



uais

RA XIMHAI

Volumen 14 Número 2

Julio-diciembre 2018

201-219

ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA DECOLONIAL PARA LA FORMACIÓN DE MIRADAS ANTIRRACISTAS EN LA UNIVERSIDAD

DECOLONIAL MEDIA LITERACY TO FORM ANTI-RACIST GAZES AT UNIVERSITIES

Rodrigo Zárate-Moedano

Documentalista y docente. Doctor en Investigación Educativa. Coordinador de la Especialización en Estudios Cinematográficos en la Facultad de Artes Plásticas de la Universidad Veracruzana.

RESUMEN

El contexto nacional mexicano se caracteriza tanto por su pluralidad cultural, como por las desigualdades socioeconómicas y políticas que experimentan sujetos y grupos en la diversidad. La gramática nacional de identidad/alteridad, heredera de una tradición colonial eurocéntrica, justifica el reparto de privilegios y desventajas; mientras la pedagogía del poder se encarga de reproducir sus fundamentos en forma de discursos visuales, audiovisuales, orales y escritos. Por ello, con enfoque etnográfico doblemente reflexivo, este artículo analiza la implementación de un proceso de *Alfabetización mediática decolonial* en educación superior, un proceso educativo que visibilizó la reproducción de privilegios y desventajas en la construcción simbólica de “indígenas”, “españoles”, “negros” y “mestizos”; facilitando que, por ejemplo, algunos estudiantes resignificaran positivamente sus vínculos con “lo indígena”. Para concluir ofreciendo pistas sobre cómo puede ser deconstruido y resignificado un imaginario de nación racista desde la formación de miradas antirracistas en aulas universitarias.

Palabras clave: educación para los medios, educación intercultural, educación decolonial, identidad nacional, justicia social, racismo.

ABSTRACT

The Mexican national context is characterized as much by its cultural plurality, as by the socioeconomic and political inequalities that individuals and groups experience in diversity. The national identity/alterity grammar, heir to a Eurocentric colonial tradition, justifies the sharing of privileges and disadvantages; while the pedagogy of power is responsible for reproducing its core concepts in the form of visual, audiovisual, oral and written discourses. Therefore, with a doubly reflexive ethnographic approach, this article analyzes the implementation of a process of *Decolonial media literacy* in higher education, an educational process that made visible the reproduction of privileges and disadvantages in the symbolic construction of "indigenous", "spaniards", "blacks" and "mestizos"; while it recognized and empowered subjects in diversity. Based on the analysis results, it also offers clues about how to deconstruct and transform a racist imaginary of nation in university classrooms.

Key words: media education, intercultural education, decolonial education, national identity, social justice, racism.

INTRODUCCIÓN

Con base en la investigación documental que sustenta a este artículo, se parte de asumir que hay dos imaginarios distintos que explican el origen de la identidad nacional: uno de doble y otro de triple raíz. El primero, la explica como resultado del mestizaje entre “español”¹ e “india”, y el segundo, como resultado del mestizaje entre “españoles”, “indios” y “negros”. También parte de reconocer que, en mayor o menor medida, el racismo moldea dichos imaginarios, se reproduce sistemáticamente como parte del contenido y prácticas del sistema educativo nacional (Velasco, 2016) y de los medios de comunicación dominantes

¹ Con base en el posicionamiento teórico y político del estudio, a lo largo de este artículo aparecerán entrecorilladas las categorías étnicas y nacionales empleadas, con el propósito de enfatizar su calidad de constructo. Por ejemplo “indio” y “negro” o “mexicano” y “español”; mientras las categorías “originario” y “afrodescendiente” aparecerán sin comillas.

(Barriendos, 2011), y contribuye a estructurar las relaciones culturales, políticas y económicas de la sociedad nacional mexicana. Por ello, analiza un proceso de *Alfabetización mediática decolonial (AMD)*², que tuvo como propósito formar miradas antirracistas en torno a la identidad nacional; es decir, facilitar que los estudiantes agudizaran su sentido crítico al analizar representaciones visuales y audiovisuales de la diversidad en el marco de la nación.

En consecuencia, el primero de sus siete apartados ubica el artículo en el contexto de los estudios sobre racismo y antirracismo en el sistema nacional de educación superior. El segundo, presenta los fundamentos teóricos y metodológicos de la *AMD*, y describe las características del contexto y los sujetos de estudio. El tercero muestra cómo se desarrolló el proceso de investigación, analizando el trabajo de una comunidad de práctica con enfoque etnográfico. Con base en evidencia empírica y análisis teórico, el cuarto visibiliza de qué modo se articula “el aprecio por la blancura” con los racismos “anti-indio” y “anti-negro” en la configuración de la identidad nacional. El quinto, presenta evidencia de la manera en que el proceso de *AMD* sirvió para nombrar el racismo, para visibilizar cómo se expresa en la representación de identidades diversas y en nuestros discursos respecto a ellas; y para reconocer identidades diversas en igualdad. El sexto, hace un balance del proceso de formación e investigación de miradas antirracistas en la Universidad Veracruzana (UV); y, por último, el séptimo apartado ofrece a modo de conclusión, reflexiones sobre cómo puede ser implementada la *AMD* en instituciones públicas de educación superior.

El estudio del racismo y el antirracismo en educación superior

A lo largo del siglo XXI, mientras desde el poder del Estado se ha omitido reconocer que en México el racismo estructura la vida nacional, desde las universidades públicas se ha generado una producción científica constante sobre cómo se manifiesta y reproduce el racismo en México (Moreno, 2016, p. 100); describiendo cómo se dota de significados el concepto y cómo se vincula con la discriminación y el “privilegio racial”, así como “las posibilidades del antirracismo y el cambio social”. Entre esa producción hay numerosos estudios que ofrecen datos empíricos y reflexiones teóricas acerca de cómo se vinculan el racismo y la educación (Velasco, 2016); y aunque aún son relativamente pocos los que abordan el estudio del racismo y el antirracismo en el sistema público de educación superior, fundamentalmente coinciden en señalar que, las universidades convencionales –aquellas que no son “interculturales”, para “indígenas” específicamente– son espacios donde se reproducen imaginarios racistas de la identidad nacional, y los sujetos racializados (“indígenas” y “negros”) experimentan formas diversas de discriminación racista (Carlos-Fregoso; 2013, 2014 y Zárate; 2016, 2017).

Por una parte, con base en estudiar la experiencia de estudiantes “indígenas” en la Universidad de Guadalajara, Carlos-Fregoso (2013) describe cómo persiste entre la comunidad universitaria la idea de que las “razas” existen; y reconoce la contradicción de que se afirme la existencia de razas, pero se nieguen sus consecuencias. Hace evidente que, el racismo “construye las diferencias entre estudiantes indígenas y no indígenas” (Carlos-Fregoso, 2013: 281); y que, en el imaginario dominante, los “indígenas” son sujetos con identidades inmutables, ancladas al medio rural en un pasado premoderno, y formas de ser atrasadas. Por ello, se asume que, ingresan a la universidad dispuestos a “blanquearse”, a modernizarse abandonando su “esencia indígena”; y al mismo tiempo, se lamenta su desarraigo.

En consecuencia, desde su perspectiva, la educación antirracista debe partir de asumir que, el racismo no se reconoce como una realidad presente en el contexto nacional y evidenciar cómo se manifiesta y reproduce de forma situada, cotidiana y estructural. Desde un enfoque intercultural crítico, debe

² En lo sucesivo, cuando escriba *AMD*, estaré abreviando *Alfabetización mediática decolonial*, y a lo largo del artículo dotaré de sentido el concepto.

reconocer “la relevancia que juegan las apariencias físicas, el origen de los estudiantes o las características culturales e identitarias” (Carlos-Fregoso, 2013: 270) en el acceso a la justicia social. Además, cuestionará la manera en que se construyen privilegios y desventajas en la diversidad, y visibilizará “argumentos ya naturalizados sobre lo otro (...) que de los actores institucionales y de los estudiantes emanan”; es decir, visibilizará las nociones que explican por qué son inferiores los otros diferentes (Carlos-Fregoso, 2014: 202).

Por otra parte, con base en estudiar la participación de estudiantes “no indígenas” de la UV en una experiencia educativa de enfoque antirracista, he planteado anteriormente cómo educar para deconstruir procesos racistas de discriminación social, enfocándome en visibilizar el racismo “anti-indio” (Zárate, 2016), y cómo educar para visibilizar el racismo “anti-negro” (Zárate, 2017); empleando el análisis de representaciones mediáticas (televisivas, cinematográficas y periodísticas) como estrategia pedagógica y de investigación para visibilizar, deconstruir y resignificar imaginarios racistas de la identidad nacional.

De tal suerte que ambos autores no solo presentamos evidencias de cómo se reproduce el racismo al interior de ambas comunidades universitarias, sino que proponemos herramientas pedagógicas para fomentar ideas y prácticas antirracistas en educación superior. Y con este artículo vuelvo a enfocarme en analizar cómo construyen estudiantes universitarios la identidad y la alteridad en el marco de la nación; pero busco aportar datos para entender de qué manera la formación de miradas antirracistas permitió visibilizar cómo se relaciona “el aprecio por la blancura” con los racismos “anti-indio” y “anti-negro” en la configuración de la identidad nacional y en los procesos de construcción identitaria de los estudiantes.

La Alfabetización mediática decolonial en la Universidad Veracruzana

En el México contemporáneo, como en cualquier otro Estado-nación, los discursos visuales y audiovisuales dominantes sobre la diversidad y la identidad nacional reproducen una particular gramática de identidad/alteridad (Gingrich, 2004); es decir, los patrones culturales desde los cuales se estructura la percepción de lo propio y lo ajeno, así como la interacción entre sujetos y grupos de identidades diversas. El conjunto de miradas construye imágenes de nosotros y ellos en el marco de la nación desde una visión eurocéntrica del mundo; revelando que el México imaginario (Bonfil, 2010) se construye desde un impulso inconsciente que lleva a sujetos y grupos a considerar “la cultura europea” mejor que las culturas del México profundo. Es decir, visibiliza un lenguaje visual y audiovisual “institucionalizado” que legitima y reproduce privilegios y desventajas en el reconocimiento social que se dispensa a las “identidades/raíces” que integran la identidad nacional “mestiza”.

En términos de Barriandos (2011), esos discursos reproducen la “colonialidad del ver”, un sistema de construcción simbólica que desde la perspectiva del poder “moderno-colonial” opera como parámetro para racializar e inferiorizar a sujetos y grupos extraeuropeos. Como parte de un régimen de visualidad heredero de los relatos de navegantes, misioneros y conquistadores, han operado a lo largo de la historia como colonización simbólica de las Otriedades “negras” e “indígenas”. De tal suerte que, las imágenes creadas desde el poder para explicar la diversidad humana han funcionado, en mayor o menor medida, como instrumentos para “occidentalizar” a los Otros “negros” e “indígenas”; por ello, “desde la invención/conquista de América” su representación visual ha sido “una querrela por la identidad” (Nahmad, 2007: 107), una disputa entre fuerzas desiguales para construir significados en torno a ellos y nosotros.

Al respecto, es importante señalar que, en todo contexto, la producción y distribución de discursos visuales y audiovisuales opera como un campo de lucha entre regímenes de visualidad diversos, y que actualmente,

desde los centros globales y nacionales del poder económico y político, la “telecolonialidad visual” (León, 2012, p. 118) tiene como propósito asegurar “el control geopolítico de la alteridad a nivel global con base en la administración de imágenes a distancia”. Para lo cual, la producción cultural que reproduce la mirada “moderno-colonial” y la “colonialidad del ver”, reproduce también las jerarquías de “clase”, “raza”, “sexo”, “género”, “lingüísticas”, “espirituales” y “geográficas” impuestas como norma desde el poder; y de ese modo, establece un régimen de visualidad donde las diferencias culturales y étnicas son construidas desde una perspectiva eurocéntrica y colonial.

Ahora bien, con base en esas consideraciones, el proceso de *AMD* desarrollado buscó operar como una experiencia político-pedagógica de “videoactivismo” (Mateos y Rajas, 2014); es decir, un espacio pedagógico de diálogo y reflexión para realizar lecturas críticas sobre representaciones visuales y audiovisuales que reproducen miradas racistas y coloniales de la diversidad. Y como tal, facilitó que los estudiantes problematizaran representaciones mediáticas de la identidad y la alteridad en el marco de la nación, e identificaran la manera en que estas reproducen la visión del mundo de los grupos privilegiados: imponiendo modelos de sujetos y grupos deseables e indeseables con base en las características físicas y/o culturales que presenten. Es suma, el proceso de *AMD* apostó por ser una experiencia de “videoactivismo antirracista” para visibilizar, cuestionar y deslegitimar la “colonialidad del ver” y la “telecolonialidad visual” que estructuran la mirada colonial y racista de la “pedagogía del poder” (Möller, 2002) en México. Por ello, desde la perspectiva antirracista de Berman y Paradies (2008) partí de reconocer que la cohesión social es improbable si no se erradican los sistemas de pensamiento y las prácticas que reproducen desigualdades e inequidades en la diversidad.

Ahora bien, asumiendo que en México el acceso a la educación superior es derecho exclusivo de una minoría, que no es “indígena” ni “negra” sino mayoritariamente “mestiza”, partí de reconocer que la reproducción de colonialidad y racismo beneficia a sujetos y grupos que acceden de forma privilegiada a la justicia social; y elegí trabajar en un contexto de privilegio “mestizo” como el que supone una universidad convencional en territorio urbano. Además, decidí desarrollar la investigación en el campus central de la UV en Xalapa, no solo por las facilidades logísticas que suponía ser personal académico de la UV en ese campus, sino porque reúne un conjunto de características relevantes para el estudio.

En primer lugar, que Veracruz es una de las entidades federativas de México con mayor población originaria y afrodescendiente; pues asumí que ello facilitaría que los sujetos de estudio hubieran tenido algún contacto con miembros de esas poblaciones, o al menos con algún tipo de narrativa acerca de ellos. Y en ese mismo sentido, que Xalapa, como capital del Estado, es una ciudad con un flujo constante de sujetos provenientes de comunidades aledañas que, si bien no son “indígenas” actualmente, hace un siglo sí lo fueron. Además, reconociendo con Carlos-Fregoso (2013) que la apariencia, el origen y las características culturales e identitarias de los estudiantes modelan su acceso a la justicia social; elegí trabajar en el campus central de Xalapa pues al concentrar el mayor número de programas educativos que ofrece la UV, tiene una población estudiantil de muy diversos perfiles.

En segundo lugar, también fue relevante considerar que desde 2001, los planes de trabajo institucional de la UV han reconocido explícitamente la diversidad que caracteriza a la población mexicana y, en consecuencia, han instrumentado iniciativas para fomentar la inclusión de estudiantes “indígenas” e implementar el enfoque intercultural de forma transversal en todo el quehacer universitario. Pues asumí que sería de gran interés probar el alcance que han tenido dichas políticas en la formación de estudiantes inscritos en diversos programas de licenciatura; es decir, el grado de incidencia que han tenido en su forma de construir la identidad y la alteridad.

Por otra parte, para seleccionar a los estudiantes que colaboraron en el estudio, lancé una convocatoria pública invitando a participar de forma gratuita en un taller de cine documental que concebí como proceso de AMD y nombré *Documentar la diversidad*. Así, con base en conocer datos generales (edad, género, licenciatura, semestre) e información sobre el nivel socioeconómico, origen geográfico, étnico y orientación sexual de los aspirantes a partir de un cuestionario, y sus motivos para ingresar al taller descritos en una carta y en una breve entrevista personal, elegí trabajar con estudiantes de trayectorias biográficas, formaciones disciplinares y niveles de alfabetización mediática diversas.

De tal suerte que, en el proceso de AMD participaron 20 estudiantes matriculados en trece programas diferentes de las seis áreas académicas en las que administrativamente se divide la UV: Artes, Ciencias biológico-agropecuarias, Ciencias de la salud, Económico administrativas, Humanidades y Técnica. 11 mujeres y 8 hombres, 12 heterosexuales y 8 homosexuales o bisexuales, 4 con abuelos que hablaban alguna lengua originaria, 1 afrodescendiente, 6 originarios de Xalapa, 7 del interior del Estado de Veracruz y 6 de otras entidades federativas (Oaxaca 2, Quintana Roo 1, Coahuila 1, Distrito Federal 2); y niveles socioeconómicos bajo, medio y alto.

Así, a lo largo del semestre febrero – junio de 2015 impartí el taller *Documentar la diversidad* en un aula de la Facultad de Ciencias Agrícolas en Xalapa; el cual operó como una suerte de laboratorio para implementar y estudiar un proceso de AMD. Al respecto, considero importante señalar que establecí la duración del taller considerando, por una parte, los estándares académicos institucionales que debe alcanzar toda experiencia educativa de la UV, pero también, porque asumí que sería el tiempo mínimo suficiente para desarrollar un proceso de investigación educativa con enfoque etnográfico. Y la elección de un aula de la Facultad de Ciencias Agrícolas respondió a que, estando en el campus central y cerca del centro de la ciudad, resultaba fácil llegar para todos los estudiantes, independientemente de donde vivieran; además, estando yo adscrito a esa Facultad, era práctico y sencillo poder hacer uso del aula.

Deconstrucción dialógica del proceso de *Alfabetización mediática decolonial*

En primer lugar, el diseño del proceso de AMD partió de considerar que el concepto de “alfabetización” debe abarcar conocimientos y habilidades que capaciten a los sujetos para leer y escribir textos en la multiplicidad de lenguajes y soportes que actualmente se utilizan para compartir información (Fueyo, 2003). Y en segundo lugar, asumió la obligación ética de construir justicia social en la igualdad y la diversidad desde la universidad pública y autónoma; por lo cual, con el objetivo de construir interculturalidad crítica (Walsh, 2010), se fundamentó en un posicionamiento político-pedagógico que articula elementos teórico-metodológicos de la educación crítica para los medios (Kellner y Share, 2005, 2006 y 2007), los estudios decoloniales (Díaz, 2010; Grosfoguel 2011, 2012; León, 2012; Quijano, 2000), la Teoría crítica de la raza (Dunbar, 2008; Gillborn, 2006) y el Antirracismo (Berman y Paradies, 2008).

Así, reconociendo las normas vigentes de la UV para estructurar una experiencia educativa de licenciatura, distribuí las actividades de aprendizaje del proceso de AMD en 16 jornadas de trabajo de dos horas cada una; y las organicé temáticamente en 4 módulos: 1) Introducción al cine documental, 2) Cómo se cuenta la diversidad, 3) Cómo quiero contar la diversidad y 4) Cómo compartir lo que cuento. El primero, destinado a conocer las diferentes formas que adquiere el cine documental, el segundo, para analizar cómo son las narrativas que circulan en el sistema educativo nacional y en los medios de comunicación sobre “indígenas”, “españoles/güeros”, “negros” y “mestizos/mexicanos”³, el tercero, para realizar

³ Por una parte, agregué la categoría “güero” porque “español” resultaba útil al hablar de la historia y la identidad nacional, pero no para hablar del presente; mientras “güero” resultó más pertinente para describir a los sujetos que heredaron el privilegio de los “españoles” una vez abolido legalmente el sistema de castas. Y agregué la categoría “mexicano” porque si bien en la “Historia patria” promovida por el sistema educativo

documentales autobiográficos de cortometraje, y el cuarto, para diseñar e implementar estrategias de difusión para los cortometrajes realizados. Aunque considero de gran relevancia señalar que este artículo se fundamenta casi exclusivamente en los datos construidos en el módulo 2: cómo se cuenta la diversidad.

Ahora bien, partiendo de reconocer la experiencia de los sujetos como fuente de conocimientos y su colaboración requisito indispensable para la investigación educativa, la primera decisión metodológica que tomé para investigar la implementación del proceso de *AMD* fue hacerlo en el marco de una comunidad de práctica (Wenger, 2001); es decir, crear un espacio de enseñanza-aprendizaje e investigación educativa para que estudiantes y facilitador realizáramos reflexiones pedagógicas sobre nuestra participación en el proceso educativo. Y en ese sentido, la praxis pedagógica y de investigación operó como espacio de innovación curricular (Domínguez, Medina y Sánchez, 2011), es decir, como “un ecosistema de reflexión” orientado a conseguir el perfeccionamiento del proyecto formativo que dotó de contenido y definió la práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje: la *Alfabetización mediática decolonial*.

Por otra parte, consciente de que no se puede crear una comunidad de práctica “por ley ni definirse por decreto” (Wenger, 2001, p. 273), aposté por crear condiciones para que surgiera una. Generé un espacio de comunicación horizontal y desarrollo colectivo de tareas entre principiantes y expertos; vinculados por su interés en torno a un objetivo común: “aprender a crear narraciones audiovisuales documentales”. Y desde la perspectiva antirracista de la *AMD*, por medio de la realización de grupos focales (Vela, 2013) aposté porque los estudiantes accedieran a experiencias nuevas, cuestionaran el presente e imaginaran escenarios alternativos; generando situaciones para el aprendizaje situado, debatir problemas, establecer comparaciones, emitir juicios e idear soluciones.

Además, tratando de leer lo social desde la perspectiva de los sujetos adopté un enfoque etnográfico, asumiendo con Rockwell (2014) que mi labor analítica durante el proceso de construcción de conocimientos consistía en combinar el estudio de la experiencia de los sujetos en la comunidad de práctica y la elaboración teórica de gabinete. Por ello, metodológicamente establecí como objetivos interpretar el significado de los discursos y las acciones de los sujetos en la comunidad de práctica, comprender su experiencia a partir de relacionarla con las características de su contexto y contrastar sus experiencias y perspectivas, identificando convergencias y divergencias significativas.

De este modo, implementar el proceso de *AMD* como una comunidad de práctica y estudiarla con enfoque etnográfico, facilitó que la construcción de conocimientos tuviera lugar justamente con base en la deconstrucción dialógica de la experiencia educativa, es decir, del análisis colectivo del contenido y las prácticas realizadas por los participantes; incluidas las prácticas discursivas en torno a las categorías identitarias vinculadas al imaginario de la identidad nacional (“indígena”, “español/güero”, “mestizo/mexicano” y “negro”). Además, “lo dialógico” no se limitó al uso de entrevistas en profundidad y de grupos focales (Vela, 2013) como estrategias metodológicas para recopilar información, sino que implicó la realización de un proceso de “doble reflexividad” (Dietz, 2011) para exponer a los participantes los hallazgos del estudio, que comentaran mi interpretación e incluir sus perspectivas en la redacción final de los resultados.

Por otra parte, con base en la investigación documental entendí que hay dos imaginarios distintos que explican el origen de la identidad nacional: el de doble y el de triple raíz. Por ello, como parte del proceso de *AMD* realizamos cuatro sesiones de grupo focal (Vela, 2013), organizadas como una suerte de entrevista

nacional hay amplias referencias a “lo mestizo”, resultó prácticamente imposible encontrarlas en narrativas mediáticas, que, en cambio, ofrecen amplias referencias a “lo mexicano”, sobre todo en relación con las “fiestas patrias” para conmemorar la Independencia de México.

grupal semiestructurada y focalizada en indagar cómo eran construidas las categorías identitarias vinculadas al imaginario de la identidad nacional; y de modo general, las cuatro sesiones tuvieron el mismo formato.

En primer lugar, realizamos una “lluvia de ideas” pensando cómo se contaba la categoría identitaria de nuestro interés en diferentes tipos de narrativas (discursos políticos, libros de texto, noticieros, telenovelas, programas de comedia, refranes y expresiones populares). Y para facilitar el diálogo les mostraba una selección de fotografías y/o encabezados de notas periodísticas recuperadas vía Google, que asumía como representativas de la visualidad hegemónica. Organizados en equipos pequeños –de cuatro o cinco miembros– hacían un intercambio de sus impresiones acerca del contenido de la “lluvia de ideas”, para posteriormente socializar sus conclusiones en un diálogo plenario; el cual operaba como preámbulo a la actividad de cierre: ver y analizar individual y colectivamente narraciones audiovisuales.

Por ejemplo, en el grupo focal sobre la representación de lo “español/güero” comentamos una colección de imágenes que incluía: 1) imágenes de actrices y actores de telenovelas de Televisa, presentadores de noticias de TV Azteca, presentadores de noticias deportivas de Televisa, 2) una ilustración que visibiliza el aprecio a la “blancura” mostrando que los bebés “güeritos” son socialmente más apreciados y celebrados, que los bebés morenos, 3) una nota periodística donde aparece la foto de una mujer rubia acompañada del texto “Ser rubio o barbie humana, la aspiración” y 4) fotografías de las actrices y actores de la telenovela *Rebelde* de Televisa, y de adolescentes y niñas emulando su manera de vestir. Y analizamos un video titulado *Los mexicanos que no son indios*⁴, que busca ofrecer evidencias “contra la ignorancia, el mito y las mentiras de que: ‘Todos los mexicanos somos indios’”; evidencias fotográficas de que no todos los mexicanos somos o parecemos “indígenas”, sino que también hay mexicanos de piel clara y aspecto “europeo”.

Y en particular considero notable que en las “lluvias de ideas”, los estudiantes recordaban con mayor facilidad diversos tipos de narrativas acerca de sujetos “indígenas” y “negros”, que acerca de sujetos “españoles/güeros” y “mestizos/mexicanos”; es decir, que contaban con muchos más recursos para dotar de contenido “indígena” y “negro”, que “español/güero” y “mestizo/mexicano”. Lo cual, como pude comprobar al finalizar la investigación respondía en buena medida a que desde el poder el privilegio no se nombra, por el contrario, se oculta; mientras las desventajas se recrean discursivamente por todos los medios posibles. Y en ese sentido, también es significativo que, en relación con las categorías “indígena” y “negro”, la mayor parte de las referencias de los estudiantes provenía de la Historia patria que conocieron en su educación básica y de narrativas mediáticas; y no de experiencias personales de contacto con sujetos adscritos a ellas.

También, es importante señalar que hice un registro audiovisual de las sesiones de grupo focal con el consentimiento expreso de los participantes. Posteriormente transcribí los diálogos de las sesiones, y para visibilizar cómo construían las identidades vinculadas al imaginario de la identidad nacional, organicé su contenido en tres diferentes subcategorías: referencias a sus grupos de pertenencia, a sus atributos identificadores y a sus biografías (Giménez, 2009). Por otra parte, para facilitar la triangulación metodológica, realicé dos rondas de entrevistas en profundidad (Vela, 2013) con un grupo de seis estudiantes; la primera antes de participar en las sesiones de grupo focal, y la segunda, cinco semanas después de que hubieran participado en ellas. Además, para contextualizar históricamente las prácticas de los estudiantes entrevistados en el escenario de investigación, con la información recabada por medio de todas las estrategias metodológicas descritas anteriormente, esboqué una línea de tiempo de su

⁴ El video se encuentra en Youtube: <https://youtu.be/3vL7ykzvnTo>. Consultado el 30/05/2018.

trayectoria de vida, tratando de identificar momentos y características de su biografía que explicaran “su subjetividad, sus sentidos y representaciones” (Reséndiz, 2013) acerca de las categorías identitarias vinculadas al imaginario de la identidad nacional.

En ese sentido, considero de gran relevancia señalar que, de forma general, independientemente de que los estudiantes hayan cursado su educación básica en escuelas públicas o privadas, en ámbitos rurales o urbanos, coinciden en mayor o menor medida en el modo en que construyen las categorías identitarias vinculadas al imaginario de la identidad nacional. También, es importante mencionar que estudiantes con padres y/o abuelos hablantes de lenguas originarias, como Flor, Laura y Raquel, con una vida familia que les ha proporcionado experiencias directas de interacción con sujetos “indígenas”, desarrollaron transformaciones de mayor impacto en relación con su propia construcción identitaria; que estudiantes con contextos familiares “mestizos” desde hace muchas más generaciones.

Por otra parte, si bien el programa académico del taller *Documentar la diversidad* abarcó un periodo semestral, el proceso de AMD concluyó meses después, cuando expuse los hallazgos del estudio y los estudiantes comentaron mi interpretación. De esa manera, el taller de reflexividad sirvió para que los estudiantes evaluaran el proceso y su participación en él, además, para que dotaran de sentido el concepto “racismo” a partir de analizar sus posicionamientos políticos, sus prácticas y sus discursos desde una perspectiva decolonial y antirracista; y metodológicamente, fueron útiles para poner a prueba el resultado de mi análisis, contrastando mi forma de entender el proceso de construcción de conocimientos y sus resultados, con las de los estudiantes.

En suma, la metodología desarrollada hizo de la narrativa audiovisual objeto de reflexión y llevó a los sujetos a mirarse en esas narrativas como en un espejo, desencadenando, en algunos casos, procesos de resignificación de identidades desde una perspectiva radical; y permitió construir conocimientos pedagógicos, a partir de la reflexión de los sujetos en torno a las desigualdades en la representación de la diversidad. De esa manera, la comunidad de práctica sirvió para identificar y reconocer “los sesgos socioculturales involucrados” en la creación de imágenes, “erosionar preconcepciones, cuestionar categorías y desacreditar pretensiones de objetividad” (Rolling, 2010, p. 108, traducción propia), y generar lecturas y discursos nuevos sobre la alteridad. Además, de algún modo incidió en la reconfiguración del contexto histórico-social de investigación, por medio de empoderar a los estudiantes y facilitarles la construcción de conocimientos teórico-metodológicos para cuestionar y transformar órdenes sociales injustos.

Deconstrucción del “aprecio por la blancura” en la identidad nacional

La triangulación de fuentes realizada al construir los datos desde el enfoque etnográfico adoptado permitió visibilizar las desigualdades que reproduce la pedagogía del poder en el reconocimiento a las identidades vinculadas a la identidad nacional. Reveló también que la construcción de la identidad y la alteridad que hacen las narrativas del sistema educativo nacional y de los medios de comunicación, es resultado de procesos simbólicos de discriminación social (Giménez, 2007); es decir, de prácticas condicionadas culturalmente que limitan el reconocimiento social al que acceden sujetos de identidades diversas, imponiendo definiciones sobrevaloradas de los grupos sociales dominantes (“españoles/güeros” y “mestizos/mexicanos”) y definiciones devaluadas y estigmatizadas de los dominados (“indígenas” y “negros”).

Hizo evidente que, de algún modo, el pensamiento eugenésico desarrollado en el siglo XIX⁵ sigue vigente y contribuye a moldear las representaciones de lo deseable y lo indeseable, y de lo propio y lo ajeno en las narrativas del sistema educativo nacional y de los medios de comunicación. En ese sentido, también permitió visibilizar el modo en que, asumiendo la superioridad de “lo europeo” frente a “lo indio” y “lo negro” desde la “ideología mestizante” (Gómez y Sánchez, 2012, p. 21), las narrativas que reproducen la gramática de identidad/alteridad dominante, excluyen por defecto a los sujetos que no se ajustan a los cánones estéticos “moderno-coloniales” y en particular, “al paradigma cultural estético del mestizo”.

De esa manera, los datos construidos permiten describir una visualidad moldeada por prácticas simbólicas de eugenesia, expresadas en primer lugar, en la narrativa sobre el mito fundacional de la nación que promueve el Estado mexicano; la cual, ha procurado borrar la presencia de los “negros” en la historia nacional y construir la identidad nacional cimentada en dos raíces exclusivamente: “puedo apostar que de niña pensaba lo mismo, que mexicano era igual a indígena más español, y que toda la vida lo repetí de la misma manera” (TAN/EP2/10062015)⁶. Al mismo tiempo, ha construido “lo indígena” como inferior a “lo español”, reproduciendo la idea de que “México era horrible y llegaron los españoles y nos civilizaron” (OLG/GF1/12032015). Además, enalteciendo la figura del presidente Benito Juárez, ha promovido la idea de que por medio de abandonar “la identidad indígena” y adoptar “la identidad mestiza” se puede “mejorar la raza”; en particular, exaltando “sus carencias y cómo salió adelante a pesar de sus raíces... este... indígenas” (ANT/GF1/12032015).

Por su parte, el análisis de narrativas mediáticas como las telenovelas, también permite visibilizar prácticas simbólicas de eugenesia, pues filtran la diversidad estableciendo la “blancura”, física y cultural, como modelo “aspiracional”. De esa manera, favoreciendo la inclusión de sujetos “güeros” y “morenos claros” de modo amplio y sistemático, al tiempo que se restringe la inclusión de sujetos “morenos”, construyen una realidad mediática donde prevalecen rostros “güeros de tipo europeo” o “mestizos de piel clara” en posiciones de reconocimiento y poder; y los pocos rostros “morenos” que se cuelan, interpretan a personajes subalternos. Por ello, los estudiantes compartieron testimonios como estos: “los negros que salen en la tele son de los más claritos, no es el negro, negro, negro” (TAN/EP2/10062015), una joven actriz “teniendo rasgos completamente indígenas” nunca obtiene papeles que no sean de “mucama” (LAU/TR/28112015) y “todos los güeros son los chidos en las películas” (OLG/EP2/09062015).

Así, controlando qué tipo de sujeto interpreta a qué tipo de personajes en qué tipo de narrativas, la *eugenesia simbólica* que aplican las telenovelas impide que rostros “indígenas” o “negros” sean héroes de las historias y modelos a seguir, y que, en cambio, ese rol lo desempeñen en exclusiva rostros “güeros”. Al mismo tiempo, hace que los sujetos con rostros “indígenas” o “negros” se limiten a interpretar roles secundarios en narrativas de ficción como servidumbre o criminales, o a protagonizar espacios noticiosos como víctimas de desastres naturales o evidencia de precariedad socioeconómica, por ejemplo. En suma, fundamentada en los racismos “anti-indio” y “anti-negro”, la eugenesia simbólica privilegia la presencia a cuadro de sujetos “de piel clara” y “tipo europeo”, en detrimento de sujetos que sean o parezcan ser

⁵ Articulando la clasificación de las “razas” humanas de Carl von Linné (1731), con una interpretación social de la teoría de la evolución postulada por el naturalista Charles Darwin en *El origen de las especies* (1859), el también llamado “racismo biológico” establecía una línea divisoria entre humanos biológicamente superiores e inferiores; que otorgaba a los sujetos de tipo “europeo” la mayor cuota de reconocimiento social y a los de tipo “indígena” y “africano” la cuota más baja. Y los posicionamientos más radicales abogaban por que la eugenesia contribuyera a “depurar” la población nacional, permitiendo procrear a los sujetos que presentaran rasgos identitarios “deseables” e impidiendo procrear a los que presentaran rasgos “indeseables”.

⁶ En este caso, como en todos los demás que aparecerán en el artículo a partir de este punto, el sistema para citar los testimonios de los estudiantes se encuentra organizado de esta manera: en primer lugar van las tres primeras letras del nombre de pila del estudiante, en segundo lugar va el contexto del que se recupera el testimonio (EP2=segunda entrevista en profundidad, GF1=primera sesión de grupo focal, TR= taller de reflexividad, FB=diálogo privado en Facebook) y por último, la fecha en la que hice el registro. Además, es importante señalar que acordé con los estudiantes preservar su anonimato cambiando sus nombres reales.

“indígenas” o “negros”; para lo cual, por ejemplo, blanquea a personajes “indígenas” haciendo que los interpreten actrices o actores “no indígenas”.

Por ello, en el grupo focal sobre cómo se cuenta “lo indígena”, Irasema recordó una serie de comerciales producidos y difundidos por Televisa para conmemorar el 200 aniversario de la Independencia de México y el centenario de la Revolución; señalando que aparecían mujeres de tipo europeo como estandartes de la identidad mexicana: “un tipo de publicidad (...) de la mujer india, pero eran mujeres así súper europeas... vestidas como indias” (IRA/GF1/12032015). Mientras Héctor, exagerando un poco, señaló que era una práctica común que los personajes “indígenas” fueran interpretados por actores como William Levy (HEC/GF1/12032015), es decir, rubios de ojos azules; y David compartió que le resulta absurdo que los sujetos “güeros” sean representados como “el ideal” estético de nuestra sociedad, “contando con que en México la mayoría de la población es de piel morena” (DAV/EP2/23062015). Lo cual es evidencia de que cómo se reproduce el aprecio colonial por la “blancura occidental” en la “colonialidad del ver” y la “telecolonialidad visual”.

De esa manera, como consecuencia de asumir la superioridad del ser “colonial-moderno-occidental”, los racismos “anti-negro” y “anti-indio” construyen a los pueblos originarios y afroamericanos como inferiores a los sujetos “güeros”; y al mismo tiempo que vituperan las características distintivas de los sujetos “inferiores”, hacen una apología de las características deseables en todo sujeto “superior”. Por lo anterior, y con base en Carlos-Fregoso (2014), por medio de visibilizar discursos naturalizados justificando por qué son superiores unas identidades frente a otras, el proceso de AMD facilitó a los estudiantes cuestionar la manera en que se construyen privilegios y desventajas en la diversidad.

Y como resultado de la reflexión crítica realizada en la comunidad de práctica, se hizo evidente que en el imaginario de los estudiantes los sujetos “güeros” experimentan un acceso privilegiado a la justicia social, portan las características ideales de belleza vigentes en la actualidad, acceden con mayor facilidad a mejores puestos de trabajo que los sujetos que son o parecen ser “indígenas” o “negros” y habitan contextos urbanos, marcados por ser espacios de “civilización”, de desarrollo social, económico, cultural y tecnológico.

En ese sentido, son significativos los testimonios de Jorge, Tania y Raquel. Por una parte, haciendo referencia al libro de Carlos Fuentes *El espejo enterrado*, Jorge señaló que “ser güero” en México implica acceder a condiciones de vida preferentes como resultado de heredar ventajas de la sociedad de castas colonial: “eso se viene arrastrando hacia nuestros tiempos, igual se fue pasando de generación en generación y se sigue aplicando eso de que el güero tiene un poquito más de estatus que yo que soy moreno...” (JOR/TR/28112015). Mientras Tania recordó que en la escuela primaria siempre tuvo buenas calificaciones, lo cual debió haberle garantizado un lugar en la escolta de la bandera, sin embargo, los maestros elegían a una niña de piel clara, “siempre ponían a la niña güerita en vez de a mí” (TAN/EP2/10062015); aprecio por la “blancura” que también subyace en el testimonio de Jorge, quien recordó que su pareja “se siente como menos por tener la piel muy morena”, a tal grado que ha llegado a decirle “es que a ti se te van a abrir más las puertas porque eres güerito” (JOR/EP2/18062015), por tener un tono de piel menos moreno, más claro.

También es relevante observar que los sujetos portadores de “la blancura” experimentan el privilegio del reconocimiento social desde que nacen, por ello, el testimonio de Tania no es un accidente, sino una práctica extendida: “siempre es como que ‘ay’ con el niño güerito, ‘ay qué bonito’ (...) lo cargan y no sé qué y no sé qué tanto; y si uno está morenito ni lo pelan (...) siempre es así como de ‘ay, qué bonito el niño porque está güerito” (TAN/EP2/10062015). Y como sugiere Raquel, ese privilegio los acompaña a lo largo

de sus vidas, pues “cualquier persona güera que venga en automático es más bello, es más bella que tú, tiene mayor autoridad y tiene mayor autoestima (...) se ve como más solemne” (RAQ/EP2/23062015).

Además, considero de suma importancia enfatizar que, como parte de una lógica estructural de la sociedad nacional mexicana, “el aprecio por la blancura” no solo implica un acceso privilegiado al reconocimiento social de los sujetos, sino también, un acceso privilegiado a los recursos materiales disponibles y a la participación política. Por ello, el estudio sobre movilidad social intergeneracional del INEGI (2017)⁷ reveló que, mientras más oscuro es el color de piel de los sujetos, menos son las probabilidades de que se ocupen en actividades de alta calificación; y que, por el contrario, mientras más clara sea la piel, se incrementan las posibilidades de que los sujetos se ocupen en actividades de media y alta calificación.

En suma, la comunidad de práctica fue un espacio de reflexión dialógica donde se problematizó la forma en que los discursos visuales y audiovisuales construyen representaciones sobre sujetos de identidades diversas. El contraste de representaciones radicalmente distintas sobre las categorías identitarias vinculadas a la identidad nacional, así como el contraste de puntos de vista entre sujetos diversos, no solo visibilizó las desigualdades en el reconocimiento social que se dispensa a sujetos diversos, sino que llevó a que los estudiantes cuestionaran lo que daban por hecho y construyeran nuevos significados.

Por otra parte, fue una experiencia de aprendizaje novedosa para la mayoría porque no solo rompía con el formato habitual donde el estudiante asume un rol más pasivo en la construcción de conocimientos; sino porque ninguno de los estudiantes recordaba haber reflexionado antes, en ningún momento de su trayectoria escolar, acerca de cómo se representan las categorías identitarias vinculadas a la identidad nacional, menos acerca de cómo se construye “el privilegio de la blancura”. Y en muchos casos los enfrentó a perspectivas y posicionamientos políticos radicalmente opuestos a los propios, puso a prueba su capacidad de diálogo y tolerancia en situaciones de conflicto; lo cual, los llevó a esmerarse en desarrollar una interacción positiva aun frente a discrepancias radicales.

Educación para nombrar el racismo y contrarrestar su poder

Seis meses después de concluido el taller *Documentar la diversidad*, tuvo lugar el taller de reflexividad y participaron voluntariamente 8 estudiantes de los 20 que iniciaron. Coincidieron en señalar que los grupos focales se caracterizaron por poner a dialogar a sujetos que cultivaban formas diferentes de pensamiento, desde diversas disciplinas y áreas de conocimiento. También destacaron que todos expresaron sus puntos de vista libremente y aunque hubo espacios de conflicto donde se enfrentaron posiciones antagónicas, la interacción fue siempre cordial, supieron “tolerarse muy bien”, “convivir bien” y “ser amigos” (DAV/TR/28112015).

Desde su perspectiva, llegaban “mentalizados” al aula y se esmeraban en ser tolerantes; y con ello demostraron que podían serlo, a pesar de escuchar cosas con las que no estaban de acuerdo (LAU/TR/28112015). Por otra parte, a pesar de las diferencias y de lo “acalorados” que llegaban a ser algunos debates, participar en las sesiones de grupo focal les producía mucho interés; y siempre se quedaban expectantes acerca de qué dirían los compañeros en la siguiente sesión. Además, apreciaban que cada uno defendiera su punto de vista con argumentos y al final, llegaron juntos a una conclusión “entre todos”.

⁷ El estudio ofreció a los encuestados la posibilidad de identificar su color empleando una escala cromática que clasificaba la piel de los sujetos en 11 tonalidades diferentes, y cruzó esa información con su historia escolar y laboral.

El contraste de discursos facilitó que desarrollaran su capacidad de análisis crítico pues hizo evidente que todos son siempre construcciones situadas. Y como resultado de los diálogos concluimos que, en la construcción del imaginario de nación dominante, tienen lugar prácticas de eugenesia simbólica; por ello, la identidad nacional es entendida mayoritariamente como producto del mestizaje biológico y cultural entre conquistadores y nativas. Por ello también, “ser mestizo” se asume como signo de progreso con respecto a “ser indígena”; pues en el imaginario dominante, los “indígenas” están condenados a vivir en un estadio de desarrollo inferior, a menos que lo superen por medio del mestizaje.

Al respecto, es significativo que, aunque de forma marginal, algunos testimonios visibilizaron un imaginario que construye la identidad nacional como producto del mestizaje biológico y cultural entre conquistadores, esclavos africanos y nativos. Al mismo tiempo, llama la atención que construyeran a los sujetos afroamericanos como miembros de un grupo minoritario y prácticamente invisible de la población nacional; y que al preguntar si habían tenido compañeros “negros” en su trayectoria escolar, únicamente un estudiante de 18 haya identificado a Héctor como “negro”, cuando el mismo se reconoce afrodescendiente (Zárate, 2017).

Ahora bien, si para conocer cómo se identifican los estudiantes en relación con las categorías identitarias vinculadas a la identidad nacional, fue de gran relevancia estudiar el conjunto de la información generada por medio de todas las estrategias metodológicas empleadas; resultaron especialmente útiles las entrevistas en profundidad, pues en cada una de las dos rondas de entrevistas, al finalizar pedí que me indicaran cuáles eran las categorías de estudio que los representaban con mayor y menor precisión; eligiendo entre “indígena”, “español”, “negro”, “mestizo” y “mexicano”. Además, en la segunda ronda, también pedí que me indicaran qué porcentaje consideraban tener de “indígena”, “negro” y “español”. Y al respecto, es notable que, si bien algunas estudiantes resignificaron positivamente la categoría “indígena” y su vínculo identitario con ella, ningún estudiante parece haber resignificado de igual forma las categorías “español” o “mestizo”, ni su vínculo con ellas.

Por otra parte, uno de los momentos de mayor sorpresa y aprendizaje del taller de reflexividad tuvo lugar cuando revelé que, desde la perspectiva teórica del estudio, la manera en la que construyen lo propio y lo ajeno en el marco de la nación se fundamenta en buena medida en una perspectiva colonial y racista de la diversidad. Entonces, expliqué que el racismo es intangible, se piensa, se habla, se reproduce en forma de historias, imágenes, ideas y creencias; mientras la discriminación es acción, práctica, cosas que hacemos o dejamos de hacer con base en lo que pensamos acerca de los otros y de nosotros mismos. Además, los estudiantes concluyeron que, en el imaginario dominante, el concepto racismo se limita a describir prácticas tan extremas como las realizadas por los nazis contra los “judíos” o por el Ku Klux Klan contra los “negros”, “ejemplos de racismo llevados al extremo”; sin embargo, no somos conscientes de que “hay ejemplos de racismo en todos lados, todo el tiempo” (LAU/TR/28112015).

También, como resultado de reflexionar acerca de su contexto con la mirada teórica del estudio, hicieron evidente que “no reflexionamos de dónde vienen las creencias que tenemos o las preconcepciones acerca de las cosas o de las personas... como que no las pensamos y no las vemos como racismo” (LAU/TR/28112015). Por mi parte, expliqué que, en el marco de nuestra mitología nacional, el racismo establece jerarquías de dominación entre “negros”, “indígenas”, “güeros” y “mestizos” con base en una supuesta superioridad o inferioridad fundamentada en sus características fisonómicas y/o culturales, su origen étnico-geográfico, su lengua, su condición social y/o económica (Grosfoguel, 2011), o en combinaciones de todas ellas.

Señalé también que articulado sobre una estructura colonial de pensamiento que establece “una

clasificación racial/étnica de la población del mundo” (Quijano, 2000, p. 342), el racismo permea en todos los ámbitos y dimensiones de la vida social, contribuyendo a ubicar en la posición dominante de las relaciones sociales a quienes son o parecen ser los más cercanos herederos de los conquistadores europeos y a quienes son o parecen ser miembros de pueblos originarios o afrodescendientes en la posición de dominados. En consecuencia, desde esa forma de concebir a los pueblos originarios y afrodescendientes, la población que se asume superior encuentra tolerable, cuando no plenamente justificado, incurrir en prácticas discriminatorias dirigidas a esos grupos sociales.

Ahora bien, como respuesta a la pregunta ¿por qué no hablamos de racismo? Los estudiantes concluyeron que, en México, a nivel popular, como ciudadanos no expertos en la materia, podemos señalar las consecuencias del racismo, pero no incluimos el concepto en nuestra descripción de la realidad; hacemos uso exclusivo del concepto discriminación. Y en ese sentido, Laura compartió una reflexión en sintonía con la perspectiva antirracista de Berman y Paradies (2008), asumiendo la necesidad de poner atención en la transformación de las causas para cambiar los efectos, y no al revés; es decir, transformar los sistemas de pensamiento que justifican las prácticas discriminatorias.

...están solucionando el problema como si fuera el último eslabón de la cadena cuando en realidad es algo mucho más atrás (...) creo que esta es una solución más viable a ese tipo de problemas, sentarnos a pensar porqué hacemos y decimos las cosas... nos vamos a sacar de onda muchas veces y en ese que nos saquemos de onda va a estar el que intentemos cambiar algo” (LAU/TR/28112015).

De ese modo, su participación en las actividades de la comunidad de práctica hizo evidente que el racismo existe y se reproduce, no solo fuera de nuestras fronteras sino también dentro de ellas, y que tiene como destinatario a gran parte de la población nacional. Hizo evidente que, algo tan trivial como hablar del contenido que circula en los medios de comunicación y/o en los libros de texto gratuitos, puede llevarnos a visibilizar que hay patrones de desigualdad persistente en la cuota de reconocimiento social que se dispensa a los sujetos adscritos a las categorías identitarias que cimentan el imaginario de identidad nacional.

Por otra parte, la dinámica en el aula facilitó que conocieran a los demás por medio de las anécdotas y puntos de vista que compartían; y que se miraran a sí mismos, contrastando las anécdotas y puntos de vista propios, con los de los demás. En ese sentido, la reflexión colectiva sobre cómo se construyen representaciones de la diversidad facilitó que observaran críticamente sus propios procesos de construcción identitaria; y al respecto es significativo el testimonio de Nadia, pues su participación en el taller la dejó pensando más “en temas como identitarios... muy fuerte, o sea, como que mis próximos proyectos fotográficos o audiovisuales van a pasar por ahí, porque fue algo como que me marcó mucho” (NAD/TR/28112015). Lo cual, además, no fue una experiencia exclusiva de Nadia, pues en mayor o menor medida, todos revisaron críticamente sus adscripciones identitarias; como Flor, para quien las sesiones de grupo focal fueron “deconstructivas”, no solo con respecto a desmontar los elementos constitutivos de las representaciones estudiadas, sino con respecto a su propia manera de construir lo propio y lo ajeno (FLO/EP2/8062015).

En ese sentido, quizá el efecto antirracista más notable del proceso de AMD fue que, como consecuencia de su participación en la comunidad de práctica, dos estudiantes resignificaran positivamente su vínculo con “lo indígena”; dos estudiantes cuyas familias tienen en su memoria haber interrumpido la reproducción de sus identidades “indígenas”, como consecuencia de las políticas etnocidas (Bonfil, 2010)

promovidas por la ideología mestizante (Gómez y Sánchez, 2012) del Estado mexicano⁸. Es decir, lograr que como consecuencia de darle mayor amplitud, profundidad y reconocimiento a la categoría “indígena”, Raquel, antes de participar en las sesiones de grupo focal asumía que la categoría “mexicana” la representaba con mayor precisión, y luego de participar en ellas considera que “indígena” es más precisa para definirla; a pesar de sentir que su forma de entender y vivir la vida es más “mestiza” que “indígena” (Zárate, 2016). O bien, hacer que Laura empleara la elaboración de su tesis de licenciatura en fotografía como estrategia para explorar “el lado indígena” de su familia, y la titulara “Mi primera raíz: una mirada a la identidad” (LAU/FB/09052017).

De esa manera, con base en las ideas desarrolladas en los apartados anteriores, considero que los casos de Raquel y Laura demuestran que, la apuesta de la AMD por visibilizar privilegios y desventajas en las representaciones de la diversidad, pero, sobre todo, por reconocer la dignidad de los sujetos en la diversidad; puede tener resultados tangibles en los procesos de construcción identitaria de los estudiantes. Por ello, el objetivo de la tesis de Laura fue explorar fotográficamente su cotidianidad para encontrar los referentes visuales de sus orígenes “indígenas”; reflexionar sobre esa parte de su identidad “en la que no me reconocía” (Cinta, 2015, p. 4). De esa manera, recuperó la memoria familiar acerca de cómo se asimilaron sus abuelos –mixteca y zapoteco– a la cultura “mestiza” y de las consecuencias que tuvo ese hecho en la configuración identitaria de las generaciones que los sucedieron; es decir, de algún modo documentó en su historia familiar los efectos de las prácticas eugenésicas fomentadas por el Estado nacional.

Al respecto también es significativo que en su proceso de investigación se haya dado cuenta de que resultaba “un reto mayúsculo” generar imágenes sobre “lo indígena” que no reprodujeran “el imaginario colectivo sobre el cual hemos observado al ‘otro’ durante tanto tiempo”. Y que haya tratado de captar su herencia “indígena” evitando conscientemente alinearse con “el lugar común de lo indígena, evitar acercamientos visuales a partir de momentos prefabricados”; y en cambio, preguntarse qué reconocía ella como parte de esa herencia.

Formación e investigación de miradas antirracistas en la UV

El proceso de AMD descrito no cabe sin problemas en las categorías para describir las “respuestas discursivas a la pedagogización de la diversidad cultural” que propone Dietz (2012): Educar para tolerar o prevenir el racismo, Educar para transformar, Educar para interactuar, Educar para empoderar y Educar para descolonizar. Aunque recupera ciertos elementos de esas propuestas, con matices radicalmente distintos en la mayoría de los casos, en particular, presenta mayores semejanzas con las perspectivas de Educar para interactuar y Educar para descolonizar. Por otra parte, a diferencia de la educación intercultural promovida por el Estado nacional, no tuvo como objetivo asimilar a los Otros diferentes a la cultura dominante, sino, llevar a miembros de la cultura dominante a cuestionar la legitimidad de su cultura como fundamento único de la gramática nacional de identidad/alteridad; y fue en consecuencia una experiencia de “Educación intercultural para todos” (Schmelkes, 2013).

Metodológicamente, como estrategia pedagógica y de investigación educativa, los diálogos en la comunidad de práctica fueron un insumo de gran relevancia para nombrar las consecuencias del racismo

⁸ Raquel: Licenciatura en Sociología, originaria de Chicontepec, Veracruz, sus padres hicieron estudios superiores, él trabaja como ingeniero agrónomo y ella como maestra de primaria; ambos hablan náhuatl como primera lengua, pero no reprodujeron su uso con sus hijas. Y Laura: Licenciatura en Fotografía, originaria de Oaxaca, Oaxaca, sus padres hicieron estudios superiores, su madre fue directora de una radio indígena y su padre trabajó en el Instituto Nacional Indigenista; sólo hablan español, aunque sus abuelos maternos hablaban dos lenguas originarias distintas, él zapoteco y ella mixteco.

que reproducen la “colonialidad del ver” (Barriendos, 2011) y la “telecolonialidad visual” (León, 2012). Además, analizar cómo se construyen privilegios y desventajas en representaciones visuales y audiovisuales sobre identidades diversas, facilitó introducir el concepto “racismo” y explicar cómo opera en tanto sistema de pensamiento; lo cual, es de suma relevancia en un contexto como el estudiado donde el concepto no se emplea de modo popular y cotidiano para describir la realidad.

Los discursos de los estudiantes ofrecen evidencias empíricas verificables sobre prácticas racistas y discriminatorias locales, y de ese modo, contribuyen a nutrir la reflexión colectiva acerca de cómo se manifiesta el racismo en la pedagogía del poder, ya sea dentro del sistema educativo nacional o en los medios de comunicación dominantes. Al mismo tiempo, reconocer la igual dignidad de todas las identidades en su diversidad, facilitó que, en mayor o menor medida, la forma en que los estudiantes entienden la diversidad y se relacionan con ella, se transformara positivamente; y que, en algunos casos, los llevara a resignificar sus vínculos con identidades estigmatizadas desde la colonialidad y el racismo.

En ese sentido, a parte de los cambios experimentados por Raquel y Laura, es significativo que Tania, aún sin resignificar su vínculo con la categoría, haya accedido a conocer información que amplió su criterio, su visión del mundo; pues antes su percepción sobre los “indígenas” era “muy cortita”, limitada a “lo que todo mundo dice” (TAN/EP2/10062015) y como resultado de su participación ha cuestionado la legitimidad de esa construcción. Es decir, en esos casos el contraste de voces y miradas en la comunidad de práctica facilitó el desarrollo de reflexiones críticas y la resignificación de imaginarios e identidades; aunque el estudio no solo documentó experiencias exitosas de resignificación de imaginarios, también ofrece evidencia acerca de cómo el conocimiento construido por los estudiantes puede ser empleado para que ajusten sus discursos al canon que establece lo políticamente correcto. Por ejemplo, el caso de Olga que considera haber “abierto los ojos” como resultado de su participación y ahora es consciente de que ciertas palabras o ciertos temas son delicados de tratar, pueden dar pie a herir la susceptibilidad de terceros y es mejor evitarlos (OLG/EP2/9062015); es decir, que no transformó su forma de construir lo propio y lo ajeno, sino solo su forma de expresarse al respecto.

Y de modo general, con base en los datos construidos es posible concluir que la participación de los estudiantes tuvo una o varias de las siguientes consecuencias: 1) agudizar su perspectiva crítica frente a las desigualdades y abusos de poder, 2) agudizar su mirada crítica al hacer consumo cultural, identificando la construcción de privilegios y desventajas en la diversidad; 3) reflexionar por primera vez en su vida acerca de cómo construyen la identidad y la alteridad, y cómo actúan con base en esos imaginarios, 4) pensar la realidad mexicana desde la perspectiva del antirracismo, 5) ajustar sus discursos a los límites de lo políticamente correcto y 6) resignificar positivamente su vínculo con la categoría “indígena”. Además, en relación con la apuesta de la UV por implantar un enfoque intercultural en todo el quehacer universitario, es relevante señalar que, incluso los estudiantes más críticos que participaron en el estudio reproducían, en mayor o menor medida, voces y miradas racistas en sus discursos sobre la identidad y la alteridad en el marco de la nación.

Por otra parte, la estructura pedagógica de los diálogos también facilitó que los estudiantes aplicaran el enfoque de la AMD fuera del aula, al realizar su consumo cultural cotidiano. Por ello, seis meses después de haber concluido el taller *Documentar la diversidad*, como consecuencia de su participación, Tania reportó haber modificado su forma de consumir narraciones audiovisuales: “ves una película o ves algo y ya le pones atención a otras cosas, como que, si te vuelves más crítico (...) no eres un experto, pero sí te das cuenta de esos cambios” (TAN/EP2/10062015); es decir, como resultado de su participación alcanzó un estadio de *Alfabetización mediática decolonial* que se lo permite.

En suma, con base en analizar un proceso de formación e investigación de miradas antirracistas, este artículo aporta datos empíricos sobre una comunidad de práctica formada por estudiantes “no indígenas” de la UV para dotar de sentido los conceptos de racismo, discriminación social, eugenesia simbólica y antirracismo; al mismo tiempo, denuncia privilegios y desventajas en el acceso al reconocimiento social, participación política y acceso a recursos materiales de sujetos con identidades diversas. Y en particular, hace evidente que cuestionar la legitimidad del imaginario dominante de identidad nacional, permite detonar reflexiones situadas en relación con la reproducción del racismo en México. Por ello, entiendo que la educación pública, partiendo de reconocer el carácter pluricultural de la población nacional, tiene la obligación de crear espacios de formación e investigación para construir el bien común; es decir, facilitar la construcción de un imaginario de nación plural y libre de sesgos coloniales y racistas.

CONCLUSIONES

Formar miradas antirracistas en procesos de *Alfabetización mediática decolonial* implica capacitar a los sujetos para identificar cómo se manifiesta el racismo en la construcción de representaciones visuales y audiovisuales, es decir, cómo se construyen privilegios y desventajas en la representación de la diversidad, en particular, cómo se reproducen “el privilegio por la blancura” y los racismos “anti-indio” y “anti-negro”. En otros términos, implica capacitarlos para identificar procesos simbólicos de discriminación social, prácticas de eugenesia simbólica; pero también, capacitarlos para identificar discursos orales que reproducen imaginarios racistas.

Por ello, metodológicamente debe apostar por crear experiencias de aprendizaje dialógicas basadas en el análisis crítico y el contraste de construcciones simbólicas sobre identidades diversas; preferentemente de construcciones radicalmente diferentes, con el propósito de visibilizar desigualdades en el acceso al reconocimiento social. Por otra parte, reconociendo que la gramática nacional de identidad/alteridad contribuye a formar miradas racistas de la diversidad, miradas eurocéntricas que como estrategia para “progresar” rechazan el México profundo y abrazan el imaginario (Bonfil, 2010), es imprescindible que en la formación de miradas antirracistas desde la AMD se revise críticamente cómo construimos la identidad nacional y las categorías identitarias que la componen; empezando por cuestionar por qué predomina la concepción de la identidad nacional como resultado del mestizaje entre “español” e “india”, dejando fuera la raíz africana.

Todo proceso de AMD rechazará la idea de que existe “una verdad” y visibilizará que existen múltiples formas de experimentar y construir el mundo, dependiendo de los posicionamientos a través de los cuales se mire y se escuche. Por ello, analizará y cuestionará el modo en que el poder moldea la creación y difusión dominante de narrativas sobre la identidad y la alteridad en el contexto nacional; así como la manera en que esa producción cultural contribuye a construir la realidad, racializando procesos de opresión y exclusión. De tal suerte que, contrastará las formas en que son representados y narrados sujetos y grupos percibidos como “normales” y “desviados” en el “sistema-mundo capitalista/patriarcal occidental-céntrico/cristiano-céntrico moderno/colonial” (Grosfoguel, 2012, p. 49). Además, reconocerá que detrás de toda categoría identitaria construida desde el poder para nombrar a los Otros diferentes, habrá probablemente grupos heterogéneos de sujetos.

Ahora bien, en principio, para desarrollar procesos de AMD en universidades públicas, basta con la voluntad, decisión y trabajo de docentes que asuman el compromiso de construir justicia social en la diversidad y usen el margen que les brinda la libertad de cátedra para incorporar las estrategias educativas de la AMD en las experiencias educativas que imparten; particularmente docentes de ciencias sociales y

humanidades. Sin embargo, es deseable que las universidades impulsen de modo institucional procesos de AMD, y en el caso de la Universidad Veracruzana, puede ser como experiencia educativa para estudiantes del Área de Formación de Elección Libre (AFEL), y para docentes del Programa de Formación de Académicos (ProFA); en particular para aquellos que facilitan la experiencia educativa del Área de formación básica general, Habilidades de pensamiento crítico y creativo.

Finalmente, es importante señalar que la formación de miradas antirracistas debe ser entendida como una apuesta a largo plazo para construir un país “en el que tengan cabida diversas visiones del mundo, de la vida y el futuro; en el que las asimetrías por razones de pertenecer a culturas minoritarias ocasionen indignación y sean sistemáticamente combatidas” (Schmelkes, 2013, p. 11). Es decir, la formación de miradas antirracistas en México implica apostar porque se cumpla el principio constitucional de no discriminación en la diversidad; y para lograrlo es necesario aprovechar toda oportunidad, todo espacio, todo recurso disponible. Por ello, la implementación de procesos de *Alfabetización mediática decolonial* no debería restringirse al ámbito de la educación superior, sino llevarse a cabo en todos los niveles del sistema educativo nacional.

LITERATURA CITADA

- Barriendos, J. (2011). La colonialidad del ver: hacia un nuevo diálogo visual interepistémico. *Nómadas*, núm. 35, pp. 13-29.
- Berman, G. y Paradies, Y. (2008). Racism, disadvantage and multiculturalism: Towards effective anti-racist praxis. *Ethnic and Racial Studies*, pp. 1-19.
- Bonfil, G. (2010). *México profundo, una civilización negada*. México: Debolsillo.
- Carlos-Fregoso, G. (2014). Diferencia y racismo en las políticas de educación superior: el caso de la Universidad de Guadalajara, Jalisco, México. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, núm. 5, vol. 2, pp. 172-205.
- Carlos-Fregoso, G. (2013). Racismo y educación superior: estudiantes indígenas en dos centros universitarios de la Universidad de Guadalajara, Jalisco, en un marco de políticas interculturales. Tesis de Doctorado en Investigación Educativa. Instituto de Investigaciones en Educación. México: Universidad Veracruzana.
- Cinta, A. (2015). Mi primera raíz: una mirada a la identidad. Tesis de licenciatura en Fotografía. Facultad de Artes Plásticas. México: Universidad Veracruzana.
- Díaz, C. J. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. *Tabula Rasa*, núm. 13, pp. 217-233.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dietz, G. (2011). Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad. *Revista de Antropología Iberoamericana*, vol. 6, núm. 1, pp. 3-26.
- Domínguez, M. C., Medina, A. y Sánchez, C. (2011). La Innovación en el aula: referente para el diseño y desarrollo curricular. *Revista Perspectiva Educativa*, vol. 50, núm. 1, pp. 61-86.
- Dunbar, C. (2008). Critical race theory and indigenous methodologies. En Denzin, N., Lincoln, Y., y Smith, L.T. *Handbook of critical and indigenous methodologies*. Los Ángeles: Sage.
- Fueyo, A. (2003). Alfabetización audiovisual: una respuesta crítica a la pedagogía cultural de los medios. En Aparici, R. (Coord.). *Comunicación educativa en la sociedad de la información*. Madrid: UNED.
- Gillborn, D. (2006). *Critical Race Theory and Education: racism and anti-racism in educational theory and praxis*. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 27, núm. 1, pp. 11-32.

- Gingrich, A. (2004). Conceptualising Identities: Anthropological alternatives to essentialising difference and moralizing about othering. En Baumann, G. y Gingrich, A. (Eds.). *Grammars of Identity/Alterity: A Structural Approach*. Londres: Bregan.
- Giménez, G. (2009). *Identidades sociales*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA), Instituto Mexiquense de Cultura.
- Giménez, G. (2007). Formas de discriminación en el marco de la lucha por el reconocimiento social. En Gall, O. (Coord.). *Racismo, mestizaje y modernidad: visiones desde latitudes diversas*. México: UNAM.
- Góme-Izquierdo, J. y Sánchez-Díaz, M. E. (2012). *La ideología mestizante, el guadalupanismo y sus repercusiones sociales*. México: UIA-BUAP.
- Grosfoguel, R. (2012). El concepto de “racismo” en Michel Foucault y Frantz Fanon: ¿teorizar desde la zona del ser o desde la zona del no-ser? *Tabula Rasa*, núm. 16, pp. 79-102.
- Grosfoguel, R. (2011). Racismo epistémico, islamofobia epistémica y ciencias sociales coloniales. *Tabula Rasa*, núm. 14, pp. 341-355.
- INEGI. (2017). Presenta INEGI, por vez primera, resultados sobre la Movilidad Social Intergeneracional. 16 de junio de 2017. Consultado el 19/10/2017 en <http://www.beta.inegi.org.mx/app/saladeprensa/noticia.html?id=3556>
- Kellner, D. y Share, J. (2007). Critical media literacy, democracy, and the reconstruction of education. En Macedo, D. y Steinberg, S. (Eds.). *Media literacy: A reader*. Nueva York: Peter Lang Publishing.
- Kellner, D. y Share, J. (2006). *Critical media literacy is not an option*. Springer Science+Business Media.
- Kellner, D. y Share, J. (2005). Toward Critical Media Literacy: Core concepts, debates, organizations, and policy. *Discourse: studies in the cultural politics of education*. Vol. 26, núm. 3, pp. 369-386.
- León, C. (2012). Imagen, medios y telecolonialidad: hacia una crítica decolonial de los estudios visuales. *Aisthesis*, núm. 51, pp. 109-123.
- Mateos, C. y Rajas, M. (2014). “Videoactivismo: concepto y rasgos”, en Videoactivismo. Acción política, cámara en mano, Varios Autores. Cuadernos Artesanos de Comunicación, 71. La Laguna (Tenerife): Latina.
- Möller, C. (2002). La pedagogía del poder. *Hist, educ.*, núm. 21, pp. 241-260.
- Moreno, M. (2016). El archivo del estudio del racismo en México. *Desacatos*, núm. 51, pp. 143-177.
- Nahmad, A.D. (2007). Las representaciones indígenas y la pugna por las imágenes. México y Bolivia a través del cine y video. *Latinoamérica. Revista de Estudios Latinoamericanos*, núm. 45, pp. 105-130.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del Poder y Clasificación Social. *Journal of World-Systems Research*, vol. 6, núm. 2, pp. 342-386.
- Reséndiz, R. (2013). Biografía: proceso y nudos teórico-metodológicos. En Tarrés, M. (coord.). *Observar, escuchar y comprender: sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Colmex / Flacso.
- Rockwell, E. (2014). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. México: Paidós.
- Rolling, J. (2010). A Paradigm Analysis of Arts-Based Research and Implications for Education. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research*, vol. 51, núm. 2, pp. 102-114.
- Schmelkes, S. (2013). Educación para un México intercultural. *Sinéctica*, núm. 40, ITESO.
- Vela, F. (2013). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En Tarrés, M. (coord.). *Observar, escuchar y comprender: sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Colmex / Flacso.
- Velasco, S. (2016). Racismo y educación en México. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, vol. 61, núm. 226, UNAM, pp. 379-408
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En: Viaña, J.; Tapia, L. y Walsh, C. *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz: III / CAB.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Trad. de Barberán, G. Barcelona: Paidós.

Zárate-Moedano, R. (2017). Somos mexicanos, no somos negros: Educar para visibilizar el racismo “anti-negro”. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, vol. 11, núm. 1, pp. 57-72.

Zárate-Moedano, R. (2016). Educar para de-construir procesos racistas de discriminación social. *Diálogos sobre educación*, núm. 13, pp. 1-21.

AGRADECIMIENTOS

Este artículo se desprende de la tesis doctoral en investigación educativa “Hacia una educación intercultural para los medios: Alfabetización mediática para visibilizar la reproducción del racismo y reconocer identidades originarias y afrodescendientes en el Campus Xalapa de la Universidad Veracruzana”, realizada con el apoyo de la Universidad Veracruzana (UV), a través de su programa de descargas académicas para estudios de posgrado; así como con el apoyo del Subgrupo Educación, Interculturalidad y Racismo de la Red de Investigación Interdisciplinaria sobre Identidades, Racismo y Xenofobia en América Latina (Red INTEGRA-CONACYT), del laboratorio multimedia X-BALAM de la Dirección General del Área Académica de Ciencias Biológicas y Agropecuarias y del Foro Iberoamericano de Estudios Cinematográficos (El Foro).

SÍNTESIS CURRICULAR

Rodrigo Zárate Moedano

Documentalista y docente. Doctor en Investigación Educativa con Mención Honorífica por el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana. Maestro en Tecnología Educativa por la Universidad Da Vinci. Estudios Avanzados en Historia del Cine por la Universidad Autónoma de Madrid. Miembro de la Red de Investigación Interdisciplinaria sobre Identidades, Racismo y Xenofobia en América Latina (INTEGRA). Coordinador de la Especialización en Estudios Cinematográficos en la Facultad de Artes Plásticas de la Universidad Veracruzana. Sus líneas de investigación son: la representación audiovisual de identidades y alteridades, la reproducción mediática del racismo, la creación audiovisual participativa, el videoactivismo y la articulación de la Educación para los medios, la Educación intercultural y los Estudios cinematográficos para estudiar el racismo y el antirracismo.