Su importancia en la gestión de los centros educativos. *Revista de Educación*, 350, 375-399.
- Ojeda, D. y González, M. (2012). Estereotipos de estudiantes universitarios hacia compañeros afrocolombianos e indígenas. *Revista CES Psicología*, 5(2), 101-118.
- Paris, M. (2001). *Oligarquía, tradición y ruptura en el centro de Chiapas*. México: UAM/La Jornada.
- _____ (2002). Estudios sobre el racismo en América Latina. *Política y Cultura*, 17, 289-310.
- Pávez, I. (2012). Inmigración y racismo: experiencias de la niñez peruana en Santiago de Chile. *Si Somos Americanos. Revista de Estudios Transfronterizos*, XII (1), 75-99.
- Placencia, M. (2008). "Hola María": racismo y discriminación en la interacción interétnica cotidiana en Quito. *Discurso y Sociedad*, 2 (3), 573-608.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2010). *Informe sobre Desarrollo Humano de los Pueblos Indígenas en México. El Reto de la Desigualdad de Oportunidades*. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- Reyes, I. (1993). Las redes semánticas naturales, su conceptualización y su utilización en la construcción de instrumentos. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, IX (1), 81-97.
- Sánchez, J. (2007). *Estadística básica aplicada a la educación*. Madrid: Editorial CCS.
- Sánchez, M., Campiño, M., Illán, S., Llor, L. y Ruiz, J. (2005). Actitudes de una muestra de estudiantes de la región de Murcia hacia los inmigrantes magrebíes. *Enfermería Global*, 7, 1-9.
- Taguieff, P. (2001). El racismo. *Debate Feminista*, 24, 3-14.
- Traverso-Yépez, M. (2005). Discursos racistas: institucionalización del racismo a través de las prácticas lingüísticas. *Revista Interamericana de Psicología*, 39, 61-70.
- Valdés, J. (1998). *Las redes semánticas naturales. Usos y aplicaciones en psicología social*. Toluca, México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Vera, J., Bautista, C. y Batista, F. (2005). Redes semánticas naturales. Aspectos teóricos, técnicos, metodológicos y analíticos. *Revista Ra Ximhai*, 1 (3), 439-451.
- Wade, P. (2011). Multiculturalismo y racismo. *Revista Colombiana de Antropología*, 47 (2), 15-35.
- _____ (2013). Racismo, democracia racial, mestizaje y relaciones de sexo-género. *Tabla Rasa*, 18, 45-74.
- _____ (2014). Raza, ciencia, sociedad. *Interdisciplina*, 2 (4), 35-62.
- Wieviorka, M. (1992). *El espacio del racismo*. Barcelona: Paidós.
- _____ (2007). La mutación del racismo. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, XLIX (200), 13-23.
- _____ (2009). *El racismo: una introducción*. Barcelona: Gedisa.

FUENTES ELECTRÓNICAS

- Casaús, M. (2009). El genocidio: la máxima expresión del racismo en Guatemala: una interpretación histórica y una reflexión. *Nuevo Mundo, Mundos Nuevos*. Recuperado de <http://nuevomundo.revues.org/57067>. DOI: 10.4000/nuevomundo.57067. Consultado el 23 de septiembre de 2014.
- Espelt, E. y Javaloy, F. (s.f.). *El racismo moderno*. Recuperado de http://www.ciudadredonda.org/admin/upload/IMG/pdf/El_racismo_moderno.pdf
- Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI) (2010). *Censo de Población y Vivienda 2010*. Recuperado de http://www.inegi.org.mx/sistemas/olap/Proyectos/bd/censos/cpv2010/PT.asp?s=est&c=27770&proy=cpv10_pt. Consultado el 15 de noviembre de 2013.
- Knauth, L. (2000). *Los procesos del racismo*. Recuperado de <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13900402>>
- Rahier, J. (2013). *Mami, ¿qué será lo que quiere el negro?: representaciones racistas en la revista Vistazo, 1957-1991*. Recuperado de <http://www.flacso.org.ec/docs/sfracrahier.pdf>