

Creencias sobre el concepto de raza en profesionales de la educación en Baja California*

JESÚS AGUILAR NERY**

Abstract

BELIEFS ON THE CONCEPT OF RACE FOR EDUCATION PROFESSIONALS IN BAJA CALIFORNIA. *The construction of racial differentiation is explored in Baja California, on a sample of university professors, on the one hand, and preschool coordinators, on the other. This paper intends to explain the beliefs guiding a racist ideology. By means of a survey, it was found that the word race is mainly used to group and divide groups of human beings. Moreover, skin color is essential to define human races. A trend related to confusing or contradictory information due to various sources that support the existence of human races was identified. It concludes by noting different implications of a deficient knowledge to build human differences and some considerations for future studies.*

Key words: racism, professors, ideology, Mexico, skin color, differences

Resumen

Se explora la construcción de la diferencia racial en una muestra de profesores universitarios y en otra de supervisoras(es) de preescolar en Baja California, buscando explicar las creencias que guían la ideología racista. Mediante un cuestionario se encontró que raza se usa principalmente para agrupar y dividir grupos humanos. Asimismo, que el color de piel es sustancial para definir las razas humanas. Se identificó una tendencia relacionada con información confusa o contradictoria proveniente de fuentes diversas que avalan la existencia de razas humanas. Se concluye señalando varias implicaciones de una deficiente base de conocimientos para construir las diferencias humanas y algunas consideraciones para futuros estudios.

Palabras clave: racismo, docentes, ideología, México, color de piel, diferencias

*Para Julita y Tiburcio,
prominentes mixtecos tijuanenses*

Introducción

El propósito de este trabajo es realizar un acercamiento a un fenómeno que a menudo pasa desapercibido en nuestra cotidianidad, pero que reviste una importante fuente de discriminaciones y peligros para muchas personas: el racismo en los ámbitos escolares.

El texto tiene como interés principal explorar empíricamente las creencias racistas en dos muestras de profesionales de la educación: una de nivel superior y otra de supervisoras(es) de nivel preescolar en dos municipios de Baja California, México. Abordar las creencias racistas en las escuelas implica conocer los procesos

* Artículo recibido el 30/10/13 y aceptado el 20/02/14. Agradezco a la tsu Miriam Jacqueline Domínguez del Real su apoyo en la elaboración de las gráficas y a la doctora Guadalupe Álvarez su apoyo técnico. Agradezco también a los dictaminadores anónimos sus observaciones y sugerencias. En todo caso, la responsabilidad del resultado final es de quien firma.

** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México. Circuito Cultural Universitario, delegación Coyoacán, 04510, México, D. F. <jesner2008@gmail.com>.

de construcción de la diferencia racial en dichos espacios, y con ello visibilizar y explicar las ideologías racistas, para construir argumentos contra toda forma de desigualdad y discriminación.

Este estudio tiene como antecedente una aproximación que trabajó con otras muestras de docentes frente a grupo, principalmente del nivel básico de Tijuana y Tecate, Baja California (Aguilar Nery, 2012), por lo que se pretende darle continuidad, buscando ampliar y contrastar sus resultados. Dicho trabajo cerraba con tres conclusiones relacionadas con la aceptación mayoritaria de la existencia de *razas humanas*: 1) es un término que mayormente se utiliza para agrupar y dividir a los seres humanos, a pesar de que no existe un fundamento científico para ello; 2) el peso fundamental de las características físicas para definir tal o cual *raza*; 3) el concepto de raza se suele pensar en correspondencia con el de cultura, en términos esencialistas y deterministas.

En el citado texto se apuntaba que no obstante se rechaza desde la biología y la antropología el concepto de raza, por inadecuado para describir a los seres humanos, “la mayoría de docentes sostenía la definición más añeja de raza, el viejo racismo biologicista, el cual persiste y se ha actualizado al combinarse con definiciones que echan mano de algunos rasgos culturales (conductas, lenguaje, etc.) para definirla”; aunque también se reconoció que tales combinaciones no fueron del todo claras en las muestras abordadas (Aguilar Nery, 2012: 74). De este modo, se sugería indagar en otras muestras o contextos “si se define raza pensando en otras especies; o bien domina la duda, la ignorancia o la ambigüedad en las concepciones” (Aguilar Nery, 2012: 74-75).

Por lo tanto, el presente documento ahonda en el trabajo previo con dos muestras que siguen sin ser representativas estadísticamente, pero resultan significativas para aproximarnos al universo docente de Baja California. Ambas abarcan dos niveles que en el trabajo citado estuvieron ausentes: docentes universitarios y supervisoras(es) de preescolar. Además, esta última muestra incluye población del municipio de Ensenada, que tampoco se abordó en el estudio previo; la otra muestra, profesores de una universidad pública, es de Tijuana. Con lo anterior, se apuntala la hipótesis respecto a que la vertiente biologicista del racismo despunta entre las creencias de los docentes de todos los niveles escolares de Baja California, así como la ambigüedad alrededor de su definición.

El texto se divide en cuatro secciones. En la primera se presenta un breve panorama de los estudios sobre racismo y educación en nuestro país, donde destaco la escasez de estudios fundados en datos empí-

ricos, pues la tendencia dominante es una vertiente histórica. La segunda sección contiene el marco teórico-conceptual de referencia para el estudio, así como la metodología seguida. En la tercera sección se describen los datos y los resultados de los cuestionarios aplicados. En la última discuto algunos de los datos más significativos a la luz del marco de referencia y cierro con algunas consideraciones para futuras investigaciones sobre el racismo y el campo educativo.

Tendencias de los estudios sobre racismo y educación en México

En nuestro país el estudio sobre el fenómeno del racismo ha sido regularmente atendido por la antropología, más que por otras disciplinas (Castellanos, 2000, 2001). Sin embargo, en la última década del siglo xx hubo un auge de los estudios académicos sobre el tema desde la sociología, la psicología, la historia, los estudios de género, y algunas más. Esto no es casual, ya que el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional de 1994 volvió los reflectores hacia México en general y hacia los indígenas de Chiapas en particular, quienes junto con otras colectividades (judíos, negros, chinos u otros extranjeros) han sido y son víctimas de un racismo latente y cotidiano. Dicha tendencia, en el caso de los grupos étnicos, se viene arrastrando desde la Colonia (véase por ejemplo, Béjar, 1969; Castellanos y Sandoval, 1998; Gall, 2004).

A la antropología se deben los primeros atisbos al estudio de las *razas* en México, a principios del siglo xx, con autores como Gamio, Caso, y luego Vasconcelos y Molina Enríquez, quienes también estuvieron en cargos públicos que les permitieron poner en práctica sus ideas hasta mediados del siglo xx. A partir de los años setenta, una nueva oleada de estudios destacaron los sesgos ideológicos de tales precursores, pues en general éstos impulsaban lo que se ha conocido como *racismo asimilacionista* de Estado, que en términos amplios podemos caracterizar como una serie de políticas tendientes a subsumir las identidades diferenciadas bajo un ideal mestizo, para configurar la imagen de un México homogéneo resultado de la mezcla de sangre y de culturas (cf. entre otros Bonfil, 1987; Castellanos, 2000, 2001; Gall, 2004; Gómez, 2005; Molina, 2003).

Antropólogos como Guillermo Bonfil, Héctor Díaz-Polanco, Arturo Warman, Guillermo López y Rivas, Rodolfo Stavenhagen y especialmente Alicia Castellanos contribuyeron al análisis del racismo en cuanto ideología, para denunciar las relaciones de subordinación de las mayorías blanco-mestizas sobre los indígenas de México y de otros puntos de Latinoamérica.

El trabajo de Castellanos, desde la Universidad Autónoma Metropolitana, es ejemplar del desarrollo de los estudios del racismo hacia los grupos indígenas de México hasta nuestros días. Sin duda, sus análisis se han vuelto referencia obligada en un recuento sobre el tema. Sus argumentos abordan el proceso histórico, procurando diferenciar y puntualizar contextualmente las relaciones racistas entre indígenas y no indígenas, sobre todo luego del periodo posrevolucionario. La investigadora ha planteado que hay varios hitos históricos para dar cuenta del proceso de dominación sobre los grupos indígenas en México en distintas regiones del país.

Castellanos parte de la dominación colonial, donde la historiografía ha producido suficiente evidencia para sostener la vertiente violenta que se ejerció en contra de los grupos aborígenes. Posteriormente, habla de la formación de la nación mexicana al fragor de la influencia de las teorías racistas biologicistas desarrolladas en Europa y en Estados Unidos entrado el siglo XIX; luego establece otro periodo relacionado con el nacionalismo revolucionario de la primera mitad del siglo XX y sus políticas indigenistas; finalmente ubica el contexto del neoliberalismo actual. En cierto modo, dice Castellanos, la dominación sobre los grupos indígenas es un proceso que ha persistido en el tiempo y “parece vincularse en cualquiera de sus niveles al ejercicio y a las tecnologías del poder del Estado” (2001: 169).

Lo anterior ha sido más claro a raíz de la configuración del Estado-nación, ya que tanto los positivistas del porfiriato como los antropólogos del nacionalismo revolucionario sostenían racismos que exaltaban, explícita o implícitamente, la superioridad de los blancos y los mestizos y la inferioridad del indio (así en singular, y con ello operaba un mecanismo homogeneizador en el discurso, que evidentemente contrastaba con la realidad de los más de 62 grupos étnicos reconocidos a finales del siglo XX), a quien a menudo se atribuían incapacidades innatas, pregonando, sobre todo, la necesidad de fusión biológica y cultural. De tal modo, se buscaba el mestizaje, mediante la im-

sición del modelo cultural nacional sobre las comunidades y pueblos indígenas (Castellanos, 2001: 167; Gall, 2004; Gómez, 2005; Urías, 2007; entre otros).

Además, fue durante la época del nacionalismo revolucionario cuando se difundió afanosa y secretamente la ideología de la depuración racial, a través de la práctica de la eugenesia, aquella corriente médica preocupada por mejorar la especie humana (Suárez, 2005). Esta corriente data del porfiriato, pero tuvo su auge en el México posrevolucionario en el marco de la modernización, la urbanización y los rápidos cambios sobre la moralidad, la salud y la transformación de los valores familiares. Dicho periodo fue la etapa más prolífica en discursos racistas de base biologicista, pero es hasta hace poco tiempo que empezamos a conocer algunas de sus “historias secretas”, como las ha denominado Beatriz Urías (2007). Según la autora, el foco de la eugenesia no sólo fue dirigido hacia los indígenas, sino también hacia un grupo importante de “indeseables”: prostitutas, adictos, epilépticos y “desviados” sexuales, a quienes se pretendía eliminar.¹

De acuerdo con Castellanos, el Estado, prácticamente hasta nuestros días, no ha logrado conciliar, por una parte, la estrategia asimilacionista y, por otra, la preservación de ciertas diferencias étnicas. Las políticas indigenistas han puesto de manifiesto la pugna entre dos posiciones: una ligada al pensamiento liberal y que se opone a un tratamiento diferenciado del “indio”; y otra, la postura “indigenista, que reconoce la especificidad étnica pero promueve una política específica también proclive a la asimilación” (Castellanos, 2001: 167-168). En ambos casos, aunque con argumentaciones distintas, no toleran las diferencias de esos *otros* étnicos internos.²

En síntesis, para estudiar el racismo hacia los indios en México es preciso reconocer la evolución de sus contenidos, formas y niveles, así como las ideologías que lo encubren, sobre todo en la historia reciente. Debemos analizar también las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales en que las ideologías se despliegan, se producen, cambian y persisten (Castellanos, 2001: 176-177). De acuerdo con la

¹ Urías analiza factores de índole cultural y política para poner de relieve la fragua del imaginario que prevaleció en aquellas décadas de racismo científico e institucional, acentuado con el proceso de consolidación del Estado, que a su vez se iba deslizando sutilmente en las prácticas cotidianas hasta casi naturalizarse. Treviño no duda en caracterizar dicha época del Estado mexicano como un “Estado racista” y/o un “Estado racial” (2008: 671-672).

² Siguiendo a Castellanos (2001: 167-168), el nuevo discurso neoliberal del Estado mexicano acerca de los grupos étnicos se estructura en el contexto de un movimiento social en el que los campesinos indígenas y mestizos han sido protagonistas, sobre todo en la última década del siglo XX. Entonces su reclamo fue “replantear el proyecto de Nación” y reconocer la diversidad étnica como fundadora de la nacionalidad mexicana, tal como lo verificaron los cambios en varios artículos constitucionales. Algunos de ellos habían empezado poco antes del levantamiento zapatista de 1994 (en 1992 se modificó el entonces artículo 4º constitucional para reconocer la pluralidad de la nación), pero el movimiento neozapatista vino a poner en el centro de la agenda política los temas y problemas de las identidades y las diferencias al interior del Estado mexicano.

investigadora, hay formas de percepción más vinculadas con un racismo biológico que pueden expresarse abiertamente en los espacios de pertenencia, y otras más ocultas sostenidas por individuos y grupos en posiciones de poder con más intereses que proteger. Esta búsqueda por encontrar la variabilidad del racismo en los espacios sociales y geográficos regionales (no sólo hacia los grupos étnicos) no niega la existencia de un sustrato ideológico común, ligado con la dominación de unos individuos o grupos sobre otros.

La extensión de los estudios del racismo hacia los indígenas no tiene comparación con el estudio sobre otros grupos en México, prácticamente desde los años sesenta (Béjar, 1969). Otros trabajos que se han realizado guardan cercanía con la atención a la dimensión étnico-nacional, pues han sido los comúnmente etiquetados como “extranjeros” quienes han sido el blanco de los discursos y las prácticas racistas. Diversas investigaciones dan cuenta de los racismos que han sufrido los nacionales chinos, judíos, gitanos, etcétera, en México (entre otros, Gómez, 1991; Bonfil, 1993; Gall, 2004; Treviño, 2008). Así como también, más recientemente visibilizados, los afrodescendientes y los migrantes centroamericanos (véase, por ejemplo, Conapred, 2011a, 2011b; Martínez, 2011).³

Los especialistas que abordan cuestiones de educación y racismo en México siguen, en general, el patrón anotado, esto es, los trabajos más numerosos recaen en los grupos étnicos del país. La dimensión étnica ha sido privilegiada en las cuestiones del racismo y la educación o la escolarización (Bertely, 1998, 2003; OCE, 2002; Molina, 1995).

El recuento encabezado por Bertely, a principios del nuevo milenio, nos permite observar la tendencia anotada del racismo y la escolarización indígena, del cual subrayo que sólo dos estudios usan la palabra racismo de manera explícita en su contenido: el de formación de maestros (Salinas y Avilés, 2003) y el de las organizaciones no gubernamentales (Medina, 2003). La tendencia principal de los estudios apunta a que el paso de la mayoría de los indígenas por las

escuelas ha sido una experiencia traumática, llena de obstáculos, imponiéndose la política asimilacionista en casi todos los casos. No obstante, sobre todo en el terreno de la docencia, algunos trabajos han subrayado cierta movilidad social para algunos indígenas que han alcanzado o rebasado el nivel superior (Rodríguez, 2006; Barrón Pastor, 2008; Bautista, 2008).⁴

Destaco el abordaje reciente de algunos trabajos sobre estudiantes indígenas de nivel superior y su relación con el racismo, lo cual es algo inédito por su “visibilización” en un nivel al que tradicionalmente llegan muy pocos (Bautista, 2008).⁵ Por ejemplo, Barrón Pastor (2008) realizó la evaluación de un programa de “acción afirmativa” dirigido a estudiantes indígenas con patrocinio nacional e internacional, a partir de contrastar “algunas experiencias del programa en relación con las dificultades para definir la identidad indígena, el problema del privilegio de minorías al interior de las escuelas y de las etnias, [así como] las dificultades para promover una mejor convivencia intercultural y combatir el racismo” (Barrón Pastor, 2008: 24).⁶

Destaco también la tendencia de estudios que analizan los libros de texto, en especial de nivel primaria, como los de Molina (1995, 2003) y Corona (1997). Molina trata en ambos trabajos “la ideología subyacente en la discriminación”, sobre todo en los textos de ciencias sociales en primaria y secundaria. La autora denunciaba que en tales textos se presentaba una imagen excluyente del “indio”, ubicándolo en el pasado, y tratándolo en forma negativa cuando se hablaba del “indio” contemporáneo. Asimismo señalaba que la figura enmascarada del “indio”, sea despojada de humanidad, negándole ciudadanía o visto como rémora del pasado, ha sido útil para justificar relaciones de dominación y explotación, así como fuente de temores infundados por su presencia. De este modo, mediante tales dispositivos escolares se desaparece a los grupos étnicos, se “enajena” su historia y los hace “desterrados en su propia tierra” (Molina, 1995: 152).

³ Cabe mencionar la línea de investigación impulsada por Moreno (2007) acerca del debate sobre los privilegios raciales del mestizaje y la necesidad de visibilizar las prácticas del racismo cotidiano ligadas a la corporalidad.

⁴ No hablo aquí de otra corriente importante de ensayos que abordan la temática del racismo de modo general, e incluso tocando algún detalle educativo, pues es una aproximación que merece una atención especial, que rebasa el objetivo de este documento. Por ejemplo, los ensayos de Monsiváis, o de antropólogos e historiadores citados en el ensayo de Báez-Jorge (2002) o de Béjar (1969).

⁵ El testimonio de Bautista (2008) como mujer indígena que, pese a grandes dificultades, ha conseguido realizar estudios de posgrado, presenta una posición crítica tanto de la ideología del mestizaje, como del sexismo y del racismo que ha enfrentado a menudo de modo conjunto.

⁶ El trabajo evalúa el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIES) iniciado en 2004, el cual fue promovido por la Asociación Nacional de Universidades y Escuelas de Educación Superior (ANUIES), la Fundación Ford y 16 instituciones educativas (Barrón Pastor, 2008: 23-24). El número de la revista *Trace* donde aparece el texto citado está dedicado al tema, aunque poco se trata la cuestión del racismo de modo explícito.

Por su parte, Corona, siguiendo algunos planteamientos foucaultianos, proponía “una explicación histórico-discursiva para comprender los libros de texto como un discurso de ‘guerra de razas’” (1997: 50). Esto lo estudia en la imagen construida de los vecinos estadounidenses en cinco libros de texto mexicanos de nivel primaria (de ciencias sociales e historia) en distintas épocas. Respecto a los enfrentamientos de naciones que se narran en los libros, la autora menciona: “en el fondo lo que se presenta es un cuerpo social articulado en dos grupos enfrentados” (Corona, 1997: 64-65). Ella alude a razas, no necesariamente en un sentido biológico, sino en torno a diferencias culturales y como producto de enfrentamientos entre grupos que no tienen el mismo origen, lengua, ni religión.

En esta breve exploración se observa una ausencia de estudios empíricos sobre racismo y educación. Así pues, resulta necesario impulsar investigación en esa ruta, así como en otras más, para conocer contextos y tramas implicados en la historia reciente, sobre todo entre los grupos no indígenas, donde es más urgente enfocar las luces para visibilizar los discursos y las prácticas del racismo cotidiano. A dicho terreno pretende abonar este modesto trabajo.

Las creencias: punto de partida de la ideología racista

Cuatro razas distintas componen [la población mexicana]: la india o natural del país; la europea, la negra y la criolla...

*Alberto Correa
(Geografía de México, 1889)*

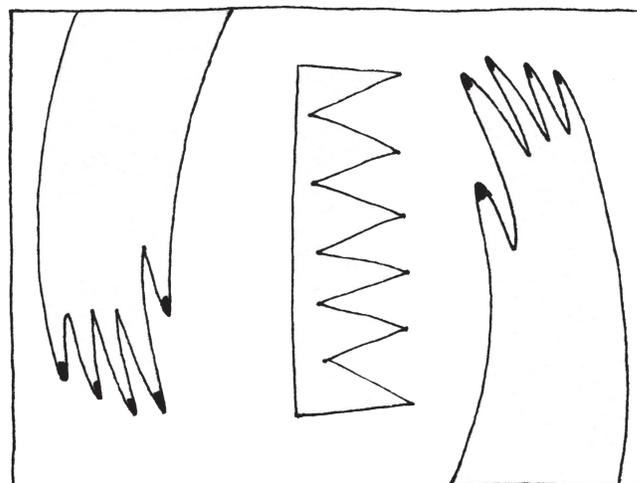
A diferencia del trabajo de referencia (Aguilar Nery, 2012), que tuvo como guía una investigación realizada en el Estado español por García, García-Cano y Granados (1999), en esta ocasión tomo distancia del horizonte conceptual de los investigadores españoles, en especial en torno a su distinción entre discursos y prácticas, pues en cierto modo mantienen esa separación de manera artificial, a pesar de que mencionan que hay una conexión entre ambos elementos, sin embargo no la explican.

En el presente trabajo me apoyo en el concepto de creencia del filósofo Luis Villoro (1982), pues en tal caso se establece una definición disposicional que supera la falsa dicotomía entre discursos y prácticas. Concebimos a las creencias como disposiciones de los sujetos a actuar de cierta forma y no de otra, según

las situaciones particulares, y con ello no se establece una distinción nítida entre creencias y acciones, por lo que pierde sentido mantener tal división de manera abstracta. Sostener una creencia es, según Villoro, apenas una disposición para actuar de ciertos modos y no de otros. El objeto de una creencia circunscribe, delimita, determina en cada circunstancia particular el ámbito de respuestas posibles. Así, “creer que p no es tener un estado de disposición y además un objeto de creencia; creer que p es tener el estado de disposición determinado por p ” (Villoro, 1982: 67). Se asume, con Villoro, que existe una suerte de asimetría en el vínculo entre acción y creencia: conocer la creencia de un sujeto es atribuirle un estado disposicional que se puede traducir, bajo ciertas circunstancias, en acciones; pero es más complejo e impreciso derivar creencias de acciones observadas.

Las creencias se nutren de experiencias, conocimientos, conceptos e imaginaciones; en suma, información y datos heterogéneos. En el caso que nos ocupa adquiere centralidad el conocimiento explícito que ciertos profesionales de la educación formal tienen sobre algunos conceptos relacionados con ideología de la discriminación racial. Esto nos permite indagar los mecanismos cognitivos que orientan prácticas racistas más allá de que se hagan efectivas o no. En otras palabras, no es mi interés describir meras opiniones que manifiestan los docentes frente al racismo –sabemos que por lo común no es políticamente correcto externarlas–, sino explorar los conocimientos y saberes que sustentan las posibles ideologías racistas, pues se trata del andamiaje básico para construir argumentos y justificar prácticas racistas.

Suscribo que las creencias se refieren a proposiciones que, en general, son verdaderas para la persona que las sostiene y que en ciertas circunstancias



repercuten en sus acciones. En este trabajo hablaré de creencias racistas a partir de que los individuos aceptan la existencia de razas humanas y realizan cadenas de razonamiento en relación con el concepto de cultura.

Enfocar la definición de los conceptos de raza y cultura supone que ambos responden a una construcción social que legitima un determinado orden social que clasifica, jerarquiza y evalúa el *nosotros* y a los *otros*. De hecho, el adjetivo “cultural” en muchas definiciones aportadas en los cuestionarios funciona como lo hace el argumento biológico o genético: “encerrando a los individuos y a los grupos *a priori* en taxonomías de jerarquía y de exclusión del sistema socioeconómico y político” (García, García-Canó y Granados, 1999: 141).

Así, Balibar y Wallerstein (1988) hablan de un *racismo sin razas*. Algunas características que identifican dicha posición aluden a que las identidades y los rasgos culturales permanecen estáticos y son homogéneos e irreductibles; no postulan la superioridad de unos pueblos sobre otros, pero destacan el peligro que supone desaparecer las fronteras. Asimismo, denuncian una supuesta incompatibilidad entre las diferentes formas de vida y de convivencia, una de cuyas consecuencias más destacadas es la institucionalización del racismo, donde los prejuicios y estereotipos raciales se incorporan a los sistemas legales, administrativos y sociales de modo sutil o indirecto, y se hacen compatibles con las normas de tolerancia e igualdad de las democracias occidentales (Aguilar Nery, 2012: 53).

Insistimos con García, García-Canó y Granados que

... es la epistemología del término raza la que lleva a adoptar una postura jerárquica y evaluadora de los seres humanos, utilizando como criterio que los agrupa, diferencia o clasifica, características de diferente signo: el color de la piel, la procedencia geográfica, la identidad cultural o social, las costumbres o la lengua [1999: 146].

Aspectos metodológicos

De acuerdo con las investigaciones en esta línea, el racismo se apoya en ciertos conocimientos cuya fuente es materia de diferenciación entre las personas. En este sentido, analizar la lógica que envuelve a la ideología racista es dar una mirada a las potenciales acciones en consecuencia. Así, al aceptar que existen distintas razas humanas a menudo reconocidas también como diferentes culturas, y además establecer algún tipo de dependencia entre ellas, la ideología

racista está en puerta para configurar las creencias de las personas, en este caso de profesionales de la educación.

La aproximación a las creencias de algunos docentes de los municipios de Baja California se realizó, como en el trabajo previo (Aguilar Nery, 2012), mediante una exploración descriptiva, a través de cuestionarios semiestructurados en dos muestras: una de supervisoras(es) de Ensenada y la otra de profesoras(es) de tiempo completo de la Universidad Tecnológica de Tijuana. Reconozco las limitaciones de un instrumento de este tipo y la arbitrariedad de las muestras, pero también observo que, dada la variedad de muestras, se fortalece la hipótesis de que la versión del racismo biológico, mezclado con ribetes del racismo culturalista y una definición ambigua del término raza, es dominante entre los profesionales de la educación, al margen de los niveles escolares en Baja California. Esta ruta abre brechas para conducirnos de modo más profundo y detallado en el estudio del racismo en las escuelas, mediante diversos instrumentos y perspectivas, tanto en otros espacios regionales del estado como en el resto del país.

La muestra de supervisoras(es) fue de 52, en tanto la de profesoras(es) universitarias(os) (en adelante PTC), de 33. Datos relativos al sexo, lugar de nacimiento, estado civil y edades presentan divergencias en ambos conjuntos. Destaco la mayoría de mujeres entre las(os) supervisoras(es), el estatus de migrantes de la mayoría de los PTC, y la mayoría, en ambos grupos, con edades de más de 30 años (véase cuadro 1).

En los datos relativos a la religión, la clase social, el grupo étnico e incluso el nivel máximo de estudios, los resultados presentan tendencias semejantes, por eso los presento juntos, haciendo los comentarios pertinentes donde hubo alguna diferencia.

En torno a la religión, la católica es dominante (70%); luego se encuentran quienes no respondieron (13%), quienes anotaron “ninguna” (8%), y finalmente un grupo reducido pero variado de denominaciones (9%). Respecto a la ubicación de los encuestados en torno a su clase social, de un espectro que se propuso entre clase baja, baja-media, media, media-alta y alta, la mayoría se concentró en media –60% entre supervisoras(es) y 70% entre PTC–. Un grupo de supervisoras(es) se ubicó en la clase media-alta (13%), pero entre los PTC nadie se situó en ella. En ningún caso alguien se ubicó en clase alta. De los PTC, 3% se posicionó en clase baja –ninguna(o) de las(os) supervisoras(es)–. Tanto entre los PTC como entre las(os) supervisoras(es), 27% se concentró en clase baja-media.

En relación con el grupo étnico –una pregunta poco frecuente en nuestro medio–, fue interesante porque

Cuadro 1
Datos generales de las muestras

Encuestadas(os)	Sexo %	Lugar de nacimiento %	Estado civil %	Edades %
PTC	Femenino: 42 Masculino: 58	Nativos B. C.: 21 No nativos: 79	Casados: 76 Solteros: 24	De 20 a 30 años: 24 De 31 a 40 años: 42 De 41 a 50 años: 24 De 51 a 60 años: 10
Supervisoras(es)	Femenino: 96 Masculino: 4	Nativos B. C.: 75 No nativos: 25	Casados: 62 Solteros: 19 Otros: 19	De 20 a 30 años: 9 De 31 a 40 años: 33 De 41 a 50 años: 46 Otras: 12

Fuente: Elaboración propia con datos del cuestionario.

nos habla de cierta naturalidad con que la mayoría descarta dicha pregunta, aparentemente, sin sentido: 71% de los encuestados no respondió. En tanto, 17% se reconoce como “mestizo”, que parece reducido cuando consideramos que la *mestizofilia* fue una política desde el nacionalismo posrevolucionario y la escuela ha sido un espacio privilegiado para transmitirla. Otros se reconocieron como mexicanos o como latinoamericanos (6%); así como por etnias nacionales, tanto entre PTC como entre supervisoras(es): paipai, náhuatl, mayo y tepehuano fueron los grupos que marcan su diferencia, que, en conjunto, sumaron 6%.

El nivel de estudios se concentró en licenciatura (42%) y muy cerca en maestría (40%). Entre las(os) supervisoras(es) hubo personas con educación normalista, y casi 10% con título o estudios de doctorado en ambas muestras (8%). A pesar del contraste entre niveles, se puede decir que ambas muestras presentan credenciales académicas superiores a la media nacional y, en cierto modo, con mayor prestigio, sobre todo en el caso de las(os) supervisoras(es) de preescolar, donde la jerarquía laboral las coloca en la parte más alta de la escala.

Resultados

Enseguida describo las respuestas acerca de los siguientes rubros: *a)* cómo se define cultura; *b)* si hay razas humanas, cuántas y cuáles son; *c)* la epistemo-

logía y los contenidos de la definición de raza; *d)* la relación entre raza y cultura. Tales cuestiones se retoman del estudio de referencia.

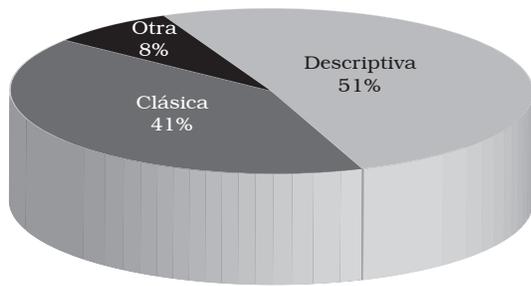
Debido a que las preguntas centrales del cuestionario fueron abiertas, las respuestas se codificaron con posterioridad, agrupándose según las coincidencias. De esta forma, se establecieron clasificaciones generalmente coincidentes con las de trabajos previos (Aguilar Nery, 2012; García, García-Cano y Granados, 1999).

¿Cómo se define cultura?

Con resultados semejantes a los reportados en Aguilar Nery (2012), se observa que las definiciones más recientes de cultura en las ciencias sociales, comúnmente orientadas por una perspectiva sociosemiótica (García Canclini, 1991; Giménez, 2009), están ausentes en las muestras de profesionales de la educación en Baja California.⁷ Al no percibir diferencias en ambos grupos, resumo los resultados. Las definiciones descriptivas, centradas en visiones totalizantes, estáticas y homogeneizadoras, que suelen identificar erróneamente una cultura con un grupo étnico o nacional, son dominantes (51%); seguidas de la definición “clásica” de cultura: un proceso de desarrollo intelectual o espiritual, a menudo asociada con “alta cultura” (41%). El resto (8%) son respuestas imprecisas o donde no hubo (véase gráfica 1).

⁷ Una definición *sociosemiótica* de la cultura sintética la ofrece García Canclini: “como el ámbito de producción, circulación y consumo de significaciones” (1991: 18). Una definición más reciente enfatiza la hegemonía de esta corriente, la cual es derivada de Geertz y J. Thompson, “podemos definirla como la organización social de significados, interiorizados de modo relativamente estable por los sujetos en forma de esquemas o de representaciones compartidas, y objetivados en formas simbólicas, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados” (Giménez, 2009: 8).

Gráfica 1
¿Cómo se define cultura?



Con los resultados previos inferimos un primer indicio en la forma de concebir la diferencia y la diversidad humana, tanto en educación básica como superior: mediante una concepción fija, monolítica y superficial de su dimensión cultural, la cual, cuando opera en comunión con una definición errónea de raza, abona el terreno para fundamentar creencias racistas.

¿Existen razas humanas?

No encontramos diferencias significativas en relación con los resultados de quienes creen que existen razas humanas, en cruce con la variable de sexo y con la situación migratoria, en ambas muestras. Tampoco hubo diferencias por lugar de nacimiento, manteniéndose las tendencias globales. Por tal razón describo los datos agrupados: la mayoría respondió que sí existen razas humanas (70.6%), casi una cuarta parte dijo que no (22.4%), mientras que 7.1% no contestó o dio una respuesta confusa. Estos datos se muestran

consistentes con los estudios citados (García, García-Cano y Granados, 1999; Aguilar Nery, 2012) (véase gráfica 2).

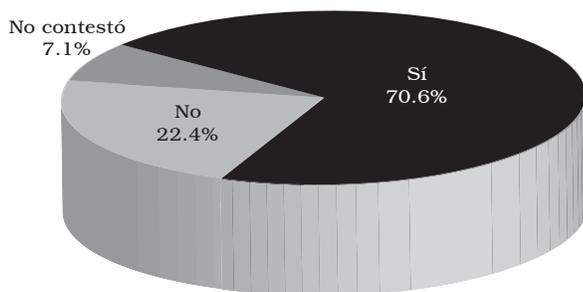
Número de razas

De las personas que afirman la existencia de varias razas, son tres las tendencias que pueden comentarse (véase gráfica 3). Por un lado, debido a que la mayoría sostiene una clasificación que toma el color de piel como el componente dominante, según veremos más adelante, se alude por lo general a tres o cuatro razas (21.3% dice tres y 14.8% cuatro), con diversas denominaciones: “negra, blanca, amarilla”; “blanca, negra, oriental”; “indígenas, sajones, criollos”; “orientales, occidentales, europeos”; “mestiza, criolla, mongol, anglosajones”; “blanca, amarilla, negra, mestiza”; “huicholes, coras, zapotecos, nahuas”, etcétera.

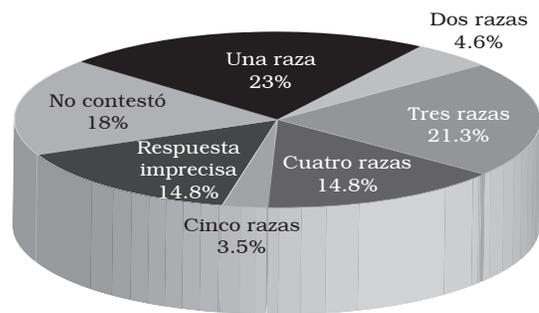
Por otro lado, están quienes se refirieron a una raza: “sólo hay una raza humana”, “la que vive en el planeta tierra”, y respuestas semejantes. Este conjunto suma 23% del total de respuestas de ambas muestras, y con ello fue la mayor frecuencia. Este resultado apunta a cierto uso del concepto de *raza humana* como sinónimo de especie e incluso *género humano*.

Finalmente, está la tendencia relacionada con quienes dieron una respuesta imprecisa (14.8%).⁸ En este caso, por ejemplo, encontramos respuestas como “muchas”, “todas”, etcétera. Esta tendencia imprecisa o ambigua es importante, ya que fortalece lo anotado en el trabajo de referencia (Aguilar Nery, 2012), debido a que no se había registrado en otros estudios (García, García-Cano y Granados, 1999). Además,

Gráfica 2
¿Existen razas humanas?

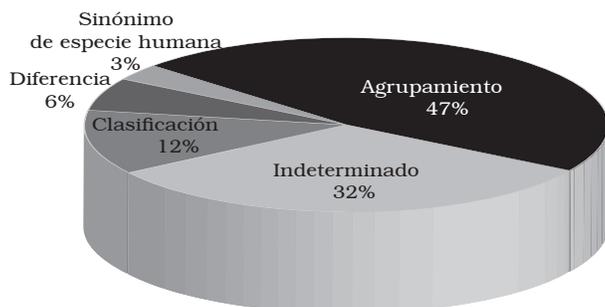


Gráfica 3
¿Cuántas razas humanas existen?



⁸ A dicha tendencia debemos sumar quienes no precisaron su respuesta (18%), es decir, no contestaron a pesar de haber afirmado que existen razas humanas.

Gráfica 4
Epistemología de raza, PTC



dicha tendencia se va perfilando aún más cuando exploramos los contenidos de la definición de raza, como veremos después.

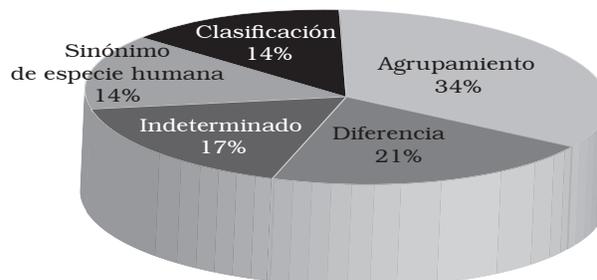
La epistemología del concepto raza

Con los datos de quienes contestaron que las razas humanas existen, la tarea fue explorar los contenidos sustantivos dados a la definición. En este punto hubo ciertas diferencias en ambas muestras, las cuales anoto por separado.

Siguiendo el trabajo de referencia, se establecieron ahora cinco categorías para clasificar las respuestas de los cuestionarios: a) la raza como *agrupamiento* de individuos o de grupos; b) como *diferenciación* entre grupos; c) como sistema de *clasificación* de grupos; d) respuestas *indeterminadas*, en el sentido de que no es explícito si la definición corresponde (o no) a los humanos; e) respuestas que usan raza como *sinónimo de especie* o género humano.

De este modo, se observó que la mayoría de los profesionales de la educación consultados considera que la raza es un concepto que agrupa individuos,⁹ resultado semejante al estudio previo (Aguilar Nery, 2012). Luego destacan elementos diferentes en el caso de las(os) supervisoras(es) y de los PTC. En la muestra de PTC sobresale en segundo lugar la categoría indeterminada;¹⁰ muy atrás quedan las alusiones a clasi-

Gráfica 5
Epistemología de raza, supervisoras(es) de preescolar



ficar,¹¹ diferenciar¹² y como equivalencia de especie humana (véase gráfica 4). Por su parte, en la muestra de supervisoras(es) destaca, en segundo lugar, la referencia a la raza como categoría para diferenciar, y le siguen, con peso semejante, las categorías indeterminada, clasificatoria y como equivalencia de especie humana (gráfica 5).

Las referencias indeterminadas y ambiguas llamaron la atención en ambas muestras, por lo que requirió un esfuerzo de profundización conocer el tejido de tal tendencia, como se muestra a continuación con el análisis desagregado de las definiciones del concepto raza aportadas por los encuestados.

Componentes del concepto raza

Enseguida presento algunas precisiones de las categorías identificadas, así como ejemplos de la clasificación propuesta:

- a) Rasgos físicos: principalmente se alude al color de piel, a veces se agrega la forma de los ojos, el tipo de cabello, etcétera. Ejemplo: “Es un grupo con características específicas de carácter físico (tez, cabello, ojos, fisonomía, etcétera)”.
- b) Rasgos físicos y culturales: se define raza su-
mando rasgos físicos y culturales. Ejemplo:

⁹ En esta categoría se concentran las respuestas que enfatizan semejanza, agrupamiento. Ejemplos: “Un conjunto de personas o grupos que los definen, sus rasgos, características físicas según el continente de procedencia”; “Es un grupo de personas que integran diferentes pueblos”; “Grupo de personas que pertenecen a un lugar específico”.

¹⁰ Ejemplos: “Un conjunto de características comunes que tienen un grupo de seres vivos en común”; “Tipo de seres vivos y formas de vida”.

¹¹ En esta categoría se define raza como una forma de clasificar a los seres humanos. Ejemplos: “Lo entiendo como una clasificación de acuerdo con las características comunes de un grupo, por ejemplo por el color de piel”; “A la clasificación que se le da a los seres humanos con características similares”.

¹² Aquí se define raza como una forma de distinguir a los individuos por sus diferencias. Ejemplos: “Se refiere a las características físicas y psicológicas que diferencian a un grupo de individuos”; “Un tipo de personas que se distingue por su lugar de origen que se mezclan entre sí”.

“Grupo con características físicas, culturales, antropológicas, etcétera”.

- c) Rasgos físicos, culturales y geográficos: se suman los tres rasgos previos. Ejemplo: “Caracteres genéticos comunes a un mismo grupo de personas: color de piel, idioma, costumbres, lugar de residencia, etcétera”.
- d) Rasgos geográficos: explícitamente se alude a un lugar u origen de cierta *raza*. Ejemplo: “Un tipo de personas que se distingue por su lugar de origen que se mezclan entre sí”.
- e) Rasgos culturales: se cita algún aspecto cultural de determinada *raza* o se habla de la cultura en general. Ejemplo: “Personas que comparten una misma cultura y tienen las mismas metas en común o en un mismo sentido”.
- f) Sinónimo de especie humana: alude a los humanos en general o como género. Ejemplos: “Grupo de personas que cohabitan el planeta tierra”; “Todos somos humanos”.
- g) Objeciones: son aquellas respuestas en las cuales no se está de acuerdo con el uso del concepto. Ejemplo: “Creo que es un término mal empleado entre los humanos”.
- h) Respuestas indeterminadas: no precisan el uso de raza para los humanos, pues sabemos que entre los animales u otras especies tiene cierta validez el término. Ejemplo: “Todos los individuos que conforman un grupo”.

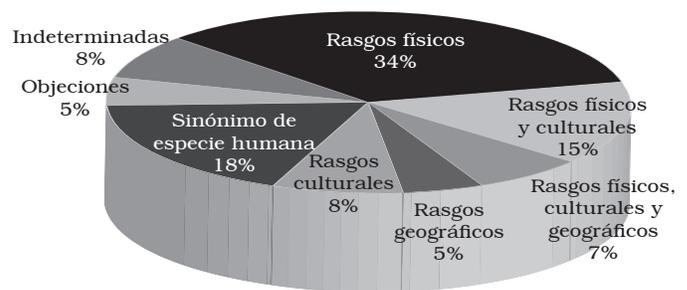
En general, la tendencia dominante es semejante a los estudios previos; es decir, las características físicas, en especial el color de la piel, son rasgos que los encuestados privilegian para definir las distintas razas humanas (véase gráfica 6).

En contraste con el estudio de referencia (Aguilar Nery, 2012), donde se reconocieron cuatro elementos en las definiciones de raza: culturales, geográficos, respuestas ambiguas y algunas objeciones, en las muestras actuales hay un par de cambios: 1) el agregado de concebir a la raza como sinónimo de especie humana, y 2) la precisión de las respuestas “ambiguas”, ahora reconocidas como “indeterminadas”.

¿Qué relación hay entre raza y cultura?

En esta pregunta iba implícita la idea de saber si los profesionales de la educación dividían entre aspectos biológicos y culturales. Así, 85% señaló que hay relación entre ambos conceptos, mientras 13% dijo que no y 2% no contestó. A partir de las respuestas afirmativas de la pregunta anterior, se buscó explorar

Gráfica 6
Contenidos del concepto raza



el tipo de vinculación que suponían entre raza y cultura, clasificando las respuestas en relaciones de subordinación o de complementariedad. Los datos muestran que la mayoría (46%) sostiene que *de cada raza se deriva una cultura*; esto es, hay cierto determinismo biológico en relación con la cultura.

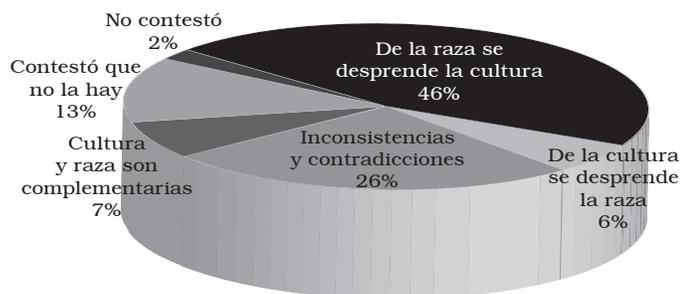
Otra tendencia observada es acerca de las respuestas ambiguas o contradictorias (por ejemplo, “la raza humana... no sé”, “son una”, “las creencias que existen”), con lo cual se refuerza la idea de que las creencias racistas se nutren de información heterogénea, ambigua, incluso contradictoria, así como de conocimiento, a menudo equivocado, en torno al significado de conceptos como raza y cultura (véase gráfica 7).

Recapitulación y conclusiones

Mediante una aproximación descriptiva exploré algunas creencias de un par de muestras de profesionales de la educación en Baja California, con el propósito de reforzar la hipótesis de que las creencias de sentido común, ciertos conocimientos de raíces biologicistas (solos o combinados con otros de diversa índole), orientan a la mayoría de docentes en el sistema escolar bajacaliforniano, para afirmar, equivocadamente, la existencia de razas humanas.

Se aportaron datos recientes y contextualizados sobre las creencias que sostienen supervisoras(es) de preescolar y profesores universitarios acerca de los conceptos de cultura y raza, así como sus relaciones, resultados que convergen con el estudio de referencia (Aguilar Nery, 2012). De este modo, en la definición de cultura observamos en ambos grupos una tendencia hacia la versión descriptiva de la cultura, asociada a una visión totalizadora, estática y estereotipada, contrastando con la ausencia de la definición socio-semiótica de la misma, ligada a una perspectiva simbólica, abierta y cambiante.

Gráfica 7
Relación entre raza y cultura



La versión monolítica y fija de la cultura implica una dificultad, pues la diversidad humana y la cultura, en cierta forma, se piensan asociadas a lo biológico, y con ello se observa la hegemonía de creencias mayormente equívocas que se han sedimentado como sentido común, nutridas por ciertos conocimientos académicos y escolares, por lo que se debe insistir en la necesidad de cambiarlas mediante la introducción de perspectivas y contenidos actualizados en la formación docente y entre la población en general.

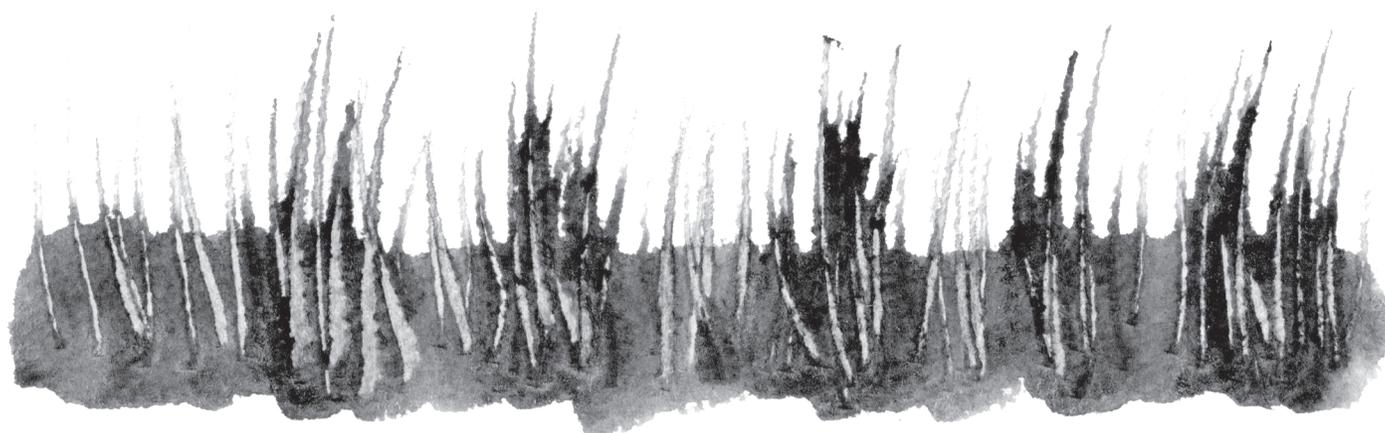
En relación con las creencias racistas, se confirmó en los dos grupos consultados de profesionales de la educación formal en Baja California que casi dos tercios afirman la existencia de *razas humanas*. A pesar de que desde hace varias décadas se ha sostenido que esto no es cierto, en nuestro caso subyace la creencia de que el concepto de raza es válido para *agrupar* y *dividir* grupos humanos. De hecho, la mayoría cree que hay tres o cuatro grupos de razas humanas, distinguidas ante todo a partir de los rasgos físicos, en especial el color de la piel. Aunque también observamos una tendencia significativa de datos ambiguos, que lleva a sostener, justamente, la falta de precisión conceptual y la diversidad de contenidos que se usan para definir las razas humanas. Un dato al respecto es la mención a *una* raza por casi la cuarta parte de ambas muestras, interpretada como sinónimo de especie humana; esto de cierta manera puede resultar adecuado, pero al igual destacamos que casi un tercio del total dio respuestas imprecisas o no contestó cuántas razas existen.

Si bien entender la raza como un constructo social y un sistema de categorías biológicas invalidado científicamente para los humanos resulta necesario, no es suficiente. Si sólo se insiste en que se trata de un constructo social, se corre el riesgo de reforzar una falsa dicotomía donde los fenómenos sociales y culturales son de alguna forma “irreales”, ficticios, mientras los fenómenos biológicos se suponen objetivos, irrevocables y reales. Raza, y sobre todo el racismo, es una construcción social real con consecuencias reales.

Finalmente, se observó la relación subordinada que la mayoría de encuestados sostiene respecto a que la raza, de algún modo, determina la cultura de la población. Esto permite inferir la alusión biologicista inmutable que se tiene de la raza, aunque también se subrayó cierta ambigüedad en algunas respuestas. Así, se reforzó la idea de que existe una multiplicidad de datos –la mayoría de sentido común o de corte pseudocientífico, equivocado– que nutren las creencias sobre las razas humanas. Por lo tanto, se necesitan conocimientos y saberes que muestren que la raza no es un mapa para ver la variación biológica de las personas o grupos, sino que este concepto generalmente enmascara prejuicios, desigualdades y relaciones de poder; en breve, se trata de una ideología, entendida como la justificación del dominio o subordinación de unas personas sobre otras, sea por el color de piel, el idioma, la nacionalidad, la clase social, entre otras categorías.

Se propone, entonces, un análisis más abierto que el presentado aquí, sobre otros grupos y en otros espacios que trasciendan las escuelas, para rechazar o reforzar la hipótesis del predominio de las creencias racistas de base biológica, así como la ambigüedad en torno al concepto. Asimismo, se sugiere puntualizar acciones para visibilizar y erradicar en el sistema educativo formal, y más allá de éste, toda forma de discriminación y racismo. Si bien no es suficiente con erradicar el valor científico del término raza para que desaparezca el racismo, es posible empezar por eliminarlo de normas y leyes, especialmente de la Constitución (artículo 3º inciso c), o entrecomillararlo cuando se aluda a su uso equívoco. También vale la pena revisar y eliminar las secciones que avalan la existencia de razas humanas en libros de texto, de consulta general, e incluso en contenidos de medios de comunicación masiva. Pero sobre todo hay que continuar combatiendo los discursos de exclusión, de desigualdad, pues en general parecen seguir ganando adeptos el desconocimiento, la ignorancia y la superstición como mecanismos para clasificar la aversión hacia lo desconocido y lo diferente. La reproducción de la desigualdad ha encontrado en los discursos racistas un aliado que debemos desenmascarar y contribuir a su erradicación, empezando por reconocer sus fundamentos conceptuales y sus entramados con las prácticas cotidianas, en nuestro caso, del sistema escolar en general, y de las escuelas en particular.

Los datos inconsistentes reportados en este estudio son relevantes en cuanto vía para ir visualizando los



contenidos, los enlaces y las alternativas para cambiar las creencias y, posiblemente, muchas de las prácticas de producción y reproducción del racismo en las escuelas y en la vida cotidiana. De acuerdo con Moreno (2007), en México necesitamos más datos sobre la racialización de las relaciones sociales y sus privilegios, en distintos contextos y poblaciones, que, según los resultados del presente estudio, parecen apuntar sobre temas como el mestizaje, la *blanquitud* (en contraste con la *negritud*) y la corporalidad. En tales casos, se trata de visibilizar la “normalidad” de tales omisiones. Como apunta Moreno: “en México, las prácticas contemporáneas del racismo han penetrado la vida cotidiana sin la necesidad de tener nociones de raza, explícitas y coherentes. La efectividad de dichas prácticas se basa en la capacidad de normalizar ciertas condiciones sociales así como maneras de pensar y de actuar” (2007: 5).

Asimismo, vale la pena dejar apuntadas otras cuestiones que merecen un trabajo de indagación en la ruta emprendida en esta investigación. Por ejemplo, seguir analizando en los ámbitos escolares y más allá de éstos en términos de creencias, entendidas como disposiciones para la acción, así como mediante otras herramientas metodológicas, especialmente de corte antropológico, las denominaciones, los discursos y las prácticas oficiales y cotidianas que refuerzan las tramas de la discriminación, el racismo y la estigmatización. En ese sentido, insisto en visibilizar la racialización de las relaciones sociales, u otros determinismos e innatismos, que además suelen revestirse de cierto cientificismo para justificar ideologías supremacistas y discriminatorias.

También es relevante llamar la atención sobre las tramas del racismo, que en general están imbricadas con otras tramas discriminatorias como las de clase,

género, sexo, etnia, etcétera, por lo que es importante ir trabajando en marcos de comprensión que las ligen, pues suelen reforzarse mutuamente en las creencias y en los actos de opresión. Por ejemplo, Viveros (2009: 66) anota que el sexismo, como el racismo, acude “a la naturaleza con el fin de justificar y reproducir las relaciones de poder fundadas sobre las diferencias fenotípicas”. De tal manera, sugiere construir modelos para pensar la articulación entre sistemas de opresión, que algunos autores han explorado bajo el concepto de “interseccionalidad” (Viveros, 2009: 67), o “*intercentricity*” (Solorzano y Yosso, 2002: 25). Para Solorzano y Yosso, la *intercentricidad* es un concepto que une diversas formas de opresión (racismo, clasismo, sexismo) y que permite abordar adecuadamente las experiencias y las (contra)narrativas de la “gente de color”. Por su parte, Viveros (2009: 68) se refiere a la utilidad del concepto de *interseccionalidad* “para superar la conceptualización aritmética de las desigualdades socio-raciales como fruto de la convergencia, fusión o adición de distintos criterios de discriminación de las mujeres”, así como para superar el modelo de “La Mujer Universal”. En ambos casos se trata de desafiar los discursos separados sobre raza, clase y género, construyendo articulaciones diversas para dar cuenta de la intersección dinámica de ellos en contextos específicos de dominación construidos históricamente.

Por último, llamo la atención hacia la construcción de una discusión interdisciplinaria, teórica y metodológica, sobre las especificidades del racismo en México, que permita elaborar una metodología de análisis y de intercambio de experiencias de investigación, así como de propuestas específicas orientadas a visibilizarlo y combatirlo.

Bibliografía

- AGUILAR NERY, JESÚS
2012 "Diferencia racial en docentes de educación básica de Tijuana y Tecate. Un estudio exploratorio", en *Culturales*, vol. 8, núm. 15, enero-junio, pp. 47-80 <http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=3832557> [14 de octubre de 2012].
- BÁEZ-JORGE, FÉLIX
2002 "Los indios, los nacos, los otros... (apuntes sobre el prejuicio racial y la discriminación en México)", en *La Palabra y el Hombre*, núm. 121, enero-marzo, pp. 21-40 <<http://culturayotredad.files.wordpress.com/2010/11/los-indios-los-nacos-y-los-otros.pdf>> [22 de septiembre de 2012].
- BALIBAR, ETIENNE E IMMANUEL WALLERSTEIN
1988 *Raza, nación y clase*, Instituto de Estudios Políticos para América Latina y África, Madrid.
- BARRÓN PASTOR, JUAN CARLOS
2008 "Promoviendo relaciones interculturales? Racismo y acción afirmativa en México para indígenas en Educación Superior", en *Trace*, núm. 53, pp. 22-35 <<http://trace.revues.org/index352.html>> [13 de octubre de 2012].
- BAUTISTA, JUDITH
2008 "El racismo en el desarrollo profesional y académico de las mujeres indígenas", en *Aquí Estamos*, vol. 5, núm. 9, julio-diciembre, pp. 11-26 <<http://ford.ciesas.edu.mx/downloads/Revista9.pdf>> [29 de julio de 2012].
- BÉJAR, RAÚL
1969 "Prejuicio y discriminación racial en México", en *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 31, núm. 2, abril-junio, pp. 417-433.
- BERTELY, MARÍA
1998 "Educación indígena del siglo xx en México", en Pablo Latapí (coord.), *Un siglo de educación en México*, t. II, Fondo de Cultura Económica (FCE), México, pp. 74-110.
- BERTELY, MARÍA (COORD.)
2003 *Educación, derechos sociales y equidad*, t. I, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie) (La Investigación Educativa en México 1992-2002), México.
- BONFIL, GUILLERMO
1987 *México profundo, una civilización negada*, Secretaría de Educación Pública (SEP)/Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), México.
- BONFIL, GUILLERMO (COMP.)
1993 *Simbiosis de culturas. Los inmigrantes y su cultura en México*, FCE/Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México.
- CASTELLANOS, ALICIA
2000 "Antropología y racismo en México", en *Desacatos*, núm. 4, pp. 53-79 <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13900404>> [21 de septiembre de 2012].
- 2001 "Notas para estudiar el racismo hacia los indios de México", en *Papeles de Población*, vol. 7, núm. 28, abril-julio, pp. 165-179 <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11202807>> [21 de septiembre de 2012].
- CASTELLANOS, ALICIA Y JUAN M. SANDOVAL (COORDS.)
1998 *Nación, racismo e identidad*, Nuestro Tiempo, México.
- CONAPRED
2011a "Documento informativo sobre discriminación racial en México", Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, México <http://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/Dossier%20DISC-RACIAL.pdf> [18 de septiembre de 2012].
- 2011b *Encuesta Nacional sobre Discriminación en México, Enadis 2010*, Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, México <<http://www.conapred.org.mx/userfiles/files/Enadis-2010-RG-Accss-002.pdf>> [18 de septiembre de 2012].
- CORONA, SARAH
1997 "México/EUA: una 'guerra de razas' en los libros de texto para niños mexicanos", en *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, vol. III, núm. 6, pp. 49-69.
- GALL, OLIVIA
2004 "Identidad, exclusión y racismo: reflexiones teóricas y sobre México", en *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 66, núm. 2, abril-junio, pp. 221-259.
- GARCÍA, F. JAVIER, MARÍA GARCÍA-CANO Y ANTOLÍN GRANADOS
1999 "El racismo pensado. Análisis del conocimiento sobre aspectos racialistas de la construcción de la diferencia en profesionales de la educación", en F. Javier García y Antolín Granados (eds.), *Lecturas para educación intercultural*, Trotta, Madrid, pp. 129-168.
- GARCÍA CANCLINI, NÉSTOR
1991 "Los estudios culturales de los 80' a los 90': perspectivas antropológicas y sociológicas en América Latina", en *Iztapalapa*, vol. 11, núm. 24, pp. 9-26.
- GIMÉNEZ, GILBERTO
2009 "Cultura, identidad y memoria. Materiales para una sociología de los procesos culturales en las franjas fronterizas", en *Frontera Norte*, vol. 21, núm. 41, enero-junio, pp. 7-32.
- GÓMEZ, JOSÉ JORGE
1991 *El movimiento antichino en México (1871-1934). Problemas del racismo y del nacionalismo durante la Revolución Mexicana*, Instituto Nacional de Antropología e Historia, México.
- GÓMEZ, JOSÉ JORGE (COORD.)
2005 *Los caminos del racismo en México*, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla/Plaza y Valdés, México.
- MARTÍNEZ, ALFREDO
2011 "Perspectivas raciales desde los relatos folklóricos e históricos en la laguna de Tamiahua y Sierra de Otontepec", tesis en Antropología Social, CIESAS-Golfo, Xalapa-Enríquez <<http://ciesasdocencia.mx/Tesis/PDF/491.pdf>> [15 de octubre de 2012].
- MEDINA, PATRICIA
2003 "ONG y redes electrónicas en educación intercultural: prácticas y ámbitos en tensión", en María Bertely (coord.), *Educación, derechos sociales y equidad*, t. I, Comie, México, pp. 139-164.
- MOLINA, VIRGINIA
1995 "La ideología subyacente en la discriminación hacia los pueblos indios", en Raquel Barceló, María Ana Portal y Martha Judith Sánchez (coords.), *Diversidad étnica y conflicto en América Latina. Vol. II: El indio como metáfora en la identidad nacional*, Plaza y Valdés/Instituto

- de Investigaciones Sociales-Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México, pp. 147-174.
- 2003 "La educación intercultural en México", en *América Indígena*, vol. LIX, núm. 3, julio-septiembre, pp. 79-90.
- MORENO, MÓNICA
- 2007 "En México no hablamos de racismo: Mujeres, mestizaje y prácticas contemporáneas del racismo", conferencia impartida en el Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer, El Colegio de México, México.
- OCE
- 2002 "Racismo y discriminación. Comunicado 86", en *Observatorio Ciudadano de la Educación (oce)*, 11 de octubre, México <<http://www.observatorio.org/pdfdocs/comun086.pdf>> [13 de octubre de 2012].
- RODRÍGUEZ, MIGUEL Á. (COORD.)
- 2006 *Testimonios de discriminación: Historias vivas*, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe-SEP/OCE/Foro Latinoamericano de Políticas Educativas/Contracorriente/Universidad Pedagógica Nacional, México.
- SALINAS, GISELA Y MARÍA V. AVILÉS
- 2003 "Formación de docentes en y para la diversidad", en María Bertely (coord.), *Educación, derechos sociales y equidad*, t. I, Comie, México, pp. 165-186.
- SOLORZANO, DANIEL
Y TARA YOSSO
- 2002 "Critical Race Methodology: Counter-Storytelling as an Analytical Framework for Education Research", en *Qualitative Inquiry*, vol. 8, núm. 1, pp. 23-44 <<http://ucsb.academia.edu/TaraYosso/Papers>> [23 de noviembre de 2012].
- SUÁREZ, LAURA LUZ
- 2005 *Eugenesia y racismo en México*, Dirección General de Estudios de Posgrado-UNAM, México.
- TREVIÑO, JAVIER
- 2008 "Racismo y nación: comunidades imaginadas en México", en *Estudios Sociológicos*, vol. XXVI, núm. 78, septiembre-diciembre, pp. 669-694.
- URÍAS, BEATRIZ
- 2007 *Historias secretas del racismo en México (1920-1950)*, Tusquets, México.
- VILLORO, LUIS
- 1982 *Creer, saber, conocer*, Siglo XXI Editores, México.
- VIVEROS, MARA
- 2009 "La sexualización de la raza y la racialización de la sexualidad en el contexto latinoamericano actual", en *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, vol. 1, enero-diciembre, pp. 63-81 <http://revlatinofamilia.ucaldas.edu.co/downloads/Rlef1_4.pdf> [15 de octubre de 2012].