

Revista Científica Ra Ximhai

Ciencias Sociales

Volumen 14 Número 2 julio-diciembre de 2018

Publicación de la Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa

Director Editorial

M. en E. S. María Azucena Caro Dueñas

Editor General

M. en C. Pedro Antonio López de Haro

Asistente Administrativa Editorial

Ing. Aminne Armenta Armenta

ISSN-1665-0441

D.R. © Ra Ximhai

Hecho en México

Printed in Mexico

Ra Ximhai

El Nombre

La identificación de esta revista con el nombre de Ra Ximhai (escrito en lengua hñahñú), que traducido al español significa “el mundo, el Universo o la vida”, hace referencia a la naturaleza desde un punto de vista cosmológico signado por los indígenas otomíes. La revista lleva este título como un homenaje a las culturas indígenas del país que forman parte importante de la riqueza cultural de México.

Diseño de portada: Ing. Aminne Armenta Armenta

Fotos: Cronista Eduardo Añorve Zapata

La publicación de esta revista se financió con recursos del PFCE 2019

Todos los artículos publicados son sometidos a arbitraje por especialistas. El contenido de los artículos es responsabilidad de los autores. Se aceptan colaboraciones de acuerdo con las políticas de la revista. Enviar colaboraciones a raximhai@uais.edu.mx

Ra Ximhai

COMITÉ CIENTÍFICO EXTERNO

DRA. CHANTAL CRAMAUSSEL VALLET

Colegio de Michoacán

DR. MARIO MAGAÑA MANCILLAS

Universidad Autónoma de Baja California

DRA. ZULEMA TREJO CONTRERAS

Colegio de Sonora

DR. JOSÉ LUIS MOCTEZUMA ZAMARRÓN

Instituto Nacional de Antropología e Historia/Sonora

DR. SAMUEL OJEDA GASTELUM

Universidad Autónoma de Sinaloa

DR. EDUARDO ANDRÉS SANDOVAL FORERO

Universidad Autónoma del Estado de México

DR. OSCAR VIRAMONTES OLIVAS

Universidad Autónoma de Chihuahua

DR. JOSÉ MANUEL JUÁREZ NÚÑEZ

UAM-Xochimilco

DRA. SONIA COMBONI SALINAS

UAM-Xochimilco

DR. GUNTHER DIETZ

Universidad Veracruzana

DR. JOSÉ GUADALUPE VARGAS

HERNÁNDEZ

Universidad de Guadalajara

DR. RAÚL ZIBECCHI

Multidiversidad Franciscana de América Latina,
Montevideo

DR. ROBINSON SALAZAR PÉREZ

Director de la Red de Investigadores por la
Democracia y la Paz, Buenos Aires, Argentina

DR. DANIEL MATO

Universidad Nacional Tres de Febrero, Argentina

DR. JOHN MASON HART

University of Houston

DR. JUAN PABLO DABOVE

University of Colorado Boulder

DR. VÍCTOR ANTONIO CORRALES

BURGUEÑO

Universidad Autónoma de Sinaloa

DRA. BEATRIZ EUGENIA RODRÍGUEZ

PÉREZ

Universidad Autónoma de Sinaloa

DR. DANTE ARTURO SALGADO GONZÁLEZ

Universidad Autónoma de Baja California Sur

DRA. MARÍA DEL ROSARIO ECHEVERRÍA
GONZÁLEZ

Universidad Intercultural del Estado de Puebla

COMITÉ EDITORIAL INTERNO

DRA. MARÍA GUADALUPE IBARRA CECEÑA

Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa

DR. ERNESTO GUERRA GARCÍA

Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa

DR. FRANCISCO ANTONIO ROMERO LEYVA

Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa

DRA. LIZBETH FÉLIX MIRANDA

Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa

DR. CELSO ORTIZ MARÍN

Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa

DR. ESTUARDO LARA PONCE

Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa

DRA. LUZ BERTILA VALDEZ ROMÁN

Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa

DR. JOSÉ EMILIO SÁNCHEZ GARCÍA

Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa

DR. IVÁN NOEL ÁLVAREZ SÁNCHEZ

Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa

DRA. GABRIELA LÓPEZ FÉLIX

Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa

DRA. ANA LUIZA CORRALES BALDENEBRO

Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa

M. en E. S. María Azucena Caro Dueñas

Director Editorial

Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa

M. en C. Pedro Antonio López de Haro

Editor General

Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa

Ing. Aminne Armenta Armenta

Asistente Administrativa Editorial

Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa

Ra Ximhai

Ciencias Sociales

Volumen 14 Número 2 julio-diciembre 2018

ISSN-1665-0441

La revista *Ra Ximhai* está indexada en el **Master Journal List** (Clarivate Analytics), la Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico **REDIB**, el Sistema de Información Bibliográfica sobre las publicaciones científicas seriadas y periódicas producidas en América Latina, el Caribe, España y Portugal (**LATINDEX**), Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (**CLASE**), Electronic Journals Service (**EBSCO**), Red de Revistas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (**REDALYC**), Servicios de Alertas y Hemeroteca Virtual de la Universidad de Rioja, España (**DIALNET**), el Directory of Open Access Journals (**DOAJ**), Hispanic American Periodicals Index (**HAPI**), **Academic Journals Database**, Revistas Electrónicas de Ciencia y Tecnología de la Organización de Estados Iberoamericanos (**OEI**), el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales de América Latina y el Caribe (**CLASCO**), el Instituto de Apoyo a la Investigación e Innovación (**INAPI**), In4referencial Científico (**in4ciencia**), **Revistas Indexadas de Actualidad Iberoamericana**, **Academia.edu**, **Researchgate**, **WorldCat** e **Indice de Publicaciones Periódicas REMERI**.

Es posible consultarla a través de las siguientes bibliotecas virtuales universitarias:

De **Alemania**: Technische Universität Braunschweig, Uppsala University Library, Kassel University Library.

De **Argentina**: Librería del Ministerio de Ciencia y Tecnología, Biblioteca Digital de Ciencia y Tecnología Administrativa.

De **Australia**: Library of Southern Cross University.

De **Canadá**: Memorial University of Newfoundland Libraries.

De **China**: Electronic Journal Library.

De **Colombia**: Centro de Estudios Superiores María Goretti.

De **España**: Biblioteca de la Universidad de Sevilla y MIAR (Matriz de Información para el Análisis de Revistas) Universitat de Barcelona.

De **Estados Unidos**: University of Georgia Libraries, Thomas Library de la Universidad Witteberg, Information Network of the State Library of Ohio, Albertsons Library of Boise State University, University of Tennessee Libraries, Columbia University Libraries, Binghamton University Libraries, Electronic Journals of Texas Tech University, University of Illinois at Urbana Champaign Library Gateway, Cornell University Library, Libraries of the University of South Florida (USF), Washington Research Library Consortium (WRLC), South Dakota State University, Georgetown University Library, Marymount University Library y The Catholic University of America.

De **Finlandia**: Tampereen Yliopiston Kirjasto Andor.

De **Francia**: Agence Bibliographique de l'Enseignement Supérieur, Centre National de la Recherche Scientifique, Bibliothèques Universitaires de l'Université de Caen Normandie, Université Jean Monnet (Saint-Etienne), Sciences Po Paris, Accès Unifié aux Référentiels HAL, Centre pour la Communication Scientifique Directe.

De **Inglaterra**: Oxford Brookes University, University of Leicester, University Library of University of Sheffield.

De **Italia**: Sistema Archivistico e Bibliotecario Politécnico Milano, Sapienza Digital Library, Biblioteca Universitaria di Lugano de la Università Della Svizzera.

De **Japón**: University of Tsukuba Library.

De **México**: e-journals y revistas de ciencias sociales UNAM.

De **Suecia**: Göteborg University Library

Ra Ximhai

Ciencias Sociales

Volumen **14** Número **2** julio - diciembre 2018

ISSN-1665-0441

La presente edición de la revista *Ra Ximhai* ha sido coordinada por el Dr. Bruno Baronnet (Universidad Veracruzana), la Dra. Gisela Carlos Fregoso (Universidad de Guadalajara) y el Dr. Fortino Domínguez Rueda (Universidad de Guadalajara), miembros desde 2014 de la Red de Investigación Interdisciplinaria sobre Identidades, Racismo y Xenofobia en América Latina (Red INTEGRA/Conacyt): <https://redintegra.org/>.

Todos los artículos publicados son sometidos a arbitraje por especialistas en el tema mediante el sistema de “pares ciegos”. El contenido de los artículos es responsabilidad de los autores.



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons México 2.5.



Atribución-No Comercial-No Derivadas 2.5 México

Eres libre de:

- copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra

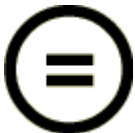
Bajo las condiciones siguientes:



Atribución. Debes reconocer la autoría de la obra en los términos especificados por el propio autor o licenciante.



No comercial. No puedes utilizar esta obra para fines comerciales.



No Derivadas. No está permitido que alteres, transformes o generes una obra derivada a partir de esta obra.

- Al reutilizar o distribuir la obra, tiene que dejar bien claro los términos de la licencia de esta obra.
- Alguna de estas condiciones puede no aplicarse si se obtiene el permiso del titular de los derechos de autor

Los derechos derivados de usos legítimos u otras limitaciones reconocidas por ley no se ven afectados por lo anterior.

<http://creativecommons.org.mx>

Ra Ximhai

**El mundo,
El universo o
La vida**

ISSN-1665-0441

VOLUMEN 14 NÚMERO 2
JULIO-DICIEMBRE 2018

CONTENIDO

VOLUMEN 14 NÚMERO 2 JULIO-DICIEMBRE 2018
CIENCIAS SOCIALES
ISSN-1665-0441

- 15** **Presentación: Niñez y juventudes frente al racismo**
Bruno Baronnet, Gisela Carlos y Fortino Domínguez

ARTÍCULO CIENTÍFICO

- 19** **Racismo y currículum de educación indígena**
Bruno Baronnet y Martha Morales González
- 33** **“El Estado tiene memoria”. Racismo desde las instituciones de gobierno y exclusión de los pueblos originarios en el contexto del discurso intercultural y de los derechos humanos**
Efrén Orozco López
- 49** **El desplazamiento lingüístico del chuj como consecuencia de las políticas educativas discriminatorias**
Verónica Ruiz Lagier
- 63** **De la colonización al proyecto de emancipación y educación zapatista. Relatos de infancia: racismo, violencia y memoria colectiva**
Angélica Rico Montoya
- 87** **Diferentes racismos. Encuentros con niñas y niños afrobrasileños y afromexicanos. Acercamientos conceptuales descolonizadores**
Patricia Medina Melgarejo y Mathusalam Pantevis Suarez
- 109** **El *kuagro*, un zambapalo para promover la convivencia pacífica en un colegio de Bogotá**
Bleidys Cabarcas Bello

- 127** **Asociación de mujeres indígenas y afromexicanas radicadas en Acapulco: identidad y desarrollo sustentable**
Nadia Alvarado Salas y Magdalena Valtierra García
- 149** **Discriminación y racismo en Aguascalientes, ciudad de la gente buena**
Luis Ernesto Solano Becerril
- 163** **Relaciones interétnicas en un contexto de diversidad. Estudio de caso en Cuernavaca**
Ruth Belinda Bustos Córdova
- 179** **Educación superior intercultural en México: ¿una apuesta por una cultura escolar antirracista para la juventud indígena?**
Alejandro Mira Tapia
- 201** **Alfabetización mediática decolonial para la formación de miradas antirracistas en la universidad**
Rodrigo Zárate Moedano

RESEÑA

- 225** **Desenmascarar la discriminación. La violencia del sistema educativo mexicano hacia los pueblos originarios y las personas con discapacidad**
Sergio Iván Navarro Martínez
- 229** **Racismo, interculturalidad y educación en México**
Natalia De Marinis
- 233** **Cherán K'eri. 5 años de autonomía. Por la seguridad, justicia y la reconstitución de nuestro territorio**
Fernanda Martínez

CONTENTS

VOLUME 14 NUMBER 2 JULY-DECEMBER 2018
SOCIAL SCIENCES
ISSN-1665-0441

15 Presentation: Childhood and Youth Facing Racism

Bruno Baronnet, Gisela Carlos y Fortino Domínguez

SCIENTIFIC ARTICLE

19 Racism and Curriculum in Indigenous Education

Bruno Baronnet y Martha Morales González

33 “The Racism Roots”. Exclusion of Indigenous Communities by the Government Institutions in the Intercultural and Human Rights Discourses

Efrén Orozco López

49 The Linguistic Displacement of the Chuj as a Consequence of Discriminatory Educational Policies

Verónica Ruiz Lagier

63 From Colonization to the Zapatista Emancipation Project in Chiapas. Childhood Stories: Racism, Violence and Collective Memory

Angélica Rico Montoya

87 Different Racisms. Meetings with Afro-Brazilian and Afro-Mexican Girls and Boys. Decolonizing Conceptual Approaches

Patricia Medina Melgarejo y Mathusalam Pantevis Suarez

109 The *Kuagro*, a Zambapalo to Promote the Peaceful Coexistence in a School of Bogota

Bleidys Cabarcas Bello

- 127** **Association of Indigenous and Afro-Mexican Women in Acapulco (AMIARA A.C.): Identity and Sustainable Development**
Nadia Alvarado Salas y Magdalena Valtierra García
- 149** **Discrimination and Racism in Aguascalientes, The City of the Good People**
Luis Ernesto Solano Becerril
- 163** **Interethnic Relations in a Context of Diversity. Case Study in Cuernavaca**
Ruth Belinda Bustos Córdova
- 179** **Intercultural Higher Education in Mexico: A Strategy for a School Antiracist Culture for the Indigenous Youth?**
Alejandro Mira Tapia
- 201** **Decolonial Media Literacy to Form Anti-Racist Gazes at Universities**
Rodrigo Zárate Moedano

REVIEW

- 225** **Unmask the Discrimination. The Violence of the Mexican Educational System Towards Native Peoples and People with Disabilities**
Sergio Iván Navarro Martínez
- 229** **Racism, Interculturality and Education in Mexico**
Natalia De Marinis
- 233** **Cherán K'eri. 5 Years of Autonomy. For Security, Justice and the Reconstitution of our Territory**
Fernanda Martínez



PRESENTACIÓN

Dossier “Niñez y juventudes frente al racismo”

*Bruno Baronnet
Gisela Carlos Fregoso
Fortino Domínguez Rueda*

Este dossier monográfico procura aportar mayor claridad conceptual en torno al racismo, con acercamientos empíricos de las realidades de la niñez y la juventud desde las Ciencias Sociales y las Humanidades. Reúne y discute trabajos de análisis críticos que están basados en investigaciones situadas en diferentes contextos mexicanos y latinoamericanos marcados por desigualdades sociales, diversidades culturales, discriminaciones de género, migraciones, violencias y conflictos.

De cierta manera, el racismo corresponde a una práctica de opresión estructural que fija, esencializa y naturaliza ciertas características en los cuerpos de los sujetos, beneficiando o privilegiando a unos por encima de otros. Ahora bien, este dossier monográfico está logrando escudriñar dichas prácticas de racismo y privilegio que suceden en la juventud y la niñez de poblaciones como pueblos originarios, afrodescendientes y migrantes en las sociedades contemporáneas, tanto dentro como fuera de sus espacios familiares, comunitarios o escolares. Los aportes de los siguientes artículos son complementarios a los estudios contenidos en un libro electrónico de nueva publicación (Baronnet, Carlos Fregoso y Domínguez Rueda, 2018), el cual está reseñado al final del presente dossier por Natalia De Marinis a quien agradecemos, así como a Fernanda Martínez y Meriene Betancourt por su apoyo en el cuidado de la presente edición.

Ante un contexto de mestizaje como en México (Saldívar, 2018), este monográfico pretende generar un diálogo entre marcos interpretativos de diversa índole a nivel teórico-metodológico. Así nos preguntamos que, dado que hay tan pocos estudios sobre niñez/juventud y racismo, ¿cómo los sujetos se expresan en relación al racismo, o cómo lo nombran? De igual forma, ¿cómo designan aquellas prácticas anti-racistas que reviran los efectos de esta práctica de opresión? Se trata entonces de mostrar cómo las manifestaciones que caracterizan al racismo se aprehenden en la praxis y la acción social, desde las perspectivas de los propios sujetos, pero también desde la interpretación socio-antropológica de naturaleza reflexiva de cada autor/a con sus experiencias singulares.

Estudiar el campo de las infancias y las juventudes en la era del multiculturalismo neoliberal contribuye a aclarar que el mundo de vida adultocéntrico le resta valor a la voz y a la capacidad de agencia de niños/as y jóvenes. Este dossier monográfico comparte la idea según la cual la niñez y la juventud construyen activamente diversas respuestas sobre procesos de racialización y de opresión racial en la vida cotidiana. En este sentido, los textos siguientes exponen desde diferentes contextos cómo niños/as, jóvenes y adultos identifican el racismo en sus propios contextos, y/o cómo lo combaten cuando existen condiciones

favorables para ello. Buscan comprender lo que está en juego en los espacios infantiles y juveniles desde la lucha para la eliminación de las prácticas excluyentes y humillantes que se basan en prejuicios raciales.

La ausencia de educación antirracista de manera explícita en todos los niveles educativos tiende a reforzar en los imaginarios colectivos que “las razas existen” y son jerarquizables. La formación para la acción docente es clave, así como el rediseño curricular (McCarthy, 1994; Gillborn, 2002), para eliminar el racismo vehiculado en los salones de clase detrás de las incomprensiones de la palabra “raza”. Para Alicia Castellanos (2012), la raza no es una categoría siempre explícita en los discursos de las elites, porque “se expresa en el color y el fenotipo propio y ajeno y en su invariable relación con la diferencia cultural y la desigualdad social” (p. 100). Siendo una construcción social, según Olivia Gall (2004), la idea de “raza” tiene un enorme peso en la realidad porque las personas que creen en ella se comportan como si las razas realmente existieran; por ello, las transforman en categorías sociales dotadas de un gran poder: en realidades sociales sumamente significativas” (p. 228).

El presente dossier temático está dirigido a invitar a los lectores a pensar, conversar e interactuar en el campo de la educación como un epicentro complejo en donde convergen tanto prácticas interculturales como dinámicas racistas. En este sentido, se examinan aquí los efectos del racismo como prácticas de opresión diferenciada, las cuales generan exclusión hacia unos y privilegios hacia otros en la sociedad entera. Estas prácticas de opresión pueden usar como marcadores diferenciales no sólo la apariencia o el color de piel sino también la lengua o la cultura; por ello, el racismo no se limita a la inscripción de los cuerpos, también implica exclusión epistémica y la invisibilización de conocimientos y saberes de aquellos que han sido racializados (Carlos Fregoso, Baronnet y Domínguez Rueda, 2016). Dicho en otras palabras, las lógicas del racismo estructuran la vida social, y por ende marcan las trayectorias socio-educativas de los estudiantes que pertenecen a grupos socialmente desiguales.

En efecto, discutimos aquí nuevos resultados de investigación en términos de sus efectos sociales, a nivel personal, culturales, educativos y políticos. Siendo frutos de investigaciones recientes y originales, los artículos que componen este dossier contribuyen al análisis crítico de la racialización de las relaciones interculturales en la escuela, es decir del proceso discursivo de redefinición de identidades culturales a raíz de la asignación de rasgos racializantes a un grupo social estigmatizado en la sociedad y en la educación. De esta forma, celebramos que después de la revista *Diálogos sobre educación* (Ibíd.), de la Universidad de Guadalajara, la revista *Ra-Ximhai* abra un espacio para traer a la mesa de debate estos temas y por ello le agradecemos a la Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa su trabajo de convocatoria, así como su selección de textos dictaminados en este monográfico de Ciencias Sociales.

La emergencia actual de un campo nacional de investigación y de discusiones socio-antropológicas sobre educación, diversidad cultural y racismo se debe en especial a las gestiones de fondos Conacyt por parte de la Red de Investigación Interdisciplinaria sobre Identidades, Racismo y Xenofobia en América Latina (Red INTEGRA), en el marco del grupo de investigación “Educación, Interculturalidad y Racismo”, se organizaron tres seminarios internacionales itinerantes en los estados de Veracruz, Jalisco y Chiapas, además de paneles y simposios en congresos internacionales, coloquios y conversatorios, entre 2015 y 2017¹. Se reunieron decenas de investigadores, miembros de organizaciones civiles, activistas y estudiantes interesados en abordar el tema del racismo y sus múltiples intersecciones, como lo están haciendo en 2018 en el marco de diálogos y talleres en los estados de Sinaloa (en la UAIS precisamente), Sonora, Chihuahua, Guerrero y Veracruz.

¹ Para mayores informaciones, consultar el portal de la Red INTEGRA: <https://redintegra.org/temas-y-expertos/educacion-interculturalidad-y-racismo/> y el blog *Racismo en la Educación*: <http://educacionyracismo.blogspot.com/>.

La dinámica de discusión entre estudios de diferentes regiones y estados del país se fortalece cuando son puestas en perspectiva comparada a nivel internacional, en especial a nivel latinoamericano, debido a las condiciones semejantes de colonialidad y de racismo estructural. En diferentes ocasiones desde 2015 los miembros de la Red INTEGRAL abrimos en nuestros campus mexicanos amplias discusiones con investigadores extranjeros cuyos trabajos nos siguen interpelando profundamente. En Xalapa y la Huasteca veracruzana, dialogamos con el Dr. Antonio Sérgio Guimarães (Universidad de Brasilia) en noviembre 2015. Un año después conversamos en la Universidad de Guadalajara con Ramón Grosfoguel (Universidad de Berkeley), antes de reunirnos en noviembre 2017 con Elizabeth Castillo Guzmán y José Antonio Caicedo (Universidad del Cauca) en San Cristóbal de Las Casas y en la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe “Jacinto Canek” en Zinacantan, Chiapas.

A la luz de las observaciones empíricas y las discusiones en torno a los análisis de datos, no son pocos las y los jóvenes investigadores que muestran interés en “desacademizar”, e inclusive “descolonizar” el marco dominante de investigación y de difusión científica, al desarrollar vinculaciones comunitarias más consolidadas, en especial con los actores de las luchas sociales y los movimientos que encaran los efectos del racismo. Sin embargo, debemos reconocer que la academia aún mantiene fuertes amarres con posiciones eurocéntricas que solo legitiman la estructura de poder epistemológico occidental.

Esto abre un fuerte desafío para los investigadores de Latinoamérica, en el sentido de que es necesario comenzar a repensar el racismo desde nuestras propias experiencias analíticas de la opresión y el colonialismo. Por ello, los movimientos sociales no solo están evidenciando el racismo y luchando contra él. Están mostrando con claridad en qué medida los actores de la élite política (tanto de izquierda como de derecha) son “ciegos” en relación al privilegio que experimentan, así como al racismo que reproducen de manera constante. En ese sentido, es ilustrativa la propia experiencia del movimiento zapatista, cuando en el otoño del año 2016 visibilizó claramente, a través de la voz del Subcomandante Insurgente Moisés, que el racismo no solamente penetra las mentes y prácticas de las elites sino también de quienes desprecian la figura de una mujer indígena como aspirante a la candidatura a la presidencia de la República mexicana.

“Y ustedes, tanto que hablan y dicen que el racismo está sólo en la clase explotadora, y no se dan cuenta de que ya se les metió en el cuerpo y el alma, en su modo de ustedes de pensar, de decir, de ver cómo está la vida.

Y no les dejan ver otra cosa o de otra manera, por su individualismo, por sentirse mucho, creídos y creídas, como si pudieran solos salvarse y salvar a los seres vivos.

No se dan cuenta de que ya son sólo personas individualistas y no se dan cuenta de que ya está por terminar lo poco que queda, encerrados como están en su vida de sí mismos”.
(Subcomandante Insurgente Moisés, 2016)

En este comunicado titulado “No es una decisión de una persona”, con fecha del 11 de noviembre de 2016, el actual vocero de la Comandancia zapatista también dirige unas líneas fugaces a las comunidades de intelectuales. Más allá de quienes somos universitarios, este llamado de atención nos está sirviendo, de aquí en adelante, como punto de partida para (re)escucharse horizontalmente, con una mayor autocrítica colectiva, es decir, desde una mirada resolutivamente reflexiva.

“Señoras y señores intelectuales:

¿Cómo es que no se dan cuenta de que los pensamientos de los capitalistas cambian en su modo de explotar, de robar, de reprimir, de despreciar?

Se las dan de muy pensadores y ya están como un árbol seco y viejo que ya no dará más fruto por más que esperas.

Porque ahora ya está más contaminada ya la tierra donde vives, que así está dejando el capitalismo, y siguen con sus mismos modos de ver y de pensar, y ya hasta están deformadas sus cabezas por eso, como si no hubiera otra forma de ejercicio.

Salgan de sus cuartos, levántense de su silla, caminen, levanten sus cabezas, busquen sus anteojos para ver más lejos y para mirar bien.

Ahora ponte a imaginar muchas cosas con todas las combinaciones que alcanzaste a ver, y así verás que te van a salir otras ideas y no repetir lo mismo de siempre.

Ya si no alcanzaste a ver nada, es que ya están echados a perder tus ojos”. (SCI Moisés, 2016)

Literatura citada

- Baronnet, B., Carlos Fregoso, G. y Domínguez Rueda, F. (coords.). (2018). *Racismo, interculturalidad y educación en México*. Serie Investigación núm. 13. Xalapa: Biblioteca Digital de Investigación Educativa, Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/bdie/>.
- Carlos Fregoso, G., Baronnet, B. y Domínguez Rueda, F. (coords.). (2016). Educación, racismo e interculturalidad, *Diálogos sobre Educación*, vol. 7, n. 13, Universidad de Guadalajara. <http://dialogossobreeducacion.cucsh.udg.mx/index.php/DSE/issue/view/16/showToc>
- Castellanos, A. (2012). “La construcción del Otro en ciudades mexicanas. Del pensamiento liberal y la exclusión neoliberal”, en Castellanos, A. y Landázuri, G. (Coords.), *Racismo y otras formas de intolerancia de Norte a Sur en América Latina*. México: UAM-I/ Juan Pablos Editor, pp. 99-124.
- Gall, O. (2004). “Identidad, exclusión y racismo: reflexiones teóricas y sobre México”, *Revista Mexicana de Sociología*, año 66, núm. 2, IIS-UNAM pp. 221-259.
- Gillborn, D. (2002). *Education and Institutional Racism. An Inaugural Professorial Lecture*. Londres: Institute of Education.
- McCarthy, C. (1994). *Racismo y currículum*. Madrid: Morata.
- Saldívar Tanaka, E. (2018). “Uses and abuses of culture: mestizaje in the era of multiculturalism”, *Cultural Studies*, vol. 32, núm. 3, pp. 438-459.
- Subcomandante Insurgente Moisés (2016). “No es decisión de una persona”, *Enlace Zapatista*, 11 de noviembre de 2016. Consultado en: <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2016/11/11/no-es-decision-de-una-persona/>



RACISMO Y CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN INDÍGENA

RACISM AND CURRICULUM IN INDIGENOUS EDUCATION

Bruno Baronnet¹ y Martha Morales-González²

¹Sociólogo. Profesor investigador en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, México. ²Investigadora del pueblo nahua de Veracruz. Profesora de educación indígena en la Huasteca veracruzana, México.

RESUMEN

Los efectos del racismo forman parte de las prácticas recurrentes que se presentan en el quehacer cotidiano de la escuela. Se tornan invisibles y niegan la historia y el presente de sujetos discriminados y excluidos, quienes no son del todo conscientes de ello, o que llegan a considerarlo aceptable. Las políticas públicas de educación básica contribuyen a legitimar institucionalmente manifestaciones discriminantes que institucionalizan el racismo estructural en los grupos dominantes a través de sus efectos prácticos. En la educación básica, las políticas actuales no alcanzan a promover prácticas de justicia curricular dirigidas a los pueblos originarios en la medida en que ocasionan desigualdades y dificultades educativas. Para contrarrestarlas, la incidencia en el inter-aprendizaje de valores ligados a la identidad y el territorio, desde las epistemologías indígenas, puede promoverse curricularmente en el aula.

Palabras clave: currículum escolar, pueblos indígenas, discriminación, movimientos pedagógicos, autonomía educativa.

ABSTRACT

The effects of racism are part of the recurrent practices that take place in everyday life at the school, as it becomes invisible, by denying the history and the present of discriminated and excluded subjects who are not fully aware of it or who come to consider it acceptable. The public policies of basic education contribute to institutionally legitimize the discriminating manifestations, because they institutionalize structurally the racism of the dominant groups through their practical effects. In basic education, the state policies do not reach to promote practices of curricular justice directed to native peoples, where they are generating a kind of educational inequalities and difficulties. An alternative may be to influence the inter-learning of values linked to identity and territory, from indigenous epistemologies, promoted throughout study programs from the classroom.

Key words: study program, indigenous peoples, discrimination, pedagogical movements, educational autonomy.

En las escuelas del gobierno, pues, hay mucho racismo, hay exclusión, hay individualismo, etcétera, y en ese caminar pues ahí de lo único que se preocupa la educación es de que obtengas un número para que al patrón no le falle la cuenta. Entonces, ante eso, pues, queda claro que hay que buscar otros caminos para que nuestras generaciones no padezcan lo mismo. Entrevista a militante zapatista en 2008 en Chiapas, por Horacio Gómez Lara (2011, pp. 259-260).

INTRODUCCIÓN

¿Qué significa estudiar y enseñar en una sociedad marcada por el racismo? ¿Cuáles son las implicaciones de la creencia en ideologías de la desigualdad y la jerarquización entre supuestas “razas” en términos de aprendizajes curriculares en el aula?

Tenemos como objetivo plantear un estado del arte teórico-conceptual desde un acercamiento integral

y dialógico basado en reflexiones conjuntas sobre experiencias recientes de formación e investigación educativa en comunidades indígenas del Sur de México (Baronnet, 2017; Morales, 2017). Abordar el currículum de educación indígena requiere entender las manifestaciones del racismo de manera estructural en una sociedad desigual y plural. Un punto de partida es reconocer y tener conciencia de la base biológica común de los seres humanos “para evitar que la discusión sobre la diversidad, particularmente en su versión ‘étnica’, alimente concepciones racistas de desigualdad genética y biológica como explicación de las desigualdades sociales y económicas” (Rockwell, 2018, p. 838).

La forma histórica de la escuela promovida por el Estado nacional se inscribe en una política educativa centralizada que supone dotar al sujeto mexicano de conocimientos y valores para alcanzar un mayor estado de bienestar. México se dota de un enfoque homogeneizador y asimilacionista hacia aquellos grupos culturalmente distintos al modelo de la matriz cultural occidentalizada, es decir, los pueblos indígenas que viven el desprecio, explotación y marginación por doquier. Cuando en el siglo XX el Estado invierte en la escolarización en los pueblos indios del país, se trata de castellanizar y “mexicanizar” la niñez, obligando a aprender una lengua y cultura ajenas y enajenantes, con procesos de castellanización forzada y de imposición de contenidos descontextualizados y poco pertinentes. El indigenismo mexicano construye a lo largo del tiempo una agenda encaminada a la asimilación de los pueblos existentes al interior del país en un mismo sistema cultural nacionalizante que los disuelve, en el cual la educación básica ha jugado un papel de inculcación de valores de patriotismo y la expansión de la mestizofilia.

El asimilacionismo, como política y estrategia del poder en relación con los pueblos sometidos a encuentros de dominación tiene raíces lejanas en la historia europea y latinoamericana [...] También el asimilacionismo tiene raíces coloniales y fue una corriente muy vinculada con la estrategia de dominación. La guerra y la evangelización significaron destrucción y persecución de culturas milenarias. El camino seguido por las políticas de asimilación de los pueblos indígenas será casi unívoco, aunque lleno de matices y en el siglo XX y con un común denominador: disolver las culturas étnicas. (Castellanos, 2004, p. 103)

A raíz del surgimiento en Chiapas del Ejército Zapatista de Liberación Nacional en 1994, el Estado mexicano otorga un reconocimiento mayor pero bastante superficial a los pueblos indígenas. En febrero de este mismo año, el Consejo Nacional para el Fomento Educativo funda su proyecto de atención específica a niños indígenas en medio rural. Poco después, los Acuerdos de San Andrés enuncian que el Estado debe garantizar la educación aprovechando los saberes tradicionales, las formas de organización comunitaria y la autonomía. Hasta el final del siglo XX, el gobierno mexicano adopta una política llamada intercultural que en la práctica sólo ha funcionado como mecanismo de despojo epistémico y asimilación del sujeto indígena. Hoy en día, cuando se educa para la era global a través de un currículum oficial que realza las “bondades” de la vida civilizatoria urbano-industrial (Maldonado, 2011), se distorsiona y desfigura el conocimiento de culturas ancestrales mostrándolas como minorías étnicas y colonizadas.

En el siglo actual, estas formas etnoculturales son minorizadas y desvaloradas en la medida en que la política educativa intercultural del Estado no finca su objetivo en el respeto de las diversas manifestaciones culturales originarias, sino en el despojo de *lo propio*² y la homogeneización de las nuevas identidades indígenas. Esta herencia colonial europea ha ocasionado que los pueblos originarios de América se vean y se sientan sometidos a políticas económicas, culturales, lingüísticas y educativas que han contribuido fuertemente a procesos de asimilación y de epistemicidio (Santos, 2010; Grosfoguel,

² De acuerdo con G. Bonfil (1983), los conocimientos de los pueblos indígenas son considerados como “lo propio”, en oposición a “lo ajeno” que se relaciona con la matriz cultural de origen occidental. Para el destacado antropólogo, debe existir el concilio de lo propio y lo ajeno, para permitir el alcance del bien común, es decir “lo nuestro”.

2013) a través del lingüicidio y el etnocidio cultural. La penetración del eurocentrismo como elemento ideológico que legitima conocimientos universales está cerrando la posibilidad de entender el mundo desde filosofías subalternas y alternativas, desde conocimientos distintos a los que produce y enaltece el cientificismo, al negar la pluralidad epistemológica e imponer formas de aculturación e integración del conocimiento universal occidentalizado.

La condición de opresión hacia los pueblos indígenas ha ocasionado que la política educativa inapropiada para los pueblos originarios siga siendo una estrategia neocolonial para conformar sociedades regionalmente más homogéneas, descampesinizadas y proletarizadas. En el afán de construir planes curriculares para el mundo globalizado, las políticas interculturalistas del Estado mexicano no parecen estar orientados a combatir la discriminación institucionalizada y el racismo estructural que han impedido que desde los pueblos originarios broten aún más procesos de reflexión y reivindicación a partir del análisis crítico de la realidad y la búsqueda de la transformación social, el autodesarrollo, la interculturalidad y la sustentabilidad ambiental.

Educación y población indígena en México

La historia de la escolarización de la población originaria se inscribe en la genealogía de un racismo estructural que se institucionalizó con la legitimación de la tesis que sostuvo José Vasconcelos, al sugerir que la aglomeración de razas: roja (amerindia), negra (africana), blanca (europea) y amarilla (oriental) en el continente americano –consecuencia de la conquista europea– originaba una nueva civilización, una quinta raza o “raza cósmica” (Vasconcelos, 1925) con un nuevo sentido de pertenencia e identidad nacional. Estas ideas inspirarían al gobierno mexicano posrevolucionario en una filosofía nacionalista, desencadenada en la ideología del indigenismo mexicano, ocasionando formas de aculturación, puesto que la población occidentalizada –y muchos indios desindianizados– veían cierto rezago sistemático en los miembros de los pueblos originarios, un auténtico “atraso” racializado, dado que el pensamiento dominante confunde la modernidad con cuestiones de consumismo, individualismo y hedonismo que debilitan el sentimiento de pertenencia cultural entre los niños, jóvenes y adultos de la población originaria de Abya Yala.

El neocolonialismo y la dependencia frente a nuevas metrópolis que pregonan su filiación occidental, cristiana y blanca, refuerzan las ideologías racistas que adoptan esos grupos, más allá del discurso que pretende ocultarlas. Los ideales de belleza física, el lenguaje discriminatorio, las aspiraciones y el comportamiento cotidiano de esos grupos, muestran sin tapujos su trasfondo racista [...] La presencia rotunda e inevitable de nuestra ascendencia india es un espejo en el que no queremos mirarnos. (Bonfil, 1987, p. 43)

El genocidio progresivo, el lingüicidio acelerado y el epistemicidio etnocultural están enmarcando las prácticas docentes sucesivas de generaciones de agentes educativos enviados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) para alfabetizar e instruir de forma a “mexicanizar” una sociedad plural y desigual. Desde su creación se ha valido de diversos enfoques de castellanización, de educación monocultural, bicultural e intercultural, conformando estrategias asimilacionistas con un discurso colonizador promovido por el sistema económico. A pesar de proclamarse comunitaria, inclusiva, intercultural y multilingüe, los efectos de la política educativa intercultural representan violencias epistémicas oscilan entre el despojo de lo propio y apropiación de lo ajeno (Bonfil, 1983), a través de la rutinización de formas cotidianas de negar, ocultar e invisibilizar las identidades indígenas.

Muchos estudiantes hablantes de las lenguas originarias eligen “permanecer ‘invisibles’ en las escuelas y universidades para evitar la estigmatización, mientras que hay estudiantes que frecuentemente están

reclamando una relación distante, disfrutan de un creciente número de becas destinadas a estos grupos” (Rockwell, 2018, p. 822). Al negar el cumplimiento de los derechos de los pueblos a una educación propia y autónoma, “el interculturalismo funcional responde a y parte de los intereses y necesidades de las instituciones sociales dominantes” (Walsh, 2010, p. 88).

Poblaciones étnicas, currículum escolar y racismo estructural

En un campo educativo que (des)atiende institucionalmente a la diversidad de los grupos étnicos, Castillo y Caicedo (2015, p. 110) afirman que “la escuela controla y administra un tipo de cultura específica que se erige como universal, y por ende, define qué es legítimo enseñar y qué se debe ocultar y negar”. La cultura escolar dominante comporta y legitima elementos curriculares discriminantes que ponen en desventaja a las jóvenes generaciones de los pueblos originarios frente a la juventud no indígena, monolingüe y monocultural, la cual en efecto puede verse privilegiada desde la escuela hasta la universidad por su propio origen social.

Reflexionar sobre las modalidades que el racismo y la xenofobia pueden adoptar sería algo limitado si no se tratara de suscitar la comparación, no sólo para construir modelos explicativos, sino también para derrumbar mitos perturbadores de identidades nacionales construidas a partir de perspectivas integracionistas, unificadoras y homogeneizadoras que justifican las desigualdades y la violación de los derechos humanos individuales y de colectividades etnoraciales y nacionales. (Castellanos, 1994a, pp. 3-4)

En Latinoamérica, numerosas poblaciones etnoculturales están sujetas a un proceso permanente de invisibilización, de negación y de minorización. Una “cultura minoritaria” se refiere generalmente a la cultura de “grupos marginados o vulnerables que viven a la sombra de poblaciones mayoritarias que tienen una ideología cultural diferente y dominante” (UNESCO, 2006, p. 16). En realidad, no corresponde a una condición real de inferioridad demográfica, ya que proviene de una herencia de la colonización europea para referirse al sometimiento de los pueblos indígenas a políticas económicas, culturales, lingüísticas y educativas que han contribuido fuertemente a procesos de aculturación a través del epistemicidio que actúa en parte por medio de la escuela pública. En el presente siglo, se usa emplear discursos retóricos de la interculturalidad/multiculturalidad para ocultar, tergiversar o legitimar las consecuencias del neoliberalismo y la discriminación racial, así como las nuevas formas de asimilación forzada que, desde las instituciones dominantes —una de ellas la escuela— promueven la reproducción del racismo al legitimar la difusión de formas de etnocentrismo que conducen a una occidentalización de los imaginarios colectivos y que penetran en las escuelas y universidades interculturales en la era actual del multiculturalismo.

En América Latina, varias voces nos han alertado sobre las consecuencias del nuevo discurso acerca de la educación multicultural o intercultural. Las políticas oficiales que centran la acción educativa compensatoria en la diferencia cultural, por más que hablen de respeto y tolerancia, han tendido a propiciar prácticas que se perciben como discriminatorias por los mismos estudiantes. Además, ellos individualizan los derechos y las trayectorias, y así desconocen los espacios de resistencia y construcción cultural colectiva. La distinción se institucionaliza. El racismo aparece abiertamente donde antes estaba encubierto. (Rockwell, 2018, p. 822)

Incluso en una escuela intercultural, la estigmatización racista ocasiona formas sociales de inequidad en cuanto a la jerarquización y las desigualdades internas a los niños de diferentes grupos culturales que conviven dentro del aula. Asimismo, la escuela se convierte a menudo en reproductora de prejuicios sumamente racistas, creando entre la sociedad brechas aún más profundas de desigualdad. Al cuestionar

la relación entre racismo y escuela, habría que preguntarnos de antemano qué entendemos por prejuicios racistas que se reproducen en la escuela. En palabras de Castellanos (1994b), los prejuicios corresponden a un “conjunto de actitudes y juicios desvalorizadores dirigidos hacia los grupos minoritarios”, los cuales se producen también en el mundo escolar “para legitimar, sobre todo, formas de dominación” (p. 107). A través de la historia y el presente de la educación indígena, la realidad del racismo en la escuela se observa en la suma de “expresiones de lenguaje verbal, gestual y actitudinal, basadas en la idea de que las personas racialmente diferenciadas [...] son inferiores por su condición racial, o que por esta condición no tiene la misma dignidad humana que todos los demás” (Castillo y Caicedo, 2015, p. 95).

En la actualidad, cuando hablamos del enfoque interculturalista, nos referimos a la institucionalización discursiva de mallas curriculares diferenciadas, construidas a partir de una base conservadora y neoliberal. Los excesos de retórica interculturalista conforman un nuevo colonialismo cultural que justifica la discriminación ejercida hacia visiones del mundo que no se inscriben en la “tradición” celebrada en las estructuras de pensamiento legitimadas por las instituciones del Estado. En general, las sociedades contemporáneas fundamentan las políticas a partir de silenciar, oprimir y omitir las formas de reconocimiento del otro; a razón de que, en el imaginario colectivo, la discriminación aparece como algo normalizado y rutinario, para ir resignándose a aceptar en vez de contrarrestar lo que perjudica; tal vez sencillamente porque no tiende a ser de la competencia de sujetos “comunes y corrientes”, sino de la responsabilidad del Estado.

La condición de opresión hacia los pueblos indígenas, como las retóricas nacionalistas en las políticas gubernamentales, han ocasionado que la política educativa para los pueblos originarios siga siendo una estrategia para conformar sociedades homogéneas. El Estado mexicano ha originado indirectamente la institucionalización de la discriminación, a raíz de la legitimación del racismo estructural en escuelas desiguales. Toda vez que se trata como algo raro o exótico aquello que se torna distinto al modelo cultural occidental, se configuran entonces los estereotipos racializados en la propia cultura, o mejor dicho, en las rutinas de las hábitos y los hábitos de los sujetos que racializan y que son racializados, en el hábitat de los miembros de grupos dominantes y sus propios códigos culturales (Bourdieu, 1988). La dominación masculina se reproduce igualmente de manera estructural, al penetrar claramente en las estrategias familiares en torno a la escuela que condicionan los estudios de las niñas.

Las discriminaciones de género son relacionadas con los efectos del racismo. De acuerdo con Gómez (2011), los padres de familia, que a veces aceptan enormes sacrificios económicos para mandar a los varones a estudiar en la ciudad, muy raras veces hacen lo mismo con sus hijas, por temor a la discriminación con que conciben la vida urbana. “Además, existe discriminación hacia ellas dentro de las aulas: están casi siempre en minoría, en especial en los últimos grados, cuando ya son suficientemente grandecitas y están preparadas culturalmente para el matrimonio, por lo cual se sienten cohibidas ante los varones, sobre todo en las clases de biología de quinto y sexto grado” (Gómez, 2011, p. 187).

En la vida de las escuelas, según Torres, se muestra una realidad que hace que muchos de los alumnos y alumnas “no se sienten reconocidos en las aulas, entre otras cosas porque los grupos sociales, culturales, lingüísticos, y étnicos a los que pertenecen no existen en los contenidos culturales que allí se trabajan, ni tampoco en los recursos didácticos con los que realizan sus tareas escolares” (Torres, 2012); incluso se llega más allá, ya que es posible que “si alguna vez aparecen algunos datos sobre ellos, no se sientan reconocidos porque, o bien se basan en informaciones distorsionadas o [...] se recurre a noticias, dibujos y fotos que les ridiculizan o desvalorizan” (Torres, 2006).

El multiculturalismo neoliberal conduce a una desatención y descompromiso del Estado en torno a las políticas sociales y de atención de la diversidad cultural, de tal manera que los pueblos originarios

continúan vulnerados y discriminados, el Estado obstaculiza la posibilidad de garantizar el cumplimiento de los derechos educativos de las comunidades indígenas (Baronnet, 2017). Se observa más bien una política de exclusión de grupos racializados y empobrecidos, la cual está vulnerando los saberes de los pueblos que son estigmatizados, menospreciados, considerados inferiores, y cuando se les otorga reconocimiento, resultan reducidos a un plano estrictamente folclórico; es decir, que existe una cierta desconexión como intervención curricular inadecuada (nombrada anteriormente al hablar de la perspectiva romántica-folclórica) que consiste en desvincular del currículum la reflexión sobre las diferentes desigualdades y problemáticas sociales o la diversidad, estudiándolas esporádicamente y en días o actividades aisladas. Ocurre así una reetnificación, o tal vez una etnógenesis, en numerosos procesos culturales bajo modelos de etnificación esencializada, con una visión folclorizada de la cultura, favoreciendo el desarrollo de contenidos curriculares que incluyen esporádica y superfluamente contenidos étnicos en sus prácticas escolares (Jiménez, 2012).

Sin embargo, en un currículum nacional que establece fronteras entre asignaturas, se dificulta la puesta en relación de los saberes propios con disciplinas de conocimiento como la historia, la filosofía, la física o la biología, lo que procura una falsa sensación de que dichas disciplinas están exentas de ser estructuradas por desigualdades. La *asignaturización*, a través de materias disciplinares rígidas, opera donde se parcelan los conocimientos trabajados en la escuela en asignaturas incomunicadas (Torres, 2012), dificulta una comprensión integral e interdisciplinar de los fenómenos sociales y la generalización de los aprendizajes obtenidos en clase a la vida real, donde todo está realmente conectado.

Se evidencia un riesgo en las prácticas docentes, tal como señala Jiménez (2012), que reside en su énfasis en la visión de la diversidad como déficit; ya que el peligro de esta preocupación o los excesos de esta denuncia podrían recaer en seguir manifestando una “concepción del déficit” (Hamel, 2003, p. 154), en concreto un “déficit” o “sesgo cultural” que motiva la implementación de proyectos educativos compensatorios enfocados al contexto cultural de los estudiantes. Por esta razón, se evoca la flexibilidad curricular como simple celebración de la diversidad haciendo hincapié en “los aspectos más visibles de ella, y más fáciles de integrar en la misma sociedad” (del Olmo, 2005, p. 146).

Aunque la cultura y la identidad son conceptos amorfos y polisémicos, cada práctica de reorganización curricular intenta delimitarlos en características limitadas que no necesariamente representan a los miembros de una cultura. Además, no se reconoce asimismo la diversidad como algo natural que nos representa a todos. Según Torres, muchos alumnos no se sienten reconocidos en las aulas “porque los grupos sociales, culturales, lingüísticos y étnicos a los que pertenecen no existen en los contenidos culturales” (Torres, 2012, p. 212). Así, el autor exige el análisis cuidadoso de la metodología de enseñanza usada actualmente y también de los recursos didácticos “para que [ellos] no funcionen como Caballos de Troya, cuyos contenidos ni docentes, ni estudiantes, ni sus familias aceptarían si fuesen conscientes de las manipulaciones, errores y sesgos que esconden en su interior” (Torres, 2012, p. 212).

Impulsar un programa educativo de inclusión sin analizar críticamente los valores discriminatorios que hasta ahora han sido inherentes al currículum escolar significa seguir el mismo marco que limita la diversidad a discursos que deslegitiman los aprendizajes situados desde la interculturalidad y la crítica. En su forma más insidiosa, puede traducirse en la tergiversación, o la presentación de “textos seleccionados dentro de un marco de líneas discursivas que sirvan para legitimar las desigualdades sociales, económicas, políticas, religiosas, étnicas, de género y lingüísticas, en vez de recurrir a otros textos que, por discrepantes, posibilitan someterlas a análisis crítico” (Torres, 2012, p. 232). Para la implementación de un programa educativo con un enfoque intercultural, se exige una transformación de perspectivas, actitudes y valores acerca de la diversidad, la cultura y la identidad.

Según Jiménez (2012), las prácticas interculturales en la escuela están divorciadas de las prácticas cotidianas que forman parte del proceso de la cultura. Para la autora, “una interpretación conceptual de la cultura como praxis concreta, socialmente ubicada, nos acercaría a un currículum escolar de menor tendencia hacia la asimilación e integración cultural” (Jiménez, 2012, p. 182); la cultura es, entonces, un proceso dinámico que está situado en un entorno social específico, determinado por tiempos y espacios de coacción y conflictos.

A contracorriente de las estrategias conservadoras de gestión de la diversidad cultural, vistas como amenaza e inseguridad, la interculturalidad crítica permite señalar “la necesidad de visibilizar, enfrentar y transformar las estructuras e instituciones que diferencialmente posicionan grupos, prácticas y pensamientos dentro de un orden y lógica que, a la vez y todavía, es racial, moderno-occidental y colonial. Un orden en que todos hemos sido, de una forma u otra, partícipes” (Walsh, 2010, pp. 91-92).

Las propuestas de los pueblos indígenas demandan una autonomía educativa desde la búsqueda de una educación antirracista que libere al pensamiento de la colonialidad. Se anhela un entorno escolar que se convierte en espacio estratégico de resistencia y de concreción de propuestas pedagógicas para la capacidad crítica y la reflexividad en los alumnos, partiendo del reconocimiento e incorporación de las prácticas políticas, culturales y económicas de los pueblos. Lo anterior configura una epistemología “otra” y constituye una estructura de pensamiento que pone en jaque al modelo tradicional de escolarización en la desigualdad social. En este sentido, Torres (2012) refiere que “una educación verdaderamente emancipadora tiene que servir para sacar a la luz este tipo de falseamientos, así como los subterfugios a través de los que se vinieron construyendo las explicaciones racistas que impregnan nuestro sentido común” (p. 233).

Este nuevo locus de enunciación del conocimiento constituye una posibilidad de los pueblos históricamente oprimidos en la búsqueda de la transformación y formación crítica, la comprensión y la modificación de su entorno recuperando los conocimientos, saberes pedagógicos y comunitarios, a través de la construcción colectiva de programas y proyectos para lograr una educación integral. Para construir una ruta encaminada a la autonomía educativa, se defiende el reconocimiento fundamental de la diversidad, exigiendo condiciones reales para que su diferencia no sea eliminada sino reconocida, a partir de una base filosófica sostenida en principios tales como la cohesión de la colectividad, la autonomía y la democracia comunal.

La comunalidad en la escuela como estrategia antirracista

Entre los pueblos originarios de Oaxaca existe una definición del trabajo colaborativo para el alcance del bien común, denominado *comunalidad*, siendo una construcción sociolingüística que actualmente puede representar múltiples significados, dependiendo de quien interpreta y el momento de su aplicación en los diversos contextos de uso o discusión. El despliegue de la comunalidad se relaciona con el “sentido de pertenencia por compartir un espacio territorial, ciertos códigos lingüísticos, concepciones de ética; formas de producción de bienes materiales, intelectuales, simbólicos; expectativas de futuro, vínculos económicos que inclusive en este caso pueden ser transterritoriales” (Ángeles, 2018).

Esto se explica dado que, en la matriz cultural de los pueblos originarios, las actividades giran en torno a la comunidad y sus lazos y prácticas socioculturales. El comunismo se nutre de reflexiones que se originaron a raíz del trabajo intelectual de destacados antropólogos de la Sierra Norte, como F. Díaz Gómez, mixe de Tlahuitoltepec y J. Martínez Luna, zapoteco de Guelatao, en torno a las formas comunales de organización, la ayuda mutua, el tequio, la asamblea o la fiesta, en la búsqueda del bien común. La comunalidad “es ante todo una visión para la concientización étnica” (Maldonado, 2011) que

reside en una resignificación de lo originario como un proceso de liberación de la cultura dominante, es decir, se trata de una dignificación de lo indígena desde el indígena mismo. Por tanto, la comunalidad representa una forma inmediata que aprovechan los mismos pueblos para resistir a la dominación, al despojo y al racismo estructural.

Si bien la comunalidad se vuelve el producto de un largo proceso de resistencia de los pueblos indios ante la colonización (Manzo, 2011), de cierta forma se mantiene presente en la propia forma de vida de los pueblos, en las prácticas culturales, en el interior de las estructuras de organización de las comunidades originarias. Martínez Luna (2002) aporta que la comunalidad permite vislumbrar una suerte de autodeterminación desde lo propio, construyendo asimismo elementos constitutivos de una *comunalicracia* en el ámbito de la pedagogía crítica y decolonial (Ángeles, 2018). Los maestros estrechan lazos cercanos con las comunidades cuando a menudo manejan la variante de la lengua de la comunidad y elaboran planes y materiales educativos bajo principios comunales, estructurando de manera endógena la relación escuela-comunidad en torno a proyectos cooperativos de autodesarrollo. En este sentido, los mecanismos comunales de participación representan las vías de oportunidades y movilizaciones de recursos para construir niveles de autonomía educativa. Las comunidades están dotadas en general de capacidades para conformar nuevos elementos teórico-epistemológicos de una educación emancipadora piloteada desde los nuevos planes de vida de los pueblos originarios.

En una sociedad multicultural donde los estereotipos racistas son estructurantes de los imaginarios colectivos y las prácticas sociales, los principios de comunalidad potencian una política educativa en construcción desde lo propio. Este proyecto comunista representa un aporte más hacia la autodeterminación en la educación oaxaqueña, donde la autoridad educativa se confunde con el colectivo comunitario, por ejemplo a través de las formas comunitarias de cargos de Comité y Regidor de educación en los pueblos originarios. La incidencia de una pedagogía de la comunalidad en el inter-aprendizaje de valores ligados a la identidad y el territorio, desde las epistemologías indígenas, puede promoverse curricularmente en el aula en función de los contextos infantiles y juveniles.

Las decisiones se tienden a tomar por medio de ejercicios dialógicos llevados a cabo en las asambleas, donde se rescatan las voces de los padres y madres de familia, autoridades educativas y comunitarias, profesores, es decir, de la comunidad en general. Esta estrategia de construcción curricular *sui generis* es sin duda una epistemología “otra” del proceso educativo que se encamina a la autonomía educativa, a contracorriente de las instituciones de control político y social que intentan disuadir la organización autónoma de los pueblos originarios; a través de su criminalización, la represión con asesinatos y desapariciones forzadas, hostigamiento de profesores, retenciones salariales, entre otras situaciones que obligan a los actores comunitarios a operar la política educativa comunitaria en una suerte de clandestinidad por medio de redes de solidaridad que desconían de las capacidades del Estado en garantizar el cumplimiento de los derechos educativos de los pueblos.

En medio de adversidades múltiples, los miembros de las comunidades dan muestra de resistencia, al conformar alianzas con profesores capacitados y comprometidos con la educación “por la reconstitución de los pueblos originarios”, logrando ambientes de diálogos interculturales entre actores del magisterio y de las comunidades. No son pocos las y los docentes que defienden los intereses de las comunidades donde prestan sus servicios, por ejemplo, con el derecho a la consulta libre, plena e informada a la comunidad, conformando una política educativa comunitaria que brota desde abajo (Morales, 2017). Asimismo, una propuesta comunal se constituye al contrarrestar diferentes embates de la política neoliberal, con una acción legitimadora que permite visualizar la aceptación y la participación de los actores comunitarios en la conformación de su proyecto educativo.

CONCLUSIONES

Retos y alternativas

La responsabilidad, la ética profesional y la conciencia social son elementos que los miembros de los pueblos originarios valoran a la hora de preguntarse qué sentido tienen los estudios. En un sistema de enseñanza que contribuye a la reproducción de las desigualdades, la propagación de los prejuicios y la racialización de las relaciones de poder, cabe preguntarse qué significa ser estudiante y profesor-a en una sociedad herida por el racismo. Implica cuestionar éticamente toda referencia a una manifestación de creencia en ideologías de la desigualdad y la jerarquización entre grupos racializados a lo largo de la vida escolar. Los inter-aprendizajes derivados de los procesos curriculares dependen en gran medida de las capacidades que tienen los sujetos educativos para fortalecer la reflexión y la acción antirracista desde los contenidos y formas de enseñanza escolar y de educación popular.

Sin duda, podemos cuestionar la capacidad real de la escuela para combatir y eliminar el racismo, pero observamos que tanto los procesos de educación popular como la participación directa en luchas y movimientos sociales contribuyen no solo a una politización de las identidades socioculturales sino también a la dignificación del ser niño, joven y adulto de pueblos indígenas que construyen y transforman la sociedad del siglo XXI.

En tres décadas de movilizaciones indígenas en México, según Stavenhagen (2004):

Las identidades étnicas en México ya no solamente son percibidas y ejercidas como fenómenos psicosocioculturales a nivel micro, sino también etnopolíticos y etnoeconómicos a nivel macro [...] ¿Cuáles son las luchas por la autonomía, la defensa de los recursos naturales y del medio ambiente, los esfuerzos por recomponer el tejido social y comunitario, por salvaguardar el patrimonio cultural y material, por rescatar las lenguas y los saberes tradicionales? (p. 234)

Ante obvias carencias en materia de justicia curricular en los pueblos originarios, son numerosas las desigualdades estructurales y las dificultades recurrentes que se manifiestan cotidianamente en los recintos educativos. Estas deben ser contrarrestadas de manera tenaz, a través de la incidencia de una profunda transformación del currículum nacional hacia un currículum propio, comunitario y autónomo. Las alternativas de los movimientos pedagógicos parten del inter-aprendizaje de valores, normas y conocimientos ligados a la comunalidad (Martínez, 2002; Ángeles, 2018), a la cultura originaria y la resignificación de las identidades étnicas y de género (Gómez, 2011), así como el ejercicio de los derechos colectivos a la autonomía (Baronnet, 2017), movilizando elementos de las filosofías, las epistemologías, las ciencias y las artes indígenas, promovidos curricularmente desde la escuela.

Una revisión o limpieza en los planes de estudio y los libros de texto ha de depurar el currículum de toda fuente de racismo, además de los programas de formación docente definidos con ese mismo propósito (Velasco y Baronnet, 2016). Las historias y las geografías de los pueblos originarios merecen empezar a estudiarse tanto en las comunidades indígenas como en la sociedad en general, ya que hasta ahora son áreas de conocimiento prácticamente excluidas de los procesos de enseñanza escolar. El aprendizaje de los derechos colectivos de los pueblos representa aún una asignatura pendiente. Pocas veces la niñez y las juventudes indígenas suelen disfrutar del aprendizaje a través de recursos didácticos como el canto, el cuento, el juego o el teatro en sus propios idiomas. El racismo lingüístico devasta las prácticas sociales de lenguaje que son culturalmente pertinentes y apropiadas. Hemos de entender cómo la ideología del racismo penetra en los imaginarios infantiles con la colonización cultural ligada a los héroes y princesas occidentales, junto con otros personajes generalmente blancos, y no morenos o del color de la tierra.

LITERATURA CITADA

- Baronnet, B. (2017). "Estrategias alternativas de educación en las luchas de los pueblos originarios en México", *Educação & Sociedade* 38(140), pp. 689-704.
- Bonfil, G. (1987). *México profundo. Una civilización negada*. México, Grijalbo.
- Bonfil, G. (1983). "Lo propio y lo ajeno: una aproximación al problema del control cultural", en Rodríguez, N., Masferrer, E. y Vargas, R. (coords.), *Educación, etnias y descolonización en América Latina: una guía para la educación bilingüe intercultural*. México, UNESCO, pp. 249-256.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción: criterios y bases sociales del gusto*. Madrid, Taurus.
- Castellanos, A. (2004). "Racismo y xenofobia: un recuento necesario", en Cejas, M. (coord.), *Leer y pensar el racismo*. México, Universidad de Guadalajara, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, pp. 102-121.
- Castellanos, A. (1994a). "Presentación", *Estudios sociológicos* 3(34), pp. 3-7.
- Castellanos, A. (1994b). "Asimilación y diferenciación de los indios en México", *Estudios Sociológicos* 3(34), pp. 101-119.
- Castillo, E. y Caicedo, J. (2015). "Las batallas contra el racismo epistémico de la escuela colombiana. Un acontecimiento de pedagogías insumisas", en Medina, P. (coord.), *Pedagogías Insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. México, Juan Pablos, CESMECA, pp. 93-119.
- Ángeles, I. (2018). *Pedagogía de la comunalidad. Herencia y práctica social del pueblo Iñ Bakuu*. Oaxaca, Sección XXII, Fundación Comunalidad y Escuela Normal Experimental de Cacahuatpec.
- Del Olmo, M. (2009). "El negocio de las diferencias. Una aportación teórica y metodológica al estudio del racismo, el prejuicio y la discriminación", en Aguado, T. y del Olmo, M. (eds.), *Educación Intercultural. Perspectivas y propuestas*. Madrid, Ramón Areces.
- Gómez Lara, H. (2011). *Indígenas, mexicanos y rebeldes. Procesos educativos y resignificación de identidades en Los Altos de Chiapas*. México, Juan Pablos, UNICACH.
- Grosfoguel, R. (2013). "Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI", *Tabula Rasa* 19, pp. 31-58.
- Hamel, E. (2003). "Políticas del lenguaje y estrategias culturales en la educación indígena" en *Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*. Oaxaca, IEEPO, pp. 130-167.
- Hernández, C. y del Olmo, M. (2005). *Antropología en el aula: Una propuesta didáctica para una sociedad multicultural*. Madrid, Síntesis Educación.
- Jiménez, Y. (2012). *Cultura comunitaria y escuela intercultural. Más allá de un contenido escolar*. México, SEP-CGEIB.
- Kincheloe, J. y Steinberg, S. (1999). *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona, Ediciones Octaedro.
- Maldonado, B. (2011). *Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca. La nueva educación comunitaria*. Oaxaca, CSEIO.
- Manzo, C. (2011). *Comunalidad, Resistencia indígena y Neocolonialismo en el Istmo de Tehuantepec Siglos XVI-XXI*. México, Ce-Acatl.
- Martínez, J. (2002). *Comunalidad y autonomía*. México, Estrategia por Revolución. Recuperado de: http://site.www.umb.edu/faculty/salzman_g/Estrategia/
- Morales, M. (2017). *Política educativa comunitaria y educación alternativa. Una aproximación etnográfica desde la perspectiva de los actores del nivel preescolar indígena de Oaxaca*. [Tesis de Maestría]. Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Rockwell, E. (2018). *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial*. Buenos Aires, CLACSO.
- Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo, Trilce Ediciones, Universidad de la República.
- Stavenhagen, R. (2014). "Racismo e identidades en el mundo actual", *INTERdisciplina* 2(4), pp. 229-234

- Torres, J. (2006). *La desmotivación del profesorado*. Madrid, Morata.
- Torres, J. (2012). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid, Morata.
- UNESCO (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. Sección de Educación para la Paz y los Derechos Humanos, División de Promoción de la Educación de Calidad Sector de Educación. París, UNESCO.
- Vasconcelos, J. (1925). *La raza cósmica: misión de la raza iberoamericana*. Madrid, Agencia Mundial de Librería.
- Velasco, S. y Baronnet, B. (2016). "Racismo y escuela en México: reconociendo la tragedia para intentar la salida", *Diálogos sobre Educación* 7(13), pp. 1-17.
- Walsh, C. (2010). "Interculturalidad crítica y educación intercultural", en Viaña, J., Tapia, L. y Walsh, C., *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz, Instituto, Internacional de Integración, Convenio Andrés Bello, pp. 75-96.

SÍNTESIS CURRICULAR

Bruno Baronnet

Profesor e investigador en el Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana, en Xalapa, Veracruz. Miembro del Cuerpo Académico "Territorio, Comunidad, Aprendizaje y Acción Colectiva". Coordinador de la Maestría en Investigación Educativa. Correo: bruno.baronnet@gmail.com

Martha Morales González

Maestra en Investigaciones Humanísticas y Educativas por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Profesora de educación indígena en la Huasteca veracruzana. Doctorante en Antropología en El Colegio de San Luis. Correo: morales.martha@gmail.com





"EL ESTADO TIENE MEMORIA". RACISMO DESDE LAS INSTITUCIONES DE GOBIERNO Y EXCLUSIÓN DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS EN EL CONTEXTO DEL DISCURSO INTERCULTURAL Y DE LOS DERECHOS HUMANOS

"THE RACISM ROOTS". EXCLUSION OF INDIGENOUS COMMUNITIES BY THE GOVERNMENT INSTITUTIONS IN THE INTERCULTURAL AND HUMAN RIGHTS DISCOURSES

Efrén **Orozco-López**

Profesor Investigador Cátedras CONACYT en el Instituto de Geografía de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

RESUMEN

El artículo que aquí se presenta argumenta que en México se gestó un concepto particular de racismo institucional basado en la mestizofilia, el corporativismo y el paternalismo que actualmente convive con discursos de interculturalidad y respeto a los derechos humanos. Para su realización se partió del seguimiento de la consulta libre, previa e informada aplicada por la Comisión Nacional del Agua (CONAGUA) a 16 comunidades zapotecas de los Valles Centrales de Oaxaca que conforman la Coordinadora de Pueblos Unidos en el Cuidado y Defensa del Agua (COPUDA). La consulta inició en agosto del 2015 y sigue hasta hoy. Como resultado se muestra que las relaciones entre gobierno y pueblos originarios están cruzadas por procesos globales en los que se posicionan derechos internacionales que en la teoría existen pero que en la práctica se convierten en disputa por control social y de recursos naturales.

Palabras clave: pueblos indígenas, consulta, exclusión, lucha.

ABSTRACT

This paper argues the racism remain for a long time in the government logics and politics apply to the indigenous populations, are currently. The racism roots blends with intercultural and human rights discourses, and came from the mixed-race superiority idea. We focus the attention on the popular referendum to 16 indigenous communities located on the central valley of Oaxaca. The referendum is carry out by the CONAGUA, and it began in 2015 as of today. We show among the indigenous communities and the government policies, arises international rights that becomes in a social and natural resources dispute.

Key words: indigenous peoples, popular referendum, exclusion, struggle.

INTRODUCCIÓN

El trabajo aquí presentado es el resultado de dos años de seguimiento a la Consulta libre, previa e informada aplicada por la Comisión Nacional del Agua (CONAGUA) a 16 comunidades zapotecas de los Valles Centrales de Oaxaca. Su importancia radica en que, pese a que en las últimas décadas los pueblos originarios han logrado posicionar sus derechos constitucionalmente, sólo hasta hace poco se han generado los mecanismos para hacerlos efectivos. Un espacio clave para analizar las relaciones entre instituciones de gobierno y las comunidades indígenas es precisamente el derecho a la consulta. Las consultas se han convertido en ventanas privilegiadas para analizar la continuidad de viejos vicios institucionales en el marco de novedosos discursos de respeto, tolerancia e inclusión. En el presente escrito me enfoco en analizar las continuidades de la estructura racista institucional en el marco de los discursos de interculturalidad y de respeto a los derechos humanos.

Para la realización de esta investigación partí del seguimiento a la consulta libre previa e informada a 16 comunidades zapotecas a través de trabajo etnográfico, realización de diario de campo y registro de

asambleas y reuniones. Los resultados que presento se estructuraron en base al análisis de los discursos de los interlocutores en la consulta tratando de visualizar contradicciones y paradojas entre el decir y el hacer. Para este análisis se parte de entender el racismo como una relación social que se construye y reconstruye a partir de referentes concretos y particularidades históricas. Este marco interpretativo se ha planteado como “análisis del racismo sociológico”, que también busca detectar las formas en las que se construyen mecanismos de racismo en el Estado y la manera en la que se consolida el racismo de Estado (Balibar y Wallerstein, 1988).

Claves conceptuales para identificar el racismo

“El Estado tiene memoria” no es una frase al azar, máxime si lo entendemos como un proceso cultural, histórico y económico. Al ser un proceso histórico y cultural, el Estado advierte una continuidad de esquemas ideológicos y de prácticas relacionales que no pueden ser borradas de la noche a la mañana, a partir de la llegada de nuevos paradigmas, como lo es el del respeto a los derechos humanos o de la interculturalidad, que tratan de procurar relaciones sociales fundamentadas en el diálogo, en el respeto y en la valorización del otro (Delors *et al.*, 2006).

Si bien los nuevos discursos de respeto y tolerancia abonan a cambiar las relaciones, desde la palabra hacia las prácticas sociales, existe una profunda raíz operativa transmitida de generación a generación, tanto personal, social como institucional que, muchas veces va más allá de un discurso aprendido y se refleja en acciones y presiones sociales hacia determinadas personas o grupos, y lógicas hegemónicas desde las instituciones del Estado hacia individuos o colectivos, debido a que no están dispuestas a ceder privilegios, es aquí donde se cruza el proceso económico, que no se reduce sólo al ámbito monetario, sino a la acumulación de poder político y tecnológico.

Se ha interpretado que esta acumulación de poder y exclusión a determinados grupos responde a un tipo de racismo particular, el racismo colonial. Este tipo de racismo se presenta en Latinoamérica y se vincula estrechamente con estructuras que permiten y dan continuidad a desigualdades sociales y a imaginarios raciales fundamentados en principios culturales hegemónicos (Aguerre, 2011).

Así pues, los esquemas ideológicos y de prácticas relacionales se encuentran históricamente arraigados y son profundamente desiguales, y a pesar de importantes procesos de apropiación de lo político y tecnológico por parte de grupos excluidos (Orozco, 2015), los discursos de respeto y tolerancia, y de procuración de derechos humanos muchas veces no se concretan, quedando pendiente la implementación fáctica de los mandatos legales y morales preestablecidos y difundidos por las instituciones del Estado (Aylwin, 2002; Martínez, 2015).

En este contexto en donde desigualdades, imaginarios raciales, discursos de derechos humanos y aplicación, o no de justicia conviven y se imbrican, es difícil detectar el racismo. Debido a esto es necesario enmarcar y delimitar los elementos-conceptos que me serán útiles para orientar las reflexiones. En este sentido se ha planteado que el racismo parte precisamente de la concepción de la existencia de diversas razas, unas superiores, otras inferiores. Esta interpretación se complejiza al sustentar “científicamente” este pensamiento y posteriormente integrar al fenómeno cultural como justificante de inclusión-exclusión. Otro elemento que ha sido tema de análisis de racismo es el uso de instrumentos legales a partir de la noción de raza (García, 2008).

En el mismo tenor se ha reflexionado ampliamente sobre los vínculos existentes entre Estado y racismo, de hecho, se asevera que existe una relación prístina entre ambos fenómenos al tratar de imponerse una identidad nacional excluyente que comenzó un proceso de sometimiento de las alteridades; y al imponer

el concepto de igualdad como valor sustancial en contextos altamente jerarquizados (Gall, 2004). También se ha planteado que los nacionalismos tienen un gran potencial liberador, pero paradójicamente de opresión. Desde la estructura de un Estado se puede construir, pero también destruir, incluir y excluir (Balibar y Wallerstein, 1988).

Para reforzar lo dicho hasta ahora se puede plantear que dentro de los procesos de administración de justicia se gestan particularidades del racismo, es decir, en la medida en que el racismo permanece en las estructuras sociales, éste se llega a expresar en actos específicos de impartición de justicia. El racismo en la impartición de justicia se debe a diversos factores, la falta de representación de las minorías en instancias correspondientes, la carencia de recursos jurídicos en contra de la discriminación y la debilidad de los sistemas de justicia nacionales en la adopción y sobre todo aplicación de recursos del derecho internacional. La conjugación de estos elementos convierte a la discriminación en la impartición de justicia en un acto común y corriente (Zerrougui, 2003).

En Latinoamérica, un grupo social que históricamente ha sido vulnerado, excluido y violentado a partir de sus características físicas y culturales, ha sido el de los pueblos originarios. En el contexto de los Estados nacionales una herramienta de violencia justificada gracias a la ciencia fue la llamada eugenesia (Saade, 2004; Bueno, 2017). En México se encuentran evidencias de ésta, que pueden ser consideradas como semilla de prácticas de racismo y exclusión que aún vemos en la actualidad, envueltas y matizadas en discursos de respeto y tolerancia e identificables, sobre todo en los contextos médico y educativo y actualmente también se pueden dilucidar en algunas relaciones entre Estado y movimientos sociales de corte indígena y muchas otras manifestaciones más (Moreno, 2010; Saldaña, 2013; Castellanos, 2001).

La eugenesia tuvo su mayor impacto en México entre 1930 y 1960, y se nutrió de discursos de mejoramiento de la raza a partir de la teoría genética y/o de la biotipología, según la época. Al concluir el Porfiriato, grupos de intelectuales pretendieron deslindarse del discurso positivista que abanderó la etapa anterior, y con la cual se intentó justificar el despojo y la exclusión de los indígenas. La nueva avanzada de pensadores pos revolucionarios que impulsaban la ideología nacionalista optó por un discurso mestizofílico, por lo cual el indígena nuevamente quedó excluido, aunque fue tema de investigación, exaltación ideológica y experimentación constante (Suárez y López, 2005).

Una vertiente de la investigación del indígena derivó en políticas públicas de castellanización e integración a la cultura dominante, lo que generó nuevas formas de racismo más sutiles, ya no tan confrontativas, que tomaron el matiz de paternalismo institucional fundamentado en corporativismo y cooptación, que tenían como fondo y fin el mejoramiento del indígena para su inserción a la modernidad y a la cultura nacional (Bello y Aguilar, 2002).

Las investigaciones sobre lo indígena fueron llevadas a cabo por científicos vinculados a la eugenesia, pero también por intelectuales convencidos de la necesaria conversión del indio, a partir, tanto de su asimilación a la cultura mestiza como a la veneración de su pasado ancestral. Estos científicos e intelectuales influyeron de manera decisiva en el diseño de políticas públicas aplicadas por el Estado mexicano, incluso, muchos eugenistas fueron empleados de la administración pública e intervinieron de forma relevante en instancias de salud, educación y servicio social (Stern, 2000).

Esta exclusión racista expresada en la permanente e insistente tendencia a la asimilación de lo indígena, a la desaparición de los rasgos “negativos” en pro de un mejoramiento de la raza mexicana, del estereotipo del mexicano, tuvo gran arraigo en las instituciones del Estado, y se ha podido descifrar a partir del análisis de algunas claves semánticas del discurso gubernamental, desde lo que los no indígenas dicen de los indígenas (Zúñiga, 1998) incluso, desde los propios indígenas, que “hacen Estado” y hablan

de lo indígena, en su posición como funcionarios serviles al sistema e interesados en el “desarrollo” de los pueblos.

Estas lógicas semánticas del discurso que niegan el racismo, pero que al mismo tiempo lo reproducen, son posibles debido a que existen lenguajes políticos y jurídicos que encapsulan voces disidentes, y que intentan alinear al desalineado de una manera amable, respetuosa y tolerante, pero profundamente racista, debido a que, está en juego el ejercicio del poder, en donde la retórica es central para convencer al que se le niega el derecho a ser, al que se le dice que, todo lo que se hace es por su bien, que su transformación es necesaria, que la inserción a la modernidad es lo mejor que puede pasarle.

Un elemento que es central en el discurso gubernamental, pero también en las relaciones del Estado con la población indígena, y que denota un permanente racismo labrado a través de la ingeniería social a partir de conceptos como cultura e identidad es el tutelaje estatal (Sámano, 2005). El tutelaje estatal se puede observar en la imposibilidad de ofrecerle autonomía a los pueblos originarios, es decir, para cada problema indígena que se presente, el mecanismo consecuente es crear una secretaría, o cualquier otra instancia que se haga cargo de la situación, en el mejor de los casos, se ofrece una autonomía limitada debido a que es posible la aceptación de las formas de organización interna, aunque subordinadas a las leyes constitucionales (Aragón, 2007).

La creación de secretarías, muchas veces abiertas a los liderazgos indígenas, lo que generan es la sustitución de los actores políticos y la transformación de líderes contestatarios a custodios del estado de derecho, es decir, a conservadores del *status quo*, lo cual impide la introducción y consecuente consolidación del pluralismo jurídico (Martínez, Steiner y Uribe, 2012). Este tipo de tendencias, también refuerzan el ideal de que, el indígena no puede llegar a ser actor político más allá de los canales preestablecidos por el sistema, se le juzga como menor de edad, pero además como incapaz e inferior, lo cual redundará en una sistemática situación de marginación, desigualdad y pobreza (León y Juárez, 2015).

El racismo y exclusión que muchas veces fundamentan las relaciones de desigualdad entre instituciones del Estado y algunos pobladores, y de desprecio entre grupos sociales, es cada vez más sutil y difícil de detectar, día a día se vuelve más paradójico, debido a la intrincación de discursos no racistas, incluso anti racistas, y prácticas racistas. A primera vista, ¿quién podría decir que alguien que predica discursos de libertad de elección, de calidad de vida o de vida digna está siendo racista? Estos preceptos precisamente son los que hoy en día envuelven a la nueva eugenesia, y que se encuentran íntimamente ligados a discursos gubernamentales (Fernández, 2009).

La lógica que movía la eugenesia de la primera, y parte de la segunda mitad del siglo XX fue la consolidación del discurso de superioridad de lo mestizo sobre cualquier otra raza, la también denominada “raza cósmica” (Vasconcelos, 2015) la creencia de que la unión de los mejores genes y características de distintas razas llevaría al mejoramiento de la población. La lógica que mueve a la nueva eugenesia es *la transformación radical y progresiva de la naturaleza humana, en sentido utilitario...* (Fernández, 2009, p. 40). Al igual que en la primera oleada de la eugenesia, en este nuevo paradigma, el Estado también tiene un rol fundamental.

En el nuevo escenario global, las propuestas para eliminar todo trato discriminatorio y acto racista desde las instituciones del Estado se fundamentan en discursos de respeto y tolerancia y en la observancia del cuidado de los derechos humanos, y se afianzan en la “libertad de elección”, aunque esta libertad de elección se encuentra descontextualizada, o desvinculada de las condiciones sociales y de las presiones intelectuales e ideológicas de los grupos dominantes sobre la población en general.

En lo que se ha denominado como “calidad de vida” y que tiene que ver con la búsqueda y obtención de estándares de vida establecidos y administrados por el mercado, también en lo referente a la “vida digna” que se fundamenta en una preconcepción ideológica de lo que es o no es digno y que se avala y protege a partir de lineamientos legalistas que no necesariamente responden a contextos específicos, y que muchas veces dependen de la posición socioeconómica en la que se encuentran los individuos. En el marco de estos discursos se ha documentado la aplicación de esterilizaciones colectivas a grupos indígenas llevadas a cabo mediante engaños o de manera forzada a través de campañas de salud pública en función del control de la natalidad (Gómez, 2013).

Otros autores argumentan que el nuevo racismo, es un racismo simbólico que se expresa de manera indirecta en el que se mezclan discursos antirracistas de respeto y tolerancia con promulgación de leyes restrictivas a grupos específicos. También se observan desplazamientos conceptuales, es decir, se deja de hablar de raza para comenzar a articular disertaciones sobre la cultura, se omite hablar sobre desigualdad, en su lugar se apela a la diferencia y a la necesidad del contacto con el otro (Javaloy, 1994).

Actualmente en México se imbrican distintas facetas de lo hasta ahora analizado, es decir, en un contexto en el que el Estado, aparentemente dejó de ser esa gran máquina que controlaba todo a través del corporativismo, clientelismo y el paternalismo, en muchos funcionarios públicos y por ende en diversas instituciones gubernamentales, persiste una insistente tendencia a la tutela estatal, especialmente hacia los pueblos originarios (Fajardo, 2009).

Persisten prácticas de discriminación y racismo hacia personas con características fenotípicas particulares, lo cual le da vida a un imaginario social muy arraigado más allá de las instituciones del Estado y que se expresa en frases corrientes como; “como te ven te tratan” o “la mona, aunque se vista de seda, mona se queda”, lo que da cuenta del racismo hacia el indígena, o el que parece indígena en la cotidianidad que se fundamenta en estereotipos de “ser pobre, vago, ignorante, inculto, violento o flojo”, por lo cual no se merece mayor atención (Placencia, 2008).

Otro elemento más que se ha introducido con la intención de cambiar las históricas relaciones de racismo y exclusión y que han sido adoptadas desde el discurso de muchos gobiernos es la interculturalidad que tiene sus antecedentes en el multiculturalismo, aunque se ha cuestionado que estos esfuerzos de posicionar el respeto y la tolerancia entre grupos diversos no necesariamente han atacado de fondo los problemas estructurales, en especial la desigualdad política, económica y cultural, en todo caso se plantean como funcionales al sistema (Viaña, Tapia y Walsh, 2010) y a las políticas de acumulación por desposesión (Harvey, 2005).

En este sentido la interculturalidad desde los discursos oficiales puede ser percibida como un posicionamiento ideológico encaminado a mantener el control a partir de diversas estrategias como, por ejemplo, políticas asistenciales vinculadas a la integración subordinada de grupos excluidos, el mantenimiento del *estatus quo* al no cuestionar las relaciones de poder y apostarle todo al respeto y la tolerancia de manera abstracta a partir de un reconocimiento formal de derechos que decanta en un plano de igualdad ficticia (Bazán, 2014).

A continuación, presentaré la manera en la que algunos de los conceptos que se han venido desarrollando y analizando en este escrito como por ejemplo, esquemas ideológicos y prácticas relacionales, integración a la cultura dominante, discriminación por características físicas, paternalismo institucional, tutelaje estatal o promulgación de leyes restrictivas, enmarcan una serie de prácticas racistas que permanecen y son cotidianas en nuestras vidas, en este caso haré referencia a dos experiencias concretas, una consulta

previa libre e informada que se realizó al pueblo zapoteco de Juchitán y otra que se realiza a pobladores zapotecos de los Valles Centrales, ambas experiencias en el estado de Oaxaca.

Las consultas libres previas e informadas en Oaxaca

Las consultas a pueblos originarios son trascendentes debido a que se han convertido en una de las recomendaciones más importantes de instancias internacionales como la Organización Internacional del Trabajo (OIT) hacia los gobiernos que han firmado y ratificado el convenio 169 que implica el respeto a los derechos de los pueblos indígenas asentados en distintas partes del mundo. A pesar de que el Estado mexicano ratificó dicho convenio desde principios de los 90's se han realizado pocos esfuerzos reales que se traduzcan en una transformación de fondo de las relaciones históricas entre pueblos originarios e instituciones de gobierno (López, 2013).

Un estado que se ha caracterizado por su compromiso con la regulación legal y aplicación de los derechos indígenas en México es Oaxaca, sin embargo, este compromiso no es circunstancial, en todo caso responde a diversos factores que dan cuenta de un escenario complejo. Desde principios de los 80's comenzaron movilizaciones populares que mezclaban demandas campesinas, y étnicas, así como liderazgos de intelectuales indígenas que generaron procesos de apropiación y creación de instituciones en las comunidades. En los años noventa, la irrupción desde las propias comunidades y sus líderes fue impulsada por la campaña en contra del quinto centenario del “descubrimiento” de América, y sobre todo por el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) (Anaya, 2003).

La fuerte presión de importantes sectores indígenas y sus líderes, aunado al desprestigio del sistema de partidos, particularmente del Partido Revolucionario Institucional (PRI) precipitó una reacción institucional fundamentada en la generación de procesos de políticas de reconocimiento encaminadas a contener el descontento indígena y preservar la gobernabilidad en el estado. Las políticas de reconocimiento tuvieron un efecto positivo en la preservación de la gobernabilidad debido a que, si bien fueron formuladas e impulsadas desde la estructura gubernamental, éstas fueron negociadas y avaladas por importantes líderes indígenas, lo cual les brindó legitimidad y pudieron aplicarse de una manera regular.

Las políticas de reconocimiento en el estado de Oaxaca, si bien no han solucionado todos los problemas relacionados con la correspondencia entre Estado y pueblos originarios, sí han abierto las puertas a procesos que, en otros estados con fuerte presencia indígena, como en Chiapas, Guerrero o Michoacán, no se han presentado. De ahí que, en teoría en Oaxaca se han tenido procesos de avanzada en lo correspondiente al respeto de los derechos indígenas concretados en dos consultas previas, libres e informadas, una realizada entre los años 2014 y 2015 en Juchitán y otra que, desde el año 2015 se ha estado llevando a cabo en la región Valles Centrales de Oaxaca, en los valles de Zimatlán y Ocotlán.

Las repercusiones de las consultas aplicadas en Oaxaca, analíticamente son ricas debido a que abonan a resolver múltiples factores, responden a la demanda de concreción de derechos humanos, específicamente de derechos indígenas plasmados en la ley, pero distantes de las realidades de las comunidades. También coadyuvan a concretar los discursos de la interculturalidad que implican una relación simétrica fundamentada en el respeto y la tolerancia, así como en el intercambio y enriquecimiento mutuo de conocimientos, y a lo que Hugo Aguilar Ortiz ha denominado la aplicación de una justicia pluricultural, y que está relacionada con el principio de pluralismo jurídico.

Paradójicamente, las consultas en Oaxaca también permiten observar la persistencia de importantes obstáculos para la concreción de derechos, para la aplicación de una interculturalidad real y sobre todo,

permiten observar resabios aún vigentes de elementos que, por sí solos no podrían considerarse necesariamente racistas, pero que en su conjunto sí muestran un escenario impregnado de racismo institucional, en donde se mezclan rasgos de paternalismo-corporativismo, imaginarios de superioridad e inferioridad, e intentos de integración a lo que “debe ser”, que sin duda tienen continuidad histórica con las posturas eugenésicas y mestizofílicas. Al mismo tiempo se muestra la lucha del pueblo y su renuencia a seguir reproduciendo estas prácticas, pero también la fragilidad de la resistencia ante los embates institucionales.

Con respecto a la consulta en Juchitán esta inició en el mes de octubre del año 2014 y concluyó en julio del año 2015 aplicándose diversas asambleas para realizar acuerdos previos y sesiones informativas, también se llevaron a cabo talleres sobre temáticas de interés de los habitantes de la región en cuestión. Se ha planteado que uno de los objetivos centrales de la consulta fue lograr el consentimiento de los zapotecos juchitecos para la aplicación del proyecto eólico en su territorio y cumplir con los estándares establecidos en convenios internacionales.³

Al ser una de las primeras consultas realizadas, la idea desde el gobierno era generar una imagen de respeto a los derechos indígenas a partir de la aplicación de un proceso ejemplar, pero a lo largo de la consulta se presentaron algunas observaciones que distan de la correcta aplicación de los estándares internacionales con respecto al respeto de los derechos de los pueblos indígenas. Se documentaron fallas tales como asumir como sujeto de consulta a los representantes de instancias de gobierno involucradas en la consulta y no solo a los pueblos interesados como lo determinan los convenios internacionales (González y Del Pozo, 2016).

Aunado a esta falla se documentó la autorización de instancias gubernamentales a la empresa de generación de energía para iniciar actividades, antes de la conclusión de la consulta, lo cual es una violación al proceso, también se dio a conocer que ya existía la firma de contratos entre poseedores y la empresa *eólica del sur* sin que la consulta hubiese terminado, lo que la convertía en un protocolo que simplemente amparaba una serie de decisiones ya tomadas entre instancias de gobierno, empresa y algunos dueños de terrenos, lo que dejaba a las comunidades en la indefensión de sus territorios, y su derecho a ser consultados, solo en el discurso.

En el mes de julio del año 2015 el Proyecto sobre Organización, Desarrollo, Educación e Investigación (PODER) y el Centro de Derechos Humanos “Tepeyac” presentaron un reporte de observación del proceso de la consulta indígena realizada en Juchitán. En este documento se enfatizaron diversas irregularidades. Dentro de las más destacadas están que se convocó a la fase deliberativa sin que el comité técnico hubiese solventado las necesidades de información de la fase anterior, lo cual es una violación al proceso, a pesar de inconformidades de la población para continuar con el proceso de consulta, esta se siguió realizando, con lo que se priorizó el tiempo de arranque de los trabajos de la empresa en detrimento del tiempo de apropiación de la información y del proyecto en general por parte de los consultados⁴.

El 27 de abril del año 2015 diversas organizaciones emitieron un comunicado⁵ en el que se informaba que la comunidad de Juchitán presentó un amparo por violaciones al proceso de la consulta, anunciada por el gobierno como referente de las nuevas prácticas derivadas de la reforma energética. Se argumentó que

³ Información recuperada de documento en línea el día 06-09-2017 en: <http://redendefensadelmaiz.net/wp-content/uploads/2015/04/Consultarán-a-comunidad-zapoteca-de-Juchitán-sobre-parque-eólico.pdf>

⁴ Información recuperada de documento en línea el día 07-09-2017 en: <http://www.prodesc.org.mx/images/pdfs/CUARTO-REPORTE-DE-LA-MISIN-DE-OBSERVACION-DE-LA-CONSULTA-A-COMUNIDADES-INDIGENAS-DE-JUCHITAN-6-JULIO-2015.pdf>

⁵ Información recuperada de documento en línea el día 07-09-2017 en: https://www.projectpoder.org/wp-content/uploads/2015/04/Bolet%C3%A9n_amparoJuchitán_27abril_2015.pdf

existió una indebida participación de la empresa en cuestión, falta de información, se pasaron por alto principios rectores de instancias internacionales, se violaron derechos humanos de las comunidades indígenas y aumentaron las agresiones en contra de activistas y defensores del territorio.

Con lo planteado, y establecido en distintos informes se puede observar que en la implementación de ejes de carácter internacional como el de los derechos humanos, en particular los derechos indígenas en el marco de reformas energéticas, también ceñidas a este principio rector, persisten prácticas de exclusión, discriminación y autoritarismo muy claras que se entremezclan con discursos de respeto a la diversidad y atención a los pueblos originarios, fundamento de la interculturalidad.

En el proceso de Juchitán la exclusión se presentó al generar, antes o paralelamente a la consulta acuerdos entre empresa, gobierno y algunos beneficiarios, en detrimento de los derechos de los zapotecos de Juchitán, también en la segregación, a veces violenta, de voces disidentes al proyecto, tanto de organizaciones como de personas. Esta exclusión que en algunos momentos se torna en discriminación de sectores de la población “incomodos” hace referencia a la permanencia de prácticas de autoritarismo, cooptación y clientelismo aún persistentes en la relación entre pueblos originarios y entidades de gobierno que impiden una adecuada implementación de los mandatos legales tanto nacionales como internacionales.

Para entender a mayor profundidad estas paradojas entre la teoría y la realidad, a continuación, haré referencia a la consulta libre, previa e informada que se lleva a cabo desde el año 2015, a 16 comunidades zapotecas de los Valles de Ocotlán y Zimatlán en la región central de Oaxaca. Durante este proceso he acompañado el desarrollo de la consulta por lo que cuento con una visión panorámica de lo acontecido y de las posturas de ambas partes.

La consulta en los Valles Centrales, a diferencia de la de Juchitán, no se dio debido a la incursión de empresa alguna, en todo caso se generó a raíz de un contexto de escasez de agua derivada del agotamiento del manto acuífero en la zona. La sobreexplotación de las aguas subterráneas, sobre todo a partir de los años 80's con la introducción de bombas eléctricas y políticas de desecamiento de humedales llevadas a cabo por instancias de gobierno decantaron en que, en el año 2005 el acuífero prácticamente llegara a su límite, tal situación orilló a muchos pobladores a optar por la migración.

Sin respuesta de instancia gubernamental alguna, los pobladores que decidieron luchar por su territorio comenzaron a capacitarse en el tema de la captación de agua pluvial, lo que generó un proceso organizativo sin precedentes, logrando la habilitación de pozos abandonados a manera de pozos de inyección de agua al manto acuífero “siembra de agua”. También se construyeron retenes y ollas de captación de agua y se generaron campañas de concientización entre los propios campesinos zapotecos de la zona para el cuidado de la misma. Entre los años 2005 y 2009 fue fundamental el apoyo del gobierno municipal de San Antonino Castillo Velasco, así como del Centro Derechos Indígenas Flor y Canto A.C.

A pesar de que la situación de falta de agua era crítica, los campesinos se organizaron, sin ningún apoyo de las instancias de gobierno responsables, y en un lapso de tres años recuperaron niveles importantes de agua subterránea. Una vez que el acuífero se recuperó los campesinos comenzaron a hacer uso de ésta, paralelamente recibieron de parte de la Comisión Nacional del Agua (CONAGUA) “cartas invitación” para finiquitar sus adeudos por el uso excesivo de la misma y renovar o tramitar sus concesiones.

En este contexto los campesinos zapotecos de 16 comunidades de los Valles Centrales, que comenzaron a recibir cobros excesivos por el uso del agua y presiones para cumplir con la renovación o gestión de sus concesiones, crearon la Coordinadora de Pueblos Unidos para el Cuidado y Defensa del Agua (COPUDA) y

pidieron el auxilio legal del Centro de Derechos Indígenas Flor y Canto A.C. En su proceso de defensa del agua, la COPUDA y Flor y Canto se encontraron con que las multas recibidas por parte de CONAGUA se derivaban a partir de un decreto de veda de aguas subterráneas que data del año 1967.

Al tener conocimiento de este hecho, los campesinos y sus asesores interpusieron un amparo por la violación de sus derechos indígenas. El juez les dio la razón y en el año 2013 invitó a la CONAGUA a realizar una consulta libre, previa e informada para lograr la modificación del decreto de veda de 1967. La consulta inició en el año 2015, y contempla cinco fases. Acuerdos previos en la que se realizó un protocolo de consulta, la informativa que implicó una serie de visitas de la Secretaría de Asuntos Indígenas y de la CONAGUA a las comunidades para informar sobre derechos indígenas y el estado del acuífero a partir de diagnósticos técnicos, la deliberativa que implicó la elaboración de una propuesta comunitaria para el cuidado, administración y uso del agua, una consultiva en la que las autoridades y comunidades llegarán a un acuerdo para la modificación del decreto de veda y finalmente una de seguimiento de los acuerdos.

Actualmente se lleva a cabo la fase consultiva. Tomando en cuenta el contexto planteado, a continuación, presentaré tres imágenes paradójicas que son muy representativas y que se han generado en algunos de los talleres de la consulta de Valles Centrales. Estas imágenes permitirán analizar y vincular elementos como la exclusión, la tutela estatal, el paternalismo, y la visión jerárquica, que denotan formas de pensar, posicionamientos y estructuras de larga duración que se encuentran arraigadas en los mecanismos relacionales entre las instituciones del Estado y los pueblos originarios.

Estos elementos, en su conjunto abonan a la generación de actitudes, algunas conscientes otras no, de menosprecio, falta de buena fe y voluntad, incomprensión, intención de integración y cooptación, que precisamente forman parte de ese complejo entramado de elementos que le dan sentido al racismo institucional forjado desde los orígenes del México independiente y fortalecido durante la época posrevolucionaria.

La primera imagen es la más explícita, fue una de las más recurrentes por parte de los funcionarios públicos de CONAGUA durante la etapa informativa y se relaciona con el paternalismo. Un ejemplo muy frecuente en las explicaciones de los funcionarios públicos en los talleres fue el siguiente:

...es como les platicaba anteriormente. Cuando ustedes compran un litro de leche en su hogar y tienen cinco niños, seis niños, pues para que el mayor no se lleve todo el litro de leche ¿qué hacen ustedes? Pues ponen un orden ¿no? Empiezan a repartir, ¿para qué? Para que le toque a cada quien lo que cada uno requiere, para que el hermano mayor no se lleve el mayor volumen de agua, de leche. Pues eso pasa con el acuífero, lo que hace la comisión nacional del agua es administrar el recurso para que todos tengan agua en medida de sus necesidades...entonces la función de la comisión nacional del agua en virtud a de este decreto de veda es que todos tengan agua en medida de sus necesidades⁶.

Esta imagen que denota a “Papá” gobierno repartiendo el agua a sus hijos “según sus necesidades”, no puede ser vista como una mera figura metafórica para que los campesinos puedan entender por qué las instituciones de gobierno hacen lo que hacen y lo que en teoría deben hacer. Denota toda una lógica relacional entre gobierno y pueblos originarios, una histórica relación de tutela que las autoridades no están dispuestas a perder debido a que, lo que está en juego es el control de los recursos y muchos intereses económicos de por medio.

⁶ Extracto de audio grabado en asamblea informativa en la comunidad de La Asunción Ocotlán el día 9-03-16

Un campesino dejó en claro que la repartición de los recursos “según las necesidades” de cada quien, no necesariamente se lleva a cabo en la realidad, cuando estableció que:

Hay empresas grandes que pueden...que primeramente donde llegan es a las autoridades municipales y pues, si las autoridades son débiles, “órale pues te concedo el permiso con una lana no”, eso no está bien para nosotros, nos va a afectar a todos los campesinos⁷...

Ante este reclamo del campesino que hace referencia a las prácticas de corrupción en donde las grandes empresas logran posicionarse en muchas comunidades indígenas, aún sin consultar a la población para la extracción de recursos naturales que existen en sus territorios, el funcionario respondió: *...Si por su puesto, por supuesto, por eso es que hasta ahorita nos toca a nosotros administrar*.⁸ Es decir, se insiste en la lógica de la repartición, de la tutela. Frente a este panorama es pertinente traer a colación la intervención de varios campesinos que muestran su apropiación de derechos y su posición de resistencia frente al control y direccionalidad que persiste en la posición de la paraestatal:

Ellos dicen que es propiedad de la nación, pero ¿dónde quedan los derechos de los indígenas?... El agua es como el dinero, no hay agua, no hay dinero, así es que esto es muy importante, conocer nuestros derechos y defender lo que es nuestro, porque somos indígenas...los diputados hacen leyes, no preguntan a la comunidad y los pueblos indígenas también tenemos la culpa porque no nos reunimos para conocer nuestras leyes y conocer nuestros derechos y así exigir a los diputados que hagan leyes a favor de los pueblos indígenas. Como pueblos indígenas tenemos que nombrar nuestras autoridades por medio de asamblea para que todo el bien de nuestro pueblo sea para el pueblo, que el poder tenga el pueblo que no unos que nos mande, eso es soberanía del pueblo⁹.

Este extracto de algunas intervenciones de los campesinos de la comunidad de Asunción, Ocotlán muestra una diversidad de factores que se encuentran involucrados en la apropiación de una conciencia de lucha y resistencia indígena en un contexto situado. Parte de la importancia del control que pretenden las instancias de gobierno sobre los territorios, particularmente sobre los recursos naturales, tiene que ver con las políticas de privatización que se han venido generando en los últimos años y que se han concretado en las reformas estructurales impulsadas por el presidente de México Enrique Peña, tomando en cuenta esto, cobra mucho sentido la frase del campesino “el agua es como el dinero”, por lo tanto, para los funcionarios es imprescindible controlarla.

Los testimonios también describen perfectamente lo que se denominó como imágenes paradójicas; los indígenas reunidos en la plaza de la comunidad fueron convocados para ser consultados sobre el uso, goce y disfrute de los recursos que se encuentran en su territorio, para hacer valer sus derechos como pueblos originarios a partir de la negociación con las autoridades, aunque constantemente se les invitó a que circularan por el camino de la legalidad y tramitaran o renovaran sus concesiones, a que le dejaran a las instancias de gobierno la tarea de la administración de sus recursos y que acataran la autoridad, a que se ciñeran a los apoyos ofrecidos a partir de programas de transferencias condicionadas o de carácter compensatorio. Es decir, consultar para dejar las cosas como están (Recondo, 2007).

El ejemplo que acabo de presentar se conecta directamente con la segunda estructura argumentativa o imagen que presentaré y que tiene que ver, precisamente con el mantenimiento del control de la

⁷ Ibid.

⁸ Ibid.

⁹ Ibid.

administración de los recursos a partir de argumentos legalistas. Para delinear el planteamiento haré referencia a las últimas asambleas realizadas, ya en la etapa consultiva. En esta etapa la intención es, a partir de propuestas emanadas desde las autoridades gubernamentales (CONAGUA) y comunidades organizadas (COPUDA) llegar a una propuesta conjunta, en la que se respeten los derechos indígenas, para modificar el decreto de veda de 1967, que se estableció en franca violación de los derechos de las comunidades zapotecas de los Valles Centrales de Oaxaca.

El proceso de entrega de las propuestas de ambas partes lo pude documentar en tres asambleas. La primera se llevó a cabo el día 8 de febrero del año 2017 en la comunidad de San Pedro Apóstol en donde se dio inicio a la etapa consultiva y la COPUDA entregó su propuesta de administración conjunta del acuífero en base a la intención de modificación del decreto de veda de 1967. La segunda correspondió a la respuesta de CONAGUA con respecto a los planteamientos de la COPUDA y se llevó a cabo el día 29 de marzo en la comunidad de Santiago Apóstol. La tercera, que fue la entrega de la propuesta de CONAGUA se realizó el día 24 de mayo en la comunidad de San Jacinto Ocotlán.

La propuesta de la COPUDA básicamente plasmó el trabajo realizado en la etapa deliberativa y se cionó a la reglamentación intracomunitaria del uso, goce y disfrute del agua, así como la sanción de quien hiciese mal uso de esta. El fundamento de su propuesta de reglamentación es el convenio 169 de la OIT y la declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, básicamente el derecho a la autonomía y la libre determinación. Se planteó la administración conjunta entre comunidades e instancias de gobierno, en este caso la CONAGUA, en donde se propone la desaparición de las concesiones individuales otorgadas por la instancia de gobierno, pero su participación en la consecución de fondos y apoyo técnico. La respuesta de la CONAGUA ante la propuesta de COPUDA fue contundente:

La propuesta de que, en el ejercicio de los derechos de libre determinación y autonomía de las comunidades zapotecas, tendrán la facultad de elaborar y emitir las normas que regulen el uso y disfrute de las aguas del subsuelo existentes en sus territorios, se considere lleve implícito el reconocimiento de que las aguas del subsuelo quedan fuera de la jurisdicción federal, lo cual contraviene la legislación constitucional actual, eso no se puede, constitucionalmente eso no se puede.¹⁰

La respuesta del funcionario de CONAGUA muestra una descontextualización de los procesos de lucha de los pueblos originarios en México y una invisibilización o por lo menos desconocimiento de sus logros y de la aplicación de la autonomía y libre determinación de los pueblos originarios en las últimas décadas. En mi última visita al Caracol de La Garrucha, territorio autodenominado autónomo por parte de las autoridades del EZLN a finales de año 2016 pude viajar y platicar con un chófer de “taxi zapatista”. Si bien la autonomía del EZLN es considerada como ilegal por el gobierno federal, ésta se aplica, práctica y construye desde hace ya más de 20 años en el estado de Chiapas.

La existencia, vigencia y aplicación real de la autonomía del EZLN, si bien ilegal para el gobierno federal, de acuerdo a los planteamientos del taxista zapatista, implica una fuerte negociación con autoridades oficiales de municipios selváticos de Ocosingo y Altamirano para poder sobrellevar la autonomía indígena, negociación de rutas de transporte que también se extiende a la de la instalación de clínicas de salud autónoma y de cooperativas de diversos productos y servicios.

En mi trabajo de campo realizado en comunidades afines a la Organización Sociedad Civil Las Abejas de Acteal también he constatado como la aplicación de la autonomía de Las Abejas, por cierto, también ilegal,

¹⁰ Fragmento de asamblea consultiva realizada en la comunidad de Santiago Apóstol el día 29 de marzo del 2017.

ha implicado una ardua negociación con autoridades tanto del municipio de Chenalhó y de Pantelhó en la región Altos de Chiapas. En estas comunidades se negocia la aplicación de justicia conjunta entre autoridades de Las Abejas y autoridades oficiales, la elaboración y aplicación de procesos educativos tanto autónomos a los lineamientos oficiales como alternativos y/o complementarios a estos, que implican de alguna manera la participación de autoridades oficiales.

En el estado de Michoacán las comunidades de Nurío y de Cherán han logrado construir sus procesos de autonomía gracias al ganar un proceso legal en la Suprema Corte de Justicia de la Nación, lo que les ha posibilitado elegir sus propias autoridades y defender su territorio de saqueos y corruptelas históricas entre autoridades oficiales, caciques y/o grandes empresas que por años explotaron impunemente la madera del lugar, han creado sus radios comunitarias y sus proyectos de educación basados en sus experiencias de lucha.

El hecho de que el abogado de la CONAGUA omita este contexto de ejercicio de autonomía indígena, ya sea legal o ilegal, lo que genera es que la aplicación del derecho sea descontextualizada y apegada a estándares abstractos, alejados de la realidad, y muestran ese deseo por no perder el control de los recursos, y de mantener una lógica institucional excluyente a partir de prácticas aparentemente abiertas y de consenso, en lo que, lo último que se tendría que decir con respecto a la libre determinación y la autonomía de los pueblos originarios es “no se puede”.

Para tener mayor claridad haré referencia a la siguiente estructura argumentativa capturada el día 24 de mayo en la comunidad de San Jacinto Ocotlán y que, por sí misma muestra las contradicciones de los funcionarios de gobierno. Uno de los representantes de CONAGUA, después de hacer un recuento histórico de la forma en que los pueblos originarios han sido históricamente excluidos termina estableciendo que:

...fue hasta el año de 1989, o sea de 67 que se estableció la veda a 89, 22 años después en la que México se comprometió, a través de la Organización Internacional del Trabajo la firma y el acatamiento de este convenio respetando los usos y costumbres a través de la firma de este convenio a efecto de poder establecer estas nuevas reglas para operar, de tal manera que estamos estudiando, estamos trabajando en el análisis de este convenio a efecto de poderle dar el mismo sustento que tiene la constitución política de nuestro país, a efecto de tener las posibilidades de poder llegar a acuerdos comunes para poder cuidar y preservar, para tener una propuesta comunitaria para el uso y cuidado del agua. De tal manera no quisiéramos que en esta ocasión se viera como que siempre hemos estado en contra de, estamos aprendiendo también, nos estamos adhiriendo a estas nuevas formas de gobernar¹¹.

Las palabras del funcionario de CONAGUA son interesantes debido a que muestran precisamente el sentido de la presente reflexión. Por una parte, se reconoce que existen obligaciones adquiridas por el Estado mexicano con referencia al respeto de los derechos indígenas, que cuentan con el mismo sustento que la constitución, pero es de destacar que éstos derechos se identifiquen a manera de “reglas para operar”, lo cual le da sentido a la visión que tienen los funcionarios sobre la consulta, es decir, no es un espacio en el que se deben escuchar posturas y confrontar argumentaciones para lograr un acuerdo de respeto a los derechos indígenas, a su libre determinación, a su autonomía, en todo caso sería un protocolo para poder seguir administrando los recursos de acuerdo a las nuevas reglas globales.

¹¹ Fragmento de asamblea consultiva realizada en la comunidad de San Jacinto Ocotlán el día 24 de mayo del 2017.

Entonces, desde esta perspectiva la consulta se convierte en un “instrumento de operación” que los funcionarios públicos están aprendiendo a aplicar, pero que está muy alejado de la discusión sobre el diseño y concreción de una nueva lógica relacional entre pueblos originarios e instancias de gobierno, en todo caso, se acerca más a la tradicional relación de tutela del indígena menor de edad, incapaz de administrar sus recursos y de negociar con las instancias gubernamentales, es un espacio en el que los funcionarios se acercan al indígena, pero que difícilmente lo toman en cuenta, además, ese acercamiento de los funcionarios públicos no nació de una reflexión profunda en la que se cayera en cuenta de la necesidad de ir a las comunidades para la concreción de derechos, en todo caso la visita de los funcionarios a las comunidades se deriva de un mandato judicial.

Para concluir traeré a colación una imagen que representa lo más cercano que he encontrado a la definición de “autonomía indígena” desde la visión de los funcionarios públicos. Esto se pudo observar cuando uno de los funcionarios de CONAGUA estableció:

...nos interesa tener estabilidad, tener productividad, el desarrollo, queremos seguir comiendo la comida típica oaxaqueña, queremos seguir vistiendo los textiles típicos oaxaqueños, queremos seguir siendo amigos del árbol, estamos también sumados a ese proyecto de continuar con estas tradiciones¹².

A partir de las palabras vertidas por el funcionario se podría dilucidar que los derechos indígenas son visualizados como una serie de tradiciones que no hay que perder, pero que se deben ajustar a parámetros establecidos de productividad y desarrollo en sintonía con el sistema neoliberal, que no necesariamente coinciden con las formas de vida de las comunidades indígenas. La consulta es interpretada como un “instrumento de operación” que permite mantener la estabilidad de la región, es decir, una política de reconocimiento y folclorización del nuevo siglo XXI, mas no como la concreción de derechos.

Lo que será interesante observar en los próximos años es, si estas políticas de reconocimiento del nuevo siglo tendrán la misma eficacia que las que se aplicaron durante los años 80 y 90 para mantener la gobernabilidad del Estado, o por lo menos de las regiones en donde existe mayor malestar y organización indígena. Esto dependerá de la capacidad que tenga el Estado de cooptación, coerción o negociación con los nuevos liderazgos indígenas, y del nivel de participación tanto de organizaciones de la sociedad civil como de sectores críticos de la academia. Sin duda que estos resultados los estaremos analizando en las próximas décadas.

CONCLUSIONES

El racismo institucional es un fenómeno que cuesta trabajo detectar debido a que difícilmente es perceptible en una acción concreta, normalmente se compone de diversas acciones que dan cuenta de un sentido histórico relacional concreto, y difiere de acuerdo al contexto en el que se presenta. En México el racismo institucional tiene raíces claras como es la mestizofilia, el paternalismo, el corporativismo, la eugenesia y la cooptación de líderes indígenas, la castellanización y la alienación a un discurso de progreso y desarrollo vinculado al neoliberalismo.

En los albores del siglo XXI el racismo institucional ha tenido que transformarse y adaptarse a los discursos de respeto a los derechos humanos y de interculturalidad, por lo cual genera nuevos mecanismos de

¹² *Ibíd.*

funcionamiento. Algunas prácticas de racismo institucional del nuevo siglo podrían entenderse como el mantener en un estatus de ilegales acciones de concreción de autonomía que se aplican en distintas partes del país, con lo que la realidad desborda parámetros legalistas obsoletos y que tienden a la discriminación de los pueblos originarios de México y van en contra del pluralismo jurídico.

También la persistencia de la brecha de implementación de los convenios internacionales con respecto a los derechos de los pueblos indígenas. Si bien existen esfuerzos para la concreción de derechos, se ha visto que estos se encuentran muy alejados de los protocolos internacionales y responden, más que a un sentido de responsabilidad por parte de las instituciones, a un compromiso que debe cumplirse ante las instancias internacionales. Esto convierte en una obligación la creación de una nueva relación con los pueblos originarios, lo que implica que ésta no pase del nivel de la tolerancia de lo indígena. Esta tolerancia se acompaña de mecanismos persistentes de castellanización e integración a un modelo de desarrollo dominante.

La reducción de los derechos indígenas a mecanismos de operación o de eventos protocolarios se ha convertido en una política funcional para cubrir requisitos de explotación de recursos en territorios en donde se asientan pueblos originarios. Estos mecanismos de operación que se concretan en eventos protocolarios, como se observó en las consultas analizadas, se fundamentan en procesos de corporativismo y cooptación que apelan a la aplicación de derechos, pero que se mantienen más cercanos a relaciones de tutela y paternalismo y que responden a intereses de control de recursos y/o de necesidades de los grandes capitales, en detrimento de las comunidades indígenas, lo que abona a la continuidad histórica de una relación de desigualdad política, económica y cultural, y al mantenimiento de un halo de racismo desde las instituciones hacia los pueblos originarios.

LITERATURA CITADA

- Aguerre, L. A. (2011). *Desigualdades, racismo cultural y diferencia colonial*, en desigualdades.net, Working Paper Series, Berlín, Alemania.
- Anaya, M. A. (2003). *La política del reconocimiento en Oaxaca: la preservación de una gobernabilidad priista y el desarrollo del proyecto de autonomía indígena en el estado*, en Relaciones. Estudios de historia y sociedad, 24(96).
- Aragón, A. O. (2007). *Los sistemas jurídicos indígenas frente al derecho estatal en México. Una defensa del pluralismo jurídico*, en Boletín mexicano del derecho comparado, núm. 118, pp. 9-26.
- Aylwin, J. (2002). *El acceso de los indígenas a la tierra en los ordenamientos jurídicos de América Latina: Un estudio de casos*, Volumen II, Naciones Unidas, Santiago de Chile.
- Balibar, E. y Wallerstein, I. (1988). *Raza, nación y clase*, cap. III “Racismo y nacionalismo”, pp. 66-110, Editorial IEPALA, Madrid.
- Bazán, M. D. (2014). *Interculturalidad ¿neoliberal? o neoliberalismo intercultural*, en Revista del Cisen Tramas/Maepova, vol. 2, núm. 2.
- Bello, J. y Aguilar, R. (2002). *La cultura de la integración de los indios de México en el cardenismo*, Clío, vol. 1, núm. 27, pp. 149-155.
- Castellanos, G. A. (2001). *Notas para estudiar el racismo hacia los indios de México*, Papeles de Población, vol. 7, núm. 28.
- Delors, J. et al. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Madrid, Santillana y Unesco.
- Fajardo, R. Z. Y. (2009). *De la tutela indígena a la libre determinación del desarrollo, la participación, la consulta y el consentimiento*, Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos. El derecho a la consulta previa en América Latina: del reconocimiento formal a la exigibilidad de

- los derechos de los pueblos indígenas. El otro derecho, núm. 40, pp. 11-53, consultado el día 14 de junio del 2018, disponible en: https://ceppas.org.gt/media/uploads/documents/yrigoyen_de_la_tutela.pdf
- Fernández, R. S. (2009). *Hacia la eugenesia social. Ideología y bioética en la construcción de la política social*, Cuadernos de bioética, vol. 20, núm. 1, pp. 39-50.
- García, M. I. (2008). *Reflexiones e inflexiones en la teoría sobre el racismo*, V Jornadas de sociología de la UNLP, 10, 11 y 12 de diciembre, pp. 1-9, La Plata Argentina, consultado el día 27 de abril del 2018, disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.6076/ev.6076.pdf
- Gómez, F. C. (2013). *Eugenesia: moralidad o pragmatismo*, Gaceta médica de México, vol. 144, núm. 4, pp. 476-480.
- González, A. M. y Del Pozo, M. E. (2016). *El derecho a la participación y a la consulta en el desarrollo. Retos para México*. Comisión Nacional de Derechos Humanos, México.
- Gall, O. (2004). *Identidad, exclusión y racismo: reflexiones teóricas y sobre México*, en Revista Mexicana de Sociología, año 66, núm. 2, abril-junio, pp. 221-259.
- Harvey, D. (2005). *El "nuevo" imperialismo: acumulación por desposesión*, en CLACSO, pp. 98-129, consultado el día 3 de septiembre 2017, disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20130702120830/harvey.pdf>
- Javaloy, F. (1994). *El nuevo rostro del racismo*, Anales de psicología, vol. 10, núm. 1, pp. 19-28.
- Juárez, B. F. y Bueno, H. A. (2017). *La influencia del darwinismo sobre los conceptos raciales en México*, Revista de Historia de la medicina y la ciencia, vol. 69, núm. 1, pp. 1-12.
- León, O. D. y Juárez, T. R. (2015). *Condiciones socioeconómicas de los grupos indígenas de México en el umbral del siglo XXI: marginación, desigualdad y pobreza*, en Juárez, T. R. y Preissová, K. A. (Coords.) "Exclusión social en las sociedades multiculturales. Comparación entre la situación actual en México y la República Checa", UAEM, México.
- López, B. F. (2013). *El derecho de los pueblos indígenas de México a la consulta*, Servicios Para una Educación Alternativa A.C., Oaxaca, México.
- Martínez, E. M. I. (2015). *Reconocimiento sin implementación. Un balance sobre los derechos de los pueblos indígenas en América Latina*, Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, Año LX, núm. 224, pp. 251-278.
- Martínez, J. C., Steiner, C. y Uribe, P. (Coords.) (2012). *Elementos y técnicas del pluralismo jurídico. Manual para operadores de justicia*, México, Fundación Konrad-Adenauer, programa Estado de derecho para Latinoamérica.
- Moreno, F. M. G. (2010). *Distributed intensities: Whiteness, mestizaje and the logics of Mexican racism*, Ethnicities, vol. 10, núm. 3, pp. 387-401.
- Orozco, L. E. (2015). *Nuevas tecnologías de información. Formación y medios alternativos en los Altos de Chiapas*, Revista Digital de Investigación Educativa Conect@2, núm. 13, pp. 64-82.
- Placencia, E. (2008). *"Hola María": racismo y discriminación en la interacción interétnica cotidiana en Quito*, Discurso y Sociedad, vol. 2, núm. 3, pp. 573-608.
- Recondo, D. (Ed.) (2007). *La política del gatopardo: Multiculturalismo y democracia en Oaxaca*, México: Centro de estudios mexicanos y centroamericanos.
- Saade, G. M. (2004). *¿Quiénes deben procrear? Los médicos eugenistas bajo el signo social. México 1931-1940*, Cuicuilco, vol. 11, núm. 31, pp. 1-36.
- Sámano, M. A. (2005). *Identidad étnica y la relación de los pueblos indígenas con el Estado mexicano*, Ra Ximhai, vol. 1, núm. 2, pp. 239-260.
- Saldaña, T. A. (2013). *Racismo, proximidad y mestizaje: el caso de las mujeres en el servicio doméstico en México*, Trayectorias, núm. 37, julio-diciembre, pp. 73-89.
- Stern, A. (2000). *Mestizofilia, biotipología y eugenesia en el México posrevolucionario: hacia una historia de la ciencia y el Estado, 1920-1960*, Relaciones, vol. XXI, núm. 81, pp. 58-91.

- Suárez y López, L. (2005). *Eugenesia y racismo en México*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 85-167.
- Vasconcelos, J. (2015). *La raza cósmica*, México, Editorial Porrúa.
- Viaña J., Tapia, L. y Walsh, C. (2010). *Interculturalidad crítica y educación intercultural, Construyendo interculturalidad crítica*, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, Bolivia, pp. 75-96.
- Zerrougui, L. (2003). *El racismo y la administración de justicia*, en ACNUDH y UNESCO, Las dimensiones del racismo, pp. 171-184, Ginebra, Suiza.
- Zúñiga, V. (1998). *De cómo hablamos de los indígenas los mexicanos (no indígenas) en el México Actual*, en Región y Sociedad, vol. IX, núm. 15, pp. 131-164.

SÍNTESIS CURRICULAR

Efrén Orozco López

Doctor en ciencias sociales y humanísticas por el Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (CESMECA-UNICACH). Investigador Cátedras Conacyt en el Instituto de Geografía de la UNAM. Sus líneas de investigación son lucha y resistencia indígena, metodologías participativas, educación popular y alternativa. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), CONACYT-México. Correo electrónico: lopez_efren@hotmail.com



EL DESPLAZAMIENTO LINGÜÍSTICO DEL CHUJ COMO CONSECUENCIA DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DISCRIMINATORIAS

THE LINGUISTIC DISPLACEMENT OF THE CHUJ AS A CONSEQUENCE OF DISCRIMINATORY EDUCATIONAL POLICIES

Verónica Ruiz-Lagier

Investigadora de la Dirección de Etnología y Antropología Social del INAH, Ciudad de México.

RESUMEN

Este trabajo es una reflexión sobre el acelerado desplazamiento lingüístico que se vive en dos comunidades chujes: San Lorenzo y Nuevo Porvenir, ubicadas en el municipio fronterizo La Trinitaria, Chiapas. Mi interés es reflexionar sobre el contexto social e institucional que genera discriminación hacia la población chuj. Se reflexiona sobre la urgencia de implementar modelos de enseñanza que fortalezcan la identidad cultural, y que generen conocimiento colectivo desde la perspectiva ontológica chuj llamada *junk'olal*.

Palabras clave: discriminación, desplazamiento lingüístico, refugio guatemalteco, educación intercultural.

ABSTRACT

This work is a reflection on the accelerated linguistic displacement that exists in two chuje communities: San Lorenzo and Nuevo Porvenir, located in the border municipality of La Trinitaria, Chiapas. My interest is to reflect on the social and institutional context that generates discrimination towards the Chuj population. We reflect on the urgency of implementing teaching models that strengthen cultural identity, and that generate collective knowledge from the ontological perspective chuj called *junk'olal*.

Key words: discrimination, linguistic displacement, Guatemalan refugee, intercultural education.

INTRODUCCIÓN

Este breve trabajo es una reflexión sobre el acelerado desplazamiento lingüístico que se vive en dos comunidades chujes: San Lorenzo y Nuevo Porvenir, ubicadas en el municipio fronterizo La Trinitaria, Chiapas.

Ambas comunidades están formadas por familias que huyeron de las masacres perpetuadas en la década de 1980 en Guatemala como parte de la política militar conocida como “tierra arrasada”, que buscaba exterminar las bases de apoyo del movimiento armado en aquel país. Como consecuencia de la guerra, llegaron a México más de cien mil refugiados (según la Diócesis de San Cristóbal de Las Casas), si bien el gobierno mexicano mediante la Comisión Mexicana de ayuda a refugiados (COMAR) sólo registró 46 mil.

En 1996 con el comienzo de los Acuerdos de Paz, se organizó también el retorno organizado a Guatemala asistido por organizaciones no gubernamentales, el Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), etc. Sin embargo, no toda la población refugiada estuvo de acuerdo en retornar, y México inició un proceso paralelo de regularización migratoria de los refugiados. A pesar de su importancia, la COMAR no registró cuántos de los retornados eran originarios de Guatemala y cuántos de

ellos eran ya nacidos en México¹. En términos muy generales, aquellos que decidieron no retornar, se organizaron para buscar la regularización migratoria mediante la naturalización, así como la compra del terreno habitado como campamento o algún otro en el que pudieran establecerse definitivamente como ciudadanos mexicanos².

Hasta ese momento, la población refugiada había recibido los servicios de salud y educación a través de promotores formados por la Diócesis de San Cristóbal, no del sistema estatal o federal. Los promotores de educación eran indígenas en la gran mayoría de los casos, y algunos habían sido educadores en sus comunidades pero tenían precaria formación. El Comité de Solidaridad de la Diócesis de San Cristóbal construyó las primeras aulas, formó a los promotores y les remuneró su trabajo. Seguían el plan de educación de Guatemala en las lenguas maternas de la población refugiada. Esta experiencia generó grandes aportes a la comunidad refugiada: a diferencia de las aldeas guatemaltecas, se inscribía a niñas y niños por igual, se les enseñaba un oficio, y se iniciaban en el trabajo en colectividad³.

A partir de 1989 la COMAR intervino e implementó en todos los campamentos el sistema oficial de educación mexicano, asumió el pago de los promotores y proporcionó los materiales y libros del sistema mexicano⁴. A partir de 1996, comenzó el retorno organizado y colectivo a Guatemala, la población que decide establecerse definitivamente en México enfrenta el reto de la falta de financiación y ayuda humanitaria. Los que se quedan en México inician el proceso de naturalización y a la par, los miembros de las comunidades comienzan a migrar hacia Estados Unidos ante la falta de oportunidades laborales, la falta de tierras propias para el cultivo y la ausencia de un plan federal de integración.

Las escuelas que habían sido construidas en los campamentos de refugio (con financiamiento de la Diócesis de San Cristóbal y el ACNUR), quedaron registradas como escuelas bilingües, sin que en la práctica funcionen bajo ese modelo. Los maestros son efectivamente bilingües, hablan el español y una de las lenguas mayas de la región, pero nunca la de las comunidades de origen guatemalteco donde laboran. Esto obedece a varias situaciones:

- a) No existen profesores chujes puesto que recién en los últimos cinco años han comenzado a ingresar a las Normales de Maestros, la Universidad Pedagógica Nacional o a la Universidad Intercultural. Lo anterior se debe a que muy pocos jóvenes logran acceder a la educación media superior por los niveles de marginación, y aún menos a la educación superior.
- b) Por otro lado, la dinámica sindical del magisterio no permite instalar al profesor bilingüe recién graduado en su propia región lingüística, sin que antes *gane* ese derecho mediante años de trabajo en otras regiones lejos a su propia localidad. Por lo que en caso de que logren formarse jóvenes chujes como profesores indígenas o pedagogos, resulta difícil que ejerzan dentro de su comunidad.

Sin duda, esta política sindical no favorece la educación con calidad y tampoco ha ayudado a la población a fortalecerse cultural y lingüísticamente; por el contrario, las escuelas preprimarias, primarias y secundarias ubicadas en las comunidades de estudio, tienden a funcionar como espacios aculturizantes,

¹ No existen registros de la población refugiada y retornada a partir de la pertenencia cultural de las familias. Los registros de la COMAR obedecen únicamente a la ubicación de la población por campamento de refugio, proporcionando solamente el porcentaje aproximado de refugiados hablantes de alguna lengua indígena. ACNUR, *La Integración de Refugiados Guatemaltecos en Chiapas. Resumen Ejecutivo Final*, Comitán, Chiapas, 2001 (CD Rom).

² Sobre este proceso he hablado en otros documentos (Ruiz, 2012a, 2012b y 2018).

³ Sin reconocimiento de la SEP se les proporcionaba clases a 14 mil niños nacidos en México, y que estaban ubicados en los campamentos de Chiapas, Campeche y Quintana Roo (Martínez, 2001, p. 79).

⁴ Idem.

en el que frecuentemente se reproduce la discriminación⁵ hacia los pueblos indígenas de origen guatemalteco.

Lo que percibo en Chiapas es una fuerte estratificación social que se manifiesta en expresiones discriminatorias referentes a los pueblos indígenas. No es sólo la diferenciación entre coletos-ladinos-indígenas, se trata de una jerarquización social que han internalizado los mismos pueblos indígenas, y que reproducen al interior y hacia otros grupos étnicos; de tal modo, que los pueblos indígenas de origen guatemalteco se encuentran en la escala menor de reconocimiento social, y dentro éstos, los chujes se encuentran en el peldaño menor. Es común escuchar “esas son chujadas” para referirse a esas son tonterías, son cosas de indios.

Esta discriminación también se encuentra en el espacio escolar cuando vemos la relación de los profesores de primarias bilingües con los niños de las comunidades de origen guatemalteco. Muchos de los profesores asignados son tojolabales, y son quienes insisten a los niños que dejen su idioma para ser “verdaderos mexicanos”, o que no la usen en el aula porque “no les entiende el profesor” y temen que los niños se rían de ellos.

La escuela tiene un papel relevante como formador de ideologías y por lo tanto, tiene un papel importante en la reproducción del racismo. Los profesores que niegan a los niños practicar su lengua en el aula mandan el mensaje de que ésta no tiene validez, que es desechable. Para los niños, la escuela y los textos que ahí se utilizan se relacionan con autoridad y legitimidad (Van Dijk, 2003, p. 209), por ello, con el ingreso de los profesores oficiales se comenzó a abandonar la lengua chuj (Koti’)⁶, particularmente en aquellas comunidades divididas políticamente que quedaron debilitadas en su organización interna después del retorno colectivo, y que por lo mismo no fortalecen su identidad étnica a través de ningún proyecto colectivo.

Otro aspecto que demerita a las escuelas rurales, es que los profesores no están trabajando en las comunidades por compromiso profesional sino como parte del proceso, o cuota, para establecerse donde desean radicar y reunirse con su familia. Esta condición hace la diferencia entre los promotores y profesores comprometidos con la condición comunitaria, y los docentes que siempre buscan cómo ausentarse y acortar las horas de trabajo semanal para mantenerse en la ciudad.

Y aún es más grave la condición de las comunidades con baja densidad de población, pues no son beneficiadas con infraestructura educativa. En esos casos, la SEP ha establecido el sistema CONAFE que tiene como misión institucional: “Impartir educación básica comunitaria de calidad, con equidad e inclusión social a niñas, niños, jóvenes y adolescentes que habitan en localidades marginadas y con rezago social en nuestro país, fomentando su continuidad educativa”⁷.

No obstante, por lo regular, los profesores de preescolar y primaria de CONAFE son jóvenes rurales y/o indígenas con formación media básica, que se incorporan como maestros a este sistema para acceder posteriormente a una beca que les permita continuar sus estudios. La mayoría de las veces los jóvenes profesores y profesoras son enviados a lugares lejanos a sus comunidades lingüísticas de origen. Así que el desencuentro cultural y la imposición de saberes colonizadores se repite, pues los chicos y chicas que

⁵Rodríguez señala que la discriminación es una “Conducta, culturalmente fundada y socialmente extendida, de desprecio contra una persona o grupo de personas sobre la base de prejuicios o estigmas relacionados con una desventaja innecesaria, y que tiene por efecto (intencional o no) anular o limitar tanto sus derechos y libertades fundamentales como su acceso a las oportunidades socialmente relevantes de su contexto social” (Rodríguez, 2011, p. 19).

⁶ Los chuj llaman a su idioma Kutí’, y se autoidentifican como Ketchonhab’.

⁷ Fuente en línea: www.gob.mx/conafe (página consultada el 13 de marzo 2018).

aspiran a la beca han sido formados en cursos breves de aplicación del programa oficial en el sistema multigrado, y este es implementado en español, en condiciones de mucha marginalidad y con una precaria preparación. Por lo demás, quienes ingresan al sistema CONAFE como docentes no tienen necesariamente la sensibilidad y el gusto de enseñar a niños de tan corta edad. De tal modo que las desventajas son muchas para los alumnos, y para los jóvenes profesores.

Los niños que hoy acuden a las escuelas del sistema CONAFE o multigrado estatal en las comunidades San Lorenzo y Nuevo Porvenir son hijos o nietos de la población refugiada, que huyó de las masacres perpetuadas en la década de los 80. Los padres y madres de los niños matriculados son hablantes del chuj, pero 35 años después se niegan a realizar la vida social en la lengua materna.

La escuela primaria en San Lorenzo y Nuevo Porvenir

Como he dicho en otros trabajos, considero que es un error hablar del refugio guatemalteco como un mismo proceso histórico. Los pueblos refugiados no eran iguales cuando se desplazaron y no lo son tampoco ahora, aunque el Estado insista en homogenizarlos bajo la categoría de refugiados, naturalizados, o indígenas.

Menciono lo anterior, porque considero que la historia sociopolítica de los pueblos determina el carácter sociocultural y organizativo actual de las comunidades, puesto que es resultado de la participación, o no, en el movimiento armado, la organización derivada del proceso del refugio (1981-1982), el programa de retorno colectivo que inició en 1996, y el proceso paralelo de naturalización en México que finalizó en 2005. En este sentido, veo la diferencia entre los acatecos y chujes de La Trinitaria como producto de lo anterior, pues en lo general, los primeros han exigido infraestructura de salud y educación, programas de desarrollo, presupuestos para proyectos colectivos, etc., porque han tenido mayor cohesión comunitaria⁸.

En el caso de la población guatemalteca refugiada en Chiapas, la escuela era un espacio social importante porque hasta antes de 1996 fue lugar de formación y participación comunitaria; no sólo se enseñaba a leer y escribir a niños y niñas, sino que se trataba de un espacio que incluía el trabajo de promotores de educación que impartían clases en su propio idioma, y compartían experiencias y conocimientos pertinentes para el fortalecimiento cultural e identitario. Era también un espacio de formación de cuadros, pues muchos promotores se convirtieron posteriormente en líderes políticos de su comunidad.

Por lo tanto, la escuela es también un espacio político. Y la presencia o participación de los padres de familia en el proyecto escolar depende, en este caso, de la historia de refugio y de integración de sus habitantes. La escuela oficial no favorece la participación de los padres y madres, ni el rescate y valoración de los conocimientos ancestrales y cotidianos del pueblo chuj. Antes los padres participaban y compartían los conocimientos enseñados en la escuela, ahora son ajenos a éste, y sólo ven cómo los conocimientos ancestrales se difuminan ante la enseñanza del conocimiento occidental.

San Lorenzo es una comunidad formada mayoritariamente por Ketchonhab' o chujes del municipio San Mateo Ixtatán y algunas familias q'anjobales del municipio Santa Eulalia, ambos ubicados en el norte de Guatemala. El terreno que habitan fue comprado por la Diócesis de San Cristóbal como acción emergente para ayudar a la población refugiada, que pensaban, retornaría a Guatemala en cuanto se solucionara el

⁸ El impacto de dichos programas y recursos ha tenido claramente un efecto negativo, pues ingresan a la población en dinámicas electoreras, que benefician sólo a ciertos grupos y no a la colectividad, debilitando el tejido social comunitario. En este sentido es que sostengo que la ciudadanización de los refugiados ha sido causa del debilitamiento étnico y cultural de los pueblos refugiados.

conflicto bélico. Es decir se les proporcionaría un espacio temporal para evitar la deportación de las familias o la agresión militar hacia ellos. Llegado el momento del retorno las familias se negaron a regresar.

Es una comunidad con aproximadamente 87 hectáreas, en el que viven 60 familias y 300 habitantes; mantienen una reserva de bosque, un pequeño manantial y solares suficientemente grandes para la siembra de autoconsumo. El ACNUR proporcionó los recursos para la construcción de la escuela, la clínica y el comedor comunitario, y la comunidad participó con la mano de obra. Salvo la escuela, los otros dos espacios están abandonados.

Actualmente la escuela comunitaria es multigrado. Atiende aproximadamente 60 niños. Los maestros son originarios de margaritas y Comitán, y dan clases exclusivamente en español. Desde el año 2017 sumaron a los niños q'anjob'ales de la comunidad aleña que eran mal atendidos con el sistema CONAFE.

Nuevo Porvenir tiene una historia de continuos desplazamientos. Son originarios de varias aldeas de San Mateo Ixtatán, se concentraron en un campamento de refugio en Agua Tinta pero fueron desplazados por bases de apoyo zapatistas, conflicto que terminó con el establecimiento de una base militar. Fue así que se establecieron en el terreno que les proporcionó la Diócesis de San Cristóbal llamado El Porvenir, y que fue invadido por la población mexicana (también de ascendencia chuj) del Ejido Cuauhtémoc. La mayoría de las familias decidieron retornar a Guatemala junto con los principales líderes y promotores.

Todas estas divisiones y desplazamientos debilitaron a la población, pero las 31 familias que lograron organizarse compraron el terreno en el que actualmente están asentados. Hoy son casi 400 habitantes y 39 familias. Su escuela es federal bilingüe y atiende aproximadamente a 60 niños bajo el modelo multigrado.

En 2011 se intentó realizar un proyecto de fortalecimiento lingüístico del kotí' o chuj en Nuevo Porvenir, en colaboración con Diego (Yakin) Pérez, ex promotor de educación, y líder comunitario.⁹ El proyecto formaba parte de la tesis doctoral de la lingüista y antropóloga Lorena Córdova, y fue difícil su implementación y desarrollo por la negativa de la propia comunidad que no veía ninguna utilidad en revitalizar la lengua materna entre los niños, y porque al hacerlo consideraban que también se fortalecía Yakin como actor político. Los maestros de la primaria local se negaron a participar en él y más bien obstaculizaron su implementación dentro del aula.

Lorena y Yakin insistieron en hacer el ejercicio de revitalización como educación informal, fuera del espacio escolar. Mediante la perspectiva de la ecología de lenguas buscaron el *continuum* del contacto y conflicto lingüístico, y realizaron juntos un estudio relacional de la lengua con su entorno, desde una perspectiva que no concibe la lengua como una estructura aislada con función propia, sino como un *sistema cultural* cuya vitalidad depende de los actores sociales que la utilizan o dejan de hacerlo.

Yakin y su esposa Elsa fueron los primeros en modificar la dinámica familiar en pos de iniciar el proyecto en casa con niños de familiares y amigos. Lo primero fue volver a *vivir en chuj*, pues la comunicación en la comunidad ha comenzado a realizarse desde hace años en español. Todos los involucrados en el proyecto retomaron la lengua confrontando con ello a los profesores de la comunidad. Los hijos de Yakin son los primeros profesionistas chuj de la región. Su hijo Kitxup egresó de la carrera Lengua y Cultural de la Universidad Intercultural de Chiapas, y su hija Dora se tituló como profesora en la Escuela Normal del

⁹ Yakin Pérez representó al pueblo Ketchonhab' en el Congreso de la Unión como parte de la delegación zapatista. Es un hombre sabio sin grados académicos oficiales. Desde hace más de diez años es colaborador en los trabajos del investigador Fernando Limón en El Colegio de la Frontera Sur.

Estado. Otros jóvenes, tanto hombres como mujeres, los han seguido en la comunidad, y ahora han organizado un grupo que promueva proyectos de fortalecimiento cultural y lingüístico fuera del espacio oficial.

El tema es que todos estos esfuerzos van “contra corriente” porque el sistema educativo estatal parece promover el abandono de conocimientos y uso de la lengua materna. Para que las lenguas se revitalicen debe darse un cambio estructural, en el que los jóvenes no relacionen su identidad étnica con la pobreza y marginación, y en el que los profesores no les hagan creer que su pertenencia cultural es lo que los mantiene marginados. Para Lorena Córdova, el conflicto lingüístico es parte del *conflicto distributivo* o cuando menos coincide con el contexto en que el ecosistema en el que se encuentra inmersa la comunidad está llegando a su nivel máximo de explotación (Córdova, 2013).

Su posición es interesante pues realiza un acercamiento político a la ecología de las lenguas, pero tendremos que analizar otros casos en los que hay condiciones similares de migración, explotación, discriminación, etc., y sin embargo, no hay desplazamiento lingüístico. Mi posición es, como dije en un principio, que es el proyecto político comunitario el que genera, o no, las condiciones para enfrentar mejor la discriminación y la desigualdad socio económica, que favorecen el desplazamiento de la lengua.

En 2010, Y. Pérez y el antropólogo F. Limón elaboraron un manual de alfabetización chuj con el objetivo de que se utilizara en el sistema de educación básica bilingüe como cuaderno de apoyo para los profesores. No obstante, el libro no fue utilizado en San Lorenzo y en Nuevo Porvenir.

Al año siguiente, con motivo de los 30 años del refugio, se realizó en San Lorenzo un evento conmemorativo, que fue organizado por un grupo de mujeres de varias comunidades de origen guatemalteco y de diferente grupo étnico. El grupo “Mujeres en defensa de la memoria”, en el cual participé, buscaba convocar a los pobladores de los ex campamentos de refugio de Chiapas, y a través de un evento cultural llamado “La Fiesta por la Memoria y la Cultura” atraer el interés de las nuevas generaciones nacidas en México.¹⁰ Este pequeño ejercicio permitió el reencuentro de familias que tenían muchos años sin visitarse. Y mediante la realización de una obra de teatro infantil, se narró la historia del refugio en Chiapas. El guion lo realicé junto con los niños de la escuela de San Lorenzo de 4°, 5° y 6° de primaria, y con los niños q’anjob’ales de la comunidad La Esperanza, que desde que fundaron la comunidad no habían realizado unida ninguna actividad en conjunto. Los profesores de San Lorenzo me dieron durante dos semanas algunas horas de trabajo con los niños y los ensayos se realizaban por la tarde.

El resultado fue hermoso en términos cualitativos. Los niños que estaban por finalizar los estudios de primaria entrevistaron a sus padres y abuelos como parte de las actividades previas a la elaboración del guion, y de esa forma conocieron la historia familiar y la historia comunitaria. Vieron por vez primera el mapa de Guatemala y el de Chiapas, pudieron observar el camino que tomaron sus familias para huir de las masacres, pero lo más importante, se sorprendieron al convivir y encontrar tan parecidas sus propias lenguas. Con esa pequeña actividad, comprendieron de forma didáctica que sus lenguas pertenecen a una misma raíz maya, y que su cosmovisión representada en leyendas, formas de ver el mundo, de vivir y hablar, eran sumamente parecidas. Se dieron cuenta que formaban parte de una comunidad cultural mayor a la de su localidad, o su lengua, es decir, que formaban parte del pueblo maya. Esto no lo habían entendido en tantos años de escuela primaria¹¹.

¹⁰ Ver: “Treinta años de refugio guatemalteco en México. La fiesta por la memoria y la cultura”. *Diario de Campo*, nueva época, núm. 9, julio-septiembre de 2012.

¹¹ Ruiz (2012). “La Fiesta por la Cultura y la Memoria”, en *Diario de Campo*, INAH.

Regresé a San Lorenzo en septiembre de 2017 con un integrante de la productora Holacombo para trabajar un taller con niños sobre leyendas chuj, el material serviría para la producción de un cortometraje que se transmitiría dentro de la serie “98 voces” por el Canal Once del Instituto Politécnico Nacional. Los hermanos menores de los participantes en la obra de teatro presentada en la Fiesta por la Memoria y la Cultura, y que participaron ahora en el taller de leyendas, ya no hablaban el chuj; mientras que los niños q’anjob’ales de la Esperanza continúan haciéndolo cotidianamente.

Debo admitir que me sorprende la rapidez con que se ha dado el desplazamiento lingüístico en San Lorenzo. Muchos jóvenes, tanto hombres como mujeres, han salido de la comunidad para realizar el bachillerato en la colonia Hidalgo, localidad que se autodefine como mestiza. Pareciera que a mayor profesionalización es mayor el nivel de aculturación. Y aunque hace falta un trabajo exhaustivo que permita ubicar todos los factores que generan el abandono de la lengua, pienso que la escuela ha sido un factor fundamental.

Coincido con Aranda Alpuche, director del Centro de Español y Maya (CEM), quien sostiene que son múltiples los factores que inciden en la desaparición de las lenguas indígenas, entre ellas la globalización económica que apunta hacia la homogenización lingüística y cultural; pero lo es particularmente la ausencia de programas a nivel licenciatura para la formación de docentes con enfoque intercultural-bilingüe, lo que genera la discriminación escolar, y lleva al abandono de la lengua¹².

Factores que generan el desplazamiento lingüístico de la población chuj en ambas comunidades

Siguiendo la propuesta de Córdova, busco aquellos aspectos sociopolíticos que están fomentando el abandono de la lengua. Considero que a partir de 1996, cuando el Estado comienza a dar el servicio educativo en los ex campamentos, se inició un proceso de *aculturización* generado por varios factores.

El primer factor es la “criminalización del refugio”, puesto que el gobierno mexicano negó la entrada a los refugiados en 1981 y fueron perseguidos por personal de migración y el ejército mexicano. De tal modo que los marcadores étnicos fueron violentamente abandonados para no ser identificados y deportados a Guatemala. El estigma permaneció y actualmente las nuevas generaciones no quieren ser señaladas como refugiados o “chapines”, por lo cual han abandonado el traje tradicional y ahora también la lengua materna.

Una vez que se inició el Programa de regulación migratoria para la población refugiada, se les arrebató sus espacios de participación y formación, como lo fue la escuela. Ni los promotores ni los padres de familia participaron ya en los contenidos y organización de los grupos. Es una verdadera pérdida en términos sociales y culturales que el sistema educativo no permita la participación de promotores de educación, pues según las entrevistas realizadas en los últimos cinco años, la población que recibió educación en su propia lengua tuvo resultados mucho mejores a la generación actual, que no consigue entender los contenidos de las distintas asignaturas.

Los profesores oficiales que trabajan en las comunidades de estudio no han sido preparados para trabajar con niños que vienen de una realidad tan adversa como fue la de los campamentos de refugio. Los padres de los niños que hoy cursan primaria son aquellos niños que crecieron en el miedo y la angustia de los padres por la violencia vivida en la guerra, y en la zozobra de regresar a sus aldeas de origen “cuando la guerra terminara”.

¹² “Campeche reporta pérdida acelerada de hablantes de lenguas indígenas”, *Sin Embargo*, <http://www.sinembargo.mx/23-02-2015/1259839> (consultado el 18 de abril 2018).

De ahí la importancia que tiene trabajar con ellos aspectos históricos y culturales. Pero el contexto histórico, social y cultural de estas nuevas comunidades no es trabajado por los profesores oficiales, lo cual genera un rompimiento generacional en la memoria histórica de los pueblos refugiados.

Las clases de historia y geografía no proporcionan el mapa de Guatemala. Los niños no ubican ni física, ni simbólicamente, el lugar de origen de sus abuelos; no encuentran relación entre los pueblos del norte de Guatemala y los del sureste mexicano ubicados en la zona fronteriza.

Tampoco se ha integrado en los libros de texto la historia del refugio, y las características culturales de la población refugiada, a pesar de que varios grupos como los chuj, mam o q'anjobales han vivido en territorio mexicano mucho antes de la guerra en Guatemala. Y como acto de discriminación institucional, los textos de la SEP no han integrado hasta hoy a los pueblos chuj y q'anjobales como parte de los pueblos indígenas del país.

Otra carencia de la escuela oficial es que no proporciona conocimientos sobre *los procesos* sociohistóricos regionales cuando enseñan historia y geografía. Los niños de primaria crecen sin conocer la historicidad de la región maya. Las guías docentes y los libros de texto gratuito de la SEP no reflejan ninguna continuidad histórica entre los pueblos mayas prehispánicos y los pueblos indígenas contemporáneos de esa región. Por lo tanto, los niños chujes no encuentran vinculación ninguna entre los pueblos mayas ancestrales y los contemporáneos que se encuentran ubicados en ambos lados de la frontera. La civilización maya prehispánica es reconocida por sus avances tecnológicos, sus conocimientos matemáticos, astronómicos, culturales, etc. Pero no reconocen a los mayas actuales como herederos de ese conocimiento y se les relaciona con atraso cultural y marginación.

De este modo, el Estado sigue explotando la imagen del indio prehispánico y el patrimonio arqueológico, pero se denigra, invisibiliza, ignora, empobrece y reprime a los pueblos indígenas contemporáneos, herederos y guardianes de ese conocimiento.

Y como no reconoce la riqueza cultural de los pueblos originarios y se les ve únicamente como mano de obra barata o pueblos atrasados que no comprenden “el desarrollo” y resguardan sus territorios de la explotación capitalista de hidrocarburos, minería, electricidad, monocultivo, cultivo transgénico, etc.; se les prefiere ejecutar culturalmente de manera silenciosa, mediante el racismo y la discriminación¹³.

Desde finales del siglo XIX y particularmente con la creación del Estado revolucionario a principios del siglo XX se buscó la homogenización de la población bajo la categoría cultural de mestizo, y se construyó la institución educativa con el objetivo de aculturizar a los pueblos que en ese momento homogenizaron llamándolos “indígenas”, desapareciendo así sus particularidades culturales. Incluso el uso de la lengua materna en la educación primaria de la primera década del siglo XX con la política del indigenismo tenía la finalidad última de castellanizar a los pueblos originarios. Posteriormente, en los años 1970 del siglo pasado surgieron organizaciones profesionales indígenas que pugnaron por el reconocimiento jurídico de las lenguas indígenas y la implantación de un nuevo indigenismo de participación que dio origen a la educación bilingüe bicultural (Rebolledo, 2010, p. 114), hasta que con el movimiento zapatista en 1994 se buscó el reconocimiento cultural y reconfiguración de los sistemas educativos, lo cual se logró de manera muy limitada en 2001 con los derechos indígenas en la reforma constitucional.

¹³ Retomo a Pérez (2000) quien explica el racismo y la discriminación “como expresiones de formas estructurales de dominación y subordinación, implican el ejercicio de prácticas sociales arraigadas en profundas concepciones ideológicas y culturales, que se fundamentan en la descalificación cultural y racial del otro, del subordinado” (p. 82).

A pesar de estos avances jurídicos, hoy, como entonces, los profesores siguen censurando en el espacio escolar oficial el uso de la lengua. Frecuentemente lo argumentan diciendo que el bilingüismo retrasa el proceso de enseñanza, o que se prohíbe porque se trata de lenguas extranjeras de origen guatemalteco. Ignoran que el Chuj y el Q'anjob'al forman parte de la lista de lenguas indígenas del país, de acuerdo a la Comisión Nacional para el desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) y el Centro Estatal de lenguas Indígenas (CELALI).

Según datos del INALI basados en la encuesta intercensal de INEGI del 2005, sólo se reconocen como chujes 2,180 personas en el país¹⁴. En el Catálogo de INALI de Lenguas indígenas en riesgo de desaparición publicado en 2012, se registra 2,521 hablantes mayores de cinco años, ubicados en 63 localidades del país, si bien en el mismo documento habla de 2,503 hablantes¹⁵.

Fernando Limón en cambio registra en 2009 aproximadamente 6,000 chujes, 500 de ellos en comunidades de Campeche (Limón, 2009, p. 36). Seguramente la discriminación sufrida por el pueblo chuj ha generado que nieguen su identidad lingüística cuando son censados por personal de INEGI. Por otro lado, hasta 1990 se les consideraba hablantes del tojolabal, así que no aparecían en las estadísticas del Instituto.

Las nuevas generaciones han interiorizado la idea discriminatoria sobre la necesidad de hablar español para ser mexicanos; idea que refuerza una imagen nacional mestiza y aculturizante que no reconoce diversidad cultural y plurilingüismo.

En 2007 levanté información en Nuevo Porvenir y una de las preguntas hechas a los estudiantes de primaria fue si se podía ser mexicano y chuj a la vez; y la mayoría de los niños y niñas me decían que no, que los mexicanos hablaban español. Esta respuesta evidencia que los profesores no han enseñado la pluriculturalidad del estado en los contenidos de la primaria. Tampoco reconocen los profesores que la lengua chuj forma parte del mismo grupo lingüístico que los tojolabales de la región, y que los pueblos chujes existen en el estado de Chiapas mucho antes de la guerra en Guatemala. Por lo tanto, los niños relacionan la cultura chuj con los grupos refugiados de la zona fronteriza y con Guatemala, pero no se consideran parte del mosaico cultural del estado.

También les pregunté a los niños y niñas si podían ser indígenas y modernos a la vez, si podían ser indígenas chuj y estudiantes exitosos, si podían ser chujes y gozar de buena vida. Las respuestas fueron negativas. Pensaban que los mexicanos eran más prósperos por no ser indígenas, y ellos no deseaban serlo por lo que estudiarían y trabajarían fuera de la comunidad para vivir mejor. Es decir, no concebían ser chujes mexicanos, con derechos culturales y sociales, con derecho al trabajo, a la tierra, al estudio, a ser bilingües sin dejar de ser chujes. Estas respuestas me llenaron de tristeza y preocupación.

Como Nuevo Porvenir no tiene secundaria y la más cercana se encuentra lejos de la comunidad, aquellos que terminan la primaria buscan migrar a Estados Unidos. Como en todas estas comunidades, los que regresan a la comunidad lo hacen con rechazo hacia aquello que creen que los mantiene marginados: su propia cultura, lo cual implica romper lazos solidarios con la comunidad. Uno de los efectos de este ciclo de discriminación y pobreza es el abandono de la lengua.

¹⁴ Ver: https://site.inali.gob.mx/pdf/estadistica/MAYA/MAYA_C1.HLI_2000-2005.pdf (visto 18 abril 2018).

¹⁵ Ver: http://site.inali.gob.mx/pdf/libro_lenguas_indigenas_nacionales_en_riesgo_de_desaparicion.pdf, pp. 21-66 (Visto 18 abril 2018).

Lamentablemente, el sistema educativo oficial no retoma los conocimientos locales, la historicidad cultural de las regiones, ni procura la participación de la comunidad en el proceso enseñanza y en la elección de contenidos y actividades con los estudiantes. En este sentido, la escuela dejó de funcionar como un espacio propio de reproducción cultural. Los profesores oficiales se quejan permanentemente del comportamiento de los niños, pero no consideran que su presencia es la de un actor externo que invalida y discrimina el pensamiento chuj, su lengua, su vida cultural.

¿Qué debería enseñar la escuela según la cosmovisión Chuj?

Para Cristóbal (Kitxup) Pérez, primer estudiante chuj egresado de la Universidad Intercultural de Chiapas en 2015, la educación no se adquiere exclusivamente en la escuela, ésta constituye una parte importante pero debe estar en función directa de las necesidades de fortalecer los derechos culturales y colectivos del pueblo, “a través del reconocimiento de un diálogo entre culturas basado en el *junk’olal* y un reconocimiento a un posible modo de vida intercultural” (Pérez, 2015, pp. 2-3). Para el pueblo chuj, el *junk’olal* es la vida en armonía, en la paz y en la unidad comunitaria con todo lo que existe,

Elementos muy diversos articulados en una *constelación* que favorece y soporta la vida comunitaria. Estos elementos pueden ser materiales, sociales, naturales, códigos morales y modos de vida que son parte del sistema organizativo del pueblo chuj...y la comprensión de este tipo de herencias se da a través del diálogo y mediante la transmisión oral (Ibid., p. 61).

El *junk’olal* tiene un carácter de código ético que guía el proceder individual y colectivo:

Existe un *junk’olal divino*, donde se busca esa relación de perdón con Dios y nuestra Madre Naturaleza por todas las cosas malas que cometemos en nuestra estancia en este mundo... Un *junk’olal individual* que se basa en el bienestar psicológico de la persona y busca reconocer los errores y responsabilizarse de ellos, para así sentir ese bien común que nos lleva al *junk’olal colectivo*, que involucra la instancia familiar y la comunitaria, que a su vez busca esa relación pacífica con nuestros semejantes, es decir, saber escuchar a los nuestros, a los *ketchonhab’* y a los *otros*. ..He aquí la articulación.., la relación de todo un mundo y es por ello que hablamos de conocimiento cultural como algo constelar (Ibid., p. 87).

Los ancianos entrevistados por Cristóbal en kotí, y las entrevistas que yo he realizado con anterioridad, muestran la preocupación de los mayores por la pérdida de los valores que generan el sentido de colectividad. Estos valores se pierden ante métodos escolares que buscan la competencia, el aprendizaje individual y no la experiencia como grupo.

La memorización de datos va contra el sentido de educación de los pueblos indígenas, para quienes aprender implica la experiencia de hacer. José Antonio Girón, maestro tseltal, ha confrontado a las autoridades educativas que insisten en evaluar de manera homogénea a los niños de este país, que el aprendizaje en los pueblos indígenas se construye desde la práctica y con los cinco sentidos, conociendo, observando y reflexionando, pues la inteligencia se relaciona con comprender la vida y actuar en ella con rectitud. Los pueblos evalúan la educación no por el número de datos memorizados, sino a través de tres elementos que no son considerados por el sistema educativo oficial: armonía, respeto y trabajo¹⁶.

¹⁶ José Antonio Girón (2017). “Los retos de los docentes indígenas ante la discriminación de los niños” en el III Seminario internacional “Educación, interculturalidad y racismo”, Red Integra, noviembre 2017, San Cristóbal de Las Casas, CESMECA-UNACH-ENIIB Jacinto Canek.

Girón advierte que cuando a los niños se les impone desde la escuela el modelo lingüístico, cultural, social, y epistémico dominante se les dificulta seriamente los aprendizajes fundamentales y su desarrollo cognitivo, emocional, y social, y, por consecuencia, la construcción de su identidad personal y colectiva. La posición de Cristóbal, como la de José Girón, es que dentro del sistema oficial no es posible educar a los pueblos originarios en tanto que el Estado busca homogenizarlos, alienarlos, y al hacerlo fortalece la desigualdad social y los elimina culturalmente; de ahí la necesidad de organizarse como pueblos y ciudadanos en torno a programas independientes de educación que combatan los efectos del modelo oficial.

Cristóbal forma parte de un grupo egresado de estudiantes de la UNICH que busca generar proyectos de reivindicación étnica en las comunidades. Para él, es indispensable que el ambiente educativo escolar devuelva al niño con mayores y mejores disposiciones a su familia, a su comunidad, a los espacios naturales y espirituales donde la cultura se ha encargado de orientarlo y educarlo:

Hablarle al niño de la importancia de trabajar en comunidad no serviría de nada si la escuela le sigue desvinculando de ella. Hablarle de la importancia de respetar la Santa tierra, de respetar a los mayores, de saber los valores culturales tendrá poco impacto si el niño durante el tiempo que pasa en la escuela le inculcan un modo de vida diferente; entonces no tiene la posibilidad de interactuar con los más viejos, con la comunidad y, por ende, impide que conviva con la cultura, con nuestra cultura chuj (Ibid., p. 68).

Y a pesar del alejamiento de los contenidos oficiales y de los saberes locales, la escuela es vista en estas comunidades como un medio de superación individual, que al mismo tiempo afecta lo comunitario e induce la marginalización de algunos elementos de la cultura chuj, tales como la humildad, el respeto, la comunidad y la orientación hacia el *junk'olal*.

En este sentido, es imperativo crear proyectos con pertinencia cultural y lingüística. Los pueblos chujes, como otros pueblos originarios del país, deberán diseñarlo de manera independiente. Los antropólogos, pedagogos, lingüistas, etc., podemos acompañarlos pero la iniciativa debe generarse desde abajo porque si ellos mismos no lo impulsan, organizan y defienden, el esfuerzo se desvanece y los objetivos no se concretan.

Tengo la esperanza de que la nueva generación de *ketchonhab'* a la que pertenece Dora y Cristóbal, generen conciencia sobre la importancia de crecer y fortalecerse como pueblos sin renunciar a su identidad cultural. Se ve difícil en un entorno de tanta discriminación y marginalidad, pero creo que aún están a tiempo de recuperar las palabras vivas de los mayores en cada comunidad, y juntos impulsar proyectos de fortalecimiento cultural que posiblemente den pie a otros de carácter educativo.

Las instituciones educativas deben respetar la diversidad de las lenguas y culturas propias de los educandos, pero para que un proyecto incida en el fortalecimiento cultural debe apoyarse en la lengua materna como vehículo de comunicación, y en el substrato filosófico – epistémico local, para favorecer un proceso de aprendizaje significativo y de apropiación creativa por parte de los educandos, desde sus propios modos de construir sus competencias y conocimientos (Girón, 2014).

CONCLUSIONES

El proceso de naturalización arrebató a las comunidades de origen guatemalteco sus espacios de participación social y reproducción cultural, como lo eran las clínicas de salud y las escuelas. Las

instituciones mexicanas encargadas del desarrollo social, cultural y educativo se han negado en reconocer la experiencia organizativa de la población refugiada; ignoran y desacreditan los saberes y conocimientos locales. Esta discriminación desde los espacios institucionales ha fomentado el debilitamiento de la identidad *ketchonhab'* en las nuevas generaciones.

La occidentalización de la atención médica y educativa pareciera ganar a la matriz cultural de las comunidades estudiadas. Los padres comienzan a creer que es mejor estudiar en español y han propiciado el abandono de la lengua kotí' sin que dominen ahora ésta y el castellano.

Las representaciones sociales en torno a los pueblos indígenas de Guatemala se relacionan con atraso y violencia, por lo que las nuevas generaciones consideran que para ser mexicano deben abandonar aquellos marcadores étnicos y prácticas culturales que los identificaba como pueblos chuj en Guatemala. Igual de lamentable es la posición de las autoridades estatales y municipales en Chiapas que aún hoy consideran a la población refugiada como un sector de población homogéneo, cuya característica principal es haber cruzado una frontera nacional, sin entender que muchos de estos pueblos se han desplazado dentro de una misma región cultural que históricamente habitan y transitan, en tanto que ha sido la línea fronteriza la que ha sufrido alteraciones en el siglo XIX (Gutiérrez, 2001, p. 23).

Recuperar la historicidad geográfica y cultural del pueblo chuj en los programas de estudio es indispensable para fortalecer la identidad étnica de esta población, que continuamente es discriminada por la población fronteriza mexicana de la región, misma que en las últimas décadas se “desindianizó”. El abandono de prácticas culturales es resultado en parte de la acción docente, que estigmatiza el sentido de educación y los valores culturales indígenas, particularmente de los pueblos de origen guatemalteco.

La Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) no genera ninguna vinculación entre las comunidades y otras instituciones educativas y de cultura que ayudaran a fortalecer en esta dimensión a las poblaciones. En cambio ha tenido mucha responsabilidad en la fractura del tejido social de las comunidades al no reconocer las formas propias de elección y representación, y designar verticalmente consejeros indígenas que no mantienen relación con la población y sus procesos. Las prioridades de gestión de los consejeros es el acceso a presupuestos para proyectos productivos y a los recursos para infraestructura, pero no los proyectos culturales o la creación de instituciones educativas con programas que implementen un enfoque pluricultural y que ayuden a fortalecer la identidad mediante condiciones que generen mayor equidad.

Si los padres de familia no están interesados en fortalecer el uso de la lengua materna es por el debilitamiento del tejido comunitario, del sentido de colectividad, de una identidad étnica desvalorizada por los medios de comunicación y las instituciones mexicanas que tendrían que fortalecer la dimensión social y cultural; es decir, es resultado de un racismo estructural que se refleja en el actuar de quienes trabajan en las instituciones educativas y culturales de Chiapas.

LITERATURA CITADA

- ACNUR. (2001). *La integración de refugiados guatemaltecos en Chiapas. Resumen Ejecutivo Final*, Comitán, Chiapas (CD-Rom).
- Córdova, L. (2013). “Esfuerzos de revitalización de la lengua chuj en contextos fronterizos multilingües del estado de Chiapas. Acercamiento y aportes desde la perspectiva ecológica ascendente”, Tesis doctoral, CIESAS.

- Girón, J. A., et al. (2014). "Desde Chiapas. Criterios básicos para la exigencia de pertinencia cultural y lingüística en la educación", en *Desenmascarar la discriminación: la violencia del sistema educativo hacia los pueblos originarios y las personas con discapacidad*, Incidencia Civil en la Educación, México, pp. 69-93.
- Gutiérrez, J. (2001). *La Migración indígena en la frontera sur*, INI, México.
- Limón, A. F. (2009). *Historia chuj a contrapelo. Huellas de un pueblo con memoria*, El Colegio de la Frontera Sur, México.
- Martínez, P. M. I. (2001). "La Diócesis de San Cristóbal y los refugiados guatemaltecos", *Pueblos y Fronteras*, núm. 2, PROIMMSE- IIA-UNAM, México.
- Pérez, R. M. L. (2000). "Nacido indio, siempre indio. Discriminación y racismo en Bolivia", *Nueva Antropología*, vol. XVII, núm. 58, México, pp. 73-87.
- _____ (2018). "La construcción social de la diferencia para la investigación antropológica sobre etnicidad, raza, género y clase", manuscrito inédito.
- Pérez, T. C. (2015). "Articulación de la educación escolar con el conocimiento cultural en tres comunidades chujes del Estado de Chiapas". Tesis de licenciatura, UNICH, Chiapas, México.
- Rebolledo, N. (2010). "Indigenismo, Bilingüismo y Educación Bilingüe en México: 1939-2009", en S. Velasco Cruz y A. Jablonska (coords.), *Construcción de políticas educativas interculturales en México*, UPN, México.
- Rodríguez, Z. J. (2011). *La otra desigualdad. La discriminación en México*, México, Conapred.
- Ruiz Lagier, V. (2012a). *Ser mexicano en Chiapas, Identidad y Ciudadanización entre los refugiados guatemaltecos en La Trinitaria, Chiapas*, INAH, México.
- _____ (2012b). "El eterno retorno de los refugiados", en *Suplemento Ojarasca, La Jornada*, 11 de noviembre de 2012.
- _____ (2012c). "Treinta años del refugio guatemalteco en México. La fiesta por la memoria y la cultura", *Diario de Campo*, nueva época, núm. 9, julio-septiembre.
- _____ (2018). "Los refugiados guatemaltecos y la frontera –frente de discriminación, explotación y desigualdad", *Alteridades*, núm. 56, junio-diciembre, UAM-I, México.
- Van Dijk, T. A. (2003). *Ideología y discurso*, Ariel, Barcelona, España.

SÍNTESIS CURRICULAR

Verónica Ruiz Lagier

Investigadora de la Dirección de Etnología y Antropología Social. Licenciada en Historia por la UAM-Iztapalapa y Doctora en Antropología Social por el CIESAS. Sus líneas de investigación abarcan el tema del refugio guatemalteco en México, el cambio cultural, las políticas educativas interculturales y las juventudes indígenas.



DE LA COLONIZACIÓN AL PROYECTO DE EMANCIPACIÓN Y EDUCACIÓN ZAPATISTA.
RELATOS DE INFANCIA: RACISMO, VIOLENCIA Y MEMORIA COLECTIVA

FROM COLONIZATION TO THE ZAPATISTA EMANCIPATION PROJECT IN CHIAPAS.
CHILDHOOD STORIES: RACISM, VIOLENCE AND COLLECTIVE MEMORY

Angélica Rico-Montoya

Doctora en Investigación Educativa por la Universidad Veracruzana.

RESUMEN

Desde la inflexión decolonial se analizan en este artículo las políticas de contrainsurgencia implementadas por el Gobierno mexicano en contra de los pueblos indígenas de Chiapas, como una estrategia de guerra que busca la colonización del *poder, saber y ser*, y a la Autonomía zapatista como un proceso decolonial que construye otras formas de *ser y hacer política*. A través de los relatos biográficos de mujeres-madres y niños y niñas se analiza la función de la memoria colectiva en las prácticas educativas y de resistencia-rebelde de las familias frente a la contrainsurgencia y en la construcción de su proyecto político de emancipación. Los niños y niñas más que ser los receptores de las enseñanzas de sus padres y abuelos son los re-creadores de la memoria, la cultura, la organización y la resistencia de sus pueblos.

Palabras clave: Infancias, memoria colectiva, movilización indígena zapatista.

ABSTRACT

From the decolonial inflection, the counterinsurgency policies implemented by the Mexican government against the indigenous peoples of Chiapas are analyzed, as a strategy of war that is also the continuation of the colonization of power, knowing and being and the Zapatista Autonomy as a process decolonial that builds other ways of being and doing politics. Through the biographical accounts of women-mothers and boys and girls, the role of collective memory in the educational and resistance-rebellious practices of families and in the construction of their political project of emancipation is analyzed. Children more than being the recipients of the teachings of their parents, grandparents and promoters of autonomous education are the re-creators of the memory, culture, organization and resistance of their people.

Key words: Infancies, Collective Memory, Zapatista Indigenous Mobilization.

INTRODUCCIÓN

La organización político-militar del EZLN no puede ser entendida, sino se remite a orígenes marcados por la pobreza, marginación, racismo y colonización en la que sobrevivía la población indígena en el lapso histórico denominado “Sistema de fincas” (siglo XIX–siglo XX), modelo de producción de corte colonial (Toledo, 2002), que marcó sin duda la subjetividad de los abuelos, pero indirectamente también la de sus hijos y nietos. En este sentido, el levantamiento armado del EZLN de 1994 no sólo tuvo su origen en la explotación económica del capitalismo neoliberal en forma del TLCAN, sino esencialmente en sus formas colonizadoras de pensamiento, desde las cuales “lo indígena”, su cultura, lengua y racionalidad habían sido desplazadas, racializadas y deshumanizadas (Rico, 2018).

La colonialidad construye desde el poder, una mirada hegemónica que excluye, discrimina e invisibiliza la diferencia desde diferentes ámbitos, incluyendo el lingüístico y cultural,

El racismo moderno/colonial, es decir, la lógica de racialización que surgió en el siglo XVI, tiene dos dimensiones (ontológica y epistémica) y un sólo propósito: clasificar como inferiores y ajenas al dominio del conocimiento sistemático todas las lenguas que no sean el griego, el latín y las seis lenguas europeas modernas, para mantener así el privilegio enunciativo de RETOS DECOLONIALES (Mignolo, 2007, p. 29).

Si la colonialidad del poder (Quijano, 2000) refiere a la interrelación entre formas modernas de explotación y dominación, y la colonialidad del saber tiene que ver con las formas de acceder al conocimiento y rol de la epistemología, la colonialidad del ser implica, entonces, la experiencia vivida de la colonización, su impacto en el lenguaje (Mignolo, 2003; Maldonado-Torres, 2007), así como en las relaciones interpersonales y valores que guían a la sociedad tales como las relaciones de poder y la reposición.

La violencia, ha sido legitimada por la expansión colonial, el sometimiento y exterminio de grandes sectores de la población mesoamericana, en guerras por el territorio, violaciones y trata de esclavos, debido a que “la actitud imperial promueve una actitud fundamentalmente genocida con respecto a sujetos colonizados y racializados, considerados dispensables” (Maldonado-Torres, 2003, p. 140). La conformación del “otro” desde una epistemología imperial y territorial justificó el sometimiento de indígenas, africanos y asiáticos por parte de los colonizadores europeos. Convirtiéndose el racismo, la deshumanización, la dominación y subordinación de los pueblos originarios y afrodescendientes, sus territorios y conocimientos ancestrales en prácticas cotidianas de las relaciones de poder racial, patriarcal, capitalista y extractivista, además de ser plenamente justificadas para controlar, usar y dominar el cuerpo de lo “natural” en una especie de “colonización de la vida” (Walsh, 2007).

En este sentido, la guerra y la conquista territorial y ontológica tienen sus principios en la idea de raza y la inexistencia del alma de los colonizados. A lado de la raza inherentemente está el género, es así que lo femenino es visto como un objetivo bélico estratégico, es decir, los cuerpos de las mujeres son considerados territorios de guerra (Olivera, 2014).

La conquista fue experimentada como un evento masculinizador, en el que los conquistadores españoles conscientemente marcaron a los indígenas derrotados en el estatus moral y jurídico de mujeres y tomaron como botín de guerra al cuerpo femenino. En las crónicas de la Conquista y del proyecto colonial son evidentes las representaciones de los hombres indígenas poco masculinos, obedientes, asexuales e incapaces a defender a sus mujeres, por su parte, las mujeres indias son representadas como sexualmente accesibles (Hernández y Canessa, 2012).

Esta larga historia de colonialismo en América ha creado una tendencia por parte de los mestizos-criollos de pensar y representar al pueblo indígena como “un ente menor”, el paternalismo del patrón y del Estado permite así la infantilización de la población indígena la posibilidad de decidir por ella. Bajo esta lógica es entendible el desprecio del Estado y de grupos de poder por los procesos autonómicos impulsados por los pueblos originarios, quienes reivindican sus sistemas normativos, el uso y disfrute de sus recursos naturales, su cultura, organización y comunalidad.

Como ejemplo concreto de esta mentalidad racista se puede mencionar el impasse en la negociación de los Acuerdos de San Andrés (1996) y la ley en materia indígena, en donde el lenguaje originalmente acordado hacía referencia a la población indígena como “sujetos de derecho”, frase que el gobierno reemplazó con “objetos de interés público”.

A decir de Fanon (1963/2001), una de las características fundamentales del proceso de dominación colonialista, de clase y género ha sido sin duda,

La necesidad que tiene el dominante de invadir culturalmente al dominado. Lo que en la invasión cultural se pretende, entre otras cosas, es exactamente la destrucción, lo cual felizmente no se logra en términos concretos. Es fundamental, para el dominador, triturar la identidad cultural del dominado (Fanon, 1963/2001, p. 38).

Para que los colonizados no sólo sean subordinados, sino que reproduzcan esta subordinación por largos períodos históricos es necesaria la producción de modos de objetivación y subjetivación que argumenten, legitimen y ‘naturalicen’ su posición social desventajosa (Fernández, 2008, p. 54). Para Walsh,

El colonialismo no se contenta con apretar al pueblo entre sus redes, con vaciar el cerebro colonizado de toda forma y de todo contenido. Por una especie de perversión de la lógica se orienta hacia el pasado, lo distorsiona, lo desfigura, lo aniquila. Desdibuja la historia (Walsh, 2006, p. 21).

La colonización del *poder*, *saber-conocer*, ha legitimado la violencia sistemática en contra de los pueblos originarios, su cultura, su lengua, así como dado fundamento teórico a las políticas extractivistas de sus territorios y recursos naturales. Es así como los ataques de grupos paramilitares, los desplazamientos forzados, ataques, sobrevuelos, detenciones y la militarización de la vida cotidiana contribuyen a la omnipresencia del control y fortaleciendo la estrategia contrainsurgente del Estado en contra de las familias zapatistas.

La estrategia de guerra contrainsurgente que utiliza mecanismos, políticos, sociales, culturales, psicológicos, militares y religiosos para aislar al grupo revolucionario, socavarlo y deslegitimarlo socialmente en Chiapas, es entendida en este artículo, como un proceso colonizador que no sólo busca destruir la historia sino la posibilidad de futuro, por lo que se toma por blanco a los niños y mujeres haciendo uso de estrategias que van encaminadas a suprimir a las siguientes generaciones de posibles adversarios (Otunnu, 2005; Rico, 2007).

La estrategia de Guerra de Baja Intensidad sigue convirtiendo los cuerpos de las mujeres en territorios de guerra; las mujeres son objeto y objetivo de la guerra, como sucedió durante los genocidios, acciones de muerte intencional y cruel a grupos de mujeres durante las masacres en el Salvador, Guatemala y Honduras, en las décadas de 1980 y 1990[...] Podemos agregar a los 45 indígenas (en su mayoría mujeres), asesinados por paramilitares en Acteal, Chiapas, en 1997 (Olivera, 2014, p. 392).

En las construcciones narrativas de los niños, niñas, hombres y mujeres zapatistas está presente la herida colonial¹ (Mignolo, 2007), la tristeza y la indignación causada por la esclavitud, marginación y el maltrato infringido por los ganaderos y terratenientes a “*los jmetatik* (los/as abuelitos/as mayas, los antepasados), durante su estancia en las fincas.

Sin embargo, a pesar de los procesos de colonización, colonialidad y la estrategia de contrainsurgencia iniciada en 1995 los y las zapatistas, no sólo han resistido, sino construido espacios alternativos, proyectos

¹ Se entiende por herida colonial aquella en la que se sitúa, la experiencia de los *damnés*, los desterrados de la tierra de Franz Fanon, las y los no adecuados al orden normal de la sociedad (Mignolo, 2010, p. 45).

autónomos y prácticas socio-educativas que han permitido la decolonización de los sujetos indígenas rebeldes en los que se ven expresadas otras formas de hacer política.

Es así como el movimiento indígena zapatista, sin proponérselo, ha sido uno de los principales referentes de análisis decoloniales de Latinoamérica (Dussel, 2007; Mignolo, 2007). Los hombres, niños, niñas y mujeres zapatistas no sólo han sobrevivido a la “herida colonial”, sino que han ido construyendo prácticas y estrategias que les han permitido iniciar un proceso descolonizador y emancipatorio (Rico, 2018) a través de su organización y proyectos autónomos.

Re-escribir la historia, memoria colectiva de la resistencia indígena zapatista. Acercamiento teórico y metodológico

A raíz del levantamiento armado de (1994) y la fuerte movilización social nacional e internacional que detuvo la guerra después de 12 días de confrontación militar entre el EZLN y el Ejército federal mexicano, los y las zapatistas han ido transformando su lucha armada por una organización política y social de miles de comunidades organizadas en torno a un proyecto alternativo de desarrollo social, político, cultural y educativo impulsado desde la racionalidad indígena.

A través del trabajo etnográfico, entrevistas dialogadas, análisis de dibujos-entrevistas con niños niñas tseltales, tsotsiles y ch’oles zapatistas, así como la observación participante en 4 comunidades de un Municipio Autónomo perteneciente al Caracol de la “Garrucha” ubicado en la región selva tseltal, se pudo hacer un acercamiento a la vida cotidiana de las familias zapatistas, pero sobre todo a la construcción del proyecto político y de vida rebelde.

Los relatos biográficos de 4 niñas, 6 niños y 4 mujeres-madres zapatistas permiten analizar en este artículo la función de la memoria colectiva en las prácticas de crianza y educación de la niñez zapatista, las relaciones intergeneracionales, así como la experiencia zapatista de re-escribir la historia oficial para dar sentido y fundamento a su lucha y en cierta medida revertir los efectos de la violencia política del Estado.

La historia oral, a decir de Aceves (1997), permite tomar en cuenta a sujetos sociales “invisibles” para la historiografía convencional, centrar el análisis en su visión y versión de la historia, permite destacar el ámbito subjetivo de su experiencia. El acto de narrar y narrar-se, no solamente constituye una acción comunicativa, sino que es ante todo un ejercicio en el cual el ser humano construye y reconstruye su subjetividad y su comprensión del mundo, “más que un método investigativo, es un camino, un horizonte que va en busca de comprender los diversos modos como los humanos nos disponemos a habitar y construir el mundo” (Alvarado, Gómez y Ospina, 2014, p. 211).

Cabe señalar que dada la temática que se aborda en la investigación y el posicionamiento ético-político que da pie a este artículo se decidió, conjuntamente con los sujetos colaboradores, utilizar su “nombre de lucha”², en lugar del nombre real de las mujeres-madres, niñas y niños. De la misma forma, se optó por cambiar el nombre de las comunidades, salvo en algunas excepciones cuando las mujeres o niños lo creían pertinente para hacer referencia a algún suceso de violencia específico que quisieran denunciar, como es el caso de “Acteal”, comunidad que a raíz de la masacre, se ha convertido para los sujetos rebeldes en un “lugar de la memoria”.

² En territorio zapatista, los militantes adoptan un “nombre de lucha” cuando inician su participación política en la Organización, por lo que ese “alias”, pasa a ser el nombre por el que son reconocidos y nombrados por sus compañeros y por el movimiento rebelde.

La memoria y la oralidad son recursos identitarios fundamentales para la reproducción sociocultural de los pueblos indígenas y su resistencia. En su definición más simple, la memoria es la facultad de recordar, traer al presente y hacer permanente el recuerdo. Para comprender la trascendencia de la memoria para las mujeres-madres, niñas y niños indígenas vale la pena iniciar en este apartado con un ejercicio de “descolonización del tiempo” propuesto desde el feminismo comunitario (Paredes, 2017). Pasar del tiempo lineal de Occidente al tiempo cíclico de los pueblos *mayas, incas, mexicas, mixes, purépechas*, implica en sí, un cambio epistémico, “otra mirada”, y una posibilidad de “otra existencia”; en el tiempo cíclico el pasado es lo que hay frente a nuestros ojos, marcando un horizonte, “mientras el futuro, incierto está a nuestra espalda”; de ahí que las mujeres indígenas carguen a los bebés, el futuro, en la espalda y que se les proteja con el cuerpo, con la experiencia, con los saberes y el corazón (Paredes, 2017).

Aunque al inicio de la investigación³ no se pretendía considerar la noción de memoria, las mujeres-madres, los niños y niñas indígenas con sus relatos biográficos y sus dibujos-entrevistas pusieron el acento en su pasado y con el de ellas, el del movimiento indígena zapatista, el del sus familias y pueblos, motivo por el que la historización de los relatos biográficos fue fundamental para el análisis de los mismos. La historicidad más que ser una interpretación de “lo ya dado” es entendida y potenciada como forma y metodología de construcción del conocimiento (Zemelman, 2011), de comprensión del presente y del proyecto de futuro.

El tránsito de la memoria a la historia conduce a los grupos sociales y a los pueblos —en su carácter étnico político— a una búsqueda para redefinir sus márgenes de identidad a través de la revitalización de su propia memoria historiada, “vuelta a contar” desde el presente en sentido de futuro (Medina, 2016, p. 25).

La memoria evoca la vida cotidiana de otros tiempos, en el marco de una percepción más cíclica, que lineal o cronológica de la temporalidad. La memoria colectiva está determinada por una colectividad, un grupo limitado en el tiempo y el espacio, que comparten referentes afectivos, simbólicos, económicos y sociales, “más que una sucesión de hechos, en ella podemos encontrar formas de ser y de pensar” (Halbwachs, 2004, p. 85), a diferencia de lo que ocurre con la memoria histórica, la cual, pocas veces es significativa para un grupo determinado (Halbwachs, 2004). Mientras la memoria colectiva está relacionada estrechamente con la vida cotidiana de un grupo (en tiempo y espacio), le atañe y afecta directamente, la memoria histórica es una construcción externa, que en cierta manera le concierne pero que no siempre les significa algo.

En el caso zapatista, se puede decir que la memoria colectiva de las comunidades zapatistas puede ser revelada a través de los recuerdos y experiencias de las mujeres, niñas y niños, hombres y abuelitos/as zapatistas, mientras las actividades políticas y públicas del EZLN y del movimiento en su conjunto son los insumos para la construcción de su memoria histórica. Así podemos establecer que tanto la memoria colectiva como la histórica, responden a diferentes grupos (quién recuerda), intereses (para qué) y estrategias (cómo), conjuntamente constituyen la memoria colectiva-histórica del movimiento indígena zapatista.

Algunos autores utilizan el término de *memoria social*, para referirse a la articulación entre memoria colectiva y memoria histórica, haciendo referencia a una memoria que no sólo concierne a una

³ Investigación y reflexión teórica académica realizada en el marco de mi tesis de Doctorado en Investigación Educativa en la Universidad Veracruzana: “Infancias y maternidades: subjetividades políticas emergentes en las prácticas educativas y de resistencia rebelde frente a la contrainsurgencia (Rico, 2018).

determinada colectividad, sino que abre sus fronteras⁴ a otros grupos y colectivos. En cierto sentido el levantamiento armado de 1994, la “Marcha Caravana de los 1,111 zapatistas” en septiembre de 1997, que representaban a todos sus pueblos, la “Masacre de Acteal” de 1997, la “Marcha del Color de la Tierra” de la Comandancia general del EZLN que movilizó a personas de todo México y de otros países para hacer cinturones de seguridad en 2001, la “Otra Campaña” en 2006, la “Escuelita zapatista” en 2013 y decenas de acciones políticas zapatistas más, no sólo han marcado las memorias colectivas e históricas de los pueblos rebeldes de Chiapas sino la de muchos pueblos indígenas, y de una gran cantidad de mexicanos y extranjeros, sin importar su filiación política, su simpatía o aversión por el movimiento rebelde.

En la memoria de las familias zapatistas están presentes las experiencias de subordinación y dominación (Modonesi, 2010), la represión de los finqueros, terratenientes y el ejército, los maltratos y vejaciones en las hacienda, los desalojos violentos de sus comunidades (Leyva y Ascencio, 1996) y en las últimas décadas, las políticas de contrainsurgencia (Pérez, Santiago y Álvarez, 2002), implementada por el Gobierno federal en su contra, para impedir la construcción del proyecto autonómico rebelde. Sin embargo, las propias estructuras de dominación, por su propio carácter coercitivo generan las condiciones para que emerjan acciones y estrategias de resistencia que tienen su génesis en el sufrimiento y el agravio a la dignidad que sistemáticamente han padecido los grupos subordinados y excluidos (Scott, 2000).

Es así que la memoria colectiva-histórica zapatista, expresada en la “Declaración de la Selva Lacandona” (1^{er} de enero 1994) no fue sólo la recuperación del pasado oficial racista elaborado por el Estado en los libros de texto, en los que la cultura y la lucha indígena han sido excluidas y despreciadas; sino una estrategia de resistencia sentada en el ejercicio reflexivo y político de los pueblos rebeldes de repensar lo vivido y evitar el olvido, motivando así una reescritura de la historia con base en la experiencia, la palabra y la elaboración de un nuevo relato.

Pensar la memoria y la historia como un ámbito de ejercicio de poder permite considerar la posibilidad de relevar el potencial descolonizador de la memoria, es decir, la apertura a considerar perspectivas de la historia (marginadas o subalternizadas) como ejercicios que cuestionan visiones homogéneas y dominantes del pasado (Cerdeña, 2012, p. 184).

El acto de traer a la memoria y reescribir la historia desde un ejercicio de recordar lo olvidado y borrado por el discurso oficial no sólo evoca, sino que resignifica el relato del que fueron relegados durante siglos las mujeres, niños y niñas indígenas, re-significándose a sí mismas como sujetos históricos y políticos, “hacedores de la historia” (Medina, Rico y Vázquez, 2017) y no sujetos pasivos del devenir histórico.

Re/escribir y re/significar la historia, implica para el sujeto la construcción de un pasado diferente, que indudablemente produce rupturas a nivel de las subjetividades, rompe dinámicas y valores enraizados en la cotidianidad, y posibilita puntos de fuga que permiten configurar otros proyectos de vida, históricamente impensables.

Para buena parte de las mujeres-madres, niños y niñas zapatistas, las expresiones de resistencia y organización de sus antepasados frente a la violencia de Estado, no sólo les han permitido construir y reconfigurar una memoria colectiva-histórica propia, alterna a la historia oficial, sino que confiere sentido a sus prácticas y al proyecto político contra-hegemónico en el que participan, incluso la convicción de narrar sus historias orales en la presente investigación forma parte de este proceso de construcción de la memoria colectiva-histórica.

⁴ Sobre lo ocurrido en Argentina, revisar Vezzetti, H. (2003). *Pasado y presente. Guerra, dictadura y sociedad en la Argentina*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2003.

El pasado se reconstruye en función de las necesidades del presente, pero también en función de la ideación de porvenir... La memoria colectiva, conciencia colectiva e imaginación colectiva se fusionan entre sí construyendo entre los tres una sociedad ideal, germen de una nueva identidad y de una alteridad (Giménez, 2005, p. 64).

Quizá los primeros momentos fundantes de la memoria histórica-colectiva zapatista han sido los narrados por los abuelos a sus nietos, entre estas historias orales destacan las que refieren a la violencia, racismo y colonialidad experimentada por ellos mismos en las fincas; sin embargo, también en estos relatos están presentes las estrategias de resistencia que se articulaban en discursos ocultos y críticas al poder (Scott, 2000), así como la decisión de rebelarse, huir, dejar de ser “indios acasillados”⁵, poblar la selva, participar en la construcción de ejidos y en la organización campesino-indígena.

A las experiencias de subordinación, subyacen, como proyecciones de la subjetividad subalterna, el antagonismo y la autonomía como experiencias de insubordinación y como emancipación respectivamente, *poder contra* y *poder hacer* (Modonesi, 2010, p. 159).

En este sentido, no sólo los abuelos, madres y padres son los que deciden qué conocimientos y prácticas culturales se reproducen y cuáles se olvidan, sino que son los y las niñas, quienes, de acuerdo a su contexto, espacio y tiempo, deciden cuales conocimientos, experiencias y enseñanzas les resultan más significativas y por lo tanto, deben ser recreadas y transmitidas de generación en generación tal como lo hicieron sus abuelos y sus padres.

Recuerdos de la finca. Memoria colectiva de los niños y niñas indígenas zapatistas

Si se permaneciera un día al lado de un niño o niña indígena en la milpa, caminando por la comunidad, la selva, en alguna fiesta o simplemente sentándose a su lado en silencio, podríamos escuchar las narraciones de los abuelos y abuelas: historias de las fincas, de la explotación, de los maltratos, de cuándo llegaron a la selva a poblarla, de cómo eligieron su espacio para establecer su nuevo Ejido, cerca de la cascada y la montaña que los protegería. También entenderíamos por qué decidieron entrar a la organización clandestina e irse a la guerra para defender el territorio que les habían heredado los antepasados mayas y que ellos, habían recuperado con muchos sacrificios.

La leyenda de los dos tigres o la de los caribes se entremezclan con la del Mayor Benito y la del capitán Hugo, el *Ik* (viento en tseltal) quien murió en la “Toma de Ocosingo”, durante el levantamiento armado. El duende, el Sombrerón y las bombas que cayeron en 1994⁶ en las montañas, también son parte de las historias que escuchan los niños indígenas zapatistas y que constituyen su memoria junto a la de sus madres y la de sus antepasados.

La construcción de la memoria colectiva posibilita la recreación de los relatos que cuentan los padres/madres, abuelos/as a los niños y niñas, quienes no sólo las escuchan, sino que las recrean e incorporan como parte de su propia historia, aun sin haber vivido directamente la experiencia. Es así que

⁵ Los peones acasillados del Sureste vivían en deplorables condiciones en las fincas, en las cuales perduraban las tiendas de raya y no podían salir de ellas. En Chiapas había dado un movimiento contrarrevolucionario, encabezado por los finqueros que había detenido el avance agrario en la entidad Núñez, Gómez y Concheiro (2013).

⁶ Las bombas que los pobladores denunciaban en las cercanías a Rancho Nuevo y que fueron grabados y difundido por los video-documentalistas de la casa productora “6 de julio”. El Gobierno federal y el ejército, decían que no eran bombas sino *rockets*.

la memoria no es sólo “representación”, sino “construcción”; no es sólo “memoria constituida”, sino “memoria constituyente” (Giménez, 2005).

En este mar de historias y memorias, la memoria colectiva sobre las fincas tiene una significación especial para los niños y niñas zapatistas⁷, muy seguramente “el sufrimiento de los abuelitos en las fincas” sea la primera enseñanza que reciben por parte de sus abuelos y padres en su primera infancia, para explicarles el motivo de la lucha. La violencia infringida a los “abuelos” es para muchos zapatistas adultos y niños la primera causa y fundamento de la organización política y comunitaria del EZLN. Gabriela, mujer-madre tseltal y colaboradora de esta investigación, recuerda las historias de su abuelito de la siguiente manera:

Si me apuraba con lo que me decía mi mamá, me dejaba llevarles un taquito a mis hermanitos y mi papá. Me gustaba comer con ellos en la milpa, porque mi abuelo nos contaba historias, chistosas, leyendas. Mi abuelito, de niño vivió en una finca con sus papás, tenía muchas historias...maltratos, dolor...injusticias pues...el *jtatik* (abuelo) llora cuando se acuerda como perdió a sus papá, mamá... los mataron por desobedecer al patrón. Tuvo que salir huyendo con sus hermanitos...Me daba coraje pensar en la vida de los abuelos, la forma en que los finqueros los trataban...como animales, a latigazos, a gritos, tenían que cargar a las señoritas... vestidos largos, en sus lomos como animales de carga (Gabriela, 43 años, entrevista 2014).

Además de la colonialidad del poder, expresada en la explotación económica y dominación infringida en las fincas por los patrones, la narración de Gabriela denota claramente cómo el maltrato, los golpes y la denigración constante generaba la sumisión de un ser humano ante otro, la “colonialidad del ser” (Mignolo, 2003; Maldonado, 2007) la experiencia de violencia y vejación vivida por sus abuelos y padres, durante su estancia en las fincas de Chiapas, sigue doliendo, sin duda, a las nuevas generaciones. Las emociones provocadas por la violencia que buscaba someter a los mayas *acasillados* todavía es recordada en las narraciones de los adultos y niños zapatistas.

Las fincas chiapanecas en las décadas de los años 70 y 80, eran espacios coloniales, suspendidos en un pasado retrograda. Los señores feudales se sentían descendientes directos de los colonizadores españoles, por lo que veían a los mayas de la misma manera en que lo hacían los misioneros y colonizadores del siglo XV, como “seres sin alma” que podían ser asesinados en total impunidad y con la complicidad de las autoridades, en una “actitud fundamentalmente genocida con respecto a sujetos colonizados y racializados” (Maldonado, p. 140).

Esta posición ideológica es lo que Mignolo (2003) y Maldonado (2003) denominan la “colonialidad del ser”, entendida como “la dimensión ontológica de la colonialidad, en ambos lados del encuentro [...] un exceso ontológico que ocurre cuando seres particulares se imponen sobre otros, y además encara críticamente la efectividad de los discursos con los cuales el otro responde a la supresión como resultado del encuentro” (Escobar, 2005, p. 35).

Los agravios a los indígenas ocurrían en las fincas, pero también en ciudades como San Cristóbal de Las Casas o Jovel⁸. La violencia como fenómeno complejo y multidimensional, persistía en distintos niveles de las relaciones sociales y en problemas estructurales como la pobreza, la desigualdad, la exclusión y

⁷ Para entender la importancia de la memoria para las mujeres y niñas zapatistas se puede revisar las memorias del Encuentro de Mujeres zapatistas con el mundo del 2008, <https://mujeresylasextaorg.wordpress.com/2008/01/07/una-resena-del-encuentro-de-mujeres-zapatistas/>

⁸ Todavía en la década de los años 1980, “los coletos”, la gente no indígena o mestiza de San Cristóbal, llamada así por los indígenas por usar el cabello en forma de coleta como los españoles de antaño, no permitían a los indígenas usar las banquetas o mirarlos directamente a los ojos sin ser reprendidos.

discriminación de amplios sectores de la población por motivaciones étnicas, de clase, religiosas, que por su cotidianidad pueden pasar inadvertidas, incluso por las propias víctimas, como lo señala en su relato Mariana, colaboradora tsotsil de esta investigación:

Mis abuelitos llevaban su verdurita a San Cristóbal, a vender pues. Los coletos les tiraban sus cosas y a patadas los bajaban de las banquetas, por ser indios, decían que no eran gente de razón. Qué van a hacer los abuelitos si tenían que comer, más que aguantar. Ahora ya no es así, después del levantamiento (1994) como que empezaron a respetarnos (Mariana, 23 años, entrevista 2015).

El relato de Mariana refiere a la situación de los indígenas en la década de los años 70 y 80, quienes, ante la violencia cotidiana y sistemática, llegaban a reforzar el colonialismo interno y la estigmatización por ser indígenas.

La organización político-militar del EZLN, en cierta medida, fue una respuesta desesperada a lo que vivían los mayas en las ciudades, en las fincas y haciendas de la Selva Lacandona y zona norte del estado chiapaneco, que seguían funcionando bajo un sistema semifeudal, caracterizado por el latifundismo, el enganchamiento de peones y la esclavitud (Leyva y Ascencio, 1996).

El cambio político y sociocultural, que se originó a raíz del levantamiento armado zapatista, promovió el respeto y reivindicación a lo indígena. Sin embargo, este cambio no sólo ocurrió en el campo público sino esencialmente al interior del movimiento y en la subjetividad de los militantes indígenas. Los y las zapatistas, incluso antes de resignificar el papel de la política, de la sociedad, del trabajo, de la economía o de la democracia, han resignificado su papel como sujetos dentro de la sociedad a la cual pertenecen. Es decir, los sujetos en resistencia se han descolocado, del lugar histórico que se les había asignado. Dejan de ser subalternos y se convierten en antagonistas de quienes los explotan y oprimen.

En este sentido, resulta interesante revisar los testimonios de Gabriela y Alma, su hija de 12 años en torno al uso de la memoria en la socialización infantil y en las prácticas educativas indígenas zapatistas. Gabriela, decidió dejar su comunidad a los 17 años para enlistarse como insurgente y ahora retorna a su ejido al ser madre. Alma, nació 10 años después del levantamiento armado, prácticamente, toda su infancia la ha vivido en medio de la construcción de autonomía. Con respecto a su maternidad, crianza y militancia política, Gabriela relata lo siguiente:

Me gusta leer con la Almita, platicar con ella horas, caminar en la montaña, contarle por qué luchamos los zapatistas... le cuento cómo vivíamos antes de organizarnos. Cómo llegaban los caciques y los ejércitos a matarnos pues, como animales nos cazaban así nomás... no era justo como trataban a los *jmetatik* (los/as abuelitos/as) en las fincas. Le cuento porque decidí irme a la montaña, tomar las armas luchar por algo mejor para ella y los que vienen (Gabriela, 43 años, entrevista 2014).

Gabriela en su testimonio habla de algunas actividades que le gusta realizar con su hija y que evidentemente contrastan con la educación que reciben otras niñas indígenas de su comunidad, como lo son las caminatas a la montaña, las lecturas y los relatos sobre la represión y los agravios sufridos por sus abuelos en las fincas. Para Gabriela el “sufrimiento de los abuelitos” es una de las causas por las que comenzaron la organización política en su pueblo y uno de los motivos por los que ella decidió unirse a las filas del ejército rebelde. Por su parte Alma explica:

Mi mamá me cuenta cómo vivieron los *jmetatik* (los/as abuelitos/as) y no entiendo, cómo lo permitieron los mayas siendo tan sabios. Los antiguos mayas tenían conocimiento, estaban organizados...así dicen en la escuela, sabían matemáticas, leían las estrellas ¿Qué pasó entonces? ¿Por qué se dejaron lastimar? (Alma, 11 años, entrevista 2015).

En su relato, la niña reflexiona sobre la contradicción de la servidumbre en la que vivieron los/as abuelitos/as y la grandeza del pueblo maya, de la que ella se siente parte y que es reforzada en la escuela autónoma. Alma en su testimonio se asume con derechos y no entiende cómo alguien puede permitir que lo denigren por ser indígena, tal como lo hicieron con sus *jmetatik* (abuelitos/as), puesto que ella ha crecido en medio de un proceso autonómico que reivindica la cultura y los saberes indígenas.

Al interior de las familias zapatistas los padres y madres son los primeros educadores del niño, no sólo enseñan las actividades productivas y labores domésticas, sino los planteamientos ideológicos del movimiento rebelde, motivo por el que les “hablan de la lucha y la resistencia” tal como lo explica Amalia mujer-madre *ch’ol* y colaboradora de la presente investigación:

Xap (su hijo de 9 años) ya sabe la resistencia, su papá le cuenta historias, cómo vivían nuestros abuelos en las fincas, les pegaban, morían de enfermedad, de hambre, (suspira) por eso se hizo la organización zapatista para luchar por mejores vidas. Hombre en resistencia no puede hacer lo que hace el gobierno contra los pobres (Amalia, 53 años, entrevista 2016).

Hablar con los niños del sufrimiento de sus abuelos, permite justificar ante ellos por qué es importante luchar y organizarse. Además, incorpora en este discurso la idea de lo que debería ser “un hombre y mujer en resistencia”, sinónimo de “mujer y hombre verdadero” que para los *tseltales* implica cumplir cabalmente con los principios comunitarios.

Freddy, niño *tseltal* de 12 años, quien también ha escuchado muchas historias sobre la vida en la finca por parte de sus abuelos y Ana María, su madre, relata lo siguiente:

Mi mamá me cuenta cosas tristes de los/as abuelitos/as que vivieron las fincas. A veces sueño que voy a verlos...y los rescato pues...para eso soy zapatista. Dicen que pagaban con trago, nada de dinero *pa’* comprar tu comidita, trago, golpes...veías buena comida en la casa de los patrones...carne, frutas, dulces...y tu panza vacía chillando, dormías con hambre (Freddy, entrevista 2015).

A través de su relato Freddy (*tseltal*) denuncia el hambre que experimentaban los “peones acasillados” en la finca, aunque trabajaran de sol a sol, el testimonio del niño es tan vívido que parece que el mismo sintió el hambre y los golpes.

En su relato, el niño también habla de la costumbre de pagar los jornales con trago, situación que es muy cuestionada desde el movimiento indígena rebelde. El alcohol como instrumento de control socio-laboral utilizado para endeudar a los peones y apaciguarlos, también contribuía a la violencia de género, en este sentido cabe recordar que una de las exigencias y logros obtenidos por las mujeres zapatistas al interior del movimiento insurgente es que los hombres no tomen bebidas alcohólicas, porque a decir de Ana María, autoridad zapatista, los padres de familia “se embrutecen y golpean a las mujeres y a sus hijos” además de identificar la acción de “tomar trago” como una estrategia de la colonización del poder (Quijano, 2007), para someter a los mayas “acasillados” en las fincas.

Otro rasgo característico del relato son los deseos de Freddy de salvar a sus *jmetatik* (los/as abuelitos/as), como si estuvieran viviendo actualmente en las fincas. Cabe señalar que más allá de un error en el tiempo, como se explicó al principio de este capítulo, desde la cosmovisión maya, el tiempo es cíclico por lo que el pasado es revisado constantemente para saber cuál es el camino a seguir, motivo por el que los antepasados están presentes todo el tiempo, compartiendo sus sabiduría, conocimientos ancestrales y dolores, además de que su cuerpo al morir y ser enterrado pasa a formar parte de la “Madre Tierra”. Bajo esta lógica es entendible que cuando se le pidió dibujar a su familia, Freddy (12 años, dibujo-entrevista 2015) en uno de sus dibujos representó a los padres de su abuelito, a quienes él mismo nombró *jmetatik*, abuelitos/as y antepasados mayas (Figura 1).



Figura 1.- “Jmetatik”, Freddy tselal, 12 años, 2015.

Freddy explicó en la entrevista hecha sobre su dibujo que los *jmetatik* mayas “eran muy sabios, tenían muchos conocimientos y mando, pero los traicionaron y los metieron como presos en las fincas”. Así como la vida en las fincas forma parte de las memorias dolorosas de los pueblos rebeldes, el primer acto de rebeldía y valentía que conocen los zapatistas en su infancia es la decisión de sus abuelos y padres de escapar de la sumisión en las fincas e internarse en la Selva Lacandona en busca de un hogar para su familia, aunque el flujo migratorio de Los Altos y la Zona Norte de Chiapas comenzó desde los años 50, se acentuó en los 70 y 80. La idea de poblar la selva, no sólo respondía a la necesidad de conseguir un pedazo de tierra para trabajarla y vivir en ella, sino a la posibilidad de acabar con el yugo y la violencia a la que eran sometidos por los terratenientes, sus *guardias blancas*⁹ y por los caciques indígenas-priistas en las comunidades “tradicionales” de Los Altos, de donde muchos fueron expulsados (Rus, 1995). La migración a la selva en gran medida fue originada por los deseos de emancipación.

Motivo por el que se puede decir que los niños y niñas de varias generaciones han crecido conociendo la violencia y marginación de la que han sido objeto sus comunidades, pero también la resistencia, la lucha y organización de sus padres y abuelos para recuperar su territorio, construir vías organizativas para la autonomía y para la construcción de la memoria colectiva rebelde, tal como las escuelas autónomas de cada comunidad.

⁹ Ejércitos privados organizados por los finqueros, conformados por ellos mismos y sus hijos, además de personal armado contratado: contaban con la complicidad de las autoridades, quienes no administraban justicia, ni en casos graves como asesinatos.

La escuela autónoma: un espacio decolonizador de la memoria

En diciembre de 1994, cuando se hicieron públicos los 38 Municipios Autónomos Zapatistas, una de las primeras medidas que tomaron los militantes rebeldes, fue impedir la entrada de los maestros, hasta que se definiera un plan integral aprobado por las comunidades, de acuerdo con las necesidades y cultura indígena. Dicha actitud sólo es comprensible si consideramos que la educación para los pueblos indígenas de Chiapas ha funcionado como una máquina “aculturadora”.

Aculturar lo indígena, se hizo indispensable para forjar una identidad nacional, desindianizar a los indios era la única forma de acabar con su miseria, “educarlos como a los blancos, que olvidaran su idioma, su religión, su propiedad comunal [...] en suma, que adoptaran la cultura del criollo, porque sólo de este modo, se facilitaría la fusión racial en la que tarde o temprano los indígenas serían diluidos” (Basave, 1992, p. 27). Esta ideología es la que permea la historia del indigenismo oficial institucionalizado a través del INI en todo el país por décadas (Lewis, 2015).

Casi 10 años después del levantamiento armado se empezaron a organizar los primeros proyectos de educación en todos los Municipios Zapatistas. La implementación del Proyecto de Educación Autónoma, en y desde las comunidades, no sólo requería de un arduo trabajo logístico para la construcción de escuelas y formación de promotores y promotoras, sino que planteaba retos sin precedentes para la organización rebelde, así como trabajo político y de reflexión al interior de las familias. El primer objetivo fue transformar la idea de que la educación sólo podía ser proporcionada por el Estado-Gobierno, situación que planteaba en sí, un rompimiento epistémico.

La confrontación que se genera entre la educación oficial y la educación autónoma surge de la propia concepción de desarrollo para los pueblos indígenas. La escuela oficial ha sido utilizada como un instrumento para subsumir a los indígenas dentro de un sistema occidental de mercado, bajo la premisa de que hay que preparar a los niños y niñas para sus condiciones futuras, es decir: la urbanización del campo o la migración. Desde el modelo oficial se fomenta el desapego e incluso el desprecio por su territorio, lengua y actividad productiva, la tierra es vista como una mercancía. El pensamiento de corte occidental es el único que tiene cabida en muchas escuelas oficiales de las selvas, esto debido a la formación docente y a la propia experiencia profesional y de discriminación de los propios docentes, en su mayoría bilingües, quienes consideran que los niños tienen que conocer la cultura mestiza y hablar perfectamente el español para no ser discriminados. La educación oficial además de reproducir la cultura hegemónica y el desprecio por la cultura indígena, utiliza los proyectos de despensas y becas como control político, situación que promueve entre los niños y niñas que acuden a este tipo de escuelas el individualismo y la competitividad para conseguir los apoyos gubernamentales. Los contenidos, ajenos al mundo rural, provocan en los pequeños un desapego a su territorio, comunidad, lengua y tradiciones, tal como lo expresan los sobrinos de Amalia, con quienes pudimos hacer unas dinámicas de dibujos-entrevistas, cuando llegaron a visitar a su abuelita en la comunidad de Bajlum.

Cuando tenga mis papeles voy a Jalisco a trabajar (Manuel, 11 años, entrevista 2015).

En mi casa ya no se habla tseltal, mis papás dicen que el español es más chingón, porque podemos salir a trabajar en cualquier lugar, también quiero hablar inglés. Toribio 11 años.

Yo quiero estudiar en la ciudad ser mero *caxlan* (mestizo) (Oscar, 12 años, entrevista 2015).

Mi papá le entró al PROCEDE¹⁰, hora sí, somos dueños de nuestra tierra, dice que vamos a venderla y nos vamos a ir a vivir a Palenque (Ruperto, 11 años, entrevista 2015).

Mientras para los niños de familias no zapatistas, los proyectos de despensas y becas representan una alternativa de desarrollo para sus familias; para los y las niñas zapatistas involucrados en esta investigación, aceptar este tipo de proyectos destruye su autonomía y su “ser zapatista”, tal como lo explican en sus relatos:

Los proyectos de Gobierno son la guerra silenciosa del *chopol a'wualil* (“mal gobierno”) que lastima nuestro corazón para que nos rindamos, y sí duele[...] sobre todo cuando estás chiquito y no sabes por qué luchas (Xap, 10 años, hijo de Amalia, entrevista 2015).

Claro que se te antojan las galletas que da el Gobierno, los dulces de los soldados, quieres pelotas, calculadoras, quieres de todo lo que regalen, quieres becas para comparte ropa, zapatos buenos para tus hermanitos. Pero después ves que se cambian mucho “los niños oficiales”, que se burlan de los *jmetatik* (los/as abuelitos/as) y de los que somos campesinos. Ya no quieren a la “Madrecita Tierra”, ni usar el traje tradicional de las *nantik* (mujeres) y hasta les da pena hablar *tse'tal*, no creo que eso sea bueno (Freddy, 12 años, hijo de Ana María, entrevista 2015).

Esos proyectos no solucionan las demandas del pueblo, sólo quieren acabarnos (Alma 10 años, hija de Gabriela, entrevista 2015).

En sus relatos los niños y niñas zapatistas hablan de su dolor, frente al racismo, las burlas que reciben por “ser indígenas y campesinos”, además expresan la forma en que ellos entienden la contrainsurgencia que busca acabar con su resistencia, su dignidad y su proyecto de futuro como pueblo indígena. Para los y las zapatistas, los “proyectos de gobierno” no dan solución real a las demandas del pueblo, ni reivindican sus derechos colectivos, por el contrario, son vistos como limosnas, que no alcanzan a proporcionar una vida digna para ellos ni para sus hijos. Los proyectos impuestos desde arriba definen la pobreza y el desarrollo en términos materiales restando importancia a las necesidades humanas de los beneficiarios tales como la autoestima, la identidad y cultura. Es así que uno de los rasgos característicos de la resistencia zapatista es el posicionamiento político de no aceptar ningún proyecto de gobierno ni pagar impuestos.

Si la educación oficial fortalece el sistema capitalista, la educación autónoma por el contrario busca fortalecer la propuesta de autonomía zapatista. Es así que los niños zapatistas se ven completamente inmersos en la construcción de un conocimiento social y político acorde con los valores del movimiento, que se adquiere en la escuela y es reforzado en todas las actividades sociales y políticas en territorio zapatista.

La decisión de “sacar” a los niños y niñas de las escuelas oficiales y “ponerlos en resistencia” resultaba impensable para muchas familias que vivían en Ejidos grandes, sin embargo, para las familias zapatistas que vivían en rancherías y comunidades pequeñas que carecían de escuelas en sus comunidades representaba la oportunidad que sus hijos e hijas pudieran acceder a la educación por primera vez.

¹⁰ PROCEDE, Proyecto de certificación de ejidos y comunidades. La finalidad de este programa gubernamental es medir y dividir la tierra comunal entregando títulos individuales a los propietarios, que desde la perspectiva zapatista su finalidad es destruir la comunidad, dividir el territorio que la constituye ofrecer escrituras a los campesinos para que puedan vender sus parcelas a un bajo costo.

Además de la propuesta política, la discriminación, los castigos crueles, los insultos y burlas que recibían niños y niñas por parte de los profesores de la escuela oficial por ser indígenas y zapatistas, contribuyeron en mucho a que los padres y madres decidieran abandonar la escuela oficial y construir su propio proyecto educativo, tal como lo relata José Manuel de 13 años:

Al principio me puse triste, pero poco a poco me gustó. En la escuela zapatista, hay más libertad, podemos decir lo que pensamos, no nos pegan, porque pues somos compañeros todos, promotores, niños y niñas *pajal yax benotik* (caminamos juntos), sufrimos igual, resistimos. En la escuela oficial te hincan en corcholatas si no hablas bien la castilla, te entierran agujas en las uñas, te pegan con palo si no pudiste hacer la tarea. A veces hay trabajo en la milpa y no hay tiempo, pero a los maestros del gobierno ni les importa. Te encierran en el salón y no te dejan salir a tomar *matz* (pozol), mueres de hambre (José Manuel, entrevista 2015).

Para José Manuel, la decisión de sus padres de entrar en “la organización” le dio la oportunidad de comparar los dos tipos de educación que se construyen en su comunidad; más allá del currículo, para José la gran diferencia radica en el trato que reciben los/as niños/as por parte de sus profesores. Mientras en la escuela oficial se les discrimina por no hablar el español, e incluso pueden recibir castigos crueles por parte de sus maestros, los promotores/as de “Educación Verdadera” los tratan como compañeros, los invitan a ser parte del *pajal yax benotik*, (caminar juntos y parejas), hacen que los niños se sientan parte importante del movimiento, por lo que pueden decir lo que piensan y bajo ninguna circunstancia pueden ser golpeados.

Asistir a una u otra escuela marca a los niños no sólo de manera física sino emocionalmente, es en este espacio donde empiezan a identificarse, imitar e interiorizar símbolos, ideales, cultura y valores del sistema educativo en el que participan y del que se sienten parte.

Uno de los primeros planteamientos político-pedagógicos del Proyecto de Educación Autónoma del Municipio fue sacar la educación del aula y situarla en la comunidad, la familia y en todos los espacios autonómicos rebeldes.

Nosotros no queremos una escuela que sean los libros, los salones, los maestros o los niños, nosotros queremos ver y luchar para que la escuela sea la comunidad toda, porque en la comunidad está el pueblo y su verdad (Proyecto EV, MAR-RFM, 2001).

No tenemos libros, pero la promotora dice que el libro es la comunidad y todo lo que hay en ella, eso me gusta, aunque no muy lo entiendo (Paulina, 9 años, entrevista 2015).

Si la idea era que todos los zapatistas fueran partícipes del proceso político educativo impulsado desde las escuelas autónomas comunitarias, lógicamente las niñas debían ser incluidas en el proceso. Dicho posicionamiento cambió radicalmente la visión tradicional de la relación niñas-educación.

La presencia de las mujeres en las filas insurgentes y como parte de la Comandancia y autoridades políticas, así como la reflexión teórica y la formación política en torno a la idea de que la liberación de los pueblos no sólo podía ser impulsada por los hombres, sino que requiere de la participación de las mujeres confirió sentido al principio indígena zapatista del *pajal yax benotik*. Además, permitió impulsar y reforzar la idea de que las niñas y adolescentes no sólo asistieran a las clases en las escuelas autónomas de su comunidad, sino que fueran nombradas en asambleas para ser promotoras y desempeñar cargos políticos. Ser mandatada por sus comunidades en asamblea, no sólo legitiman la idea de que las niñas

tienen derecho a la educación y a decidir sobre su propia vida, sino a ser dueñas de la tierra y a la participación política pública que les ha sido negada durante siglos.

El aprendizaje-enseñanza en las Escuelas Autónoma busca desarrollar en los niños y niñas una manera diferente de verse a sí mismos con relación a su realidad inmediata, a diferencia de la percepción obtenida en escuelas indígenas oficiales, pues no sólo se les enseña a leer y escribir, sino se les enseña a concebir la educación como algo naturalmente político, se les prepara para saber luchar, cuidar su entorno y sentirse orgullosos de defender su cultura indígena y su tierra (Torres, 2012; Baronnet, 2012; Rico, 2007).

Aprender el español o la “castilla” es visto por los y las zapatistas como un arma de la lucha que permite debatir en igualdad de condiciones en el ámbito político, conocer “las mañas del *chopol a’wualil* (el mal gobierno)”, es decir, las estrategias de contrainsurgencia en contra de sus comunidades, sus leyes, mentiras y a sus partidos políticos son esenciales para la organización y para dar contenido a sus clases.

Aunque el proyecto educativo del Municipio, “Educación Verdadera” tiene principios filosóficos, políticos y pedagógicos muy claros, en la cotidianidad, la educación es resignificado y reapropiada por cada uno de los y las promotoras, los niños, niñas sus culturas, lenguas y prácticas comunitarias y por supuesto sus trayectorias de vida, su participación política y experiencias de violencia. Para Mariana y Ana María, el *nopteswanej* (quien aprende-enseñando) con los niños y niñas zapatistas de su comunidad es diferente. Mientras Ana María siempre ha sido promotora de niños/as tseltales, la lengua materna de ella; Mariana, siendo tsotsil, primero fue promotora de niños y niñas tsotsiles, pero al casarse con un hombre tseltal se mudó a otra comunidad, situación por lo que ahora es promotora de niños/as tseltales:

Yo soy tsotsil y mis alumnos lo saben y me entienden cuando me equivoco[...] pasa pues, que sin darme cuenta, empiezo a dar la clase en tsotsil, ellos se ríen y dicen: de por sí la entendemos, ya sabemos tsotsil. A veces doy las clases en castilla para que conozcan la lengua y puedan defenderse del *chopol a’wualil* (mal gobierno) (Mariana, entrevista 2015).

Mariana y Juan su esposo y también promotor de educación, han tratado de impulsar el aprendizaje de varias lenguas en su escuela, como una estrategia pedagógica para fomentar el respeto hacia las otras lenguas indígenas que confluyen al interior de la organización zapatista, además de enseñarles el español como un arma de lucha y de resistencia indígena.

De por sí, tenemos compañeros tsotsiles en Oventik, ch’oles en Roberto Barrios, tojolabales en La Realidad, somos la misma sangre, y la misma lucha, si conocemos su lengua es más fácil hablar, hacer acuerdos y no sólo por la castilla. Los compas ch’oles del Municipio bien que entienden el tseltal (Juan, 25 años, entrevista 2015).

El uso de la castilla ha sido fundamental para comunicarse y tomar acuerdos entre regiones, municipios y comunidades. Aunque en esta región la gran mayoría son tseltales, hay comunidades ch’oles, tsotsiles, zoques e incluso gente cuya lengua materna es el náhuatl y español. De ahí que haya muchos préstamos entre las lenguas y variantes. Además de la lengua indígena que hablan los y las promotoras, las trayectorias de vida y su militancia política juegan un papel preponderante en los contenidos de las clases y en la forma que quieren enseñar a sus alumnos. Retomando el uso de la memoria colectiva en la educación, Mariana quien experimentó la violencia política siendo niña, además de vivir “como desplazada”, por más de 6 años después de la Masacre de Acteal, adquirió una serie de enseñanzas que comparte con sus alumnos/as, tal como lo cuentan Juanita y Mari:

Me gusta que la Mariana sea mi maestra, me gusta como enseña la historia de nuestro pueblo. Una vez nos contó lo que pasó en Acteal, como sufrieron los niños, como ella, como nosotros. Por eso, niños y niñas tenemos que organizarnos para que no haya otro Acteal (Juanita, 9 años, entrevista 2015).

Yo quiero mucho a la Mariana, es muy buena, nunca regaña, es mi maestra y mi tía, casó con mi tío Juan, ella viene de muy lejos desde Polh'ó, donde están sufriendo los desplazados (Mari, 9 años, entrevista 2015).

En sus clases Mariana no sólo habla de hechos históricos, sino de su propia memoria, de sus recuerdos de infancia y los comparte con los/as niños/as en sus clases para que comprendan porque es fundamental estar organizados y conocer sus derechos. Los niños y niñas por su parte, ven en Mariana no sólo a una maestra sino una niña que sufrió mucho y una compañera a la que deben respetar, tal como lo explica Rolando, alumno de Mariana:

Al principio no sabía tseltal, ella es tsotsil de San Cristóbal creo, aprendió tseltal para enseñarnos [...] si un niño no muy le hace caso o se porta mal con ella, todos la defendemos, tenemos reglas de salón, las pusimos nosotros pues, una de esas reglas es respetar a la Mariana y a su lengua, porque es muy valiente [...] (Rolando, 11 años, entrevista 2015).

En este sentido, cabe señalar que las categorías emocionales no sólo sirven para expresar el infortunio de algunas personas, sino que también envuelven “juicios morales”, las emociones son “juicios sobre el mundo” (Jimeno, Varela y Castillo, 2015, p. 278), de tal manera que los y las niñas no sólo comparten el dolor y reconocen el valor de Mariana y los otros niños desplazados, sino que comprenden la injusticia y la condenan. “La ética para los niños es un principio de realidad” (Villamil y Manero, 2003, p. 211) motivo por el que, en una de sus reglas escolares, sea el respeto a Mariana y a su historia de resistencia.

La relación entre promotores/as con los niños y niñas zapatistas es una relación fraterna, de cuidado al otro y de cariño mutuo. Desde la pedagogía tseltal (Paoli, 2003), los adultos enseñan con el ejemplo y los niños y niñas aprenden imitando a las figuras más significativas para ellos, de ahí, que el “ser ejemplar” sea uno de los valores más importantes que debe tener el promotor y promotora de educación. El promotor y/o promotora de EV más que ser una figura de autoridad para los niños y niñas, representan una figura de respeto y de ejemplo a seguir, tal como lo expresa Toñito (6 años) de la comunidad Elemux en su dibujo, quien además explicó en su entrevista que “el promotor es muy valiente pero también muy bueno porque dejó su arma para dar clases”.

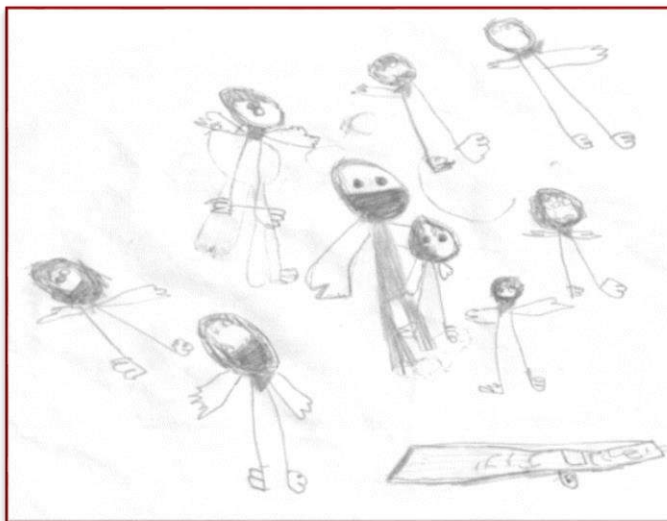


Figura 2.- “Dejó su arma para dar clase”, Toño, 6 años, 2015.

En el centro del dibujo de Toño se puede observar a un zapatista adulto, abrazando a un niño y alrededor otros niños brincando, todos sin excepción usan pasamontañas y en la parte inferior, en el suelo, está el arma que tuvo que dejar el promotor para dedicarse a dar clases y ser parte de la “Educación Verdadera” (Figura 2). Muchos jóvenes y adultos que en la década de los años 90 habían optado por ser insurgentes o milicianos como única opción para servir a su pueblo, en los primeros años del 2000 decidieron dejar las armas para tomar un lápiz, un cuaderno y formarse para a enseñar a los niños y niñas de sus comunidades.

La educación autónoma, a decir de los niños, niñas y promotores/as “es muy otra”, a los pequeños/as en resistencia se les enseña jugando, no se les obliga a hablar en español, ni se les dejan planas, además al no tener que llevar uniforme, pueden usar su traje tradicional. El conocimiento se construye en colectivo, por lo que los saberes se complementan con el saber y las experiencias de todos, incluido el de los niños y niñas, a quienes se les reconoce como sujetos activos en su proceso de aprendizaje.

Al ser los/as promotores/as originarios de las comunidades no sólo comprenden las prácticas de crianza y culturales de la misma, sino que buscan alternativas para compaginar dichas prácticas con la escuela. Esta flexibilidad ha permitido que más niñas puedan acceder a la educación y que los niños y niñas desde muy pequeños, entre dos y tres años puedan interactuar con la educación rebelde y sus enseñanzas. La función del promotor y promotora de educación a diferencia del “maestro oficial” no es transmitir conocimientos ni reproducir prácticas autoritarias, sino que tienen el compromiso de promover el conocimiento entre sus pueblos tal como lo expresa Ana María en su relato:

Nuestra educación es para que tengamos una lucha digna y podamos tener un sólo corazón, que caminemos todos juntos en un sólo camino. Nosotros pensamos que la educación no es sólo enseñar a leer y a escribir, a sumar y restar sino para resolver problemas que tenemos en nuestros pueblos, que se enseñe a defendernos, que se enseñe nuestra historia, que se enseñe a seguir luchando (Ana María, 28 años, entrevista realizada en 2014).

La *educación y formación zapatista* de los niños y niñas resulta fundamental para fortalecer el proceso autonómico. Los niños y niñas son reconocidos por los adultos como sujetos sociales y políticos, sin embargo, esto no quiere decir que se les forme como si fueran adultos, sino que se reconocen las necesidades y especificidades del “ser niño o niña”, tal como los explicaron Mariana y Ana María, durante sus entrevistas: “se debe respetar al niño, escuchar su palabra y su sentir” para que tenga “fuerte su corazón”, ser libre y autónomo, pero también que sepa respetar la palabra y la cultura de las comunidades. En efecto, a los niños y niñas en la escuela autónoma se les permite jugar, salir y entrar del salón de clases cuando lo requieran (Núñez, 2011), sin embargo, también es crucial que se “responsabilicen ellos solitos”, motivo por el que se han tenido que buscar algunas estrategias para lograr este objetivo.

Alfredo un promotor de la cañada, antes de empezar su clase dejaba a los niños jugar, reír, gritar, brincar 10 minutos sin parar, pasando esos 10 minutos los niños se sentaban y comenzaban a estudiar, es muy bueno ese promotor, hasta les hizo una canción a los/as niños/as, que cantaban todos los días, para saludarse (Ana María, 28 años, entrevista 2015).

A veces hacemos asambleas de niños y niñas, donde discutieron qué está bueno hacer en la escuela y qué está malo, tomaron acuerdos, pusieron sus propias reglas y hasta castigos para quien no las respeten. Cuando un niño no hace caso, los demás le llaman la atención. Ha funcionado bastante bien (Mariana, 23 años, entrevista 2015).

La lucha por la liberación de los pueblos zapatistas como horizonte y la *educación y formación zapatista*, como “pedagogía de la resistencia” (Corona y Pérez, 2003) y emancipación, a través de los años han contribuido a forjar relaciones políticas, culturales, sociales, económicas y de género en muchos sentidos opuestas a las que se reproducen y refuerzan desde la cultura de dominación y colonización neoliberal. A diferencia de la idea positivista sobre el desarrollo lineal y la utilización indiscriminada de los recursos naturales, la “integración armónica con la naturaleza” (Paoli, 2003) defendida por muchos pueblos indios mesoamericanos, implica en sí una descolonización del pensamiento, del poder, y del ser. La “Madre Tierra” para los y las zapatistas además de ser sustento de vida es el sustento de su autonomía y emancipación, pero no de forma utilitaria sino como “fuerza vital-mágico-espiritual de la existencia de las comunidades afrodescendientes e indígenas” (Walsh, 2009, p. 29).

Sin embargo, no hay que olvidar, que “toda experiencia de emancipación se construye en contra de una matriz todavía existente, en tanto que, el proceso implica una superación paulatina de las relaciones de dominación” (Modonesi, 2010, p. 168) y que en el caso zapatista, parte inherente de esta matriz de dominación es la contrainsurgencia, motivo por el que la batalla *emancipadora* zapatista tienen un campo de disputa esencial en la creación de nuevas subjetividades, nacidas de prácticas sociales que no sólo denuncian injusticias, reivindican derechos y sobreviven a la contrainsurgencia sino que “trabajan todas desde una pedagogía de insubordinación de las conciencias, sentimientos y sentidos posibles de ser incorporados en el imaginario colectivo” (Korol, 2006, p. 3).

La *educación y formación zapatista*, la memoria colectiva-histórica y la resistencia-rebelde han sido, sin duda, pilares en la construcción del proyecto de futuro de los pueblos en resistencia y en la socialización de los niños, niñas y mujeres-madres de esta investigación. El proyecto político pedagógico zapatista como “constructor de sujetos sociales y del proceso de liberación” (Freire, 2003, p. 28) ha permitido que los adultos, al igual que niños y niñas reflexionen, hagan una lectura crítica de su realidad y decidan sobre su vida (Rico, 2016).

CONCLUSIONES

El EZLN con su levantamiento armado detonó un movimiento social, cultural, político, decolonial y educativo al interior de las comunidades rebeldes en el que los indígenas pasaron de la esclavitud y subalternidad a ser los antagonistas de los gobiernos en turno y los protagonistas de una historia de liberación colectiva, en la que la memoria de sus pueblos es recuperada como mecanismo de resistencia y sobrevivencia ante el dolor causado por siglos de agravios.

A través de la *educación y formación zapatista*, tradición oral, el uso de la lengua y la participación dinámica en las prácticas culturales, políticas y religiosas los pueblos indígenas transmiten su memoria colectiva-histórica a las nuevas generaciones incentivando diversos procesos de subjetivación en los que los niños, mujeres y hombres se apropian y confieren sentidos particulares a los hechos históricos y “construyen socialmente nuevas formas de significación que posibilitan que el sujeto tome posición y actúe frente a determinadas problemáticas sociales” (Cerdeña, 2011, p. 7).

Los recuerdos narrados por los *jmetatik* (los/as abuelitos/as) mayas, permite a niños/as y jóvenes experimentar, en cierto sentido, la condición de esclavitud en la que sobrevivían sus familiares en las fincas y los peligros que corrieron al colonizar la selva sus padres y abuelos, pero también a través de los testimonios y relatos de rebeldía y organización de sus padres, madres y hermanos/as sobre el levantamiento armado, reconocen la fuerza y la dignidad de sus comunidades. La acción de narrar los sucesos históricos no sólo al interior de las familias y escuelas, sino en los eventos políticos rebeldes como: las conmemoraciones y fiestas del 1 de enero, el 10 de abril o el 6 de agosto en los municipios y los “caracoles”, ha permitido a los/as zapatistas conectar hechos particulares con explicaciones más amplias y complejas en las que se identifica a la violencia y a los que la ejercen, como parte de una larga cadena histórica constituida por diversos grupos de poder.

La memoria colectiva confiere al pasado una autoridad trascendente para regular el presente, no es una repetición, sino filtro, redefinición y reelaboración permanente del pasado en función de las necesidades y desafíos en la vida cotidiana. Es así como los procesos de constitución de la memoria colectiva y las formas de transmisión oral y cultural se convierten en prácticas formativas de las nuevas generaciones. Sin embargo, no sólo los abuelos/as, madres y padres son quienes deciden que conocimientos y prácticas culturales se reproducen y cuales se olvidan, sino que son los y las niñas, quienes de acuerdo a su contexto, espacio, tiempo y relaciones socioafectivas con sus antecesores decidirán cuales son las experiencias y enseñanzas más significativas y por lo tanto que deberán ser recreadas, reconfiguradas y algún día, transmitidas por ellos a sus propios hijos.

LITERATURA CITADA

- Aceves, J. (1997). “Un enfoque metodológico de las historias de vida”. En: G. Garay (Coord.). *Cuéntame tu vida, historia oral*. Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, Ciudad de México, pp. 9-15.
- Alvarado, S., Gómez, M., Ospina, C. y Ospina, H. (2014). “La hermenéutica ontológica política o hermenéutica performativa: una propuesta epistémica y metodológica”, *Nómaditas*, núm. 40, pp. 206-219.
- Basave, A. (1992). *México Mestizo. Análisis del nacionalismo mexicano en torno a la mestizofilia de Andrés Molina Enríquez*. Fondo de Cultura Económica, Ciudad de México.

- Baronnet, B. (2012). *Autonomía y educación indígena. Las escuelas zapatistas de la Selva Lacandona de Chiapas, México*. Abya-Yala, Quito.
- Cerda, A. (2012). "El potencial descolonizador de la memoria indígena. Elementos para su problematización". *Tramas, subjetividad y procesos sociales*, núm. 38, pp. 179-205.
- Corona, Y. y Pérez, C. (2000). "Infancia y resistencias culturales. La participación de los niños en los movimientos de resistencia comunitarios". En: N. del Río (Coord.). *La infancia vulnerable en un mundo globalizado*. UAM, Unicef, Ciudad de México, pp. 127-145.
- Dussel, E. (2007). *Política de la Liberación. Historia Mundial y crítica*. Editorial Trotta, Madrid.
- Escobar, A. (2005). *Más allá del Tercer Mundo. Globalización y diferencia*. Instituto Colombiano de Antropología e Historia, Bogotá.
- Fanon, F. (1963/2001). *Los condenados de la tierra*. Fondo de Cultura Económica, Ciudad de México
- Fernández, A. M. (2008). *Las lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades*. Ed. Biblos, Buenos Aires.
- Freire, P. (2003). *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- Halbwachs, M. (2004). *Los marcos sociales de la memoria*. Anthropos, Barcelona.
- Hernández, C. R. A. y Canessa, A. (2012). *Complementariedades y exclusiones en Mesoamérica y los Andes*. Academia Británica de las Ciencias, CIESAS, Ed. IWGIA, Editorial Universitaria Abya-Yala, Quito.
- Giménez, G. (2005). *Teoría y análisis de la cultura. Problemas teóricos y metodológicos*. CONACULTA-ICOCULT, Ciudad de México.
- Jimeno, M., Varela, D. y Castillo, Á. (2015). *Después de la masacre: emociones y política en el Cauca indio*. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Centro de Estudios Sociales, Instituto Colombiano de Antropología e Historia, ICANH, Bogotá.
- Korol, C. (2006). "Pedagogía de la resistencia y de las emancipaciones". En: A. E. Ceceña (Coord.). *Los desafíos de las emancipaciones en contexto militarizado. Sujetizando el objeto de estudio, o de la subversión epistemológica como emancipación*. CLACSO, Buenos Aires, pp. 199-221.
- Leyva, X. y Ascencio, G. (1996). *Lacandonia al filo del agua*. Fondo de Cultura Económica, Ciudad de México.
- Lewis, S. (2015). *La revolución ambivalente: forjando Estado y nación en Chiapas, 1910-1945*. UNAM-Centro de Investigaciones Multidisciplinarias sobre Chiapas y la Frontera Sur.
- Maldonado, T. N. (2007). "Sobre la decolonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto". En: Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (Eds.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Iesco, Instituto Pensar, Siglo del Hombre Editores, Bogotá, pp. 127-167.
- _____. (2003). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. Ensayo presentado en charlas en el Centro para Estudios de la Globalización en las Humanidades, en el Centro John Hope Franklin, Duke University, el 5 de noviembre de 2003.
- Medina, M. P. (2016). "Zonas de experiencia. Subjetivación política, memorias disidentes. Una profesora de la CNTE". *Tramas, subjetividad y procesos sociales*, núm. 46, pp. 207-241.
- Medina, M. P., Rico, A. y Vázquez, M. J. (2017). "Voces y diálogos en movimiento: historia oral y metodologías colaborativas decoloniales. Otras maneras de investigar otr@s actores sociales (infancias)". Ponencia XI Congreso Internacional de Historia Oral. Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, Ciudad de México.
- Mignolo, W. (2007). *La idea la herida colonial y la opción decolonial*. Gedisa, Biblioteca Iberoamericana de Pensamiento, Barcelona.
- _____. (2003). *Historias locales/diseños globales*. Ediciones Akal. Madrid.
- Modonesi, M. (2010). *Subalternidad, antagonismo, autonomía: marxismos y subjetivación política*. CLACSO, Prometeo Libros, Buenos Aires.

- Núñez, P. K. (2011). "De la casa a la escuela zapatista. Prácticas de aprendizaje en la región ch'ol". En: B. Baronnet, M. Mora y R. Stahler-Sholk. (Coords.). *Luchas 'muy otras'. Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*. UAM-Xochimilco, CIESAS, UNACH, Ciudad de México, pp. 267-294.
- Olivera, M. (2014). "La dimensión de género en las situaciones de guerra y las rebeldías de las mujeres en México y Centroamérica". En: F. Escárzaga, F. R. Gutiérrez, J. Carrillo, E. Capece y B. Nehe (2014). *Movimiento indígena en América Latina: resistencia y transformación social*. UAM-Xochimilco, BUAP, CIESAS, Ciudad de México, pp. 387-410.
- Otunnu, A. (2005). "Informe anual del Secretario General para la cuestión de los niños y los conflictos armados". Consejo Económico Social, Comisión de derechos Humanos, 61 periodo de sesiones, entrega de informe 15 de febrero, Naciones Unidas, Nueva York.
- Paredes, L. (2017). "Feminismo comunitario, una propuesta desde Bolivia" Taller-conferencia en el marco del Seminario. Buen vivir y Epistemologías del Sur-Sur, impartido por la Dra. Patricia Medina Melgarejo. Área de Pedagogía de la Unidad de Posgrado de la UNAM. 12 de abril del 2017, Ciudad de México.
- Paoli, A. (2003). *Educación, Autonomía y Lekil Kuxlejal*. Aproximación sociolingüística a la sabiduría de los tseltales. UAM-X, Comité de Derechos Humanos Fray Pedro Lorenzo de la Nada, Ciudad de México.
- Pérez, S., Santiago, C., y Álvarez, R. (2002). *Ahora apuestan al cansancio. Chiapas: fundamentos psicológicos de una guerra contemporánea*. Centro de Derechos Humanos Miguel Agustín Pro Juárez, Grupo de Acción Comunitaria, Ciudad de México.
- Rico, M. A. (2007). *Niñas y niños tseltales en territorio zapatista. Resistencia, autonomía y guerra de baja intensidad*. Tesis de Maestría Posgrado en Desarrollo Rural. UAM-Xochimilco, Ciudad de México.
- _____. (2016). "Narrativas de violencia y resistencia de las infancias zapatistas. Educación autónoma y contrainsurgencia en Chiapas". *Argumentos. Estudios Críticos de la Sociedad*, núm. 81, pp. 13-38.
- _____. (2018). *Infancias y maternidades: subjetividades políticas emergentes en las prácticas educativas y de resistencia-rebelde frente a la contrainsurgencia en Chiapas*. Tesis de Doctorado en Investigación Educativa. IEE-UV, Xalapa.
- Rus, J. (1995). "La Comunidad Revolucionaria Institucional: La subversión del gobierno indígena en los Altos de Chiapas, 1936-1968". En: J. P. Viqueira y M. H. Ruz (Eds.) *Chiapas: Los rumbos de otra historia*. UNAM, CIESAS, CEMCA, Ciudad de México, pp. 251-277.
- Quijano, A. (2007). "Colonialidad del Poder y clasificación social". En: S. Castro Gómez y R. Grosfoguel (Edits.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Ilesco, Instituto Pensar, Siglo del Hombre Editores, Bogotá, pp. 93-126.
- _____. (2000). "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". En: E. Lander (Comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO, Buenos Aires, pp. 73-95.
- Scott, J. C. (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos*. Ediciones Era, Yale UP, Ciudad de México.
- Toledo, S. (2002). *Fincas, poder y cultura en Simojovel, Chiapas*. PROIMMSE-UNAM/IEI-UNACH, Ciudad de México.
- Torres, I. (2012). "La nueva educación autónoma zapatista: formación de una Identidad diferente en los niños de las comunidades Autónomas zapatistas". *Divergencia*, núm. 2, pp. 135-160.
- Villamil, R. y R. Manero (2003). "Infancia y terror en la vida cotidiana". En: Tramas, subjetividad y procesos sociales, núm. 20. UAM Xochimilco, pp. 221-248
- Walsh, C. (2007). "Interculturalidad y (de) colonialidad: diferencia y nación de otro modo". *Pretextos educativos. Revista Boliviana de Educación*, núm. 7, pp. 81-89.

- _____ (2006). “(De) Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador”. En: N. Fuller (Ed.). *Interculturalidad y Política*, Red de Apoyo de las Ciencias Sociales, Lima, pp. 11-32.
- Zemelman, H. (2011). *Los horizontes de la razón, III: El orden del movimiento*. Editorial Anthropos, Barcelona.

SÍNTESIS CURRICULAR

Angélica Rico Montoya

Doctora en Investigación Educativa por la Universidad Veracruzana. Periodista y Maestra en Desarrollo Rural (UAM-X). Asesora e investigadora en Colabal A.C. Líneas de Investigación: Violencia política y prácticas de resistencia-rebelde zapatistas frente a la contrainsurgencia. Infancias, juventudes y maternidades en contexto de conflicto armado. Educación, autonomía y decolonialidad.





DIFERENTES RACISMOS. ENCUENTROS CON NIÑAS Y NIÑOS AFROBRASILEÑOS Y AFROMEXICANOS. ACERCAMIENTOS CONCEPTUALES DESCOLONIZADORES

DIFFERENT RACISMS. MEETINGS WITH AFRO-BRAZILIAN AND AFRO-MEXICAN GIRLS AND BOYS. DESCOLONIZING CONCEPTUAL APPROACHES

Patricia Medina-Melgarejo¹ y Mathusalam Pantevis-Suarez²

¹Doctora en Pedagogía (unam, 1998) y en Antropología (enah, 2005). Profesora e investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. Docente del Programa de Posgrado en Pedagogía-unam. Proyecto de Investigación "Otras maneras de investigar. Metodologías colaborativas en la sistematización de experiencias pedagógicas situadas para la formación de profesionales de la educación en contextos de diversidad cultural", upn-México (2016-2019). ²Doctor en Educación por la Universidade Federal de Juiz de Fora-ufjf, Brasil. Investigador y miembro del Grupo de Pesquisa em Geografia da Infância (grupeg), Brasil.

RESUMEN

El presente trabajo tiene por objetivo generar un procedimiento metodológico de problematización analítica de las implicaciones que ha tenido el conocimiento de la relación entre *infancia* y *racismo* en el campo de los estudios de la infancia en América Latina, muchos de los cuales revelan procesos de discriminación originados por las condiciones migratorias de familias indígenas, sin embargo, existe ausencia de estudios similares en la infancia en familias afroamericanas. Con base en lo anterior, aquí se analizan las repercusiones en el terreno del pensamiento decolonial y la incorporación explícita de las definiciones de *raza*, *racismo*, *discriminación* y *racialización* en investigaciones, reconociendo los aportes del actual movimiento pedagógico afrocolombiano y afroecuatoriano; un acercamiento a estos conceptos, incluyendo la perspectiva sobre *interseccionalidad*. Se construyen y recrean categorías propias a efecto de aproximarse y problematizar dos casos relacionados en dos geografías distantes. El primero se refiere a una comunidad afromexicana en el estado de Oaxaca, México, donde se caracteriza a partir de la "caja de herramientas" y de los hilos argumentativos contruidos a lo largo del texto, una forma de discriminación definida como: "racismo latente", cuyos procesos de racialización producen invisibilización en algunos momentos, mientras que en otros se da el silenciamiento colonial y la negación, al no reconocer la historicidad y naturalizar las diferencias, tal como lo expresa la frase: "...es un pueblo de morenos". El segundo caso se presenta en el contexto afrobrasileño, en particular en una comunidad quilombola, en la zona da Mata Mineira, perteneciente al municipio de Bias Fortes-Minas Gerais, Brasil. El estudio de este pueblo permite comprender formas más abiertas de discriminación, exclusión y racismo, en donde paradójicamente se visibiliza la alteridad para gestar un proceso de invisibilidad, es decir, un "reconocimiento" sin reconocimiento de la discriminación racista. Para concluir, mediante el procedimiento metodológico de la problematización se elaboran nuevas interrogantes y se plantean nuevos retos en el campo de la investigación de esta

intersección política, histórica, cultural y social de las relaciones imbricadas entre infancias y sus condiciones étnicas ("marcas del racismo"), de género y de clase.

Palabras clave: Infancia, Racismo, Interseccionalidad, Pueblos Quilombolas-Brasil, Pueblos Afromexicanos.

ABSTRACT

The objective of this work is to generate a methodological procedure for the analytical problematization of the implications of the knowledge of the relationship between childhood and racism in the field of childhood studies in Latin America, many of which reveal processes of discrimination originating Due to the migratory conditions of indigenous families, however, there is an absence of similar studies in childhood in African-American families. Based on the foregoing, the repercussions on the ground of decolonial thinking and the explicit incorporation of the definitions of race, racism, discrimination and racialization in research are analyzed here, recognizing the contributions of the current Afro-Colombian and Afro-Ecuadorian pedagogical movement; an approach to these concepts, including the perspective on intersectionality. Their own categories are constructed and recreated in order to approximate and problematize two related cases in two distant geographies. The first refers to an Afro-Mexican community in the state of Oaxaca, Mexico, where it is characterized by the "tool box" and the argumentative threads constructed throughout the text, a form of discrimination defined as: "latent racism" ", Whose processes of racialization produce invisibility in some moments, while in others there is colonial silencing and denial, by not recognizing historicity and naturalizing differences, as expressed in the phrase: "... it is a town of dark ones ". The second case occurs in the Afro-Brazilian context, particularly in a quilombola community, in the Mata Mineira area, belonging to the municipality of Bias Fortes-Minas Gerais, Brazil. The study of this town allows us to understand more open forms of discrimination, exclusion and racism, where paradoxically the otherness is visible to create a process of invisibility, that is, a "recognition" without

recognition of racist discrimination. To conclude, through the methodological procedure of the problematization, new questions are elaborated and new challenges are posed in the field of research of this political, historical, cultural and social

intersection of the relationships between childhoods and their ethnic conditions ("marks of racism"), Gender and class.

Key words: Childhood, Racism, Intersectionality, Quilombolas-Brazil Peoples, Afro-Mexican Peoples.

INTRODUCCIÓN

Apertura al terreno de discusión: pluralización de los conceptos

El primer objetivo de este ejercicio metodológico fue construir un conjunto de recursos epistémico-conceptuales que nos permitiera problematizar dos realidades experimentadas por niñas y niños afromexicanos y afrobrasileños. Comprendemos la problematización de la manera que la expresa Orozco (2012, p. 96) al referirse a Zemelman:

Para Zemelman, la problematización es un mecanismo no sólo intelectual y de intelección sino de razonamiento crítico. Esto remite a una discusión mucho más amplia del debate epistemológico, de apertura de la razón más allá de los parámetros de teorías (...) para pensar relacionamente dimensiones, aspectos y fenómenos de la realidad en su movimiento o devenir histórico, en su historicidad, y derivado de este ejercicio de razonamiento crítico, producir relaciones construidas. Esta forma de razonamiento abre un espacio de inteligibilidad mediante el cual el sujeto mismo se interroga acerca del tipo de relaciones que establece con su realidad en su esfuerzo por comprenderla (Zemelman, 1987, p. 99). (Orozco, 2012, p. 96)

En este sentido, antes de todo, es necesario comprender las relaciones imbricadas e implicadas entre *infancia y racismo*, para lo cual, en primera instancia nos interrogamos sobre los nexos entre estos conceptos, entendiéndolos como procesos complejos *cuyas expresiones en el presente son producto de largas trayectorias histórico-sociales*. Desde esta perspectiva, el racismo es concebido como:

(...) un sistema social de *dominación* étnica o "racial", donde la dominación es una forma de *abuso de poder* de un grupo sobre otro. Consiste en dos subsistemas principales, a saber, una variedad de tipos de *prácticas discriminatorias* en todos los espacios de la vida social, por un lado, y de *prejuicios étnicos ideológicamente fundamentados* subyacentes como formas de cognición socialmente compartidas (distribuidas), por el otro. (Van Dijk, 2010, p. 68)

Se trata, por tanto, de "un sistema" de estructuras-estructurantes de dominación, centradas en prácticas y prejuicios que subyacen en las formas de conocimiento, cuya reproducción se engarza con las concepciones raciales de alteridad y diferencia, que a su vez se producen en contextos particulares, como lo señala Segato (2012):

(...) si el imperio produce raza como la marca de exterioridad con relación a los centros mundiales del poder, la nación, muy a pesar de las utopías de unidad mestiza y de la ficción jurídica de la ciudadanía universal, produce raza como marca de exterioridad con relación a los centros del poder nacional. Ese carácter histórico del racismo hace que tengamos que *hablar de racismos, en plural, de cada sociedad nacional, como configuración específica –una formación nacional de alteridades–* cristalizada a lo largo de una historia propia. (pp. 6-7) (Cursivas nuestras)

Por consiguiente, resulta necesario pluralizar el concepto de racismo, como “racismos”, y de igual manera el de infancia, por el de “infancias”, dado que: “...la infancia en términos sociológicos es vista como un grupo social en relaciones de poder, conflicto y negociación con los otros grupos sociales” (Pavez, 2012a). En este entendido se requiere comprender las infancias y sus vínculos con los sistemas sociales de los racismos en los terrenos situados de los contextos sociales, debido a la configuración específica que adquieren en la conformación histórico-política de las alteridades.

En este ámbito de discusión nos acercamos a las dos experiencias de socialización infantil en los contextos afroamericanos y afrobrasileños referidos ya, encuentro que deviene en la comprensión de procesos contrastantes en algunos momentos y, en otros, en la conformación de líneas paralelas que en suma, forman cauces que entrecrozan para, finalmente, desembocar en el mar de las resistencias sociales frente a los colonialismos imperantes.

Resultado de los diferentes acercamientos conceptuales e interrogantes comprendidos como espacios de análisis, se introducen genealogías y momentos de reflexión para intentar “desarmar” tanto las estructuras del discurso racial como las inflexiones producidas a raíz de los estudios de las infancias, los cuales son contruidos y situados históricamente. Para ello, se requiere perfilar *otras miradas* descolonizadoras que brinden algunas herramientas de comprensión de las experiencias de acercamiento a las comunidades quilombola-brasileña y afroamericana. Con esta intención, proponemos como camino metodológico la problematización desde referentes analíticos “...de una epistemología de corte crítico, desde la perspectiva de la construcción del conocimiento y desde una lógica (crítica) genealógica” (Orozco, 2012, p. 97). En este orden elaboramos cuatro ejes-problematizadores a manera de hilos comprensivos o tramas del tejido que urden los “diferentes racismos”.

En el primer eje-problematizador se efectúa un balance de los avances y aportaciones conceptuales y analíticas concernientes a la investigación sobre *infancia y racismo* en Latinoamérica; aunque ésta priorice el estudio de las infancias inmersas en procesos de carácter migratorio. La situación anterior nos condujo a construir un segundo espacio de reflexión analítica en torno a la propuesta de comprensión de los estudios sobre las infancias y los procesos educativos centrados en las categorías de racismo, racismo epistémico, discriminación y racialización, a partir de la propuesta descolonizadora del movimiento educativo afrocolombiano (Castillo y Caicedo, 2015).

En el tercer eje, se hace referencia al propio concepto de racismo y sus distinciones conceptuales ante su necesaria pluralización, ya sea comprendido como formas o “tipos” de expresiones de los racismos como estructuras-estructurantes que configuran a los colonialismos; estas distintas manifestaciones se encuentran articuladas en las formas, maneras y prácticas, en donde las configuraciones que adquieren son producto de las relaciones concretas que han conformado a los estados nacionales. Segato (2007) nombra este trayecto como “la nación y sus otros”, comprendiendo en las dimensiones de larga trayectoria en distintas escalas de realidad (nacionales, regionales, comunales, societales), los procesos de alteridad histórica y sus estructuraciones políticas en los rizomas de las formas del poder (Restrepo, 2005). Hechos que nos conducen al terreno de las múltiples expresiones del colonialismo y sus vínculos con los racismos en términos de acciones diferenciadoras y clasificatorias, que operan en los contextos específicos, situaciones y práctica que hemos definido como “*racialización*” y sus consecuencias epistémicas. De este modo se esboza la imbricación interseccional de los procesos y condiciones sociales de clase, de género y étnicas y sus derivaciones en términos plurales de las formas que consiguen los racismos en nuestros contextos latinoamericanos. A partir de este trayecto, en el cuarto eje o espacio de reflexión, se presentan las dos experiencias de encuentro ya mencionadas, con la respectiva reflexión sobre la diferenciación étnica en cuanto a niñas y niños afrobrasileños y afroamericanos y la condición indígena. Para concluir, nos aproximamos al problema de la comprensión de las relaciones étnicas en los

espacios de las prácticas de interacción con y desde las niñas y los niños situados, a partir del reconocimiento de los procesos interseccionales (de género, de condición social y étnica), intentando abrir horizontes y perspectivas de “otras manera de investigar”¹ (Medina, 2016), con base en el diálogo y la horizontalidad (Corona y Kaltmeier, 2012).

Recuento inicial de los acercamientos a los procesos de exclusión, discriminación y racismo en los estudios con infancias en Latinoamérica

Los estudios de las infancias en América Latina han tenido avances significativos en las últimas dos décadas, aunque debe mencionarse que muchos de estos son producto de la presencia más activa de los propios niños y niñas como sujetos sociales, quienes no sólo adquieren, sino reclaman mayor presencia en la construcción de los mundos que habitan, siendo actores y agentes de transformación, participación y demanda social. Por tanto, en nuestro continente se expresa de manera cada vez más recurrente el reconocimiento de la niñez, cuya irrupción como actor que cuestiona, se apropia y transforma su entorno ha generado nuevos espacios de exigencia de una copresencia política. Así, al reconocer la actuación infantil en diversos contextos, los estudios sociológicos y antropológicos efectúan una serie de giros epistémicos requeridos para poder dar cuenta del emplazamiento social y político de los propios infantes, que se expresa en la construcción de conocimiento situado.

Es importante señalar que el campo de estudios socio-antropológicos sobre infancias ha ampliado su horizonte a la investigación a partir de los mundos de vida de los niños y niñas. Por una parte, esto ha conducido a la obtención de estudios ampliados de los procesos psicogenéticos, que abren más posibilidades de comprensión sociocultural en ruptura con las pretensiones de universalismo alrededor de las nociones de infancia y niñez. Por otra parte, ha profundizado en la emergencia de la participación de las infancias, principalmente las amerindias, y en menor proporción las afroamericanas, resultado, sobre todo, de las movilizaciones de los pueblos en el reclamo de sus legítimos derechos; asimismo de la emergencia de las políticas de etno-educación y educación intercultural. Dichas vertientes educativas han sido fuertemente discutidas en los últimos veinte años y han ampliado las miradas en los procesos para comprender mejor a las niñas y niños indígenas.

Examinar los procesos de formación del sujeto niña/niño nos posibilita reflexionar sobre las diferentes maneras de concebir sus acciones sociales, al pensarlos como actores en la construcción de sus mundos de realidad y las formas cómo actúan *frente a* y *en* ellos, en mundos y espacios intersectados por relaciones-proceso de clase, de género y étnico-raciales. Ante los diversos contextos en los cuales las niñas y niños se configuran como sujetos sociales, *la pluralidad de infancias debe ser comprendida como una construcción y configuración histórica y culturalmente ubicada*.

El recorrido efectuado nos llevó a confirmar cómo las investigaciones sobre y con niños que reconocen el plano y dimensión de las categorías étnicas, se han centrado, en muchos de los casos, en las infancias en condiciones migratorias, en donde la emergencia de la discriminación y del racismo, experimentado por

¹ Las perspectivas de reflexión epistémica y metodológica del trabajo forman parte de los resultados del Proyecto de Investigación: “Otras maneras de investigar. Metodologías colaborativas en la sistematización de experiencias pedagógicas situadas para la formación de profesionales de la educación en contextos de diversidad cultural”, UPN-México (Medina, 2016-2019).

familias y niños indígenas de nacionalidad boliviana o peruana en esa circunstancia, cobra un peso relevante en los procesos migratorios transnacionales en inserciones urbanas en Argentina² y en Chile³.

En México⁴ y Brasil⁵ se registra un incremento en el número de investigaciones *con* niñas y niños indígenas, en donde converjan diversos enfoques con el análisis de procesos de migración y de identidades residenciales de infancias indígenas, muchos de ellos referidos a los problemas interculturales y de la participación infantil. En síntesis, los trabajos con infancias responden a los contextos nacionales y regionales latinoamericanos que definen los espacios en donde diversos grupos de investigación implicados en profundos y serios debates sobre las condiciones de la niñez enfocan su atención prioritariamente en los procesos étnicos de la niñez en contextos de migración y desplazamiento. También se encuentran las investigaciones referidas a los ámbitos identitarios y escolares, producto de las configuraciones étnicas residenciales de pueblos indígenas originarios.

Cabe mencionar, asimismo, que en Colombia y Ecuador algunos colectivos de investigación utilizan de forma abierta las concepciones de *racismo* y *racialización*, nutriéndolas de múltiples contenidos, frente a las categorías empleadas en las investigaciones ya referidas; cuestión que analizaremos de forma más detenida en el siguiente apartado.

Raza y racismo: giro epistémico descolonizador, esbozo de estudios sobre infancias afrocolombianas

Como lo hemos expuesto en el rubro anterior, las investigaciones *sobre* y *con* las infancias en Latinoamérica hacen referencia a la discriminación y al racismo en condiciones de procesos migratorios, por lo que resulta significativo esbozar en el presente apartado que las denominaciones propiamente sobre *infancia*, *raza* y *racismo* se encuentran explícitas en los contextos colombianos⁶ y ecuatorianos, en investigaciones de carácter educativo relacionadas con el encuentro y práctica con infancias a través de la acción formadora de maestras y maestros. En particular, el fuerte movimiento pedagógico afrocolombiano ha desarrollado cuestionamientos y propuestas de abordaje a través de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA),⁷ que constituye un espacio para combatir el racismo epistémico escolar (Castillo y Caicedo, 2015).

² En Argentina, la labor de Gabriela Novaro y María Laura Diez (Novaro, 2015), (Novaro y Diez, 2012), se centra en casos de niños y jóvenes de origen boliviano en la ciudad de Buenos Aires. Se encuentran los aportes de Ana Carolina Hecht y María García (2010), en el caso de población inmigrante Toba. Los trabajos relevantes de Andrea Szulc (2009, 2015), sobre el desplazamiento, la pertenencia étnico-territorial en Neuquén de niñez y juventud pertenecientes al pueblo mapuche.

³ En Chile, se destaca una línea de discusión con una década de trabajos sobre la población en condición migratoria de familias y niños peruanos que transitan hacia este país. Cfr. Iskra Pavez (2012b) y (Correa, 2014). Debido a las limitaciones de espacio no se profundiza en otras contribuciones.

⁴ Para México hacemos referencia al trabajo de Gelover y Da Silva (2013), que presenta un amplio balance -2002 y 2012- de las producciones de las investigaciones educativas con infancias desde las perspectivas inter y multiculturales en México. Cabe reconocer los trabajos fundadores de R. Podestá (2007a, b), Quintero y Corona (2013). De forma reciente se ha impulsado la actividad en cuerpos académicos y colegiados como la Red Latinoamericana de Investigación Reflexiva con niños, niñas y jóvenes, impulsada por investigadores como Yolanda Corona, A. Rico (2016), K. Núñez (2013), E. Torres (Cfr. Medina, 2017).

⁵ Para el caso de Brasil resulta importante reconocer los trabajos de: C. Cohn (2005), A. Nunes (2002) y de las líneas de diversos colectivos de investigación como el Grupo de Investigación en Geografía de la Infancia- GRUPEGI (Grupo de Pesquisa em Geografia da Infância); colectivo de investigación interdisciplinario e interinstitucional del profesor fundador y coordinador Jader Janer Moreira de la Universidade Federal de Juiz de Fora-UFJF; la profesora Maria Lidia Bueno Fernandes de la Universidad de Brasilia, la profesora Marisol Barenco de Mello de la Universidad Federal Fluminense; Cfr. GRUPEGI, acceso: <http://geografiadainfancia.blogspot.com.br/>. Para el registro de las contribuciones de México y Brasil no es posible indicar de manera específica las destacadas contribuciones de investigadores sobre infancia en estos países, debido al breve espacio de escritura.

⁶ No se desconocen las valiosas aportaciones de Sara Victoria Alvarado del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del CINDE, Universidad de Manizales, Colombia; también se encuentran los trabajos desarrollados por los grupos de investigación de la Cátedra UNESCO de la Universidad Distrital de Bogotá, Colombia: Cfr. (M. Pérez *et al.*, 2014).

⁷ Resulta importante contextualizar que se establece el carácter obligatorio de la CEA en la Ley 70 o de Comunidades Negras de 1993. Para 2001 el Ministerio de Educación hace públicos los lineamientos curriculares (Cfr. Ministerio de Educación Nacional, 1998, 2001).

La crítica que ejerce este amplio movimiento se fundamenta en la deconstrucción de las prácticas y procesos de exclusión y diferenciación raciales. Como lo ha señalado Castillo (2011) “...la visión inferiorizada de lo negro, lo africano y/o lo afrodescendiente no es algo que se aprende en sí mismo, es más bien un contenido que se internaliza y se objetiva en la experiencia de hacerse parte de una sociedad determinada” (p. 62).

El reconocimiento explícito de los procesos de colonialismo interno (González, 2006), forma parte de la construcción de un giro epistémico que gesta la configuración del movimiento de pensamiento social y pedagógico des y de/colonial en países como Ecuador, Chile y Colombia, intentando sistematizar ciertas propuestas pedagógicas que generan un análisis político de sus bases históricas y epistémicas, a partir de una educación intercultural crítica y descolonizadora (Walsh, 2013) que busca distanciarse de la interpretación institucionalizada de la interculturalidad llamada “interculturalidad funcional” (Walsh, 2009).

En este sentido, ubican sus análisis y producciones en las relaciones entre colonialismo e infancia a partir de la comprensión de los trayectos históricos y la emergencia de contextos y relaciones que producen y re-producen formas coloniales de pensamiento, por lo que han problematizado las prácticas y los espacios que producen diversos racismos, además del uso político clasificador que se traduce en la racialización en educación.

Se trata de investigaciones que aportan a la comprensión de los vínculos complejos entre las políticas de conformación de los Estados y el establecimiento de servicios educativos que reproducen relaciones racializadas (Amador, 2009; Castillo, 2010, 2011; Castillo y Caicedo, 2015).

Para fines de nuestra argumentación y búsqueda en torno a los procesos de investigación sobre racismo e infancia, encontramos, como lo hemos visto en estos dos apartados, el reconocimiento de los procesos nombrados como “de discriminación”, referidos principalmente a los contextos de migración, mientras que las categorías propiamente de raza, racismo y racialización son utilizadas de manera mucho más contundente por investigaciones centradas en la perspectiva descolonizadora, articulados a los estudios de infancias y movimientos sociales pedagógicos.

En estas cartografías y geopolíticas del conocimiento han existido preocupaciones conceptuales de raza, racismo y racialización, al advertir las implicaciones multi-dimensionales de las categorías del sistema estructurante del racismo, junto con las de clase y género, lo que involucra la comprensión de las perspectivas de interseccionalidad; elementos que nos permitirán acercarnos a las perspectivas de abordaje en nuestras propias prácticas y procesos de investigación.

Referentes conceptuales: discriminación, alteridad, racismos y racializaciones. Apuntes para la comprensión de procesos infantiles a partir de la interseccionalidad

Como hemos señalado, al constituirse el racismo como una configuración articulada históricamente en los contextos de producción de las “otredades”, cuya genealogía se produce como núcleo articulador de la matriz del pensamiento moderno, la idea de civilización y desarrollo genera un patrón racial/bio/político que determina la actuación sobre las condiciones mismas de inequidad social, gestando la representación de los Estados-nación modernos (Quijano, 2007). Es decir, “...el sistema crea sus otros significativos en su interior: todo Estado –colonial o nacional– es otrificador, alterofílico y alterofóbico, simultáneamente” (Segato, 2012, p. 11).

Por consiguiente, debemos profundizar en las connotaciones de la alteridad y sus consecuencias como formas de discriminación racial, o las formas en que nos referimos a ellas. Si bien, basados en un “buen sentido común”, en cuanto a injusticia social, requerimos apuntar mayores elementos que nos permitan comprenderla (discriminación racial) como parte de una configuración histórica y política, en donde prejuicio racial y discriminación, junto con estereotipos, generan la reproducción de formas articuladas de prácticas, relaciones y poderes sociales que tienen como base una forma de comprender la idea de raza y su derivación política, que justifica e imbrica las relaciones entre pobreza, exclusión y sus connotaciones con diferencias fenotípicas:

El racismo es siempre un producto de la historia, es decir, de relaciones que se dieron, históricamente, entre pueblos, con sus respectivas marcas raciales. El racismo es la consecuencia de la lectura, en los cuerpos, de la historia de un pueblo. Es la lectura del aspecto físico de los pueblos en tanto que vencedores y vencidos, y la atribución automática, prejuiciosa, de características intelectuales y morales que, de forma alguna, son inherentes a esos cuerpos. (Segato, 2012, p. 6)

De esta manera, las representaciones de clasificación social sustentadas por el pensamiento colonial y sus formas de operación en el presente, conducen a la diferenciación de las relaciones y a los procesos de acceso y posibilidad de auto/reproducción como colectividades y pueblos.

Las formas de racialización o acción clasificadora de una dicotomía jerárquica se tipifican a partir de una matriz de construcción de alteridades sustentadas racialmente (Segato, 2012, p. 6), en consecuencia, dichas formas se basan en diferencias fenotípicas, históricamente producidas desde el colonialismo que generó la dicotomía entre vencedores y vencidos bajo la idea metonímica de “raza”, fenotipo que ha servido para la producción y reproducción de las relaciones de dominación (Grosfoguel, 2011, 2012; Quijano, 2007; Restrepo, 2005, 2010). En este entendido, la racialización como proceso de clasificación social “... sirve de base para los mecanismos de exclusión por parte de las élites que controlan el Estado y sus recursos” (Segato, 2012).

Diferentes autores brindan interesantes acercamientos a las definiciones y trazos que permiten comprender las distintas trayectorias y formas que confluyen en varios *tipos de racismos*. En este sentido, Restrepo (2005, 2008) plantea, por una parte, que el racismo es una configuración de relaciones que se expresan en diferentes formas, define al “racismo” por su carácter y forma de objetivación, ya sea como “manifiesto” o “latente”, el primero resulta de una serie de acciones abiertas y el segundo se encuentra “arraigado en el sentido común y se ha naturalizado” (Restrepo, 2008, p. 200). Mientras que Segato (2012), define cuatro formas de actitudes racistas: 1. Racismo de convicción, axiológico; 2. Racismo político-partidario-programático; 3. Racismo emotivo; y 4. Racismo “de costumbre”, automático o “acostumbrado”: irreflexivo, naturalizado, culturalmente establecido. Esta autora, al igual que Eduardo Restrepo, comprende los procesos del racismo perfilando los elementos que pueden caracterizar a sus diferentes expresiones.

En su conjunto, las formas-tipos de racismos, los efectos de la racialización en términos de clasificación social y sus repercusiones en las prácticas de discriminación y distribución de las bases materiales de existencia como formas de reproducción de las matrices de pensamiento colonial/moderno, nos conducen a comprender sus manifestaciones en los contextos histórico-políticos en tanto procesos articulados.

En el mismo orden, los procesos y condicionantes de *género*, *raza* y *clase* se encuentran interrelacionados de manera compleja, estos a partir de las perspectivas de reconocimiento del carácter interseccional de

dichas relaciones despliegan importantes análisis, ya sea reconociendo las implicaciones como una perspectiva teórica de carácter metodológico o de una categoría analítica.

La *interseccionalidad*, por su lado, implica comprender la urgencia de romper con las categorías que hacen una dicotomía de los procesos que se gestan como resultante del cruce dinámico entre género, raza y clase. Por tanto, es necesario particularizar los contextos para comprender los procesos históricamente configurados en lógicas de diferenciación y dominación, para de ahí contextualizarlos en los ámbitos sociales más amplios, pues “la interseccionalidad requiere abordar cuestiones tanto macro/sociológicas como micro/sociológicas” (Viveros, 2016, p. 6). Entonces, el reto consiste no sólo en el reconocimiento de estas categorías de dominación, ni de su interrelación en las expresiones micro y macro sociales, sino en los desafíos en sus interrogantes, en el cuestionamiento de sus expresiones y las articulaciones como formas de opresión colonial y política (Segato, 2010) y sus consecuencias en el terreno de la configuración de racismo epistémico, como lo señala Grosfoguel (2011):

Los racismo y sexismo sociales, políticos y económicos son mucho más visibles y reconocidos hoy en día que el racismo/sexismo epistemológico. No obstante, el racismo epistémico es la forma fundacional y la versión más antigua del racismo en cuanto la inferioridad de los “no occidentales” como seres inferiores a los humanos (no humanos o subhumanos), se define con base en su cercanía a la animalidad y el último con base en la inteligencia inferior y, por ende, la falta de racionalidad. El racismo epistémico funciona a través de los privilegios de una política esencialista (“identitaria”) de las elites masculinas “occidentales”, es decir, la tradición de pensamiento hegemónica de la filosofía occidental y la teoría social que rara vez incluye a las mujeres “occidentales” y nunca incluye los/las filósofos/as, las filosofías y científicos/as sociales “no occidentales”. (p. 343)

Por tanto, para comprender y, sobre todo, interrogar, desde la apertura de las configuraciones de las diferencias las formas en que se han producido estas categorías de raza, género y clase, a través de su devastadora naturalización (como “...así es aquí..., siempre ha sido así”), asimismo la negación de la historicidad de las relaciones coloniales de dominación y sus repercusiones en términos epistémicos, a partir de diferentes “colonialismos”, se requiere examinar de manera urgente:

...el lugar que ocupan la raza y el racismo como modalidades particulares de la dominación; igualmente, para explicar la importancia de la experiencia y la práctica social como fuentes de conocimiento, y el lugar asignado a la resistencia, la revuelta y la emergencia de nuevos sujetos políticos (Viveros, 2016, p. 14).

En este sentido, nuestra búsqueda se centra en reconocer las diversas expresiones que adquieren los racismo en las configuraciones identitarias de las niñas y niños en diferentes contextos históricos y sociales, considerados como referentes de los efectos estructurales y estructurantes de formas de exclusión y diferencia, como modalidades particulares de dominación, pero al mismo tiempo, como experiencias en la emergencia de otras formas de resistencia y de autoría social y política que toma la participación infantil. Al respecto, en el siguiente apartado esbozaremos nuestros acercamientos con infancias afrobrasileñas y afroamericanas, además de la construcción necesaria de referentes e interrogantes.

Diferentes racismos, otras miradas: Nuestros encuentros con niñas y niños afrobrasileños, indígenas y afromexicanos. Acercamientos e interrogantes

A partir de la comprensión de los niños y jóvenes como sujetos sociales definidos por las relaciones-proceso de clase, de género y étnicas, se problematizan sus afiliaciones societales en el cruce interseccional de dichos procesos, que devienen en diferencias y prácticas específicas, por lo que la investigación antropológica efectuada ha buscado profundizar en:

(...) las pertenencias de género, clase social, étnica y etaria, y poder reconocer cómo estas relaciones-procesos: son interpretadas por los propios sujetos, niños y adultos. El reconocimiento de estas expresiones condiciona potenciando (...) los vínculos a partir de los cuales producimos conocimiento etnográfico. (Cfr. Szulc, *et al.*, 2009, p. 4)

En tanto que los racismos y las formas que adquieren, a partir de la intersección de clase, género y condición étnica (“afroamericanas” e indígenas), se amalgaman como parte de los actos de discriminación, se configuran las expresiones emergentes de las imágenes sociales expresadas en ciertos escenarios y contextos, en donde los niños y niñas se constituyen como sujetos sociales afectados por la discriminación y sus diferentes formas, que les asigna algunos estereotipos, a través de los cuales se:

(...) reflejan –como un espejo social– determinadas imágenes sobre sí mismos, especialmente cuando se trata de ciertos colectivos sobre los cuales recaen estereotipos negativos (...) la actitud de respuesta de las niñas y los niños ante las imágenes negativas puede ser variada y va desde la asunción de dicha identidad negativa, pasando por ignorarla, o bien desarrollando una resistencia activa, todas estas actitudes influyen en el tipo de adaptación infantil. (Suárez y Suárez, 2003, p. 167; Alegre, 2007, p. 11) [Citados por Pavez, 2012b, p. 81]

Por ende, los estudios de la situación de niñas, niños y sus familias, producto de procesos migratorios, documentan sus experiencias de discriminación y las formas de apropiación y construcción de aprendizajes, en donde las prácticas de exclusión y racismo se constituyen en modos lamentables de conocimiento y de re-significación sobre las propias relaciones entre infantes (Cfr. Pavez, 2012; Correa, 2014). En estas investigaciones también se reconocen “las categorías de identificación étnica” que se producen en los procesos de interacción entre esos infantes (Hecht y García, 2010; Szulc, 2009, 2013); además de la configuración de las identidades infantiles de sujetos situados en marcos de exclusión y prácticas discriminatorias, en diferentes escalas y relaciones sociales clasificatorias, las cuales pueden tener formas “sutiles” (Novaro y Diez, 2012), o ser abiertamente excluyentes.

Aquí, reconocemos que como parte del procedimiento metodológico, como señala Buenfil (1995, p. 8-9): “una misma empiricidad puede estar discursivamente construida de diversas formas, dependiendo de la formación discursiva desde la cual se le nombra”. Por consiguiente, presentamos elementos de la ubicación contextualizada en cada uno de los casos, en donde metodológicamente operamos en los contornos de la especificidad histórica-política de la experiencia infantil situada, como parte de la problematización crítica.

En este momento de la reflexión, es pertinente plantear nuestras interrogantes y perspectivas de construcción, dado que emerge ya la conceptualización de los racismos como procesos de discriminación, de visibilidades excluyentes, de invisibilidades que naturalizan la diferencia colonial en los contextos que buscamos comprender. Así, nuestros acercamientos a través de trabajo de campo en contextos comunitarios de Brasil y México, nos llevan a preguntarnos sobre sí: “...*Es distinto ser niña o niño negro*

en diferentes geografías...”, en lo que encontramos dos formas de expresión de las configuraciones del racismo.

En el primero de los casos, el afromexicano, hallamos una configuración discursiva del racismo “de costumbre”, automático, irreflexivo, naturalizado, culturalmente establecido (Segato, 2012), que genera una forma de “racismo latente”, y procesos de racialización en momentos de invisibilización, en otros, de “no reconocimiento” como una forma de silenciamiento colonial y negación de la historicidad de los procesos.

En el segundo caso, del contexto afrobrasileño, en una comunidad quilombola en particular, se observan configuraciones de discriminación, exclusión y racismo mucho más abiertas, en donde se visibiliza la alteridad para gestar un proceso de invisibilidad, es decir, un reconocimiento “sin reconocimiento”, que produce una forma, en muchos casos “manifiesta” (Restrepo, 2008), o bien, como lo señala Segato (2012, p. 3), una discriminación racista en donde se encuentran “aquellos que conjugan una diferencia racial, un signo fenotípico, con un patrimonio cultural idiosincrático. Se trata, entonces, de un grupo étnico-racial discriminado. Es el caso, por ejemplo, de las poblaciones negras de los palenques en Colombia o de los quilombos en Brasil. Hablamos, en este caso, de raza con etnicidad”.

Aunque las categorías y procesos resultan situados, y describiremos el esbozo de nuestros acercamientos, las configuraciones educativas de formación de docentes, la construcción de currículos, las interacciones entre niñas y niños, resultan fundamentales en la comprensión de ambos contextos.

1. Comunidad afromexicana: El “no reconocimiento” como una forma de racismo y discriminación: silenciamiento colonial

Nos aproximaremos a esta comunidad afromexicana mediante un taller⁸ convocado por un sector escolar de Educación Básica en una de las ocho regiones del estado de Oaxaca⁹, México (marzo/2017). En este participamos más de 60 profesoras y profesores reunidos en un reducido salón, donde a pesar del calor extremo (35°C) se sentía un ambiente de solidaridad, goce, alegría en las actividades, patente en el interés por el desarrollo de diversas actividades.

...Como parte de la organización de la sesión, cada profesor asistente a la reunión, pasaba y mostraba parte del material didáctico producido con las y los niños de su escuela. En su momento toca el turno a la escuela “de La Hacienda”,¹⁰ tanto el profesor –director del plantel–, como una de las maestras, al participar en otras actividades del taller, habían relatado parte

⁸ El trabajo de desarrollo de Talleres Formativos con docentes, agradecemos el compromiso profesional y académico del Mtro. Jorge Cruz Toscano, Supervisor Escolar de la Zona 074 de Primaria General y, del Mtro. Erangelio Mendoza González, Jefe del Sector Escolar 32, pertenecientes al Distrito de San Juan Bautista de Cuicatlán, Oaxaca. La intervención analítica que se presenta en este apartado, forman parte de los resultados del Proyecto de Investigación: “Otras maneras de investigar. Metodologías colaborativas en la sistematización de experiencias pedagógicas situadas para la formación de profesionales de la educación en contextos de diversidad cultural” (Medina, 2016). Por el breve espacio de exposición no se puede describir dicho proyecto.

⁹ Oaxaca se ubica en la zona sur de México, se encuentra dividido en ocho regiones geográficas: Cañada, Costa, Istmo, Mixteca, Papaloapan, Sierra Sur, Sierra Norte y los Valles Centrales. Su población representa el Estado mexicano con mayor número de hablantes de lenguas indígenas, se conservan 18 lenguas indígenas vivas; su sistema de gobierno está conformado por 570 municipios, de los cuales 418 legalmente están adscritos en el “Sistema de usos y costumbres” como reconocimiento de su carácter indígena y de su autonomía de gobierno, lo que representa a 73.5% de la población oaxaqueña (Cfr. UABJO, 2014). Estas dos dimensiones resultan relevantes tanto por su composición social como por su fuerte arraigo comunal.

¹⁰ Los datos tanto de las comunidades, de las escuelas y de los docentes e infantes fueron autorizados y se refieren a los Talleres Formativos ya mencionados, en donde participa la Escuela de “La Hacienda”, la Primaria “Miguel Hidalgo”, del Municipio Independiente: Valerio Trujano perteneciente a la zona escolar 074 de Primaria General de Cuicatlán Oaxaca.

de su historia personal y docente. Ella provenía de una región de Oaxaca, mientras que el docente era originario de otra y se había auto-adscrito como docente indígena.

La maestra *Flor* se desliza suavemente por el espacio del salón, cargando un enorme libro, que se denomina “cartonero”. Su nombre se inspira en el material que se utiliza. Pero en particular, éste era muy, pero muy grande, pues colocado sobre el piso y sostenido verticalmente, el libro prácticamente le llegaba a los hombros... La maestra lo coloca junto a ella. Al sorprenderme por el volumen y por la altura del libro, le pregunto a la profesora: —¿Con qué grado escolar se realizó este bello material?— Y la maestra con gran seguridad afirma: —Fue con los niños de segundo grado (niñas y niños de 7 a 8 años de edad)—. Yo me sorprendo pues, por las dimensiones, pensaba que el libro había sido realizado por los alumnos de grados superiores de 5º y 6º grados (de 11 a 13 años). *De un momento a otro lo abre...* Y emergen los rostros, como autoretratos de las niñas y de los niños participantes de este magnífico libro colectivo... Veamos una de sus páginas... (Figura 1) (Medina, 2016).



Figura 1.- Fuente: Acervo Proyecto-UPN, México (Medina, 2016)¹¹

¹¹ Esta imagen corresponden al “Libro Escolar”, producido junto con sus estudiantes por la profesora Xochitl Juárez Vázquez, de la Escuela Primaria “Miguel Hidalgo”, del Municipio Independiente: Valerio Trujano perteneciente a la zona escolar 074 de Primaria General de Cuicatlán, Oaxaca.

Para las profesoras y los profesores asistentes era una imagen cotidiana, para mi compañera María José Vázquez y yo, como “pareja pedagógica”¹², que nos habíamos aventurado a este trabajo respondiendo a la convocatoria de los docentes de esta región, era un proceso emergente, situación que evidentemente captaron los docentes en nuestra expresión corporal:

La maestra *Flor*, nos observa y menciona (tono de orgullo): –Sí maestra, *este es un pueblo de “morenos”*, son puros morenos ahí...–. Yo le comento: –Pero usted nos había dicho que vive en la misma comunidad de la escuela–. A lo que respondió: –Sí, yo llegué a esa escuela, me casé con un moreno de allá... y me quedé...–. A lo que el director de esa escuela se suma, diciendo: –Siempre en La Hacienda [pueblo-comunidad], *siempre ha sido de puros morenos... ahí viven ellos, nosotros al lado, somos de otra comunidad de mayoría indígena*– (Medina, 2016).

“*Ser Moreno*”, como forma de nombrar a ese/esa otro/otra, es una manera de naturalizar la diferencia étnica, pues la distinción entre comunidades, al referirse a “siempre ha sido un pueblo de puros morenos”, hace referencia a las personas “negras”, a la comunidad afromexicana. Las diferencias étnicas en México se expresan de diferente manera, según las regiones y las memorias y construcciones coloniales que persisten en el presente; aunque el estudio y el desarrollo de políticas de reconocimiento y de atención de la población afromexicana y de sus infancias han sido inadvertido¹³. Como parte de esta grave omisión es que en 2010, durante el último censo de población en México, por primera vez se admitió la inclusión de indicadores para la distinción de la auto-adscripción como población afromexicana. En el censo intermedio de 2015, los datos generales son los siguientes:

Los resultados de la Encuesta Intercensal 2015, en México existen 1 381 853 personas que se reconocen como afrodescendientes y representan 1.2% de la población total del país. Guerrero es la entidad que tiene la mayor proporción de afrodescendientes, con 6.5%; le siguen Oaxaca con 4.9% y Veracruz de Ignacio de la Llave que registró 3.3%. Se realizó una selección de municipios en el país donde al menos el 10% de su población se considera afrodescendiente, con dicha distinción se seleccionaron 100 municipios en total, en ellos residen 1.2 millones de personas, de las cuales, cerca de 227 mil se reconocen afrodescendientes, esto representa el 18.7% de su población total. (INEGI-CNDH, CONAPRED, 2017)

Dos datos pueden ser relevantes para este efecto. Por una parte, está la situación de analfabetismo: “El analfabetismo de la población de 15 años y más que se considera afrodescendiente, es mayor en los municipios seleccionados (15.7%) que en la población nacional, representa sólo el 5.5 por ciento” (INEGI-CNDH, CONAPRED, 2017). Creemos que esta situación de analfabetismo, aunado a la ausencia de programas educativos interculturales y de propuestas pedagógicas que reconozcan más allá del folclor de “la tercera raíz” los horizontes descolonizadores, es determinante para el caso. Por otra, están los indicadores referidos, tanto del uso de la lengua como de la auto-adscripción étnica, en este rubro en particular se registra que: “De la población afrodescendiente de 3 y más años de edad que vive en los municipios seleccionados, el 18.1% habla alguna lengua indígena y 66.4% se asume también como indígena” (INEGI-CNDH, CONAPRED, 2017).

¹² Nuestro acompañamiento y diálogo para el desarrollo del taller efectuado se realizó con la maestra María José Vázquez, académica de la Universidad de Luján, Argentina. “Pareja pedagógica” es un concepto utilizado en las propuestas de educación intercultural en Argentina.

¹³ Es necesario reconocer el arduo trabajo de académicos como Alicia Castellanos (2003), Antonio García de León (2011, 2016); Jesús M. Serna (*et al.*, 2015). Los estudios han implicado un fuerte compromiso por parte de ciertos grupos académicos, consultar la revisión historiográfica de esta trayectoria de los Estudios Afromexicanos (Cfr. Díaz y Velásquez, 2017). Para el caso específico de infancias, solamente podemos reportar dos investigaciones de Citlali Quecha Reyna (2011, 2014).

Sin duda, estos datos resultan significativos frente a las relaciones locales, en donde los propios habitantes describen la frontera social y simbólica entre la población “de los morenos” y la de comunidades indígenas. Pues como señala Walsh (2007):

...mientras la configuración y la práctica de la interculturalidad en el concepto del movimiento indígena están claramente sostenidas en las experiencias históricas y en la racialización que formó la colonialidad del poder en las Américas (Quijano, 1999), esta configuración y esta práctica continúan concibiendo la noción de que el conflicto es indígena-blanco-mestizo. Como tal, las identidades negras, la cultura negra y la producción epistémica quedan invisibilizadas en las propuestas indígenas, contribuyendo también a la subalternización de los afroecuatorianos, ya no sólo por la sociedad dominante sino también por el movimiento indígena. De este modo, el proceso de racialización y de racismo subjetivo, institucional y epistémico no está vencido sino, en cierto sentido, reconfigurado. (pp. 52-53)

Los procesos de subalternización de la población afromexicana se ejercen, parafraseando a Walsh, ya no sólo por la sociedad dominante sino también por las propias relaciones inter-étnicas, en particular del propio movimiento indígena, como los porcentajes referidos ciertamente lo indican (18% de dicha población son hablantes de alguna lengua indígena y 66% se auto-adscribe como indígena).

Las condiciones particulares de “La Hacienda”, así como de por lo menos otras dos comunidades más en esta región de Cuicatlán-Oaxaca, no corresponden al patrón de identificación de la población afromexicana, pues se les registra básicamente por su asentamiento en las “costas”, ya sean las del Pacífico o en el oriente en la parte costera del Golfo de México –el Atlántico–. Mientras que esta comunidad se encuentra enclavada en una región alejada de las costas, entre ríos y cerros, inserta entre comunidades con adscripción “indígena”, como lo señaló el propio director de la escuela: “siempre ha sido de puros morenos... ahí viven ellos, nosotros al lado, somos de otra comunidad de mayoría indígena”. Estas relaciones y quizá conflictos interétnicos, conllevan a una serie de interrogantes sobre las formas de racialización, internas y externas, por lo que se requiere profundizar en los trayectos históricos de estas comunidades. Además de las historias imbricadas sobre las haciendas, la producción agrícola y azucarera, que se hacen presentes a partir de los talleres desarrollados con las y los docentes, consideramos las perspectivas metodológicas de las “Cartografías Sociales” y los “Estudios de las Memorias a través de horizontalidad y diálogo” (Medina, 2016).

La emergencia de las “Autorías Infantiles”, como parte del libro escolar colectivo ya mencionado, las niñas y los niños, en un sentido cronotópico, a través de su auto-adscripción, atrapan la experiencia social y política de “ser morenas”, de “ser morenos”; generando los cruces de historias y estableciendo núcleos de visibilización. Infantes que cuentan su propia historia condensándola en un dibujo de sí mismos y de sus contextos.

De esta manera, el conjunto de registros, las búsquedas y encuentros nos permiten caracterizar inicialmente una configuración paradójica, que al mismo tiempo que “naturaliza” un racismo “de costumbre”, también responde de forma directa, sin preguntas históricas ni políticas (“Así es aquí... ahí viven los morenos, ellos hablan fuerte”), sobre los procesos de racialización latente que invisibiliza el reconocimiento mediante expresiones de silencio coloniales. Lo que los niños “gritan” con sus autorías, al parecer la historicidad de los procesos de racismo y discriminación, nos permitirá abrir y desanudar este intrincado proceso de formación discursiva en dicho contexto.

2. Brasil: pueblos quilombolas, otra forma de exclusión. Entre el reconocimiento y la capacidad de presencia

En Brasil, ser negro no significa necesariamente participar en una cultura o tradición diferenciada. Fuera de la numéricamente pequeña población negra que mantiene una existencia territorialmente distinta en las tierras de palenques, denominadas quilombos, negros y blancos coparticipan en tradiciones de ambos orígenes. (Segato, 2012, p. 8)

Ahora bien, para el caso de Brasil, existen comunidades afrodescendientes asentadas en diferentes regiones del país, muchas de ellas segregadas por el gobierno y por la misma sociedad que las ha llevado a vivir en territorios que desde el punto de vista de otros, se convierten en invivibles, pero que se mantienen en el tiempo y el espacio. Una comunidad quilombola, de acuerdo con la disposición de la *Presidência da República, Brasil* (2003), en el Artículo 2, Decreto No. 4.887 del 20 de noviembre de 2003:

Son grupos étnicos raciales según criterios de auto-atribución, con trayectoria histórica propia, dotados de relaciones territoriales específicas, con presunción de ancestralidad negra relacionada con la resistencia a la opresión histórica sufrida. (Casa Civil, 2003) (Traducción nuestra)

En otras palabras, una comunidad quilombola está compuesta por un grupo de personas negras, autodeclaradas y reconocidas (algunas veces no reconocidas por el Estado y la sociedad) que persisten en un espacio-tiempo, se les definen como comunidades “remanente”, al considerarlas como excedente, “que sobra”, es decir las tierras que subsistieron sin “dueños” patrimoniales. Veamos cómo se define esta situación patrimonial en la constitución política:

[...] aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhe os títulos respectivos” (Art. 68. Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos). (Senado, Brasil, 2016)¹⁴

Según la Fundación Cultural Palmares (*Fundação Cultural Palmares-FCP*), al 31 de diciembre de 2017 en Brasil existen alrededor de 3,051 comunidades quilombolas, teniendo concentraciones mayores en los siguientes estados brasileños: Bahía (747), Maranhão (699), Minas Gerais (328), Pará (256), Pernambuco (151)¹⁵. De acuerdo con la misma Fundación sólo una pequeña parte de dichas comunidades posee el título de las tierras que ocupa¹⁶. En palabras de Schmitt, Turatti y Carvalho (2002):

...muchas de estas comunidades se constituyeron a partir de grupos rebeldes de esclavos, que ocuparan algunas tierras libres y alejadas, otras tierras fueron donadas, heredadas o como parte de pago de servicios prestados al propio Estado y que eran ocupadas y cultivadas por este grupo de personas. (p. 3) (Traducción nuestra)

¹⁴ Senado, Brasil (2016), “Art. 68. Aos remanescentes das comunidades dos quilombos.” [En línea]. Disponible en: http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/adc1988_12.07.2016/art_68_.asp

¹⁵ Cfr. Datos. *Fundação Cultural Palmares*, en: <http://www.palmares.gov.br/file/2018/01/QUADRO-GERAL-29-01-2018.pdf>. La Fundación Cultural Palmares es una institución pública que vela por la promoción y preservación del arte y de la cultura afrobrasileña, vinculada al Ministerio de Cultura de Brasil. Más información en el sitio oficial de la Fundación: <http://www.palmares.gov.br/>.

¹⁶ Cfr. Quilombos. <https://uc.socioambiental.org/es/territ%C3%B3rios-de-ocupa%C3%A7%C3%A3o-tradicional/territorios-remanentes-de-quilombos>. Cfr. “La acción que quiere “romper los acuerdos” de la titulación de tierras de quilombos podrá ser juzgada” (Traducción nuestra). <https://site-antigo.socioambiental.org/nsa/detalhe?id=3082>

Estas comunidades son dueñas de las tierras que ocupan históricamente, pero a muchas, como lo afirma la Fundación Cultural Palmares, aún no se les reconoce ese derecho propio sobre ellas (la lucha por este reconocimiento es vigente). Este hecho discriminante comienza desde el momento que se definen los espacios (geográficos) específicos, y continúa con la segregación de las identidades de que son objeto sus miembros, al señalárseles como comunidades negras, donde viven personas pobres, diferentes al resto de la sociedad, muchas veces criminalizándolas. Es habitual escuchar decir a personas no pertenecientes a las comunidades quilombolas que se trata de zonas pobres, precarias e inseguras, aunque las condiciones de acceso a los servicios parecen haber sido olvidadas por el Estado-Sociedad. Sin embargo, ellas (las comunidades) sobreviven a esas condiciones y se mantienen en pie de lucha y resistencia por la reivindicación de sus derechos. En palabras de Fanon (2009, pp. 113-114) esta segregación causa algún tipo de miedo o asombro en los demás:

¡Mamá, mira ese negro!, ¡tengo miedo! ¡Miedo! ¡Miedo! Resulta que me temen. Quise divertirme hasta la asfixia, pero aquello se había hecho imposible (p. 113). (...) ¡Mira el n e g r o! ... ¡Mamá, un n e g r o! ... ¡Chitón! Se va a enfadar... No le haga caso, señor, no sabe que usted es tan civilizado como nosotros... (p. 114). De un hombre se exigía una conducta de hombre. De mí, una conducta de hombre negro, o, al menos, una conducta de negro. Yo suspiraba por el mundo y el mundo me amputaba mi entusiasmo. Se me pedía que me confinara, que me encogiera. (p. 114)

Una de las comunidades donde tuvimos acceso, por las investigaciones que desarrollamos en el Grupo de Pesquisa e Estudos em Geografia da Infância-GRUPEGI¹⁷ da Universidade Federal Juiz de Fora-UFJF, Minas Gerias Brasil, es la Comunidade Quilombola Colônoia do Paiol, inserta en los dominios de los “mares morros” en la Zona da Mata Mineira, perteneciente al municipio de Bias Fortes-Minas Gerais, Brasil, distante cerca de 4 kilómetros del área urbana, con aproximadamente 600 moradores. Esta comunidad se localiza en un territorio donde persisten las prácticas de resistencia para la manutención y reproducción de sus modos de vida, incorporando las características del lugar en que se encuentran. Sus prácticas y saberes tradicionales y culturales propios están presentes en lo cotidiano, conocimientos que son transmitidos de generación en generación por medio de la oralidad, al hacerse explícitos en las conversaciones, en los gestos y en los cuidados con la alimentación y la salud de los adultos en relación con los niños. En este sentido, la comunidad es rica en conocimientos, prácticas y saberes que nos permiten develar las diferencias de *los otros* con nosotros, diferencias que antes de separarnos nos unen, y es allí donde nos sentimos analfabetos, como lo sostiene Couto (2011): “En esas regiones encuentro gente que no sabe leer libros. Pero que sabe leer el mundo. En ese universo de otros saberes, soy yo el analfabeto” (p. 14) (Traducción nuestra).

De esta forma, intentamos entender al *otro* para comprendernos, mirando las formas más simples (hablando coloquialmente) y las más complejas (hablando histórica y culturalmente). Pantevis, (2018, p. 199) plantea que: “Si logramos tan sólo reconocer que esa infinidad existe, aunque no podamos detallar uno por uno los elementos existentes, sólo así comenzaremos a caminar hacia ese otro, hacia su comprensión, y de esta manera respetar su diferencia, no tolerarla sino, más bien, respetarla”. Como diría

¹⁷ Cfr. (GRUPEGI, 2016). El Grupo de Investigaciones y Estudios en Geografía de la Infancia (por sus siglas en portugués GRUPEGI) desarrolla investigación con la Comunidad Quilombola Colônoia do Paiol desde febrero de 2016, proyecto coordinado por la doctora Eliete do Carmo Garcia Verbena e Faria, participan investigadores del grupo: Mathusalam Pantevis e Eliane Rodrigues de Castro. El proyecto general es: “Geografia dos Cuidados e Criação a partir das experiências educativas em comunidades originais da América Latina”, integra a otros países como Colombia y México. Cfr. <http://geografiadainfancia.blogspot.com.br/>

Gabriel García Márquez en uno de sus textos: “Cuando volví a este pueblo olvidado tratando de recomponer con tantas astillas dispersas el espejo roto de la memoria” (García, 2009, p. 7).

Es allí, en la Colônia do Paiol, donde intentamos ver esas diferencias, donde entendimos otras comprensiones del mundo, otras formas de ser y estar en él. Pensar en esas infancias en comunidades quilombolas, es pensar en infancias segregadas y al mismo tiempo afectadas por la colonización, por una colonización que niega otros saberes, otras tradiciones y otras prácticas que, por su poder, imponen un comportamiento hegemónico que no permite un pensamiento diferente. Por ello, la investigación necesita profundizar en estas infancias y sus creencias y saberes tradicionales, en ese encuentro de un pasado (padres, abuelos, tíos, entre otros) con un presente (hijos, nietos, entre otros) de la Comunidad Quilombola Colônia do Paiol. ¿Cómo se da esa relación de alteridad de una cultura que desconoce a la otra? Desde la perspectiva de Vygotski (2012) reconocemos ese *otro* (niños) como sujetos con un lenguaje propio, uno que se reelabora a partir de esa cultura adulta, con todo lo que ésta tiene histórica y culturalmente, y que se reproduce a través de una cultura infantil manifestada desde diversas hablas: escritas, habladas, gestuales. Entre múltiples hablas que podemos usar para comunicarnos y que, obviamente, los niños usan perfectamente, y que nos ayudan a nosotros los adultos en el intento de esas comprensiones del mundo:

Entonces, la comunicación, el habla no es en doble vía por un solo canal, son múltiples y diversas, tanto las voces como los canales, ya que obedecen a un sinnúmero de realidades, de convivencias, de re-elaboraciones. No debemos subestimar el habla y reducirla solo a dos puntas, a un emisor y a un receptor, con un canal y un mensaje, son infinitos todos estos elementos. (Pantevis, 2018, p. 198)



Figura 2.- Fuente: Acervo de GRUPEGI (2016).

Junto a Vigotski, es importante citar a Bakhtin (2014), que en sus múltiples obras nos recuerda que nosotros estamos insertos en ese espacio-tiempo históricamente marcado en un proceso “cronotópico” donde él se intensifica (el espacio), entrando en la dinámica del tiempo para componer la historia en una re-uniión, es decir, desde un “nosotros”. Los niños quilombolos de la Colônia do Paiol acaban aceptando esa infancia permeada por su cultura, donde nacieron y donde difícilmente pueden cuestionar aquellas creencias ciertas o erradas, una situación que no sólo se presenta con las infancias quilombolas sino con muchas otras infancias que vemos en el cotidiano de nuestras vidas y sobre las cuales ejercemos aquel poder que nos da la jerarquía de ser adultos.

Muchos de estos procesos de colonización (relación de poder), pasan desapercibidos por el desconocimiento que tenemos de los otros y porque estamos constituidos de muchas maneras que facilitan el aniquilamiento propio y de nuestra cultura. En consecuencia, es lo que los diferentes campos de estudios llaman el proceso de identidad/alteridad, es esa forma de relación con los espacios y con el tiempo mismo y los diversos grupos sociales que transitan por ellos.

CONCLUSIONES

Espacio de cierre y apertura: indicios desestabilizadores del racismo infantil al visibilizarlo

Que nunca el instrumento domine al hombre. Que cese para siempre el sometimiento del hombre por el hombre. Es decir, de mí por otro. Que se me permita descubrir y querer al hombre, allí donde se encuentre. (Fanon, 2009, p. 190)

Al conocer las múltiples realidades de nuestros países latinoamericanos, nos encontramos con esos *otros* territorios simbólicos, de mayorías sociales “negras e indígenas”, en donde operan las paradojas coloniales, para entender que esa integridad de personas y vidas puede ser pensada, aunque también saber, lo más grave, que son tratadas como minorías racializadas: indígenas y afromexicanos para el caso de México; “los negros” para Brasil.

Es aquí donde comenzamos a comprender las diferentes formas que tenemos como seres humanos de situarnos en el mundo y en sus lugares, como lo definiría Tuan (1980), lo que configura nuestras “topofilias”. Sin embargo, esas formas de situarnos en el mundo van de la mano de condiciones marcadas por esos *otros* que salen a nuestro encuentro y que nos afectan y afectamos, sensibilidad dada para hacernos visibles a través de esos *otros*. En este trabajo nos hemos acercado a la reflexión sobre el racismo y las condiciones de discriminación y diferencia al considerar que:

...podemos captar la constante necesidad, en sistemas donde opera el racismo, de vigilar las diferencias y las jerarquías sociales y de reiterar la actuación de las mismas. También podemos apreciar mejor qué tan difícil puede ser desestabilizar las naturalizaciones del pensamiento racial, si es que ya están inestables y que de esta mutabilidad sacan algo de su poder. Al mismo tiempo, viendo las inestables naturalizaciones del pensamiento racial, podemos tratar de aprovecharlas para revelar la operación del concepto raza y desestabilizarlo aún más. (Wade, 2002, p. 57)

Al compartir y acercarnos a nuestras experiencias de encuentro con infancias afromexicanas y afrobrasileñas a través de la investigación de las condiciones étnicas infantiles y los procesos de racialización, creemos que es posible colaborar inicialmente en la desestabilización del concepto mismo de raza y de los efectos clasificatorios y excluyentes de las racializaciones en nuestro continente. De ahí nuestra pregunta detonadora y el eje de nuestras construcciones: “¿...Es distinto ser niña y niño “negro” en diferentes geografías...?” (Medina y Panthevis, 2018). Hemos expuesto los tránsitos e indicios de los procesos socio-históricos que lo conforman como trama discursiva, en donde el racismo opera en estructuras-estructurantes de sentido.

Como parte de este ejercicio metodológico de problematización, al pluralizar las condiciones de las infancias y de los racismos, es posible trazar rutas y caminos para sembrar y cosechar ideas y procesos que puedan potenciar los múltiples sentidos de la alteridad y la diferencia en tanto condiciones necesarias

de existencia. En esta cartografía conceptual y social construida a través del presente trabajo, es posible comprender y sustentar estudios fundamentados y contrastivos de las realidades, en este caso de México y Brasil, lo que nos permite comprender disyuntivas políticas y horizontes históricos en torno a la investigación con niñas y niños, a partir de autorías infantiles que hacen posible recrear la palabra, levantar la voz de las memorias y crear espacios des/estructurantes y des/estabilizadores. A lo largo del texto hemos podido constatar que el campo de los estudios con infancias ha avanzado, teniendo como centro el reconocimiento y construcción categorial sobre las definiciones en torno a los procesos y diferencias étnicas, ubicando fundamentalmente los procesos de identidades infantiles indígenas en condiciones de migración, o bien, de infancias indígenas en comunidades de larga trayectoria histórica.

Pensamos que podemos contribuir al ámbito de la investigación en el tema referido a partir de nuestra interrogante: “¿...Es distinto ser niña y niño “negro” en diferentes geografías...?”, pues esta problematización no orienta a comprender que la experiencia de ser nombrados como niñas/niños “morenas/os” puede ser muy distinta en el contexto mexicano a la configuración de niña/niño negra/o perteneciente a los pueblos quilombolas.

La invitación a través de este texto sugiere la búsqueda de caminos interseccionales para la comprensión de los diálogos con diversas infancias, buscando construir “otras maneras de investigar”, reconociendo los causes de “otras historias” acalladas por el racismo epistémico y social, que constituyen una problematización en términos de las sociologías de las ausencias y de las emergencias, como presente/futuro de las *Epistemologías del Sur* (Santos, 2009); en la emergencia de la necesaria ruptura con las violencias epistémicas y raciales que nunca deben experimentar nuestras *Crianças...*

LITERATURA CITADA

- Amador, J. (2009). “La subordinación de la infancia como parámetro biopolítico y diferencia colonial en Colombia (1920-1968)”, *Nómaditas*. Número 31, pp. 241-256.
- Bakhtin, M. (2014). *Questões de literatura e de estética. A teoria do romance*. São Paulo, HUCITEC.
- Buenfil, R. (1995). “Horizonte posmoderno y configuración social”, en A. de Alba (coord.), *Postmodernidad y educación*. México. CESU/UNAM/Miguel Ángel Porrúa, pp. 11-67.
- Casa Civil. Dispõe sobre o Decreto nº 4887, de 20 de novembro de 2003, que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de novembro de 2003.
- Castellanos, A. (Coord.) (2003). *Imágenes del racismo en México*, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, Plaza y Valdés.
- Castillo, E. (2010). “Del racismo y la discriminación racial en la escuela colombiana” en Mena, M. I. (Coord.), *Si no hay racismo no hay Cátedra de Estudios Afrocolombianos*, pp. 75-80. Bogotá, Proyecto Dignificación de los y las afrodescendientes y de su cultura en Colombia.
- _____. (2011). “La letra con Raza entra. Racismo, textos escolares y escritura pedagógica afrocolombiana”, *Revista Pedagogías y Saberes*. Número 34, pp. 61-73. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación.
- Castillo, E. y Caicedo, J. A. (2015). “Las batallas contra el racismo epistémico de la escuela colombiana: un acontecimiento de pedagogías insumisas”, en Medina-Melgarejo, P. (coord.), *Pedagogías insumisas: movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. México, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica, Juan Pablo Editor, pp. 93-117.

- Cohn, C. (2005). *Antropologia da Criança*. Rio de Janeiro, Zahar.
- Corona, S. y Kaltmeier, O. (Coords.) (2012). *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. España, Gedisa.
- Correa, J. (2014). El conocimiento del racismo como conocimiento político: experiencias de racismo cotidiano de jóvenes hijos e hijas de inmigrantes peruanos en Santiago de Chile. [En línea]. Buenos Aires, CLACSO-Editor. Doc. Trabajo/Informes. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20140620020404/Informe-Final-Josefina-Correa.pdf>
- Couto, M. (2011). *E se Obama fosse Africano? E outras intervenções*. São Paulo, Companhia das Letras.
- Díaz, M. C. y M. E. Velásquez (2017). "Estudios afromexicanos: una revisión historiográfica y antropológica", *Tabula Rasa*. Número 27, pp. 221-248.
- Novaro, G. y M. L. Diez (2012). "¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de chicos bolivianos" en Courtis, C. y Pacecca, Ma. (comps.), *Discriminaciones étnicas y nacionales. Un diagnóstico participativo*. Pp. 37-57. Buenos Aires, Editores del Puerto.
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid, Ediciones Akal.
- Fundação Cultural Palmares. [En línea]. *Brasil*, disponible en: <http://www.palmares.gov.br/file/2018/01/QUADRO-GERAL-29-01-2018.pdf>
- García de León, A. (2011). *Tierra adentro, mar en fuera. El puerto de Veracruz y su litoral a Sotavento, 1519-1821*. México, Fondo de Cultura Económica.
- _____. (2016). *El mar de los deseos. El Caribe afroandaluz, historia y contrapunto*. México, Fondo de Cultura Económica.
- García, M. G. (2009). *Crónica de una muerte anunciada*. Ed. 27. Buenos Aires, Debolsillo.
- Gelover, Z. y Da Silva P. (2013). "Capítulo 6. Infancia y Juventud Indígenas: Instituciones, educaciones y existencias interculturales", en Bertely, M.; Dietz, G. y M. G. Díaz (coords.). *Multiculturalismo y educación 2002-2011*, México, COMIE/ANUIES, pp. 217-242.
- Grosfoguel, R. (2011). "Racismo Epistémico, Islamofobia Epistémica y Ciencias Sociales Coloniales", *Tabula Rasa*. Número 14, pp. 341-355.
- _____. (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*. Número 16. Enero-junio, 2012, pp. 79-102.
- GRUPEGI. (2016). *Proyecto de investigación con la Comunidad Quilombola Colônia do Paiol*, en J. Moreira Lopes y E. do Carmo Garcia Verbena (coords.), Pantevis M. y E. Rodrigues (participantes). Investigación en proceso, integrada al proyecto Geografías de Cuidar y Educar: Grupo de Investigaciones y Estudios en Geografía de la Infancia (por sus siglas en portugués, GRUPEGI). [En línea]. Universidade Federal Juiz de Fora-UFJF, Minas Gerias Brasil. Disponible en: <http://geografiadainfancia.blogspot.com.br/>
- González-Casanova, P. (2006). "Colonialismo Interno (una redefinición)", en Boron A.; Amadeo J. y S. González (comps.), *La Teoría Marxista Hoy: Problemas y perspectivas*. Buenos Aires, CLACSO, pp. 409-434.
- Hecht, A. C. y García, M. (2010). "Categorías étnicas. Un estudio con niñas y niños de un barrio indígena", *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Volumen. 8, número 2. Julio-diciembre 2010, pp. 981-993.
- Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI); Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH); Consejo Nacional para prevenir la discriminación (CONAPRED), (2017). Reportes especiales. Perfil sociodemográfico de la población afrodescendiente en México. [En línea]. Disponible en: http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/boletines/2017/especiales/especiales2017_03_04.pdf
- Medina, M. P. (Coord.) (2017). *Geografías de las infancias y movimientos sociales. Dialogar con niñas y niños para descolonizar el presente*. México (en proceso editorial), UPN.

- _____ (2016). "Otras maneras de investigar. Metodologías colaborativas en la sistematización de experiencias pedagógicas situadas para la formación de profesionales de la educación en contextos de diversidad cultural". Proyecto de investigación en proceso, área académica 5. México, UPN, 2016-2019.
- Ministerio de Educación Nacional (1998). Decreto 1,122, Reglamentario de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Bogotá, Imprenta Nacional.
- _____ (2001). Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Serie Lineamientos Curriculares. Bogotá, Enlace Editores.
- Novaro, G. (2015). "Ellos llevan a Bolivia en la sangre: transmisión intergeneracional en contextos de migración y pobreza", *Revista Horizontes Sociológicos*. Número 3, 6, pp. 37-53.
- Nunes, A. (2002). "O lugar da criança nos textos sobre sociedades indígenas brasileiras", en Lopes Da Silva, A. *Et al. Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo, Global, 2002, pp. 236-277.
- Núñez, P. K. (2013). "Conocimiento, conciencia y práctica: aprendizajes en la educación autónoma zapatista", *Argumentos, Estudios críticos de la sociedad*. Vol. 73, núm. 26, pp. 81-92.
- Orozco, B. (2012). "La problematización en la investigación socioeducativa" en Jiménez, M. A. (coord.), *Huellas Metodológicas en Investigación Educativa*. México, Juan Pablos SADI, pp. 95-119.
- Pantevis, S. M. (2018). "Coitado menino está doente: Relación de los niños con el ser extranjero". Tese (Doutorado)-Educação. Juiz de Fora, Universidade Federal de Juiz de Fora.
- Pavez, I. (2012³). "Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actoressociales" en *Revista de Sociología*. Número 27, pp. 81-102.
- _____ (2012b). "Inmigración y racismo: experiencias de la niñez peruana en Santiago de Chile", en *Si somos americanos. Revista de Estudios Transfronterizos*, XII, 1, pp. 75-99.
- Pérez, L., Delgadillo, I. y García, D. (2014). "Alteridad e identidad: dos categorías en tensión para comprender el pensamiento de niños, niñas y adolescentes colombianos sobre lo indígena", *Revista Infancias Imágenes*. Cátedra UNESCO-Desarrollo del Niño. Vol. 13, núm. 1, Bogotá, Universidad Distrital.
- Podestá, R. (2007a). "Nuevos retos y roles intelectuales en metodologías participativas". RMIE, 12, 34, p. 987-1014, julio-septiembre, 2007.
- _____ (2007b). *Encuentro de Miradas: el territorio visto por diversos autores*. México, SEP: CGEIB.
- Presidência da República, Brasil, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos (2003), Artículo 2, Decreto núm. 4.887, de 20 de Novembro de 2003.
- Quecha, C. (2011). "La niñez y juventud afrodescendiente en el México de hoy: Experiencias a partir de la migración México-Estados Unidos", *Cuicuilco*. Vol. 18, núm. 51, pp. 63-81, ENAH-México.
- _____ (2014). "Jugar al norte: una representación lúdica de la migración internacional en niños afrodescendientes no migrantes", *Alteridades*. Vol. 24, núm. 47, pp. 43-52.
- Quijano, A. (2007). "Colonialidad del poder y clasificación social" en Castro-Gómez, S. y R. Grosfoguel (comps.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá, Universidad Javeriana: Instituto Pensar: IESCO: Siglo del Hombre Editores, p. 93-126.
- _____ (1999). "Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina" en Castro-Gómez, S.; Guardiola-Rivera O. y Millán, C. (eds.), *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*. Bogotá, Instituto Pensar, Pontificia Universidad Javeriana, pp. 99-109.
- Quintero, G. y Corona, Y. (2013). *Las prácticas sociales del lenguaje en contextos de tradición indígena*. México, UAM-X, 2013.
- Restrepo, E. (2010). "Cuerpos racializados" en *Revista Javeriana*. 146 (770): 16-23.
- _____ (2008). "Racismo y discriminación" en Rojas, A. (coord.), *Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Aportes para Maestros*. Popayán, Universidad del Cauca, pp. 192-204.
- _____ (2005). *Políticas de la teoría y dilemas en los estudios de las Colombias negras*. Popayán, Universidad del Cauca.

- Rico, M. A. (2016). "Infancias zapatistas, narrativas de violencia y resistencia", *Argumentos*. Número 81, UAM Xochimilco.
- Santos de Sousa B. (2009). *Una epistemología del sur*. Buenos Aires, CLACSO-Siglo XXI.
- Schmitt, A., Turatti, M. y Carvalho, M. (2002). "A atualização do conceito de quilombo: identidade e território nas definições teóricas", *Ambiente & Sociedade*, 5.10 (2002), pp. 1-8.
- Segato, R. L. (2007). *La Nación y sus Otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de Políticas de la Identidad*. Buenos Aires, Prometeo Libros.
- _____. (2010). "Los cauces profundos de la raza latinoamericana: una relectura del mestizaje", *Crítica y Emancipación*. Año II, núm. 3, CLACSO, pp. 11-44.
- _____. (2012). "Racismo, discriminación y acciones afirmativas: herramientas conceptuales", *Observatório da Jurisdição Constitucional*. Año 5, Brasília. Trabajo publicado originalmente en: Ansión, Juan y Fidel Tubino (2007), *Educación en Ciudadanía Intercultural*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Serna, J.; Díaz, V. y Guevara, D. (Coords.) (2015). *Afrodescendientes y diversidad étnico-cultural en México y Nuestra América*. México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Suárez, C. y Suárez, M. (2003). *La infancia de la inmigración*. Madrid, Morata.
- Szulc, A., et al. (2009). "La Investigación etnográfica sobre y con niños y niñas. Una mirada desde la antropología". Buenos Aires. Ponencia XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología.
- _____. (2013). "Eso me enseñé con los chicos. Aprendizaje entre pares y contextualizado, entre niños mapuche del Neuquén" en *Boletín de Antropología y Educación*. Año 4, número 06, pp. 37-43.
- _____. (2015). "Concepciones de niñez e identidad en las experiencias escolares de niños mapuche del Neuquén", *ANTHROPOLOGICA*. Año XXXIII, n 35, 2015, pp. 235-253.
- Tuan, Y. F. (1980). *Topofilia*. São Paulo, Difel.
- Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (2014), Propuesta de Plan de Estudios de la Maestría en Educación Comunal. Oaxaca, México.
- Van Dijk, T. (2010). "Análisis del discurso del racismo", *Revista Crítica y Emancipación*. Año II, número 3. Primer semestre 2010. Buenos Aires, CLACSO.
- Vygotski, L. (2012). *Obras escogidas*. Madrid, Machado Grupo de Distribución S.L.
- Viveros, M. (2016). "La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación" en *Debate Feminista*. Volumen 52, pp. 1-17. Ed. Programa Universitario de Estudios de Género. Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Wade, P. (2002). "Identidad", en Serje M. y Pineda, R. (comp.), *Palabras para desarmar: Una mirada crítica al vocabulario del reconocimiento cultural*. [En línea]. Bogotá, Ministerio de Cultura, Instituto Colombiano de Antropología e Historia. Disponible en: <http://www.ram-wan.net/restrepo/identidad/identidad-wade.pdf>
- Walsh, C. (2009). "Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir" en Medina-Melgarejo, P. (coord.), *Educación intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. México, UPN, CONACYT, Plaza y Valdés, pp. 27-54.
- _____. (2007). "Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial" en Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (comps.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá, Universidad Javeriana, Instituto Pensar, IESCO, Siglo del Hombre Editores, pp. 47-62.
- _____. (ed.) (2013). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito, Abya-Yala.
- Zemelman, H. (1987). *El uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*. México, Universidad de las Naciones Unidas/El Colegio de México.

SÍNTESIS CURRICULAR

Patricia Medina Melgarejo

Doctora en Pedagogía -UNAM, Doctora en Antropología-ENAH. Profesora/Investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional-México, Posgrado en Pedagogía-UNAM; Integrante del Sistema Nacional de Investigadores-Conacyt-México y del PRODEP, Profesora/Investigadora. Correo electrónico: patymedmx@yahoo.com.mx patriciamedinamelgarejo@gmail.com.

Mathusalam Pantevis Suarez

Doctor en Educación de la Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, Brasil (2018); Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, Brasil. Investigador y miembro del Grupo de Pesquisa em Geografia da Infância GRUPEGI - UFJF. Correo electrónico: mathusalam@gmail.com

AGRADECIMIENTOS

Nuestro agradecimiento a la Universidad Pedagógica Nacional-México quien adscribe y posibilita a través de la coordinación del Mtro. Iván Escalante del AA-5, el desarrollo del Proyecto de Investigación: “Otras maneras de investigar” (Medina, 2016). Para el desarrollo de Talleres Formativos con docentes, agradecemos el compromiso profesional y académico de las maestras y maestros participantes, y a los profesores: Mtro. Jorge Cruz Toscano, Supervisor Escolar de la Zona 074 de Primaria General y, al Mtro. Erangelio Mendoza González, Jefe del Sector Escolar 32, pertenecientes al Distrito de San Juan Bautista de Cuicatlán, Oaxaca. A la Mtra. María José Vázquez, académica de la Universidad de Luján, Argentina, por nuestro acompañamiento y diálogo para el desarrollo del taller efectuado, y por la continuidad de líneas académicas de investigación a través de la Cátedra Abierta de Interculturalidad. A Rita Laura Segato, María Paula Meneses, Elizabeth Castillo y José Antonio Caicedo, por sus valiosas aportaciones conceptuales y de construcción académica. A Cuauhtémoc Vázquez, por su profesionalismo en la edición del texto. Al Dr. Jader Janer Moreira Lopes coordinador del Grupo de Investigaciones y Estudios en Geografía de la Infancia (GRUPEGI), Universidade Federal Juiz de Fora – UFJF, Minas Gerias Brasil. A la Dra *Maria Lidia. Bueno Fernandes*, y a la Dra. *Marli Sales* Profesoras/Investigadoras del Programa de Posgrado de Educación –PPGE en la Facultad de Educación de la *Universida de de Brasília*; a *Marisol Barenco de Mello* profesora asociada de la Universidad Federal Fluminense (UFF). A la Dra. Claudia Pontón Ramos, coordinadora del Posgrado en Pedagogía, UNAM-México. A la Red latinoamericana de Investigación Reflexiva con niños, niñas y jóvenes, impulsada por investigadores como Yolanda Corona, Angélica Rico, Kathia Núñez, Eliud Torres.



EL KUAGRO, UN ZAMBAPALO PARA PROMOVER LA CONVIVENCIA PACÍFICA EN UN COLEGIO DE BOGOTÁ

THE KUAGRO, A ZAMBAPALO TO PROMOTE THE PEACEFUL COEXISTENCE IN A SCHOOL OF BOGOTA

Bleidys Cabarcas-Bello

Docente de Filosofía en el Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño, en Bogotá, Colombia.

“Yesenia (estudiante afrochocoana de una Institución Educativa de la ciudad de Bogotá Distrito Capital de Colombia), me explicaba por qué yo no podía comprender su actuar violento conmigo y sus compañeros de clases. En nuestro diálogo dijo: “la razón es porque tú no eres tan negra como yo... a ti no te tratan como a mí”. Escuchar a Yesenia me hizo comprender su actitud, ella suponía que no he sufrido tanto como ella, por supuesto, ella no conocía mi origen, a su vez yo ignoraba por completo en mi práctica pedagógica el suyo. Este es el momento exacto en que comprendo que no puedo impactar a mi comunidad educativa si no conozco la historia de mis estudiantes; no les puedo ayudar si no soy capaz de ponerme en sus zapatos”.

RESUMEN

Esta propuesta es una invitación a pensar en el contexto de la escuela bogotana acerca de las dinámicas colonizadoras de esta, mostrando las dificultades de un aula de clases y una educación que no tiene en cuenta la presencia de la diversidad étnica, ignorándola desde el lente del multiculturalismo. Se propone una pedagogía de la re-existencia que como ejemplo de defensa contra el proceso de aculturación de los negros en Colombia y asumir un lugar de enunciación decolonial e intercultural a través del cual se pueda repensar la escuela y sus dinámicas.

Palabras clave: convivencia, intercultural, pedagogía decolonial, pedagogía de la re-existencia, *Kuagro*.

ABSTRACT

This proposal is an invitation to think about the context of Bogota schools and the dynamics colonizing of the school, showing the flaws and details of a classroom and an education that does not take into account the presence of ethnic diversity ignoring from the lens of multiculturalism. We analyze pedagogy of re-existence as an example of defense against the process of acculturation of black people in Colombia and assume a decolonial and intercultural education in which it can rethink the school and its dynamics.

Key words: coexistence, intercultural, decolonial pedagogy, pedagogy of re-existence, *Kuagro*.

INTRODUCCIÓN

La diáspora africana hace referencia a la re-integración étnica activa en el cimarronaje, y todas las prácticas culturales a través de las cuales se conservan algunas tradiciones y saberes de cada uno de los pueblos negros que se hicieron hermanos en el dolor de la esclavitud, proceso que se denomina en territorio americano como “Malungaje” (Friedman, 1992).

Este trabajo está inspirado en el rescate que se hace de la figura del *Kuagro* desde la propuesta pedagógica de etnoeducación descrita por Rubén D. Hernández Cassiani en su libro “Etnoeducación, Interculturalidad y pedagogías propias” y que se implementa en la Institución Educativa Técnica Agropecuaria Benkos Biohó

de San Basilio de Palenque¹ donde se le da continuidad a la figura organizativa, en el ambiente escolar con el fin de mantener vivos esos valores propios de la comunidad palenquera en el estudiante, garantizando así el equilibrio social de la comunidad y preservar su historia, su cultura de resistencia y libertad en paz.

La experiencia educativa de la que trata este documento surge al interior de la asignatura de filosofía, y como parte de una estrategia denominada “Filosofía para niños”, configurándose como uno de los proyectos bandera del Liceo Femenino Mercedes Nariño. La propuesta pedagógica se denomina “EL KUAGRO, UN ZAMBAPALO² EN EL AULA” recibe este nombre:

Porque en el Palenque de San Basilio esta expresión hace referencia a una reunión y festejo en la que las personas traen y ponen a disposición del grupo para el compartir de todos, unos alimentos (yuca, ñame, carne de res, pollos, patos etc. Los elementos para hacer una comida, más específicamente una sopa de verduras y tubérculos que el Caribe colombiano se conoce como sancocho, y cuya dinámica de preparación se basa en la solidaridad de la comunidad para recolectar y preparar los alimentos³. (H. Salas Casiani, comunicación directa 3 enero de 2016)

En nuestro caso para ubicarnos en el contexto bogotano y en un aula diversa culturalmente hablando, lo que queremos compartir son saberes y construir formas diferentes de resolver conflictos. Quiero hacer énfasis en que esta propuesta se inspira en una dinámica organizacional de una comunidad étnica “El Kuagro de San Basilio de Palenque” y en cómo esta figura se ha usado en este lugar de Colombia para fortalecer sus proyectos etnoeducativos, sin embargo, en este caso en particular donde el aula de clases se encuentra en la ciudad de Bogotá, la propuesta deja de ser etnoeducativa ya que quienes la componen son estudiantes que tienen diversos orígenes.

A la escuela bogotana le hacen falta prácticas pedagógicas que promuevan el diálogo entre saberes y formas de hacer y ser provenientes de orígenes diversos, la escuela debe encontrar pedagogías que le conviertan en un lugar de aprendizaje sobre la vida, la sociedad y la búsqueda del bien común más allá de los del individuo (Sánchez, 2006), identificando las particularidades del otro y construir a partir de las diferencias un lugar de verdadero encuentro intercultural.

Así nos surge la pregunta de este trabajo investigativo: *¿Cómo construir procesos de potenciación de sujetos histórico-políticos para la convivencia escolar pacífica de las niñas y adolescentes del curso 804 del Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño, desde una pedagogía intercultural basada en el pensamiento societal afrodiaspórico?*

Objetivos de investigación y de acción educativa

El objetivo general consistió en elaborar una propuesta pedagógica intercultural y decolonial basada en el pensamiento societal característico de la comunidad afrocolombiana del Palenque de San Basilio, que

¹ San Basilio de Palenque es un corregimiento del municipio de Mahates, en el departamento de Bolívar, Colombia. El pueblo fue fundado por esclavos fugados principalmente de Cartagena de Indias en el siglo XVI y liberados por Benkos Biohó. La palabra *palenque* hace referencia a las empalizadas levantadas por los esclavos africanos fugitivos, durante la época colonial, para refugiarse de sus perseguidores. El aislamiento les ha permitido mantener tradiciones culturales africanas en Colombia (música, prácticas médicas, organización social y ritos culturales). Han desarrollado el palenquero, una lengua criolla, mezcla del español con las lenguas africanas originarias. Debido a sus características únicas en su historia, formación, cultura y lengua, el Palenque ha sido declarado por la UNESCO como Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad.

² El Zambapalo se compara con la Uramba, una huella de africanía que permanece en el Chocó y que significa compartir recíprocamente.

³ Rangel se refiere al mapalé, currulao y al Zambapalo, como bailes cantados con acompañamiento de palmas en los que se da mucho valor a los piques de la improvisación de sus coplas (este es otro de los sentidos en el que se entiende la expresión Zambapalo)

promueva prácticas de convivencia pacífica de la comunidad escolar en el Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño. Específicamente, se trató de:

- Promover Estrategias para la convivencia pacífica al interior de las aulas del Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño.
- Construir un ambiente educativo de convivencia pacífica de las niñas y adolescentes del Colegio desde el ejercicio de la autonomía a través de una pedagogía intercultural, y decolonial con características del pensamiento Societal Afro en Colombia.
- Visibilizar a través de prácticas culturales afrocolombianas de convivencia pacífica, la importancia y participación activa que tenemos los afrocolombianos en la construcción de comunidad y de país.

La investigación–acción en educación desde la propuesta desarrollada por Carr y Kemis (Bausela, 2004), ésta resulta ser la mejor opción para llevar a cabo los fines de este proyecto por el papel que juega la presencia del docente en la preparación, aplicación y análisis del proyecto, pero también nos exige asumir un lugar de enunciación como sujeto de saber pedagógico, así como el de ser mujer y afrodescendiente que tiene en cuenta que hace parte de la diversidad del aula de clases que analiza, participando activamente de los procesos de enseñanza y aprendizaje, dejándose tocar de las experiencias que se comparten, y siendo en muchos casos el sujeto que se narra, y que se muestra en el aula como humano que quiere la transformación social y política de las relaciones sociales que allí emergen, y que se construyen como consecuencia de vivir en comunidad.

Este proyecto se identificó con la metodología de investigación–acción en educación, desde un enfoque crítico-emancipador que permite hacer un análisis concienzudo del problema, para la elaboración constante de estrategias que respondan a esta reflexión sobre lo que acontece en el aula, pero sobre todo porque a nivel de trabajo (acción), el propósito era transgredir el espacio físico del aula de clases, intervenir el contexto para transformar a la sociedad desde la sociedad misma, a partir de las experiencias e historias narradas por las estudiantes y el docente, esta metodología invita a quienes hacen parte del proyecto a apropiarse de su papel en el mundo y la realidad que les es inherente.

Este tipo de investigación logra construir la pedagogía desde y para la práctica, para esto fue necesario que todos los vinculados a la comunidad colaboraran activamente con el proceso desarrollando capacidades autocriticas como individuos y sobre todo como grupo, desde la planificación, acción, observación y reflexión continua del proceso.

El trabajo de campo se implementó con las estudiantes de grado 804 de la Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño. Entre los meses de marzo y junio del año 2016, se realizaron encuentros y actividades que permitieran desarrollar la propuesta pedagógica que buscaba promover la buena convivencia entre las estudiantes. El diseño de los instrumentos estuvo guiado por el deseo de participar e interactuar con el grupo de una manera fluida, permitiendo que se diera la posibilidad de hacer parte activa de los procesos de sensibilización y construcción de conocimiento, y acercarse a quienes hacen parte del aula de clases y compartir experiencias de vida e historias y que permitan entender la realidad social que les afecta.

Se utilizaron cuatro instrumentos:

- *la observación participante*, que fue una oportunidad de análisis de la cotidianidad, y desde allí poder interpretar con intención de transformar, algunas de las realidades de la interacción al interior de la escuela.

- *el taller*, es una técnica de investigación social que permite involucrar a todos las estudiantes de grado octavo de manera activa, maneja una perspectiva socio-crítica y humanista que considera la práctica como un motor de reflexión; el taller es un dispositivo multi-lineal, sus elementos clave son: poder, ética, interacción, saber y subjetividad.
- *la entrevista*, cómo posibilidad de generar un dialogo comprometido con la comunidad, el grupo focal a propósito de lo que significa el *Kuagro* para la comunidad palenquera, una oportunidad para conocer al otro, como piensa y porque actúa como lo hace, el círculo de la palabra se convierte en una oportunidad de encuentro en el dialogo, y la puesta en escena de narrativas de cada sujeto participante.
- *el diario de campo*, pues en cada una de las sesiones se llevó un registro escrito de la observación, en donde se describía las situaciones presentadas en el aula de clase, relacionadas con las actividades que estructuran la propuesta y aquellas externas que hacen parte de la cotidianidad institucional.

La población con la que se implementó la propuesta fue compuesta por estudiantes de grado octavo, en específico el curso 804, del Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño IED J.M. Este curso atendió 40 estudiantes entre las edades de 12 a 16 años de edad. Las niñas y adolescentes provienen, con sus madres y padres, de diferentes lugares del país. Nariño, Tolima y Cundinamarca son los departamentos predominantes, resaltando la particularidad de una estudiante de origen extranjero (Italia), la investigadora y docente que dirige la experiencia es de origen cartagenero.

Estos desplazamientos poblacionales se han generado por diversas situaciones, en general relacionadas con las oportunidades de trabajo y/o seguridad que ofrece la capital de Colombia. El abandono del territorio da cabida a que las familias modifiquen sus costumbres para acomodarse a las dinámicas de la ciudad.

La participación activa en la narración de historias y experiencias personales es una de las características de las estudiantes del colegio, les gusta trabajar con medios audiovisuales, y participar en cine foros; con ellas se abordó la propuesta pedagógica enfocada en la promoción de la convivencia pacífica, desde la construcción de sujeto histórico y cultural que permita la práctica del auto reconocimiento en el reconocimiento del otro. A lo largo del año escolar se integraron al curso ocho estudiantes por situaciones relacionadas con logística del plantel y por cambio de jornada al interior de la misma institución.

Se conformaron grupos de trabajo escogidos según la afinidad entre las niñas (grupos focales) que por el carácter de esta investigación y su propuesta se denominaron kuagros, y que fueron bautizados con nombres particulares y de entera simpatía de las estudiantes quitando el acartonamiento y el tono de orden que adquieren los grupos de trabajo, cuando el docente dice -“trabajo en grupo”- la oración fue reemplazada en la voz del docente y por parte de ellas mismas con la expresión “busca a las de tu Kuagro”.

Todas las actividades que las niñas realizarían debían respetar la conformación de los kuagros, para lo que se hizo necesario conciliar con otros docentes y lograr que se le diera continuidad en sus asignaturas y en particular en sus actividades, así se organizó este trabajo por kuagros.

En la clase de filosofía para niñas, se hicieron modificaciones al contenido de las discusiones y las estructuras de la clase característicos de la propuesta de Mathew Lipman este filósofo propone que se lleven a cabo los encuentros en el aula a través de lo que él en su propuesta denomina “comunidad de indagación”, en la propuesta de Zambapalo, la idea era no solo indagar sino socializar y compartir el proceso de construcción del conocimiento, presentando las discusiones en el aula no como producto de

la reflexión de un individuo sino como el resultado de una disertación colectiva donde la opinión del otro, sus narraciones y aportes se integran en la interpretación que en sociedad se hace de la realidad.

Cabe anotar que en cada encuentro se daba uso a más de una herramienta de recolección de datos, pues siempre se partía del taller, pero se socializaban sus resultados con ayuda del círculo de la palabra, registrando en un diario de campo, los apuntes de la observación participante por parte del investigador, que se encontraba en el grupo como sujeto-objeto de la investigación.

Cuadro 1. Ciclo de actividades de la experiencia

Taller	Objetivo	Tema	Actividades	Evaluación/Ret roalimentación
1. Grupos étnicos	El primer ejercicio forma parte de la introducción y presentación del proyecto sobre convivencia que se quería llevar a cabo, la intención era identificar el grado de reconocimiento y pertenencia que expresan las niñas frente a su origen.	Reconocimiento	¿Cuántos grupos étnicos conoces que hacen parte del pueblo colombiano? ¿Los derechos humanos Garantizan la dignidad de estos grupos? ¿Cuáles de estos derechos se convirtieron en garantías de la dignidad de estos pueblos?	Las estudiantes contestaron el taller y participaron activamente en la socialización de las respuestas.
2. Historia del Kuagro	Compartir con las estudiantes la historia de un pueblo que se ha constituido como un ejemplo de convivencia pacífica en la diferencia.	Historia de la conformación del Palenque de San Basilio en Colombia. Su legado y formas de enseñar valores.	Proyección documental ⁴ .	Las estudiantes disponían de una clase para escoger un grupo al que querían pertenecer y discutir allí quien las representaría en calidad de líder, cuáles eran las normas a seguir en su interior y como se llamarían (conformación voluntaria y libre de los kuagros de 804)

⁴ *San Basilio de Palenque*, documental de The Amazing Profile disponible en Youtube con entrevistas de Divalizeth Murillo, y *Kuagro ir palenque sendá ri nyulá*, documental del Ministerio de Cultura de Colombia y el Observatorio del Caribe colombiano.

3.	“Mi historia te la voy a contar”	El objetivo de esta actividad era animar a las niñas de cada Kuagro a contar la historia que relata la conformación de su familia, el reto era empezar tan lejos como la memoria y los relatos de los abuelos y tíos. Conocer y compartir con el grupo la historia que caracteriza a cada una de las familias representadas en el aula de clases, sus orígenes y formas de ver el mundo según su cultura.	¿Quién soy y de dónde vengo?	Recoger esas historias de exclusión y/o persecución que puedan estar influyendo en las acciones violentas que se presentan en el aula.	Las estudiantes construyeron un escrito relatando la historia de su familia, su origen, y las cosas que más les gusta hacer, así como también el motivo de su desplazamiento en el caso de las familias que no son originarias de Bogotá o se conformaron en otros territorios
4.	Árbol Genealógico	Reconstruir las líneas genealógicas y orígenes de cada familia para situarnos en los procesos identitarios que caracterizan a cada una de las niñas del curso. Ejercicio que buscaba establecer que nexos y conexiones tienen las niñas con sus ancestros y los procesos (migratorios en algunos casos) que dieron origen a su existencia.	Mi familia, mi historia. Pertenencia y sentido de identidad.	Las estudiantes preguntaron a sus padres, abuelos, o familiar más viejo en la familia, cuál fue el origen de la familia.	Con la información recolectada las estudiantes organizaron una representación gráfica de la familia en lo que se denomina un árbol genealógico.
5.	Sentido de pertenencia quien soy y cuanto le importo a mi comunidad (Ubuntu)	Sensibilizar a las estudiantes sobre la importancia del estudio, y de vivir en la práctica de ciertos valores que le dan sentido a la vida en comunidad y los beneficios de practicar la solidaridad con quienes me rodean.	¿Qué es la comunidad?, ¿que nos hace pertenecer a una comunidad? y que hace la comunidad por cada uno de sus miembros.	Cortometraje “Binta y la gran idea” Proyección del cortometraje.	Las estudiantes elaboraron un mapa de ideas para responder a estas preguntas al finalizar la actividad del video foro.

6.	Urambea ndo En El Aula, Diferenci as entre compartir y la huella de africanía "Uramba" (comparti r recíproco)	Evidenciar a través de juegos la importancia de dar des interesadamente, para que la sociedad de verdad crezca teniendo como principios el amor y la solidaridad en beneficio de todos.	Diferencia entre "Uramba" compartir y la "Caridad" misericordia.	Las estudiantes del curso se subdividen en kuagros (grupos de amigas), cada grupo recibirá dos pares de tarjetas marcadas con la palabra compartir o robar, luego de manera secreta cada pareja al interior del grupo tendrá turnos para revelar la tarjeta que secretamente hayan escogido. La historia detrás del juego consiste en que tienen que pensar que alguien les dará una cantidad de dinero, así por ejemplo se les repartirá un millón de pesos colombiano. Si ambas deciden compartir entonces se asignará 500 mil pesos a cada una, pero si una de ellas decide robar se quedará con todo el dinero, sin embargo, si ambas deciden robar, ninguna ganará nada.	Socializar en el círculo de la palabra los sentimientos que se experimentaron durante la actividad. Las estudiantes plasmaron de forma escrita una breve narración de su experiencia en al juego.
7.	Discrimin ación y racismo, amenazas para la convivenc ia pacífica	Descubrir cuál es el origen de los principales prejuicios que tenemos como sociedad.	Discriminación	Ver Cortometraje "HIYAB" que es un cortometraje que narra la discriminación que vive una niña musulmana en una escuela española, por parte de una profesora que considera que el porte de su hiyab atenta contra la libertad de expresión y la libertad religiosa lograda en España, y la convence de que al usarlo ella sería víctima de burlas y persecución por eso para protegerla, la obliga a quitárselo en nombre de la "Libertad".	Luego de ver la producción cinematográfica las estudiantes compartirán en círculo de la palabra algunas de las expresiones más usadas en la cotidianidad de quienes nos rodean y que asociamos con posibles casos de discriminación.

8.	Con los resultados del taller anterior se propuso la siguiente actividad: “Hermanos en el Dolor”	Con esta actividad se buscaba sensibilizar a partir de la invitación a no censurar al otro solo por como se ve o me parece.	proceso de malungaje en América,	Se hizo un repaso de lo que había sido ese proceso de malungaje y lo que significó para el esclavizado a la hora de constituir un grupo fuerte de resistencia y de cómo así con la solidaridad de otros las penas son más llevaderas.	se propuso lo siguiente: Adopto por una semana la amistad con una persona con la que no suelo compartir mi tiempo. Debo construir en este lapso de tiempo una historia de vida sobre esa persona. Escuchar de parte de otras personas las historias que le constituyen, haciendo que se comporte y piense como lo hace.
Actividad de cierre	Socializar sobre la experiencia y elaborar compromisos individuales a partir de las experiencias vividas.	En esta fiesta no sólo se compartió comida sino también experiencias vividas durante el proceso e implementación del proyecto.		Se organizó una especie de compartir, una fiesta que se logró a partir de los elementos decorativos y los alimentos que las niñas traerían para el grupo y que se organizó a través de los kuagros, cada líder hizo compromisos de hacerse cargo desde el <i>kuagro</i> de uno de los componentes de la fiesta <i>ZambaPalo</i> .	Narraciones de las niñas acerca de su experiencia.
	“ZambaPalo”				

La figura del *Kuagro* representa una forma organizativa a través de la cual los niños en el palenque de San Basilio aprenden desde muy pequeños y ponen en práctica para toda la vida valores como la solidaridad y el compartir, mientras que construyen su identidad como sujetos históricos a través de una identidad de grupo que los protege y hace más fuerte a cada uno de sus miembros promoviendo la convivencia pacífica.

El Kuagro es una pedagogía de la re-existencia y se puede enseñar con la implementación de la didáctica no-parametral, a través del diálogo intercultural, para resolver los problemas de convivencia que surgen en el aula de clases que acoge la diversidad.

La convivencia es la capacidad de vivir juntos respetándonos y consensuando las normas básicas. Es la cualidad que posee el conjunto de relaciones cotidianas entre los miembros de una sociedad cuando se

han armonizado los intereses individuales con los colectivos, y, por tanto, cuando los conflictos se desenvuelven de manera constructiva.

El conflicto es la confrontación de ideas, el encuentro entre dos posiciones que manejan criterios distintos frente a una misma problemática, es una tensión en la relación social e interpersonal generada por una diferencia de intereses y otras situaciones que pueden surgir de la interacción en la cotidianidad, en el caso de este estudio pensando en los ambientes escolares.

El término *Kuagro* se remonta al proceso de cimarronaje. “Se convirtió en la principal forma de resistencia usada por los llamados esclavizados en el siglo XVI” (De Ávila, 2014, p. 107), el vocablo aparece como una huella de ese guerrero africano, ese espíritu libertario que le caracterizaba desde la madre África. El autor describe que la palabra *kuagro* viene de cuadro, refiriéndose a la voz negra que representa las cuadrillas de guerreros negros organizados en África para la resistencia y constante defensa hacia la posible invasión de otros pueblos. En América se convierte en el núcleo de resistencia que garantiza la conservación de la cultura y la subsistencia física como pueblo, y se convierte en una pieza importante de este proceso en América.

Para la cultura palenquera, *El Kuagro* es la forma organizativa encargada de transmitir a los niños la comprensión de algunas normas y comportamientos sociales que garantizan la permanencia como pueblo y su resistencia cultural, pero sobre todo la protección del palenque, por lo menos en su origen donde la preocupación era la defensa del territorio y la libertad de sus habitantes, hoy en día se mantiene esta estructura social, pero más enfocada a la transmisión de valores y comportamientos sociales necesarios para la convivencia.

El *Kuagro*, asegura Aiden Salgado (nativo e importante investigador y defensor de derechos humanos del Palenque de San Basilio) es lo que “ha garantizado la transmisión de los procesos comunitarios y la transmisión de la cultura en palenque, desde la captura en tierras africanas y la posterior y nefasta época de la esclavitud al ser traídos por la fuerza a América”.

Hay unos parámetros que demuestran las cualidades pedagógicas de resistencia y convivencia del *kuagro* como forma organizativa:

- Cada uno es particular en la comunidad, existen elementos que los diferencia entre sí y que los cohesionan al interior de cada uno, como identificarse con un nombre.
- Tienen un líder que se caracteriza por alguna cualidad física o comportamental identificada por los otros miembros del grupo.
- Pertenecer a un *kuagro* presume la asunción de unos deberes, derechos y compromisos adquiridos en relación al grupo y para beneficio de todos y cada uno de los que pertenezcan al colectivo.
- La solidaridad y reciprocidad no solamente se asumen con los miembros del mismo *kuagro* sino que trasgreden lo micro organizativo y pasa a aplicarse a la relación con otros *kuagros* y sus miembros.

Esta última característica se podría decir es la más relevante, puesto que es la de mayor exigencia en la comunidad palenquera, y aplica para todas las situaciones y actividades de la vida cotidiana, desde las más simples como los juegos infantiles y la participación en una celebración, hasta las más difíciles y complejas como afrontar económica y espiritualmente la muerte.

¿Cómo podemos reproducir estos ejemplos de resistencia cultural y aprender a vivir en la diferencia en el aula de clases que se caracteriza por ser diversa?

La tarea que nos convoca es hacer posible a través del acto creador, pedagogías que se atrevan a enfrentar los discursos hegemónicos de una educación reproductora de la exclusión, debemos encontrar unas pedagogías que permitan que podamos (re)conocernos y autoafirmarnos a partir de nuestras particularidades socioculturales, y tener la posibilidad de re existir (*volver a estar y ser*), con nuestro acervo cultural en un tiempo en el que el proyecto sea la coexistencia de lo diverso, y que la base de un proyecto identitario sea el reconocimiento de otras identidades que comparten con la mía el mismo espacio y el mismo tiempo. ¿Pero qué tipo de sujeto se quiere construir en el aula de clases intercultural?

Hugo Zemelman y Estela Quintar, coinciden en el escenario de sus investigaciones en el IPECAL (Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina), que en Latinoamérica el pensamiento se coloniza a partir de una monocultura que establece una mirada fija de la realidad, con la imposición de una lengua, también se impone una forma de acceder al conocimiento y la manera en la que el sujeto a través de ese lenguaje se apropia de una realidad y la expresa. Esto legitima unas formas de dominación que estos estudios centran en el caso latinoamericano, pero no se desconoce que otros países también han sido víctimas del imperialismo cultural y económico que determinó las características y las narrativas de la historia de estos pueblos, así como resultó ser para el caso Latinoamericano.

Estela Quintar nos advierte sobre los peligros de ver hacia atrás pensando que estos procesos/empresas colonizadoras ya pasaron que se dieron en otro momento, porque aceptar esto no nos permite ver la violencia que se ejerce en términos de reproducir esta colonización en las escuelas latinoamericanas, mecanismos como la educación bilingüe (el inglés como segunda lengua), la transmisión de unos estándares y estéticas para la presentación de documentos académicos, y la elaboración de currículos y metodologías que se inspiran en modelos educativos foráneos instauran intencionalmente o no, deseos de parecer cada vez más lo que no se es. En la diversidad que existe en el aula de clases de la escuela distrital en Bogotá, encontramos que hay altos grados de des afirmación cultural, esta es una situación característica del individuo moderno (Taylor, 1998).

El autor pone de manifiesto la crisis identitaria por la que pasamos cuando hemos perdido los horizontes morales, cuando hemos perdido de vista los elementos que nos vinculan con los otros y nos hacen partícipes de un contexto social, según el autor al interior del multiculturalismo las gentes con distintas raíces pueden coexistir, son capaces de aprender y comprender los lenguajes morales de los otros y más que una diferencia del color de la piel y de un código de habla hay que darle cabida a la posibilidad de empezar a pensar en las crecientes sociedades híbridas (Taylor, 1993). Esta disertación, nos plantea la tolerancia como valor que nos permita enfrentar este problema de las identidades culturales en convivencia, pero, ¿la tolerancia es suficiente para superar el problema de la convivencia?

Propuesta pedagógica “Zambapalo en el Aula” y sus didácticas no-parametrales

A partir del trabajo realizado en el aula de clases con el curso 804 del Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño sobre promoción de la convivencia pacífica, se hizo un análisis de la información haciendo la comparación entre los resultados que arrojaron algunas de estas actividades enfrentando los objetivos del ejercicio y su relación con las categorías presentada en este trabajo, se obtuvo como resultado un paneo de las situaciones que hacen que se vea afectada la convivencia en el aula de clases del curso 804, entre los hallazgos tenemos que algunas niñas expresan con mayor facilidad sus emociones y opiniones frente a ciertos sucesos, resaltaremos como un principio fundamental del proyecto salvaguardar el respeto por el ritmo de cada persona, su apertura y voluntad de pertenecer a la iniciativa de intervención

en el aula. A veces es difícil contarle “al otro” acontecimientos personales por temor a lo que se pueda decir, además porque es complicado expresar momentos que causaron dolor.

Jelin (2002, p. 28) plantea que “los acontecimientos traumáticos conllevan grietas en la capacidad narrativa, huecos en la memoria”. Se buscó llegar a comprender las situaciones experimentadas por las compañeras en el aula de clase a través del respeto activo y el reconocimiento de otras realidades. Se le permitió así a cada niña ubicarse en un grupo de su preferencia, teniendo como resultado que algunos kuagros fueron muy grandes y otros muy pequeños, una estudiante no sabía muy bien si quería o no pertenecer a alguno de los grupos, pero fue convencida por uno de los kuagros pequeños de que sería buena su participación, y que sería recibida en éste con agrado.

El taller fue la herramienta de uso sistemático y frecuente durante el proceso, pues esta técnica de investigación social, permite involucrar a todas las estudiantes de grado octavo de manera activa, ya que maneja una perspectiva socio-crítica humanista que considera la práctica como un motor de reflexión ya que propone ámbitos configurativos: contextual, emocional, intencional, corporal, conversacional y dramático.

- El ámbito contextual del trabajo es la institución educativa como espacio de interacción de los sujetos, pero también los lugares a los cuales se hace referencia durante la experiencia, como los lugares de nacimiento, los lugares donde han vivido, lugares de procedencia del núcleo familiar de quienes hacen parte del proyecto.
- En el ámbito emocional se manejan expectativas de los sujetos involucrados, dado que las vivencias influyen tanto para los participantes como para el investigador, en este caso estudiantes de grado octavo y docente, ya que en cada actividad se ven afectados los sentimientos de las partes involucradas, esto permitió durante la investigación comparar y establecer las relaciones de cercanía.
- Desde el ámbito intencional “El taller es entonces, un esfuerzo por conseguir intencionalmente construcciones conceptuales y cambios en los sujetos y sus prácticas” (Ghiso, 2001, p. 16).

En cada uno de los talleres se buscó consolidar y crear conocimiento, enriquecer los saberes propios de los estudiantes desde la diversidad en el aula, ya que cada uno aporta desde lo que conoce y se fortalece de los conocimientos de los otros, esto permite el reconocimiento de formas diferentes de interactuar en la construcción de conocimiento y da fe de la existencia de una escuela heterogénea que es la que se debe promover en cada una de las prácticas pedagógicas.

El taller permitió un acercamiento desde el diálogo hacia los sujetos, propiciando el respeto de la diversidad, facilitando la interacción de diferentes lenguajes, hablamos así de un ámbito corporal “dispositivo que permite enfrentar la diferencia, lo multifacético y a partir del encuentro y del contacto (voz-voz, cara-cara, mano-mano, mirada-mirada)” (Ghiso, 2001, p. 19).

El acercamiento con las estudiantes de grado octavo permitió registrar que no solo nos expresamos de manera escrita, también utilizamos la oralidad como medio de expresión, además nuestro lenguaje corporal expresa mucho en este tipo de encuentros, los gestos, y el contacto cercano ayudan a percibir la sensibilidad del otro, por lo que “el taller” se configura como un dispositivo investigativo en la medida que se constituye en una oportunidad, en un espacio, en un tiempo y en una disposición para conversar” (Ghiso, 2001, p. 18). Se estudiaron ocho talleres que analizaremos desde las categorías propuestas para la investigación.

La identidad

Las primeras actividades realizadas permitieron observar que las niñas poseen muy poca información acerca de quiénes son, encontramos que, ante este ejercicio, existen factores que para las niñas hacen confusa su identificación con un grupo étnico, en ocasiones esta identificación se convierte en relacionar un grupo étnico con un color de piel, y este con una región del país.

Esto es el resultado de la asimilación de una cultura dominante que como Fanon (1973, pp. 100-109) nos expone en su libro, asumirnos como lo que no somos, hace parte de un “querer mejorar el estatus social con una especie de blanqueamiento”, lo que nos conduce a expresar que las niñas se encuentran confundidas frente al significado de pertenecer a un grupo étnico y lo confunden con la identificación de una raza, que hace referencia más a la predeterminación genética y no a las costumbres y acervo cultural de una comunidad.

La educación occidental nos ha marcado de tal forma que asumimos que si nos reconocemos con este pasado tortuoso vamos a tener más probabilidades de padecer las injusticias que nuestros antepasados tuvieron que padecer. Existe en las niñas una prevención hacia la idea de parecer o identificarse con algún grupo étnico y además dejan salir el temor que les da referirse a los afrodescendientes como “negros”, temiendo ofender profundamente y sentirse discriminadoras de aquella persona.

En este ejercicio se dejaron ver emociones que las niñas no acostumbran a socializar y aunque fue realizado de manera individual varias quisieron compartir su experiencia, como el caso de Natalia (que nunca ha vivido con su mamá) y cuestionaba la necesidad de ubicarla en la historia de su vida y el árbol genealógico. Laura Mayalisa (hija de una colombiana con un italiano y sólo hasta hace dos años vive en Colombia) expresaba lo difícil que era para ella identificarse con algunas prácticas culturales determinadas y aún más con unas formas de hacer las cosas y de actuar ante las situaciones muy diferentes a lo que ella conocía en Europa.

En este ejercicio, las niñas se notaron algo temerosas por compartir sus experiencias. Algunas de ellas no tenían los datos suficientes para reconstruir su historia, pero proponían hacer la labor investigativa, y completarla en casa, con la ayuda de sus padres y abuelos, de manera que la próxima sesión presentarían esos resultados. Los ejercicios permitieron conocer y compartir con el grupo la historia que caracteriza a cada una de las familias representadas en el aula de clases, sus orígenes y formas de ver el mundo según su cultura. Pudimos recoger esas historias de exclusión y/o persecución que pudieron estar influyendo en las acciones violentas que se presentan en el aula. Logramos reconstruir las líneas genealógicas y orígenes de cada familia para situarnos en los procesos identitarios que caracterizan a cada una de las niñas del curso.

La convivencia

Aunque las niñas manifestaron su descontento con las situaciones señaladas en el cortometraje frente a la exclusión de género y sintieron especial preocupación por la carencia de algunos recursos en la educación de los niños en África, se comportaron particularmente insolidarias en una actividad que buscaba ver que tan solidarias podían ser la una con la otra en situaciones determinadas, esta actividad muestra que definitivamente el reconocimiento del otro pasa por el auto reconocimiento de mí persona en las necesidades del otro, ponerse en el lugar del otro se hace necesario para garantizar la convivencia en el aula, sin embargo primó en los resultados el egoísmo y la actitud de pretenderse diferente al otro, y prevaleció la actitud de asegurar mí “no sufrimiento” así esto implique el sufrimiento del otro. La conclusión del ejercicio les permitió verse en esas actitudes de egoísmo reconociendo que, en la mayoría

de las ocasiones, es tan corto el momento que nos tomamos para pensar nuestros actos, que acabamos atropellando a los otros a costa de nuestros intereses particulares, o simplemente hemos naturalizado tanto este egoísmo que terminamos sufriendo para garantizar que la otra persona sufra también.

- Se hizo una sensibilización a las estudiantes sobre la importancia del estudio, y de vivir en la práctica de ciertos valores que le dan sentido a la vida en comunidad y los beneficios de practicar la solidaridad con quienes me rodean.
- En este ejercicio las niñas se enfocaron en retomar el asunto de discriminación de género que se planteaba en el corto, dejando de lado una característica principal del video que era la de estar hecho en África, por lo el asunto racial, tal característica pasó desapercibida pero manifestaron curiosidad por saber cómo era posible que esta comunidad en África hablara francés, así que con esta intervención se abrió la posibilidad de hablar de otros asuntos secundarios en el video como la colonización cultural vivida por algunas comunidades africanas en su propio territorio.
- En la socialización de la actividad las niñas también hablaron sobre lo significativo y preocupante que fue para la niña que cuenta la historia “Binta”, la situación de discriminación por género que vivía su prima, y resaltan el hecho de que no pasara desapercibida por la comunidad, reconocieron que con la importante ayuda de un docente fue posible hacer un esfuerzo pedagógico para enseñar a los padres de esta niña a la que no se le permitía estudiar comprendieran que las mujeres también pueden y deben estudiar para tener mejores herramientas y enfrentar la vida.

La reflexión final se hizo a partir de lo artístico, cada niña crearía un dibujo que expresara para ella lo más importante del video, y en ese sentido hubo una fuerte acogida del grupo a la idea de que lo más rescatable del cortometraje era la idea de que cualquier problema de la comunidad puede ser resuelto si el grupo se dispone a ello, y que por más pequeño que sea cualquiera de sus miembros es tan importante como los otros y sus problemas merecen la atención y la ayuda de todos.

Cuando jugaron “Compartir o robar”, se puso a prueba la voluntad para sacrificarse o coartar a sus compañeras para arrebatar a la otra la posibilidad de ganar algo. Los resultados se centraron en que las niñas optaron por robar la mayoría de las veces aun cuando esto significara que ellas también perdían, esto nos demuestra que cuanto más colocamos en el otro una serie de actitudes, más desconfiamos porque nuestro cerebro tiende a pensar que el otro siempre me quiere hacer un mal, nunca un bien. Entre desconocidos el resultado varía, pero la experiencia nos arrojó que si los que participan del juego se conocen, se tiende a recurrir a acciones del pasado para medir y predecir las actuales, lo que lleva a las niñas a actuar en contra de la otra solo por sospecha o por si las moscas, en este juego la consigna fue... “No la voy a dejar ganar”.

Los resultados dejan ver que existe un grado de desconfianza que no permite que las niñas se identifiquen con el grupo y por ello no encuentran un beneficio en la actitud de pensar en el otro y menos en creer que las necesidades y los beneficios del otro deben ser identificados como propios por compartir fines comunes, entre otros el de la educación, ser adolescentes y niñas, así vemos la dificultad que existe en ponerse los zapatos del otro para no juzgarlo fuera de contexto; sin embargo, la magia del cine logra hacernos poner en los zapatos del otro, experimentar sentimientos a través del cine nos permitió sentir por unos minutos lo que una persona víctima de cualquier tipo de discriminación y/o persecución y maltrato puede llegar a padecer. Se quería evidenciar a través del juego (Robar o Compartir) y el cine, la importancia de dar desinteresadamente, para que la sociedad de verdad crezca teniendo como principios el amor y la solidaridad para el beneficio de todos.

Sujeto político

Al hablar de derechos a partir de esta actividad, las niñas identifican que hacen parte de una comunidad mestiza que ante la ley tiene reconocidos un grupo de derechos que son exigibles, pero hallamos en esta experiencia que para el imaginario social hay unos derechos claramente identificables para la cultura mayoritaria, pero no es así, para los otros grupos étnicos, las niñas señalan que algunos grupos como los indígenas y los afrodescendientes no tienen en la cotidianidad el goce de ser reconocidos y de exigir los mismos derechos como quienes hacen parte de una cultura mayoritaria, para las niñas del grupo, hay una notoria diferenciación en la vivencia de los derechos humanos, y se nota que aunque se señala negativamente esta situación, existe una naturalización de esta marcada diferencia como si la naturaleza humana de quienes pertenecen a estos grupos obedeciera a otro orden.

La mayoría de las niñas se sintieron indignadas por la persecución que vive la protagonista del video, y en el círculo de la palabra expresaron ideas. “Yo no entiendo por qué debo obligar a otro a pensar como yo”, frase compartida por Allison Molano, o “por qué lo que para mí significa ser libre debe ser igual a lo que otro piense que debe ser” según la frase de Natalia Zorro. A partir de esta producción llegamos a la conclusión de que antes de expresar mi forma de pensar sobre algo, debo tener en cuenta que el otro que cohabita conmigo el espacio de la escuela, también siente y piensa, lo que quiere decir que debo ponerme en sus zapatos y pensar cómo se sentiría ese otro si yo dijera o hiciera determinada acción.

Mostramos el posible origen de ciertos prejuicios que devienen en los principales casos de persecución, discriminación y racismo en la escuela, las estudiantes comprendieron y expresaron que se sentían muy mal porque pensando en el ejercicio anterior se ubicaron tanto en los zapatos de quien juzga, como también de aquel que es juzgado, y hay que entender o por lo menos tratar de pensar en las situaciones que hacen que una persona tome las decisiones que toma.

Hermanos en el Dolor (proceso de malungaje en América), a la luz de este ejercicio propiciamos un espacio de encuentro con la otra, cada niña adoptó por una semana la amistad con una persona con la que no compartía su tiempo, luego debía construir en este lapso de tiempo una historia de vida sobre esa persona. Se buscaba escuchar de parte de otras personas las historias que le constituyen, haciendo que se comporten y piensen como lo hacen.

“ZambaPalo” y clausura del ciclo de talleres

Se organizó una actividad en la que las niñas harían un compartir de alimentos para terminar el periodo académico y como cierre de las actividades planteadas en el proyecto.

Los *kuagros* se reunieron y a través de su líder le hicieron saber al consejo de la actividad conformado por una representante de cada *Kuagro* que organizarían el compartir, este consejo determinó que cada *kuagro* haría un aporte en especias o dinero que se iba a usar el día del compartir, los resultados fueron buenos, el compartir tuvo lugar, y en medio del proceso emergieron cambios notables en el comportamiento de estas niñas y en la forma discursiva como manejaron la organización del evento.

- Hicieron sus respectivos aportes y cuando una de las niñas no podía cumplir con su parte, las otras niñas miembros del *Kuagro* lo hicieron por ella incrementando solo un poco la cuota personal. En un acto casi que espontáneo las niñas describieron como simplemente ningún *Kuagro* quedó mal.
- Las niñas que de pronto se manifestaron reacias al principio se les notaba profundamente vinculadas con el *kuagro* que escogieron y en el que fueron acogidas.

- Sus discursos cambiaron en la medida en la que, ante una situación como esta de carencia de recursos para participar de una actividad, no reaccionaron persiguiendo a la niña que no pudo poner su parte, antes se le presionaba y exigía suponiendo de ante mano egoísmo o sectarismo por parte de esta niña, mediante esta estrategia lograron ponerse en los zapatos del otro.
- La solidaridad manifiesta en esta actividad tenía un carácter sincero y por la dinámica de la clase no se encontraba sujeta a una calificación con lo que se asume su voluntad de actuar como lo hicieron, por beneficio propio, pero sobre todo por beneficio y goce del grupo en general, no sólo de su propio *kuagro*.

Los talleres y actividades desarrolladas buscaron aportar a la construcción de un sujeto histórico, cultural y de derechos, y sobre todo a la formación de un ser humano integral. En esta experiencia cada participante se reconoce humano en la medida en la que puede tener en cuenta la humanidad del otro.

La didáctica no-parametral reconoce que todos los estudiantes tienen características particulares que los hacen únicos y que construyen la diversidad en el aula, logrando enriquecerla mucho más, cuando el docente se apropia con orgullo de su identidad y reconoce que hace parte de esa diferencia, promoviendo la reafirmación y el respeto por el otro, y cuando puede también ponerse en sus zapatos. Así esta propuesta necesita en el aula a un docente que sea capaz de atreverse a salir de los cánones convencionales de la educación colonial, des parametrizar el aula de clases y con ello transformar los patrones de enseñanza vertical y hacer del conocimiento una construcción grupal, logrando que su presencia en el aula sea leída por sus estudiantes como otra forma de compartir lo que sabe enseñar.

Cada docente puede conocer el lugar de origen de las estudiantes, sus historias y el sentido de pertenencia que tienen hacia esos lugares, es decir que es capaz de establecer elementos que han configurado la identidad de quienes están en el aula, y las características propias de su sentir y pensar, así como también las formas de relacionarse con los demás. La vinculación de la familia y el contexto de los estudiantes sirven para impulsar la propuesta intercultural, ya que muchos de los prejuicios y paradigmas de exclusión que expresan las niñas son aprendidos en el hogar, la diversidad cultural aparece constantemente en el discurso de las niñas, casi siempre en contextos de vulneración de derechos.

Zambapalo en el aula proponía organizar grupos de amigas en el aula de clases, recreando la figura del *Kuagro* y sus principios organizativos de solidaridad y respeto, a partir de estos kuagros (grupos de amigas) se implementaron talleres, video foros, juegos y el círculo de la palabra, un espacio de reflexión grupal para socializar las emociones y sentimientos experimentados en las otras actividades.

El círculo de la palabra se convirtió en un lugar de aprendizaje significativo porque todo lo que allí se decía tenía una importante referencia a la realidad en la que todas nos sentíamos representadas, y en libertad para contarlo. Este espacio nos hizo cuestionar y reflexionar sobre lo que el otro sujeto siente y experimenta, y cómo, a pesar de no compartir algunos aspectos históricos, culturales y sociales, con las otras personas del grupo, igual somos sujetos de derechos.

El trabajo por *Kuagros* no se limitó a la clase de Filosofía para niñas, ya que trascendió otras funciones y espacios más abiertos estimulando el compromiso social. Por ejemplo, en la semana del medio ambiente, “los kuagros” adquirieron funciones específicas logrando ponerse de acuerdo para cumplir como curso con lo encomendado por el área de Ciencias en cuanto a la vigilancia y el aseo en el colegio, y en el festival de la canción en inglés donde se organizaron como “kuagros” para llevar a cabo la logística del evento colaborando con el área de humanidades. A partir de esto podemos afirmar que la pedagogía afro “ZambaPalo en el Aula”.

- *Potencia Sujetos Histórico-Políticos*

“Lograremos vivir juntos si reconocemos que nuestra tarea común estriba en combinar acción instrumental e identidad cultural” (Touraine, 1997, p. 218). Si cada uno de nosotros se construye como sujeto y si nos damos leyes institucionales y formas de organización social cuyo objetivo principal sea proteger nuestra exigencia de vivir como sujetos que reconocen su historia y se reconocen como constructores de esa historia a través del ejercicio de una ciudadanía crítica y autónoma (Zemelman, 2011).

- *Promueve la convivencia pacífica*

El proyecto permitió llevar a cabo el reto de pensar en las relaciones interpersonales del aula, identificar y reflexionar sobre los problemas que allí se presentan el centro de la propuesta es la enseñanza y el aprendizaje de unos valores particulares que se han perdido en nuestra cultura occidental, pero que se viven y se enseñan de manera natural a través de la huella de africanía⁵ llamada *kuagro*, donde se le proporciona al niño unos marcos referenciales que les permiten vivir en buenas relaciones a través de sencillas muestras de solidaridad y respeto hacia los otros que comparten con él la pertenencia a un lugar o la vivencia de una situación dada.

- *Invita a crear identidad o ponerse en los zapatos del otro*

Se considera que la modernidad trajo consigo una evidente tendencia a la evasión del sufrimiento, reducirlo al mínimo es componente para lo que hoy entendemos por respeto. Partimos del rechazo al dolor y apelamos a que cada individuo empieza a colocarse en el lugar del otro, pues en la medida, en que me reconozco participante de una cierta esencia humana que le quita precio y/o valor mediático a mi vida, puedo alcanzar la conciencia de que desde el nacimiento soy humano, y que con este valor de la vida vienen anexas otras circunstancias que me son imposibles de alienar, como mi reclamo a la dignidad y la libertad, que son deseables de forma natural, y es cuando puedo entonces pensar que los otros sienten, necesitan, buscan fines y cosas muy parecidas a las que mi humanidad desea; entonces con esta búsqueda compartida puedo ver al otro como semejante, y una vez que no quiero el dolor para mí, puedo pensar en lo que le es desagradable al otro también.

- *Promueve el reconocimiento o Ubuntu (yo soy porque tú eres).*

Existe un fuerte vínculo entre la identidad y sentirse orientado, precisamente porque la identidad es lo que nos permite establecer lo que es importante para nosotros y lo que no lo es, define el espacio de las distinciones cualitativas dentro de las cuales vivimos y elegimos, así, una persona que carezca de dichos marcos referenciales no podría participar con los otros, ni tendría un lugar en el espacio donde se encuentran los demás.

Con lo anterior debemos recalcar que el reto de esta propuesta es crear y promover el reconocimiento entre quienes hacen parte de la comunidad escolar, saber la historia del otro determinará mis respuestas morales hacia este, lo que entonces no solo propone conocer la historia del otro como mi par, sino también un reconocimiento del docente hacia los estudiantes y viceversa.

- *Promueve el respeto activo*

El valor que la cultura de las sociedades modernas promueve es la tolerancia, entendida como la posibilidad de dejar que el otro sea, sin embargo, Adela Cortina (2001), filósofa española, propone un sistema ético de mínimos acuerdos que garantice el trámite de los conflictos, pero señala con sospecha que la sola tolerancia, puede convertirse en una indiferencia en la medida en la que, dejar que el otro sea, pudiera llegar al punto de asumir que cada quien se las arregle como pueda.

La pedagogía afro “Zambapalo en el Aula” propone encontrar algo que vaya más allá de la identificación del otro en un espacio, algo que brinde cohesión social, la propuesta es el comprender la diferencia del

⁵“Huellas de Africanía”, es decir, “El bagaje cultural sumergido en el subconsciente de los africanos esclavizados, que se hace perceptible en la organización social, en la música, en la religión o en el teatro de carnaval de sus descendientes” (Friedmann, N.).

otro y a ser solidario con este en su proyecto de vida, para que, ayudando al otro, se nos permita realizar nuestros proyectos, esto es un *respeto activo*.

Según Cortina (2001), no vivimos en un mundo sin valores, aunque las instituciones que tradicionalmente los han difundido sí se encuentran en crisis, o por lo menos en fase de reestructuración debido a las condiciones hegemónicas imperantes y la dictadura economicista que sufrimos cada día, la cual naturaliza en la práctica una serie de “contravalores” tales como la competitividad anuladora de la alteridad, el individualismo exacerbado, el materialismo más feroz, etc. La postura que debemos tomar como ciudadanas y ciudadanos responsables, y más si cabe como educadoras y educadores, deberá ser en este caso siempre contra hegemónica, o sea en este caso, ética.

El compromiso de la educación y la pedagogía es establecer mecanismos de acción que permitan dar tratamiento a las tensiones del aula asumiendo la diferencia y la interculturalidad, presentándola como una oportunidad de encuentro y aprendizaje más que como un motivo de desencuentro con el otro.

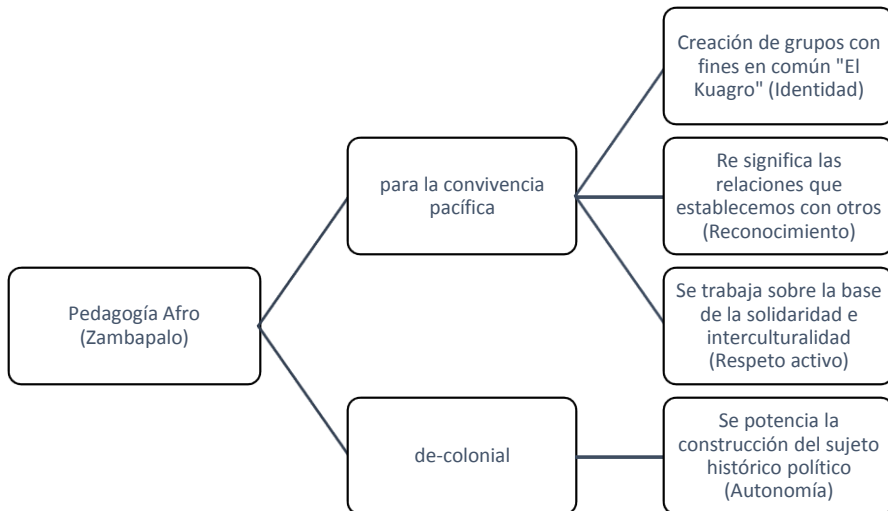


Figura 1.- Características de una pedagogía afro para la convivencia.

CONCLUSIONES

Proponemos el ejercicio de empezar a ver con otros ojos lo que nos es diferente y se nos enseñe que, sin un respeto activo es imposible que todos puedan desarrollar sus proyectos de vida, porque somos diferentes, con nuestras debilidades y talentos, ante ciertas situaciones de la cotidianidad. Debemos aprender a ponernos en los zapatos del otro, con la intención de prevenir la aparición de futuros actos de racismo por ignorancia o desconocimiento de este “otro” en cuanto a su origen y cultura, preferencias sexuales, musicales o religiosas.

A propósito del acuerdo de paz firmado en 2017 en Colombia, esta propuesta muestra la importancia que tiene para el individuo sentirse parte de la construcción de las normas que debe seguir. Los manuales de convivencia son propuestos como herramientas fundamentales que deberían garantizar la convivencia,

pero las estudiantes no se sienten representadas en esas normas. Adicionalmente, este tipo de manuales, o reglas de comportamiento, carecen de formas de reparación directa de las afrentas; con ello se crea una sensación de impunidad que no garantiza e impide una convivencia pacífica en la escuela.

Zambapalo propone pasar del discurso a la acción, como sucede al interior de los kuagros en palenque, y con ayuda de didácticas no-parametrales, y ejercicios de reparación inmediatos y directamente proporcionales a la afrenta, ya no como castigo, sino como acto pedagógico para poder superar el conflicto. No poder contar con los espacios institucionales fue una limitante de este proyecto, para poder aplicar instrumentos que pudieran monitorear el cambio en el comportamiento de las niñas después de la experiencia a largo plazo y en otros espacios externos a la escuela como el entorno del hogar y el barrio.

LITERATURA CITADA

- Cortina, A. (2001). *“Ciudadanos del mundo”: hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid, España: Alianza.
- Cortina, A. (2001). *Ética mínima; el mundo de los valores. Ética y educación*. Madrid, España: Alianza.
- De Ávila, D. (2014). *“Ma-Kuagro: elemento cohesionador de la cultura palenquera y su incidencia en las prácticas pedagógicas”*. En R. Hernández (Ed.), *Etnoeducación, interculturalidad y pedagogías propias* (pp. 95-132). Cartagena, Colombia: Instituto de Investigación Manuel Zapata Olivella.
- Giménez, G. (s.f.). *La Cultura como identidad y la identidad como cultura*.
- Giménez, G. (2010). *Cultura, identidad y procesos de individualización*. Universidad Nacional Autónoma de México: Instituto de Investigaciones Sociales.
- Hernández, R. (2015). *Genealogía de la Identidad cultural palenquera y su incidencia en el movimiento social colombiano*, Cartagena, Colombia, Instituto de Investigación Manuel Zapata Olivella.
- Leiva, J. (2007). *Educación y conflicto en escuelas interculturales*. (Tesis Doctoral) Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga.
- Quintar, E. y Salcedo, J. (s.f.). *Pedagogía de la potencia y didáctica no parametral, Entrevista*. Universidad Lasalle, Facultad de Educación de Bogotá.
- Quintar, E. (s.f.). *Colonialidad del pensar y bloqueo histórico*.
- Taylor, C. (1994). *La ética de la autenticidad*. Barcelona: Ediciones Paidós, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Taylor, C. (1996). *Las fuentes del Yo, la construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Ediciones Paidós, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferente*. Madrid, PPC Editorial.
- Zemelman, H. (2011). Con la colaboración de Alicia Martínez. *Conocimiento y sujetos sociales contribución al estudio del presente*. La Paz, Bolivia: Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia.

SÍNTESIS CURRICULAR

Bleidys Cabarcas Bello

Docente de Filosofía en el Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño, en Bogotá, Colombia. Filósofa por la Universidad de Cartagena. Magister en Educación, con énfasis en Comunicación Intercultural y Etnoeducación, por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo: bleidyscabarcasb@gmail.com



**ASOCIACIÓN DE MUJERES INDÍGENAS Y AFROMEXICANAS RADICADAS EN ACAPULCO:
IDENTIDAD Y DESARROLLO SUSTENTABLE**

**ASSOCIATION OF INDIGENOUS AND AFRO-MEXICAN WOMEN IN ACAPULCO (AMIARA A.C.): IDENTITY
AND SUSTAINABLE DEVELOPMENT**

Nadia Alvarado-Salas¹ y Magdalena Valtierra-García²

¹Maestra en Ciencias en Gestión para el desarrollo sustentable por la Universidad Autónoma de Guerrero. ²Fundadora y presidenta de la Asociación de Mujeres Indígenas y Afromexicanas Radicadas en Acapulco (AMIARA A.C.).

RESUMEN

La exploración, análisis y reflexión sobre el proceso de integración hacia un nuevo entorno y los retos que enfrentan, resultaba indispensable para las integrantes de la Asociación de Mujeres Indígenas y Afromexicanas Radicadas en Acapulco (AMIARA A.C.) como ejercicio de reconfiguración de la identidad y sus alcances. Por lo que este proyecto de grado (2015-2017), tuvo como objetivo general: Visibilizar la historia de las integrantes de la AMIARA como gestoras de su desarrollo para fortalecer la identidad colectiva y de género. Se recurrió a la metodología cualitativa (historia oral) utilizando técnicas diversas para la recolección de datos como entrevistas a profundidad y semiestructuradas con las integrantes de esta asociación (mujeres nahuas, mixtecas, tlapanecas, amuzgas y afromexicanas); talleres internos de desarrollo humano y externos para su visibilización; un grupo focal y un panel, participando un total de 70 mujeres. A fin de dilucidar la complejidad de estos procesos, se precisaron de las siguientes categorías: Identidad étnica, estrategias identitarias (Giménez, 1998): migración, red de vínculos, saberes; Género (Lagarde, 1996; Larrain, 2004); Sustentabilidad (Satterthwaite, 1998; Toledo, 2015 y Velázquez, 2003).

Palabras clave: identidad, género, desarrollo sustentable, sustentabilidad, racismo.

ABSTRACT

The exploration, analysis and reflection about the integration process towards a new environment and the challenges they face are essential for the members of the Association of Indigenous and Afro-Mexican Women in Acapulco (AMIARA A.C.) as an exercise in the reconfiguration of Identity and its scope. As a result of this project (2015-2017), the general objective was: To make visible the history of AMIARA integrators as managers of their development to consolidate collective identity and gender.

The qualitative methodology (oral technique) using diverse technologies for the data collection and interviews in depth and semi-structured with the members of this association (Nahuas, Mixtecas, Tlapanecas, Amuzgas and Afromexican women); Internal workshops for human and external development for their visibility; 1 focus group and a panel, with a total of 70 women. In order to elucidate the complexity of these processes, the categories were identified as: Ethnic identity, identity strategies (Giménez, 1998): migration, network of links, knowledge; Gender (Lagarde, 1996; Larrain, 2004); Sustainability (Satterthwaite 1998; Toledo, 2015; Velázquez 2003).

Key words: identity, gender, sustainable development, sustainability, racism.

INTRODUCCIÓN

“Acapulco es el lugar al que vinimos para vivir mejor”, reflexionan con nostalgia las integrantes de la AMIARA; para las que llegaron o conocieron el puerto desde hace más de 30 años, saben que las opciones de trabajo y de mejorar la vida ya no son las mismas y la mayoría de ellas reconocen que ya es tarde para regresar a vivir al lugar de origen.

Aunque desde 1990 existen otras organizaciones e instancias de indígenas¹ radicadas en Acapulco² que tienen su trayectoria y anteceden al trabajo de la AMIARA; es la desigualdad, pero también la violencia que viven en este nuevo entorno, como mujeres indígenas y afromexicanas, procedentes de los pueblos ñomndaa (amuzgo), nahua, ñu savi (mixteco), me'phaa (tlapaneco) y afromexicano de los estados de Guerrero y Oaxaca, lo que las lleva a organizarse desde hace 13 años. Primero como Asociación de Mujeres Indígenas Radicadas en Acapulco (AMIRA) y posteriormente como AMIARA (Asociación de Mujeres Indígenas y Afromexicanas Radicadas en Acapulco) reconociendo en su nombre a las mujeres afromexicanas³ que han estado desde los primeros años en la organización.

Esta asociación fundada y representada por mujeres, tiene presencia en más de 40 colonias y dos comunidades rurales del municipio de Acapulco⁴. La proyección y alcances de los servicios de gestión que ofrecen no se limita solamente a las mujeres que la integran, ni al municipio mismo, sino también a otras personas en situación similar a ellas que requieran de su apoyo, el cual ofrecen de manera gratuita y aunque no cuentan con un fondo económico, su principal recurso es la red de vínculos que, durante más de una década, han tejido con otras organizaciones sociales e instancias que reconocen su trabajo.

La existencia de una asociación como la AMIARA en Acapulco, obedece a la problemática económica, social y ambiental que se ha venido agudizando en la última década, al no generar otras opciones que contribuyan a mejorar las condiciones de vida de todos los sectores de la sociedad, más allá de la zona turística. Para las integrantes de esta organización era necesario mirar y reconocerse en sus historias de vida que a su vez se encuentran con la historia de la AMIARA a fin de reflexionar sobre lo que han tenido que dejar e integrar al emigrar hacia Acapulco; los avances, las dificultades y los nuevos retos que enfrentan.

A solicitud de Magdalena Valtierra García, presidenta de la organización, se realizó el trabajo de investigación “AMIARA: gestión por un desarrollo sustentable con, identidad y género” del 2015-2017 en el Programa de Maestría en Gestión para el Desarrollo Sustentable de la Universidad Autónoma de Guerrero, perteneciente al Programa Nacional de Posgrados de Calidad del Consejo Nacional para la Ciencia y la Tecnología (PNPC-CONACYT); que también fue patrocinado con materiales para la realización de talleres por el Proyecto 216108: “De Guerrero a Chicago: migración y familias. Un enfoque sistémico”; aprobado por CONACYT cuya responsable fue la doctora Gabriela Barroso Calderón a quien también agradecemos su asesoría en este proceso.

El objetivo general fue, *Visibilizar la historia de las integrantes de la AMIARA como gestoras de su desarrollo para fortalecer la identidad colectiva y de género*. Este trabajo de investigación se apoyó en la metodología cualitativa, recurriendo a la historia oral⁵ y utilizando técnicas diversas para la recolección de datos, como entrevistas a profundidad y semiestructuradas a 16 integrantes de esta asociación y representantes de otras organizaciones indígenas; talleres internos de desarrollo humano y externos para su visibilización; un grupo focal y un panel, participando un total de 70 mujeres. A fin de analizar la complejidad de estos procesos, se precisaron de las siguientes categorías: Identidad étnica, estrategias

¹ El censo de INEGI 2010 señala que en Acapulco existen 25,568 indígenas, no obstante, para algunos representantes de organizaciones, incluyendo la AMIARA afirman que sobre pasa los 50 mil.

² Artesanos Indígenas de Guerrero; Unión de Indígenas Radicados en Acapulco (UIRA); las escuelas primarias para niños migrantes indígenas en Acapulco; Comités ciudadanos indígenas; la Dirección de Atención a Grupos Étnicos del municipio de Acapulco, son algunos.

³ 86,157 personas se autoadscriben como afrodescendientes en Acapulco (Intercensal INEGI, 2015).

⁴ Ver mapa 1.

⁵ La historia oral, es una metodología cualitativa y humanística sobre los sujetos y problemas contemporáneos. Indaga cómo se construyen los elementos que dan sentido y contenido a la experiencia humana pasada y compartida dentro del grupo social en su diario existir y lucha por sobrevivir (Aceves, 1993, pp. 14-19).

identitarias (Giménez, 1998); Género (Lagarde, 1996; Larrain 2004) y Sustentabilidad (Satterthwite, 1998; Toledo, 2015; Velázquez, 2003).

Las integrantes de la AMIARA, han desarrollado entre sus estrategias identitarias: A) La migración con una fuerte red de vínculos (familiar e intercultural). B) El rescate, preservación y legado a nuevas generaciones, de su lengua materna, sus propios saberes: elaboración de artesanías, mantener la relación con la tierra de origen, valores que fortalecen la comunidad y raíces identitarias; entre otros.

Para las mujeres de la AMIARA, los diferentes espacios construidos y/o apropiados, así como la gestión de proyectos y apoyos ante los tres niveles de gobierno, representan también estrategias de desarrollo encaminadas a mejorar la calidad de vida, acceder a más oportunidades en igualdad con los hombres y otros sectores de la sociedad y mitigar la discriminación y el racismo que enfrentan como mujeres, indígenas y afromexicanas inmigrantes. Tales prácticas conllevan un enfoque de género, pero también contribuyen a la sustentabilidad, en tanto estos procesos organizativos son un elemento fundamental para desencadenar una relación más armoniosa con el medio ambiente en las grandes ciudades con valores identitarios legados a las nuevas generaciones.

Las integrantes de la AMIARA desde su experiencia y cosmovisión narran su historia individual que se entreteje con la historia de la organización; su problemática y sus formas de resistencia, pero también demuestran los otros rostros de Acapulco que los gobiernos municipales, estatales y federales se niegan a ver. Consideramos que todavía existen pocos estudios sobre mujeres organizadas: indígenas y afromexicanas, que nos hablen de su solidaridad, alianza y participación en el desarrollo e historia de nuestro estado de Guerrero y en México.

Por tanto, analizamos la trayectoria de la AMIARA a partir de las voces de sus integrantes y demás información recabada para tener claridad de las estrategias que han desarrollado, las necesidades y direcciones que tanto la situación actual, como las mismas integrantes de la AMIARA están experimentando, hacia dónde quieren ir o están caminando. Su experiencia sirve como un referente de estrategias identitarias y de resistencia, desde los saberes y capacidades organizativas de los pueblos originarios: amuzgos, mixtecos, tlapanecos, nahuas y afromexicanos integrándose a un contexto urbano, fortaleciendo la identidad social, para desde ahí construir nuevas propuestas ante las demandas urgentes de nuestra realidad.

Colonias: Alborada 19, Ampliación Unidos por Guerrero, Ampliación Jacarandas, Sinaí, Izazaga, Nueva Generación, San Miguel (parte alta Sinaí), El paraíso, Hermenegildo Galeana, Chinameca, José López Portillos, Navidad de Llano Largo, Puerto Marqués, San Agustín, Villa Madero, Palma Sola, Ex campo de tiro, Renacimiento, Betania, La Mira, Emiliano Zapata, Jardín Mangos, CNC, Nueva Revolución, Arroyo Seco, Cumbres de Llano largo, Capire, La Frontera, Sabana, Simón Bolívar, Nopalito, La Guinea, Nabor Ojeda, Fuentes del Maurel, Tierra Blanca, Graciano Sánchez, La Fidel, Sector 6, Balcones de Costa Azul, Generación 2000, Simón Bolívar y Reclusorio (*Figura 1*).

Comunidades: San José Xaltianguis y San Martín del Jovero⁶ (*Figura 1*).

⁶ De acuerdo con Magdalena Valtierra García, presidenta de la AMIARA, las acciones de esta organización se extiende más allá de las colonias señaladas, sin embargo se mencionan aquí aquellas en las que hay mayor actividad.

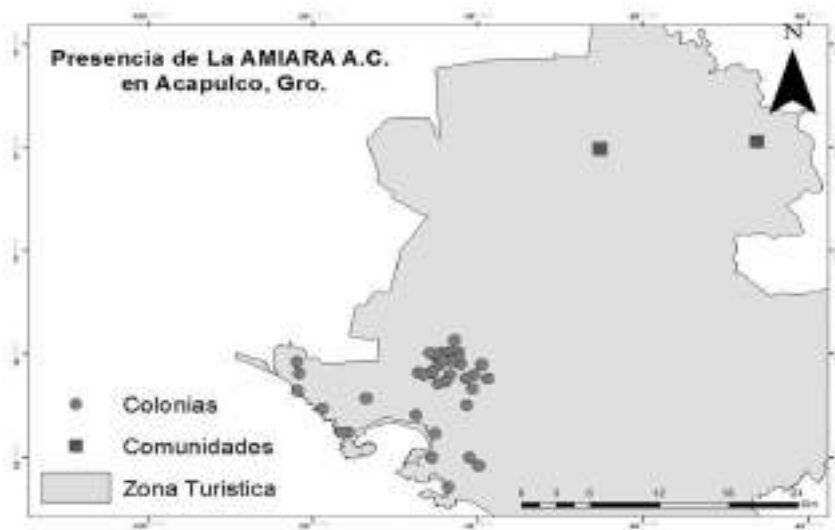


Figura 1.- Elaborado por Lenin Emmanuel Ayala Solís (2017).

Marco referencial y conceptual

Para identificar las estrategias de la AMIARA, en su proceso integrativo, se utilizó el concepto de identidad, enfoque de género y desarrollo sustentable.

En cuanto al concepto de identidad Bonfil Batalla, en *México profundo, una civilización negada*, explica que los pueblos originarios de este país han sido ignorados por el estado y en todo caso dirigidos a un proceso de *desindianización* para integrarlos a un proyecto de nación que no los reconoce (Batalla, 1988).

Giménez (1998, p. 12) define la identidad como:

“una aflorescencia de las formas interiorizadas de la cultura, ya que resulta de la interacción selectiva y distintiva de ciertos elementos y rasgos culturales por parte de los actores sociales”.

Y utiliza el término *Estrategias identitarias*, donde la identidad aparece como medio para alcanzar un fin, indica también que los actores sociales en función de su apreciación de la situación, utilizan de una manera estratégica sus recursos identitarios, sin embargo, estas también dependen del contexto en el que se encuentren, los factores externos con los que interactúan. En el caso de la AMIARA se ubican la migración, el trabajo, la organización, la gestión, sus saberes, entre otras.

Díaz (2015, pp. 32-33) afirma:

Pese a los efectos del neoliberalismo, la identidad no deja de escuchar el llamado de la comunidad, aunque no se niega la crisis comunitaria que se ha manifestado en las culturas de nuestro país, sin embargo esto las ha llevado a una configuración... la identidad navega entre la etnofagia globalizadora y la resistencia autonomista.

En cambio, para Arocena, “las crisis no representan el exterminio de las culturas y sus identidades pues considera que la ruptura y la continuidad son características que otorgan movimiento, reconfiguración y fortalecimiento a las identidades culturales, de lo contrario se estancarían, morirían”.

La experiencia que han vivido las integrantes de la AMIARA para adaptarse a un nuevo contexto, así como la crisis que se vive en el municipio, es un claro ejemplo de esto.

Finalmente, relativo a los estudios sobre afrodescendientes en México, se encuentran los trabajos de Aguirre Beltrán, quien en un principio los llamó *afromestizos* (Aguirre, 1958). Posteriormente algunos activistas e intelectuales de estos pueblos en la región de la Costa Chica, se han inclinado por los términos: *negro*; *afromexicano* y en los últimos años por el de *afroindios*, para reconocer que es a través de la relación entre unos y otros como los africanos y sus descendientes pudieron sobrevivir y contribuir en muchos sentidos hasta nuestros días, en lo que hoy es México (Añorve, 2012).

También en los últimos años, el término *indígena* ha pasado por todo un proceso de reflexión entre activistas e intelectuales, concluyendo en que el más adecuado es el de *pueblos originarios*, sin embargo, aclaramos que en este trabajo nos referimos a la AMIARA como indígenas, porque este es el término que más utilizan tanto para nombrar su asociación como para explicar su problemática. Consideramos imperativo, incorporar la reflexión en torno al reconocimiento del racismo en México, debido a que este atañe no solamente a las integrantes de la asociación, sino que pueden darnos cuenta de las prácticas racistas cotidianas en las que estamos inmersos en el estado de Guerrero y en el país entero.

De acuerdo con Lagarde (1996, pp. 1-3):

“la perspectiva de género permite analizar y comprender las características que definen a las mujeres y a los hombres de manera específica, así como sus semejanzas y diferencias...Es importante identificar las diversas cosmovisiones de género que coexisten en cada sociedad, cada comunidad y cada persona”.

También abunda que cada cultura forma su visión sobre los géneros e incluso esta visión puede transformarse de acuerdo a los cambios que se dan en una sociedad, al contexto, y asegura que este análisis no se reduce a los estudios de mujeres, aunque el uso distorsionado del término lo haya vinculado en el imaginario colectivo solamente como algo exclusivo de las mujeres y aislado del feminismo. Tanto lo expuesto por Lagarde, como las tres dimensiones desde las que debe mirarse el género propuestas por Estela Serret⁷: *género simbólico*; *género imaginario-social* y *género imaginario-subjetivo* aclaran que esta categoría de análisis, permitirá distinguir cómo su identidad de género e incluso étnica se va configurando mediante la migración e integración a un contexto urbano, así como mediante la gestión y otras habilidades y estrategias que se van desarrollando a partir de la pertenencia a una organización social de mujeres, de la misma manera esta categoría, nos permite identificar aquellas tensiones y conflictos que en este proceso las integrantes de la AMIARA han tenido y la forma en cómo las han enfrentado.

⁷ “ 1.- Género simbólico: un ordenador muy abstracto, muy general, presente en todo orden simbólico y cultural que como todo orden general funciona como un código binario; 2.- Género imaginario-social: es aquel que nos hace traducir las significaciones en un código que norma qué es un hombre y una mujer, esto cambia a partir de la sociedad de diferentes panoramas históricos. Los patrones que en cada sociedad específica construyen diferentes patrones sociales normativos acerca de qué es hombre y mujer; 3.- Género imaginario-subjetivo: cada persona en particular construye su propia visión de género como en su comunidad se construye lo que es un hombre o una mujer a partir de su propia vivencia y propia interpretación”. Videoconferencia de Serret, Estela. Cursos de estudios de Género en El Colegio de la Frontera Sur, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, septiembre de 2016.

Por una parte, la escritora nigeriana Chimamanda Adichie advierte sobre “el peligro de una sola historia que niega la diversidad y el derecho de otras culturas a ser escuchadas” (Adichie, 2009). Por otra parte, la escritora puertorriqueña Y. Arroyo insiste en “la urgencia de escribir sobre las ancestras para fortalecer la identidad de las mujeres en el mundo” (Arroyo, 2012). Además, Satterhwite explica el concepto de Desarrollo Sustentable a partir de dos momentos:

En el primero, el desarrollo se crea pensando en la satisfacción de las necesidades más apremiantes de los seres humanos, pero posteriormente con el incremento del deterioro ambiental, se involucra este pilar, el ambiental con el fin de buscar un equilibrio. (Satterhwite, 1998)

Dentro de los fuertes críticos del desarrollo, por el origen que tuvo como concepto al ser creado por los países dominantes, Escobar (2007) insiste en “crear en la posibilidad de nuevas formas de ser libre para llegar a un Posdesarrollo”. De igual manera, De Souza considera “urgente la elaboración de nuevos paradigmas desde la cosmovisión de las culturas en América Latina” (Souza, 2004). En México, José Luis Calva explica que “las disparidades sociales permanecen y se agudizan en nuestro país gracias a la aplicación de proyectos de nación excluyentes” (Calva, 2000). Por su parte, Leff (2004) propone:

El término racionalidad ambiental como un paradigma alternativo al desarrollo sustentable y considera que esta solamente podrá lograrse mediante una nueva racionalidad productiva con un proyecto social fundado en las autonomías culturales, en la democracia y en la productividad de la naturaleza.

Margarita Velázquez considera que:

El desarrollo sustentable, determinado así desde 1987 en el reporte Brundtland, no se ha logrado un consenso respecto al significado del mismo y cuáles son los medios para conseguir dicho desarrollo y propone el término sustentabilidad social como tema central para entender y transformar las relaciones sociedad-naturaleza. (Velázquez, 2003, p. 99)

Para Toledo, hablar del desarrollo sustentable resulta difícil porque es un tema muy cuestionado en la comunidad científica, él se inclina por el concepto de sustentabilidad que define como:

Una propuesta a la crisis del mundo moderno”, que en las cosmovisiones del mundo ha existido, ejemplificando a los países andinos que la llaman buen vivir...De esta forma, la sustentabilidad busca superar la crisis de la modernidad, económica, ecológica y social. Propone procesos de restauración, rescate y reconstrucción frente al mundo dañado, a las construcciones de inequidad social y explotación humana” Así pues, Toledo entiende también la sustentabilidad como equivalente a poder social. Ello significa colocar como objetivo central de la sustentabilidad el control social o ciudadano de los procesos naturales y sociales que les afectan y determinan. (Toledo, 2015, p. 470).

Las integrantes de la AMIARA como las demás personas que viven en Acapulco están conteniendo desde hace más de 10 años la crisis social, económica y ambiental que atraviesa el municipio,⁸ esto las lleva a

⁸ El investigador Manuel Ruz lo explica así en su tesis doctoral titulada La vulnerabilidad del paraíso: “en la historia moderna, Acapulco se destaca por ser el primer destino vacacional del Pacífico mexicano estratégicamente planificado por el Estado, basado en un modelo de desarrollo turístico que ha centralizado la planeación económica, política, social, cultural y urbana de la ciudad, ocasionando durante ochenta años (1932-2012), una serie de conflictos inagotables entre residentes locales, autoridades e inversionistas turísticos....La

considerar otras alternativas que no dependan directamente del turismo. La sustentabilidad entendida como autogestión, nos permite observar lo que A. Sen llama también “*agencia del individuo*”, para referirse al papel activo que en este caso toma la AMIARA para hacer frente a esta situación.

El proceso de integración/configuración de la AMIARA como sujeto colectivo social

Las primeras mujeres que posteriormente darán vida a la AMIARA, se conocen en la iglesia católica, y tienen en común ser mujeres, que emigraron de comunidades rurales, hablan una lengua materna o son afromexicanas, viven en la zona conurbada haciendo frente a la desigualdad y las adversidades. De acuerdo con el presbítero Jesús Mendoza Zaragoza, esta situación es común en Acapulco y otras grandes ciudades, dado que las grandes urbes, no están preparadas con un plan o proyecto que ayude a estas personas a integrarse de una manera armoniosa a este nuevo contexto. Por lo tanto, el espacio de la iglesia católica o de cualquier otra religión, representa bajo tales circunstancias, ese lugar donde las familias de migrantes se sienten escuchadas, acogidas, aceptadas⁹.

En entrevista, Magdalena Valtierra (2016) explica sobre los antecedentes de la asociación:

Al principio nos conocimos en un grupo como de 12 compañeras en la iglesia de la colonia Zapata, porque yo asistía a los cursos que daban durante la Semana Santa, ahí estaba el padre Ramón Celis y ya ahí cuando yo conocí, primero a una compañera mixteca, luego otra nahua que están ahí en la colonia López Portillo, están las compañeras amuzgas y otras compañeras afros como Patricia, que es del pueblo de Huehuetán... ya cuando termina un taller, un retiro, ya nos quedamos a platicar, y es donde nos conocemos, entonces es cuando yo digo: cualquier cosa, vamos a estar en contacto, en comunicación¹⁰.

Sin embargo, este puñado de 12 mujeres, logra trascender el ámbito religioso y de creencias, cuando a la iglesia le llega una invitación del DIF¹¹ para talleres de prevención de violencia de género, que toman en un módulo de ciudad Renacimiento. Pero es cuando se enfrentan a un caso de este tipo, donde la afectada es una de sus compañeras, que trasciende todavía más, hasta desembocar en la integración de la organización, que a diferencia de las organizaciones de indígenas representadas por hombres que la anteceden, atenderá también la gestión para el mejoramiento de sus colonias, el empleo, la salud, pero sobre todo trabajará por la equidad de género para menguar la violencia intrafamiliar y hacia las mujeres en todos los ámbitos.

Una de nuestras compañeras, Catalina. Ya no vive aquí, se regresó a su pueblo... sufrió violencia por parte de su esposo que llegó borracho, la golpeó muy feo, la encerró. Vivía en la colonia Nueva Revolución... otra de las compañeras que se enteró me avisa y entonces llamamos a ese número de teléfono que nos había dado el DIF, no llegamos solas a rescatar a Catalina, llegamos

mayor parte de estas luchas, se han originado por la apropiación del espacio territorial, al privilegiar los criterios económicos a corto plazo, sin considerar los costos socio-ambientales en el mediano y largo plazo, aunado a que gran parte de las decisiones jerárquicas y unilaterales que afectan a la comunidad se toman en lugares distantes por autoridades y agentes económicos ajenos a la misma, provocando con esto, que varios de los conflictos que se han presentado en Acapulco hayan sido resueltos mediante la violencia y el sometimiento o eliminación real o simbólica de los adversarios. Ruz Vargas, Manuel Ignacio (2014). *La vulnerabilidad del paraíso*, Universidad Autónoma de Guerrero.

⁹ Alvarado Salas, Nadia. 2009. Historia oral de vida de Rey Alvarado García: un cimarrón contemporáneo en la Costa Chica de Guerrero (1947-2007). Tesis de Licenciatura en Sociología, Universidad Autónoma de Guerrero.

¹⁰ Entrevista a Magdalena Valtierra García. Acapulco, Gro. 2016.

¹¹ Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia.

con la policía entonces yo vivía en ciudad Renacimiento, no olvido la fecha de ese día: 26 de abril del 2005, para nosotros ese fue el inicio de nuestra organización¹²”.

Aunque la prioridad son las mujeres, esto no significa que los hombres estén al margen de los servicios que ofrece la AMIARA, la gestoría los incluye muchas veces a ellos, no solamente como esposos o hijos de las integrantes de la asociación, sino por el hecho de ser inmigrantes, indígenas o afromexicanos e incluso aun cuando no se autoadscriben de una u otra manera, por el hecho de ser personas de bajos recursos económicos y estar en una situación de desventaja respecto al resto de la población. De la misma manera, la experiencia les ha hecho comprender que los vínculos con otras organizaciones o partidos políticos son necesarios para concretar algunas gestiones y unir fuerzas hacia un fin común, siempre y cuando no pierdan la propia autonomía y sepan cuándo retirarse a tiempo.

Vale reconocer que, al interior de la organización, también se dan ciertas tensiones:

De acuerdo con los testimonios de las integrantes de la AMIARA, cuando la mayoría de las que se dedican a la producción y venta de artesanía están esperando poder salir fuera de Acapulco a comercializar sus productos y no es posible que vayan todas; cuando la gestión para ser beneficiadas en algunos proyectos productivos, materiales de construcción, servicios básicos para las colonias, apoyos a la educación, entre otros, no llegan para todas las solicitantes, porque los funcionarios que asignan estos recursos, solamente apoyan a una cuarta parte del total de solicitudes o como explica Maritza Alemán:

“ellos, los que dan los apoyos, son los que califican, pero yo creo que todos tenemos las mismas necesidades, ellos no saben lo que uno vive¹³”.

Así mismo, cuando no hay suficiente información, ni seguimiento sobre acciones que no se concretaron, como afirma en su testimonio Lucina Encarnación: *“Hay gestiones de las que no sabemos su final, porque no terminan de dar los apoyos que se comprometieron después de impartir la capacitación, como sucedió con el programa “Manos creativas”¹⁴.*

También causa descontento, el dirigir los esfuerzos hacia gestiones o beneficios que no son la prioridad para todas, así lo mencionan algunas de ellas mientras participan en una muestra artesanal: *“no queremos gastar tiempo y dinero, ni andar dando nuestra copia de credencial de elector para obtener una raquítica despena”.*

La falta de participación y perseverancia en alguna de las integrantes de la AMIARA al momento de iniciar o continuar una gestión, también puede tensar las relaciones, por lo que Enedina Santiago recomienda: *“Es necesario ser positivas, a pesar de todo, y tener ganas de trabajar, no tenemos por qué dar lugar a la discriminación entre nosotras, tenemos que unirnos más...hace falta estar más informadas¹⁵”.* En el discurso de las entrevistadas, hubo dos frases que resaltaron y fue común en todas ellas: *“pero yo nunca me dejé vencer, seguí luchando”; “nosotras tenemos derechos!”.*

Porque reconocen que el resultado de trabajar de forma organizada les ha empoderado y animado a buscar más caminos para mejorar su situación. A defender sus derechos como mujeres al interior de sus casas o fuera de ellas.

¹² Entrevista a Magdalena Valtierra por Nadia Alvarado Salas. Acapulco, 2016.

¹³ Entrevista a Maritza Alemán. Acapulco, Gro. 2016

¹⁴ Entrevista a Lucina Encarnación. Acapulco, Gro. 2016.

¹⁵ Entrevista a Enedina Santiago. Acapulco, Gro. 2017.

Si bien, una de las preguntas que vale la pena hacerse es ¿qué pasaría si la AMIARA no tuviera a una de las fundadoras y su presidenta actual, Magdalena Valtierra? quien a decir de una de las maestras de escuela intercultural bilingüe: *"Magdalena Valtierra es una guía, un enlace que nos lleva, nos pone en el camino para hacer la gestión"*¹⁶.

La respuesta sería, que dejaría un grupo considerable de gestoras ciudadanas en la zona urbana y rural del municipio de Acapulco, conscientes de que no pueden depender de la buena voluntad o la consideración de las autoridades, para tener acceso a sus derechos fundamentales, saben que deben ir por ellos y cómo conseguirlos. Sin embargo, uno de los retos que se plantean, es la formación de nuevos cuadros, de las generaciones que ya nacieron en Acapulco o bien de los que siguen emigrando de las diferentes regiones del estado de Guerrero y otros estados cercanos para reforzar y continuar con el papel fundamental que la AMIARA realiza en la sociedad acapulqueña.

Estrategias que les han permitido mantener su identidad (raíces étnicas/género)

Red de vínculos con familiares, para los lugares de arribo, empleo y fortalecimiento de la identidad que se reproduce en grupo; o de forma Intercultural con las demás personas que llegan a las mismas colonias, así como con otras organizaciones sociales para la apropiación y construcción de espacios.

Aunque son varios los lugares en los que transcurre su cotidianidad, se pueden identificar y reconocer 3 espacios significativos para las integrantes de la AMIARA:

a) Las colonias. Donde llegan a vivir y desde donde elaboran sus artesanías; en algunos casos es también el espacio donde comercializan productos: pescado, queso, pan, chicharrón, frituras, ropa de segunda, artesanía que producen los reos del CERESO, etc. Otras laboran en las escuelas indígenas bilingües. Es imprescindible señalar que las y los jóvenes también se involucran en la elaboración de artesanías y esta es una manera muy valiosa de contribuir para los gastos de su escuela, aunque ellos no salgan a vender.

En una de las ocasiones en que realizamos entrevistas a las integrantes de la AMIARA en la colonia Izazaga, y luego de platicar con otras mujeres que encontramos en la calle lavando ropa en unos lavaderos improvisados junto a un pozo de agua, de la que después nos enteramos estaba contaminada, Magdalena Valtierra, comentó con cierta impotencia mientras esperábamos el transporte público, ya de regreso:

A veces por eso no me gusta venir a visitar a las compañeras en sus colonias, mira cómo están las mujeres lavando bajo el rayo del sol, no tienen agua en sus casas y tienen que usar esa que está contaminada, son tantas las necesidades que hay en las colonias y siento que a nadie le importa y yo no puedo resolverlo todo.

Y efectivamente, las mujeres de la AMIARA saben que si hay algunas mejoras en las colonias y comunidades que habitan, es gracias a la organización que se ha podido dar con las y los interesados. Pero también evidencia que el acceso al agua en Acapulco no es para todas y todos, el abasto del vital líquido está garantizado para la zona turística, no así para las colonias, barrios y comunidades.

b) El área turística. Donde venden sus artesanías y productos de playa, caminando o bien en un lugar fijo, algunos de estos han sido resultado de la gestión de la AMIARA con otras organizaciones en situaciones similares, tal es el caso de la Plaza Politécnica, frente a Galerías Acapulco (antes La Gran plaza), un espacio

¹⁶ Entrevista a Magdalena de la Cruz. Acapulco, Gro. 2016.

por el que se luchó y logró, durante el periodo de Félix Salgado Macedonio. Tanto las colonias como el área turística muestran toda una lucha por el territorio, para poder preservar la vida a pesar de la falta de disposición de las administraciones municipales para integrarlas de una forma más digna y sustentable.

Una de las artesanas, originaria de Huehuetónoc¹⁷, Magdalena Hilario, manifestó durante el panel “Nuestra historia”:

la mayoría de los que vivimos aquí somos indígenas pobres, los que han podido estudiar y están en una oficina ya no se acuerdan de nosotros...la mayoría de indígenas no tienen ni siquiera baño, loza, lámina, se están mojando con la lluvia, no tienen ni tinacos para tener agua, no hay luz...aquí en Acapulco hay muchas oficinas pero no hay apoyo...no tenemos una oportunidad para nosotros, los artesanos no podemos entrar a ningún lado de la Costera porque somos indígenas, porque damos mala imagen, somos un estorbo de la ciudad. No es verdad, le damos vida. Pero cuando hay votos, eso sí, nos abrazan a nosotros, aunque tengamos meses sin bañar, pero ahora que ya ganan nos ven como basura.

c) El lugar de origen. Aunque no fue posible ir a todas las comunidades de donde son originarias las integrantes de la organización, si se visitó la comunidad de La piedra pesada y la cabecera municipal a la que pertenece que es Xochistlahuaca, de donde es originaria Magdalena Valtierra, presidenta de la asociación y algunas de sus compañeras. En sus actividades económicas, la agricultura y la elaboración de textiles en telar de cintura juegan un papel importante. El significado que tiene para ellas el poder caminar por el campo, entre milpa, árboles frutales y beber agua de pequeños arroyos, permite entender la constancia con que Magdalena Valtierra y las integrantes de la AMIARA recurren a las plantas medicinales para atender padecimientos; para tener en su casa cuando menos una planta de chile, epazote o de chipile y cuando hay espacio, sembrar un poquito de maíz, como lo hacen Trinidad Lorenzo y su esposo en la colonia Betania o Leticia Hernández con su familia en la colonia Villa Madero, a pesar de la carencia de agua que se da en estas colonias.

La red de vínculos se extiende incluso a aquellos generados por las creencias religiosas. Desde su origen como organización, ha sido la católica; pero no es la religión exclusiva en la AMIARA. En las entrevistas, la creencia de un ser omnipresente al que llaman Dios, Cristo o Jehová, es recurrente para afirmar que gracias a esa creencia se han mantenido de pie, no solamente por la fe, sino porque se convierte en ese espacio, ya sea el templo, la colonia o la vivienda, desde donde recrean la cultura mediante mayordomías a alguna virgen o santo, acompañadas de música, danza y comida del lugar de origen. Así, por ejemplo, se puede observar en la comunidad católica de algunas colonias donde tiene presencia la AMIARA, celebrar a San José Labrador en marzo, a San Juan Bautista en junio, a Santiago Apóstol en julio, a San Juan Diego, la virgen de Juquila y de Guadalupe en el mes de diciembre, por mencionar algunas; donde los sacramentos católicos de bautizos y primeras comuniones se mezclan con las danzas de la tortuga, los diablos, los moros, la mona de Tlapa, géneros musicales como la cumbia, la chilena, el corrido y bolero costeño; acompañados de juegos pirotécnicos. La fiesta involucra a indígenas y afromexicanos, a todo el que guste asistir y compartir; para ello las capillas cumplen un papel fundamental.

La condición de mujeres indígenas y afromexicanas, inmigrantes, que viven discriminación múltiple, las identifica, las mantiene unidas y les da fuerza para afrontar su problemática. A la que responden con solidaridad, disposición para el trabajo, la administración y el consenso, redoblando esfuerzos.

¹⁷ Municipio de Tlacoachistlahuaca; Costa Chica de Guerrero.

A diferencia de algunas organizaciones indígenas mixtas, dirigidas por hombres que tienen incluso una licenciatura y procuran enfatizar ese nivel académico; la presidenta de la AMIARA solamente logró concluir con gran esfuerzo la secundaria con una carrera técnica, evidenciando la brecha de desigualdad en cuanto a las oportunidades entre hombres y mujeres indígenas para acceder a la educación; sin embargo, las integrantes de la AMIARA hacen un trabajo conjunto, constante y la diferencia de formación académica, si es que la hay, no llega a ser motivo de discriminación entre ellas o impedimento para organizarse, al contrario ayuda, tal y como expresa Lucina Encarnación: *“yo me vine de mi pueblo porque allá no se hablaba el español... y sí, gracias a dios pude aprender el español, no muy bien, pero puedo ayudar a mis compañeras y ahí vamos”*.

La AMIARA trabaja con o sin recursos, generalmente lo hace con los propios, aunque después se queden sin dinero al realizar una actividad, con tal de mantener su autonomía. No cobran a la gente por sus servicios; trascienden de la victimización a la propuesta.

Magdalena Valtierra García, comienza sus actividades desde las 7 de la mañana, si es que no antes, vía telefónica o redes sociales, convierte su hogar, el transporte público, la calle, el centro de internet, un parque o cualquier espacio donde se encuentre en una especie de oficina ambulante, aunque la oficina de la AMIARA se ubica en las instalaciones de La Coperera, en la colonia Ejido, pero los hechos demuestran que la oficina está donde se encuentra Magdalena, de tal manera que el uso de los medios de comunicación como el teléfono móvil y el internet, son básicos para realizar las gestiones, atender a las personas que soliciten el apoyo de intérprete en los hospitales, escuelas, juzgados, cárceles, ministerios públicos, oficinas del ayuntamiento, entre otros.

Su vinculación con los movimientos de izquierda, sobre todo los convocados por el reconocido luchador social Eloy Cisneros, las lleva a participar en foros y congresos a nivel nacional, con otras organizaciones de indígenas, de mujeres y en la defensa del territorio y del medio ambiente; al participar en ellos, se busca también espacios para la comercialización de sus productos que es una de las principales acciones de la asociación.

Es preciso reconocer que la participación en el grupo político con Eloy Cisneros, ha permitido a la presidenta de la AMIARA, representar cargos públicos como la Dirección de Atención a Grupos Étnicos en la administración municipal de Luis Walton (2012-2015), cargo en el que no pudo concluir junto con el periodo de dicha administración debido a que los representantes de otras organizaciones de indígenas tomaron las oficinas pidiendo su destitución por considerarla: *“corrupta, priísta”*; *“por ver solamente por los amuzgos”*; y *“por no tener el perfil para estar en ese cargo”*. Sin embargo, desde el testimonio de Magdalena Valtierra e integrantes de la AMIARA, así como de otros representantes de la sociedad civil, aseguran que Magdalena Valtierra es de las pocas activistas que realmente ayuda a los indígenas sin extorsionarlos¹⁸.

La forma de vida de las integrantes de la AMIARA, no está asociada a lujos y confort, todo lo contrario, son muchas las necesidades, sin embargo, luchan, trabajan y comparten diariamente con quienes las rodean. En el trabajo de gestión de servicios, se permiten militar en cualquier partido político, sin embargo, la experiencia les dice que más allá de los colores, es el trabajo que vienen realizando de forma organizada desde hace muchos años, lo que permite el que alguna gestión se concrete y tenga buenos

¹⁸ Contreras, Karina. En reunión con el alcalde, insisten etnias en la destitución de la directora de Asuntos Indígenas. *El Sur*. 19 de octubre de 2012

Salmerón Argenis. Las acusaciones de la UIRA, una falacia; no muestra pruebas, responde Magdalena Valtierra. *El Sur*. 31 de julio 2014.

resultados y también saben exigir cuando los programas no se están realizando de acuerdo a como fue establecido.

Magdalena Valtierra, llama con respeto a sus compañeras de la AMIARA *las generalas*, por su perseverancia, fortaleza y solidaridad para trabajar por el bien común. Durante las muestras artesanales y otras actividades que realizan, se aprecia de inmediato, cómo entre ellas se motivan y dan ánimo para tener una imagen positiva de sí mismas, esto por un lado es resultado de los talleres sobre género que han tenido con organizaciones o instituciones, pero también como resultado de su experiencia de lucha. Por ejemplo, cuando una de las artesanas se siente inferior ante sus otras compañeras porque su lengua materna es el amuzgo o el náhuatl y a pesar de tener muchos años en Acapulco no puede hablar bien el español, además no sabe leer ni escribir, dice de sí misma: *“es que yo soy tonta”*.

Magdalena Valtierra, al escucharla le responde:

No quiero volver a escuchar que dices eso, no quiero que ninguna de ustedes lo diga, no hablamos bien el español porque no es nuestra lengua materna, pero eso no nos hace menos, nosotras somos mujeres, y las mujeres siempre hemos sido chingonas.

La inclusión de otras mujeres que no hablan una lengua indígena, como en el caso de las afromexicanas, se da de la misma manera que los hombres, siempre y cuando tengan disposición a colaborar en los comités u otras acciones realizadas por la AMIARA. A pesar del machismo que la emigración a otro contexto urbano no evapora del todo y con el que tienen que convivir al interior de sus hogares o por parte de hombres que representan algunas organizaciones de indígenas, Magdalena Valtierra describe esta situación en dos momentos:

Al principio, me tocó ir a las casas de las compañeras para platicar con sus esposos... como si fueran unas niñas... eso es triste porque nos dice que ellas no pueden decidir y algunas de ellas se llevaron una buena tunda por andar en la gestión...Nosotras no queremos que nuestras hijas sufran violencia, por eso es que surgió la asociación...A veces algunos compañeros de otras organizaciones no les gusta que una mujer ocupe un cargo público o represente una organización como la AMIARA, tratan de hacernos a un lado, y sí, duele en el momento, pero nosotras en lugar de alejarnos, más nos acercamos.

Sin embargo, es importante puntualizar que no todos los representantes de organizaciones tienen esta actitud hacia las integrantes de la AMIARA, ni la violencia de género es exclusiva de familias indígenas y afromexicanas inmigrantes. Este trabajo de investigación no cuenta con información de estadísticas o encuestas que profundicen al respecto. No obstante, la preocupación y trabajo principal de la AMIARA, es precisamente contribuir en la lucha por la eliminación de la violencia de género, porque persiste y se incrementa ante el deterioro del tejido social, como explica en su testimonio Victoria Santiago Parra de la colonia Ampliación Unidos por Guerrero:

Una de las acciones que nos gustaría atender con Magdalena y la AMIARA, son pláticas, no solo para mujeres sino también para hombres, a veces es difícil que el hombre se acerque...pláticas para que hagan conciencia las mujeres que no se dejen maltratar por sus maridos, hay mucha violencia intrafamiliar, muchas mujeres maltratadas, a veces a golpes o con palabras, pero es maltrato de todas maneras, esto sucede en todos los tipos de familia, indígenas y no indígenas; hay muchos jovencitos adictos a la droga; hay muchas personas de la tercera edad que con

tristeza no tienen para comer, a veces están olvidados por la misma familia. Ojalá las autoridades pudieran ver las necesidades no solo de esta colonia, de todas las que se pueda¹⁹.

Si bien, el emigrar de un contexto rural a otro urbano puede no eliminar del todo la cultura machista, si puede incidir para que se den cambio de roles, ante las necesidades y condiciones que precisa la gran ciudad, Trinidad Lorenzo es artesana, habla amuzgo al igual que su esposo y explica su situación:

Allá en el pueblo se dice que esas cosas no son de hombres, pero yo le dije a él: mira mi amor, tienes que hacer las cosas que yo no puedo hacer, no alcanza mi mano para hacer, no alcanzo tiempo, voy a trabajar, voy a vender la playa, tienes que hacer tu, porque si no lo haces tú, ¿quién va a ayudar? ni modo que yo pague otra persona para hacer, tienes que ser tú porque ahí lo vamos a sacar para comer, lo que tenemos que pagar ahí, todo. Entonces si yo no puedo hacer, tú puedes hacer; lo que tú no puedes hacer, yo puedo ayudar a ti, cuando tú necesitas de echar la mano que con la arena, que un bote de mezcla, que tu estas arriba, que no alcanza la mano, yo puedo alcanzar, yo puedo ayudar a ti, entonces vamos a hacer juntos, porque si no nos ayudamos entre nosotros, ¿qué vamos a hacer?...En Xochistlahuaca sí hay parejas que se ayudan así, para que pueda salir adelante, pero no todas, porque allá en Xochis si todos hacen como hace mi marido que barre, lava, hace comida, le dicen maricón²⁰...

La determinación de no tolerar bajo ninguna circunstancia la violencia: la infancia marca y en algunas ocasiones, esa necesidad natural y sana de salvaguardar la integridad física, lleva a la determinación de no continuar con una vida de violencia como en el que se creció, es un mandato, independientemente del lugar donde se halla llegado a vivir y la cultura del conyugue; Victoria es afromexicana y está casada con un hombre que habla náhuatl:

Pero las reglas se imponen desde que tú te casas con la otra persona, cuando mi esposo y yo nos casamos pusimos reglas: -aquí vamos a mandar los dos o aquí vamos a decidir los dos, mi padre y mi madre así, y así vivieron, yo no quiero llevar esa vida, y algo que yo vea mal, ahí se acaba... Yo pienso que las reglas las tenemos que poner desde el principio. Mucho antes de recibir alguna orientación sobre el tema, recuerdo que yo veía a mi madre cómo sufría, cada vez que le hacían algo yo me molestaba que no levantara la voz, que simplemente agachara la cabeza y llorara, y yo siempre me dije: -yo no voy a hacer así, yo no voy a ser como mi mamá.

En otros casos, es la nueva generación que ya nació o creció en Acapulco, la que decide frenar esta violencia intrafamiliar, como narra en su historia Roberta Mendoza:

Mi marido ha trabajado diario, siempre hay para comer, pero cuando me enfermé fue en el tiempo en que él todavía me pegaba. Me operaron y mis hijos son los que pagan todo, y le dijeron a él: a mi mamá no le va a tocar usted un pelo porque si no, nos la llevamos, y a ver quién le va a aguantar²¹.

¿Resignificar positivamente la relación campo-ciudad? El contacto con la tierra de origen nunca se pierde, esto les permite seguir sintiéndose parte de la cultura, fortalecer las raíces en grupo, cuando van a visitar a los parientes, Magdalena Valtierra aclara: *"Yo no digo que soy de Acapulco, porque no nací aquí, aquí radico, está el trabajo, aquí vivo, sí, es cierto, pero yo soy de Xochistlahuaca."*

¹⁹ Entrevista a Victoria Santiago de la Parra. Acapulco, Guerrero. 2016

²⁰ Entrevista a Trinidad Lorenzo León. Acapulco, Gro. 2016.

²¹ Entrevista a Roberta Mendoza. Acapulco, Gro. 2017.

Eleuteria Cisneros Pastrana, originaria de la comunidad de Buenos Aires, municipio de Cuajinicuilapa, al hablar de sí misma y sus hijos, comenta en el panel “Nuestra historia” con integrantes de la AMIARA:

Pues mis hijos desde que nacieron son así, morenos, con el pelo chino, son acapulqueños ya no son costeños; pero la sangre no se la pueden quitar porque ya lo traen, nosotros somos de donde son los padres, así hubiera yo nacido en Acapulco, pero si mis padres vienen de la Costa Chica, soy costeña²².

Aunque los hijos nacidos en Acapulco, puedan o no llamarse a sí mismos acapulqueños, este contacto con la tierra de origen o las visitas de los parientes que de allá vienen, les permite también recibir la herencia de sus antepasados, sentirse nahua, amuzgo, tlapaneco, mixteco o afromexicano, establecer a su manera su sentido de pertenencia.

Y más aún, los testimonios de las integrantes de la AMIARA, muestran cómo esta relación campo-ciudad es cada vez más cercana, necesaria y en su experiencia buscan resignificarla de una forma positiva para ambas partes, el lugar de origen y el lugar que las recibe, pese a toda dificultad. En ese sentido, Magdalena de la Cruz, originaria de Huehuetónoc, municipio de Tlacoachistlahuaca y directora del Centro de Educación preescolar indígena Guadalupe Victoria en Acapulco, explica:

Yo me siento más segura en mi pueblo que aquí en Acapulco, pero por mi trabajo tengo que estar acá, por mis hijos, ellos quieren estar allá porque amaneciendo ya están tomando chocolate, atole que les hace mi mamá, ellos prefieren allá, aquí no, nos paramos tarde y apenas empezamos a preparar cuando son fines de semana y allá es otro ritmo de trabajo, de alimento, de todo es diferente. Allá lo primero la gente se para y ya lo primero es su café con pan, yo prefiero allá, mi pueblo. Pero también no siempre va a estar uno ahí, hay que salir para conocer, eso no quiere decir que has dejado de querer a tu pueblo, o porque ya no quieres estar, no, es más bien buscándole en cuestión de estudios, bueno, yo eso es lo que veo porque eso es lo que quiero que aprendan mis hijos, les hago una comparación, les digo: mira vivir allá es esto, esto y esto; pero si tú vienes, te preparas y te regresas, le vas a servir mejor a tu gente, así veo yo la vida²³.

Los conversatorios con parteras en torno a la salud reproductiva; así como cualquier espacio que invite a la reflexión sobre su identidad y expectativas incluyendo a las nuevas generaciones, despierta su interés por su cultura de origen en estas últimas, además atiende un tema necesario para ellas y olvidado al mismo tiempo: el de embarazos no deseados y la violencia desde el noviazgo.

Estrategias que contribuyen al desarrollo sustentable

La migración en este caso, es consecuencia de un plan nacional de desarrollo que no involucra a todos los sectores de la sociedad y que olvida a las comunidades rurales, sin embargo, se vuelve en ocasiones la única vía para proteger la identidad, salir a buscar mejores condiciones de vida que posteriormente puedan generar más oportunidades de desarrollo para los demás miembros de la familia.

Los saberes, conocimiento que traen consigo les permite generar oficios para la subsistencia (textiles en telar de cintura, dibujo y pintura en barro) e integrar nuevos conocimientos para crear otros oficios (las

²² Eleuteria Cisneros Pastrana durante el panel Nuestra historia realizado en junio de 2017 en la colonia Zapata. Acapulco, Gro.

²³ Entrevista a Magdalena de la Cruz por Nadia Alvarado Salas.

trenzadoras de cabello, elaboración de artículos para playa, elaboración de artículos a partir de materiales propios del nuevo contexto como arena, concha y caracol) en donde se involucran todos los miembros de la familia para elaborar y comercializar. Así como gestionar proyectos productivos (huertos familiares, costurero, cocinas económicas o misceláneas, etc.).

La transmisión de saberes en grupo, como aquellos relacionados con los oficios se configura y toma diversas vertientes: por un lado las y los jóvenes que encuentran en la elaboración de la artesanía una manera de sobrevivir, e incluso pagar sus estudios, hay otras generaciones que no la continuarán, por considerarla valiosa pero poco apreciada y mal pagada para todo el trabajo que conlleva elaborarlas, como los textiles en telar de cintura y acto seguido preferirán alcanzar un nivel académico de licenciatura o en todo caso, aprender un oficio como por ejemplo, el de estilista.

La gestión, mediante la creación de comités para acceder a los servicios básicos en las colonias, sirve a mejorar las escuelas bilingües, atención médica en hospitales, juzgados o cárceles (sirviendo como traductoras), para la reproducción de la cultura, así como gestionar proyectos productivos (huertos familiares, costurero, cocinas económicas o misceláneas).

Una de las primeras gestiones que realizaron, narra la presidenta de la AMIARA, fueron los talleres de tecnología doméstica, donde Profeco da la capacitación para elaborar suavizante de ropa, pinol, cloro en las colonias Arroyo Seco, Renacimiento, La nueva revolución, Villa Madero, José López Portillo y Unidos por Guerrero. Actualmente gestionan la casa del artesano. Y dentro de los proyectos productivos está el haberse unido con otras organizaciones para ser beneficiarias en el 2010 del Programa Fondos Regionales Indígenas²⁴ de la CDI. Magdalena Valtierra explica en entrevista: *“nosotras no nos llamamos líderes o liderezas, esa palabra no nos gusta, nosotras decimos que somos gestoras ciudadanas”*.

Otra de las reflexiones que comienza a crecer entre algunas integrantes de la AMIARA, es la forma en cómo ellas se representan a sí mismas o como los funcionarios, empresarios o los medios de comunicación quieren representarlas, sobre todo al momento de realizar las gestiones, asistir a algún foro o actividad cultural para ser entrevistadas, o para vender sus productos en una muestra artesanal, así lo expresaron algunas de ellas fuera de la entrevista:

¿Es necesario usar mi vestido “indígena” si es caluroso y no es práctico para trabajar en la ciudad? ¿Si no lo uso dejo de ser indígena? a veces no tenemos un huipil o blusa, pero vamos a conseguirlo prestado para estar en la entrevista y que nos den algún apoyo, porque comprarlo sale caro.

Lo mismo sucede con las mujeres que se autoadscriben como afromexicanas, cuya noción del término es diferente y ha generado cierta confusión, mientras algunas como Vero Ruiz lo tienen bastante claro, porque han investigado al respecto, tras sufrir discriminación; para otras, como Gloria Velázquez, la sola palabra, confiesa le daba miedo: *“¿Afro...qué? la primera vez que la escuché, yo sentía que al aceptar esa palabra me iban a regresar a África”*²⁵.

²⁴ Para solicitar este apoyo a la Comisión Nacional para el Desarrollo de los pueblos Indígenas (CDI), diversas organizaciones de indígenas y la entonces AMIRA, formaron El Fondo Regional para Indígenas de Acapulco A.C., recibiendo la cantidad de 170,000 pesos para apoyar proyectos productivos de indígenas. Firman de recibido: Romualdo Velázquez de la UIRA como presidente; Magdalena Valtierra como tesorera; David Vázquez Valenzuela como secretario y Elida Clara Rojas como vocal de control y vigilancia, el convenio tiene por fecha 22 de junio de 2010.

²⁵ Entrevista a Gloria Velázquez. Acapulco, Gro. 2017.

Por tal motivo, consideran que deben seguir hablando e investigando sobre el tema, tener más información, esa es una de las acciones prioritarias en la que trabajarán, sin olvidar la reflexión sobre la identidad de las mujeres indígenas. Esta desinformación es resultado de la invisibilización que la población africana y los descendientes de estos han tenido en México, aunque en Acapulco ya hay más información y algunas organizaciones trabajando al respecto, aún falta mucho por hacer²⁶.

La labor que desde las escuelas indígenas bilingües realizan algunas integrantes de la AMIARA que son maestras, así como la vinculación de la organización con estos centros educativos, se convierten en espacios para recrear la cultura, preservar la lengua materna y el conocimiento que encierran las mismas, se fortalece la identidad étnica de las nuevas generaciones que ya nacen en Acapulco, sin dejar de recibir la educación del sistema nacional que por derecho les corresponde y les dará más herramientas para enfrentar las adversidades. Pero además se logra a partir de esta infraestructura atender otras necesidades apremiantes, así lo explicó la maestra Lucía Antonio, entonces directora de la escuela primaria Acamapichtli e integrante de la AMIARA.

Las escuelas bilingües son también esos espacios donde la población estudiantil no se limita a indígenas, está abierto a todas y todos los niños y niñas porque tienen derecho a la educación, son espacios de interculturalidad y también ese lugar que acoge a los niños que por diversas razones no cuentan con un acta de nacimiento, se les apoya y motiva a los padres para que se involucren en la gestión, pero muchas veces el burocratismo de los registros civiles no permite que se obtenga este documento con facilidad. De igual manera, estas escuelas se enfrentan a la ausencia temporal o definitiva por parte de sus alumnos, ya sea por la inseguridad que se vive o porque se van a trabajar en los campos del norte del país con sus padres.

Actores colectivos emergentes como la AMIARA resisten y proponen seguir tejiendo la vida

La AMIARA lleva trece años generando procesos desde las estrategias antes mencionadas para su desarrollo y en la configuración de su identidad, al integrarse a un nuevo contexto como Acapulco - municipio que además de no contar con alternativas para recibir a los nuevos y constantes migrantes- en este momento atraviesa por una fuerte crisis. Aunque la AMIARA ha generado estos procesos para mitigar el deterioro del tejido social, la baja afluencia turística a consecuencia de la violencia que permea afecta su principal fuente de sustento, como comerciantes informales en su mayoría, - aun cuando no lo sean porque la ausencia de la derrama económica que dejaba el turismo, trastoca todos los sectores de la sociedad- las ha llevado a considerar el recurso de la tierra, como un medio para sobrevivir, muchas de ellas han reconocido que los huertos de traspatio permanentes, podrían ser de gran ayuda para sostener a sus familias.

La información obtenida permitió comprender la importante labor que realizan como gestoras y por qué su prioridad son los servicios básicos, aunque también evidenció la urgente necesidad de incluir el tema de educación ambiental en las acciones de la AMIARA, como reconocen sus mismas integrantes, es decir, gestionar servicios básicos para las colonias y comunidades del municipio no es suficiente.

Otro hecho interesante que se pudo conocer, es que la AMIARA ya ha sembrado y cosechado algodón en la colonia San Agustín, para elaborar textiles y que ha utilizado para sus muestras artesanales y está por hacerlo nuevamente, esto significa que además de la demanda de realizar huertos de traspatio, el cultivo de aquellos productos que son la materia prima de sus artesanías podría ser otro medio para vincularles

²⁶ Hasta hoy en día el Museo Histórico Fuerte de San Diego en Acapulco (INAH), tiene salas permanentes dedicadas a la influencia de Asia en Acapulco y el país, más ninguna que informe de la influencia africana.

con la tierra, crear fuentes de empleo y propiciar condiciones para la sustentabilidad desde sus oficinas, como a la ciudad de Acapulco.

Sin embargo, la observación participante y los testimonios evidenciaron que esto depende de diferentes factores: no todas las viviendas cuentan con espacio suficiente para tener un pequeño huerto, por ejemplo, en colonias como Betania y Villa Madero, las mujeres y sus familias, siembran regularmente en temporada de lluvias porque las experiencias pasadas les recuerdan que mantener huertos, árboles frutales o criar gallinas, representa un mayor consumo de agua potable, servicio que en las colonias donde viven se demora hasta 15 días o 1 mes en llegar o bien ni siquiera hay tubería y terminan acarreado el agua necesaria de algún manantial –no siempre cercano- tanto para el consumo de la casa como del huerto; así, por temporadas han logrado sembrar maíz, chipile, jamaica, calabaza, frijol y algunos árboles frutales.

Por otro lado, la existencia de drenaje en algunas colonias o la ausencia del mismo, está contaminando los afluentes de agua de la que pudieran hacer uso, como sucede en la colonia Izazaga, donde varios colonos ante la demora del servicio de agua potable, se ven en la necesidad de usar el agua de un pozo de la que el Centro de Salud les ha informado está contaminada.

Enedina Santiago, gestora de la colonia Izazaga, respecto a la pavimentación de la calle principal y uno de los pozos donde la gente se provee de agua, narra la problemática que vive la gente por la carencia del vital líquido, que los lleva a utilizar agua contaminada. Las integrantes de la AMIARA que viven en esta colonia y otras con situación similar, se están replanteando adecuar los techos de sus casas para captar agua de lluvia y en lugar de gestionar tinacos, construir cisternas de ferro-cemento que permitan almacenarla y sobrellevar los periodos de sequía.

Esta situación, nos permite observar que, ante la crisis actual, los procesos generados desde hace más de una década, están desencadenando capacidades y alternativas que necesariamente propiciarán una mejor relación con el cuidado y manejo de los recursos naturales, de lo contrario no habrá manera de sobrevivir. Las mujeres tienden a preocuparse más por esta situación debido a que son las administradoras de los hogares y el solo hecho de no contar con el agua necesaria en casa, las envuelve en una dinámica de tensión que implica mayor trabajo y la propensión a enfermedades como las gastrointestinales.

En la cotidianidad de las integrantes de la AMIARA como agentes activos, no todo es tan fácil como parece, uno de los obstáculos a los que constantemente se enfrentan al interior de las colonias o de la misma organización, de acuerdo con sus testimonios, es la falta de participación o constancia para ser más persistentes en el logro de las gestiones y los beneficios para todas.

Al exterior de la organización, uno de los principales obstáculos para concretar las gestiones es la relación con los funcionarios públicos. La maestra Lucía Antonio, lo explica de esta manera:

Yo siento que ha habido mucha discriminación, porque siempre dejan a las escuelas indígenas a lo último. Si nosotros nos dejáramos que nos pusieran en una oficina o museo, uy ellos encantados, pero que no pidan, que no coman porque van a generar gastos...el presidente municipal el 11 de septiembre vino a convivir con los grupos étnicos y se echó un discurso, que iba ayudar a hacer una casa de artesanos donde van a poner a Cuauhtémoc y ahí van a hacer su plaza los indígenas, va a mejorar las condiciones de la escuelas y todo... yo estuve ahí, pero soñó

mucho el presidente, yo creo que no va a cumplir nada de eso y se va a ir porque una persona que se para con los pies firmes en el piso, no va a decir eso²⁷.

Las historias de las maestras Magdalena de la Cruz y Lucía Antonio, respecto a las muchas carencias que hay en estos centros educativos para niños indígenas migrantes en las ciudades, revela un doble discurso por parte del estado, uno público, que enaltece a los pueblos originarios como un “pasado” del que hay que enorgullecerse, que sirve para dar una imagen de inclusión y respeto a la diversidad cultural y, otro oculto que los ignora, niega e invisibiliza, buscando asimilarlos a la cultura estatal y nacional²⁸.

Ante este tipo de tensiones la respuesta ha sido, persistir en el trabajo conjunto, la fuerza del grupo, de la organización, da esperanzas, fortalece la identidad individual de las integrantes de la AMIARA, al respecto doña Petra Reyes, hablante de náhuatl, dice lo siguiente:

Yo llegué vendiendo en la playa, y en ese tiempo había muchos americanos y también mexicanos, entonces nunca pedía apoyo del gobierno, nunca andaba como ahorita andamos en grupitos pidiendo que nos ayuden para poder salir a vender fuera, porque siempre había...pero ahora en la AMIARA hemos aprendido a hablar²⁹ (gestionar).

Al respecto, Trinidad Lorenzo añade:

Y ahora después de todo este tiempo, ya no siento feo, que dicen: indias, indígenas que no valen nada, porque carga huipil, porque habla amuzgo, porque no sabe hablar español...Pero ahora si ya me siento que yo soy más...desde que estoy en el grupo con las compañeras, ahora me siento sin miedo, ya no tengo pena, perdí el miedo de hablar, ya no tengo pena que me digan que yo soy indígena y digo: -Si soy, soy más, digo con mucho orgullo que soy indígena, se hablar dialecto y mi poquito español, soy feliz, soy Suljaa' [gente de Xochistlahuaca].

La vivienda es sin duda otra de las demandas apremiantes para las integrantes de esta organización, ya sea para la compra de un terreno o para terminar de construirla. Petra Reyes explica que, en su caso, como su familia llegó aquí hace varias décadas y la afluencia turística era abundante, era fácil ganar lo del sustento de todos los días y además ahorrar algo para la compra de un terreno, pero con esta crisis social apenas alcanza para comer, lo cual genera que muchas personas vivan en zonas de riesgo. Por eso no es casualidad que afectaciones por fenómenos meteorológicos como Paulina (1997) o Ingrid-Manuel (2013) sean un tema común en la mayoría de los relatos de las entrevistadas.

Consideramos importante recalcar que tanto en la experiencia de las integrantes de la AMIARA, como en lo que se pudo observar en los diferentes espacios donde acontece su cotidianidad, hay varios servicios públicos que evidencian el racismo institucional hacia las personas indígenas y afromexicanas, pero de entre ellos sobre salen: la carencia del agua o su contaminación, los servicios de salud, la inseguridad por la delincuencia organizada a la que están expuestas las familias en las colonias donde viven y el trato

²⁷ Entrevista a Lucía Antonio. Acapulco, Gro.

²⁸ En el discurso público de estas ceremonias, las élites, en este caso los representantes del gobierno estatal, buscan convencer a sus subordinados que hasta cierto punto, están gobernando para ellos. Los indígenas parecen aceptar este discurso, pero saben que esas promesas pueden tardar en llegar o simplemente no llegar nunca. En estos casos James C. Scott, recomienda analizar estas ceremonias a las que Scott define como: “acciones o afirmaciones discursivas de un modelo específico de dominación, que no se limitan a ser meras exhibiciones [...] Por ser más frecuentes las “ceremonias” pequeñas, son tal vez más reveladoras de las manifestaciones cotidianas de la dominación y la subordinación.” Scott, James C. 2000. *El discurso público como una actuación respetable en Los dominados y el arte de la resistencia*. México: Era, pp. 71-96.

²⁹ Entrevista a Petra Reyes. Acapulco, Gro.

indiferente, sarcástico, utilitarista y muchas veces cruel de los funcionarios hacia ellas al realizar las gestiones. Este racismo institucional implica un mayor esfuerzo o bien un impedimento determinante para mejorar sus condiciones de vida.

En años más recientes se ha definido el racismo institucional como el conjunto de políticas, prácticas y procedimientos que perjudican a algún grupo étnico (o racial) impidiendo que pueda alcanzar una posición de igualdad (Haas, 1992, cit. por Espelt, 2009).

Para la AMIARA es importante incidir en la política pública y así lo ha demostrado sumándose a varias iniciativas en pro de los derechos de los pueblos originarios que también incluye a los afroamericanos, como su reconocimiento en la Constitución del estado de Guerrero; derechos de las mujeres y de la seguridad, solamente por citar algunos ejemplos. Sin embargo, dada la situación de inequidad por la que atraviesan las colonias y comunidades rurales del municipio de Acapulco donde se encuentran; la organización y la gestión son hasta ahora las vías más cercanas para atender las demandas más prioritarias.

Cabe abundar que pese a la situación por la que atraviesa Acapulco, la sociedad, sigue siendo una sociedad fragmentada, los intereses van en distintas direcciones, organizarse y cohesionar a las organizaciones por un bien común, hacer que esta cohesión se sostenga es una labor titánica. Paradójicamente la organización social, resulta en estos momentos la única vía para generar cambios. Las integrantes de la AMIARA con su sentido comunitario, pese a todo, se mantienen en este camino, el de la sustentabilidad.



Integrantes de la AMIARA en la muestra gastronómica y artesanal del 16 de octubre de 2016 en el interior de la iglesia Cristo Rey. Fotografía: Nadia Alvarado Salas

LITERATURA CITADA

- Aceves, J. (comp.) (1993). *Historia oral*. México: Instituto José María Luis Mora.
- Aguirre, B. G. (1958). *Cuijla, esbozo etnográfico de un pueblo negro*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Alvarado, N. (2009). Historia oral de vida de Rey Alvarado García: un cimarrón contemporáneo en la Costa Chica de Guerrero (1947-2007). Tesis de licenciatura en Sociología de la Comunicación y la educación en la Universidad Autónoma de Guerrero. México.
- Añorve, E. (2012). *Los hijos del Machomula*. México: Edición del autor.
- Díaz, P. H. (2015). *El Jardín de las identidades. La comunidad y el poder*. México: Ed. Orfila, pp. 32-33.
- Giménez, G. (1998). *Identidades étnicas. Estado de la cuestión*. Instituto de Investigaciones Sociales - UNAM. Recuperado de www.gimenez.com.mx
- Lagarde, M. (1996). "El género", *fragmento literal: 'La perspectiva de género'*, en Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia, Ed. horas y HORAS, España, pp. 13-38.
- Leff, E. (2004). *Saber Ambiental*. Siglo XXI Editores 1998, 6ª edición, capítulo 1. México, pp. 1-8.
- Ruz, M. H. (2014). *La vulnerabilidad del paraíso*. Tesis doctoral en Desarrollo Regional en Universidad Autónoma de Guerrero.
- Satterhwaite, D. y Oresanz, L. (1998). *¿Ciudades sustentables o ciudades que contribuyen al desarrollo sustentable?* Estudios demográficos y urbanos. El Colegio de México, núm. 1 (37) vol. 13, pp. 5-47.
- Serret, E. (2007). *Mujeres y hombres en el imaginario social. La impronta del género en las identidades*. Recuperado de <https://posgradopueg.files.wordpress.com>
- Scott, J. (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia*. México: Era, pp. 71-96.
- Toledo, V. M. (2015). *Del "diálogo de fantasmas" al "diálogo de saberes": conocimiento y sustentabilidad comunitaria*. En: Arturo Argueta Villamar y otros (coords.), *Saberes colectivos y diálogo de saberes en México*. México: UNAM, pp. 470-471
- Velázquez, M. (2003). *Hacia la construcción de la sustentabilidad social: ambiente, relaciones de género y unidades domésticas*. En: Esperanza Tuñón Pablos (coord.), *Género y medio ambiente*. México: ECOSUR, Plaza y Valdés.

Hemerografía y otras fuentes virtuales

- Adichie, Chimamanda. 2009. *El peligro de una sola historia* (conferencia). Nigeria. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=D9lhs241zeg>
- Arroyo Pizarro, Y. 2012. Hablar de las Ancestras: hacia una nueva literatura insurgente de la afrodescendencia. Recuperado de <http://elpostantillano.net>
- Contreras, Karina. 19 de octubre de 2012. En reunión con el alcalde, insisten etnias en la destitución de la directora de Asuntos Indígenas. *El Sur*. Recuperado de <https://suracapulco.mx/>
- Escobar, Arturo. Desde abajo, por la izquierda y con la Tierra. 17 de enero de 2016. *El País*. Recuperado de <http://www.elpais.com>
- Gil Olmos, José. Mayo de 2016. Acapulco el Irak guerrerense. *Proceso*, edición 2119. Recuperado de www.proceso.com.mx
- Paz, Susana. 26 de julio de 2015. Ciencia para la sustentabilidad. Entrevista a Víctor Toledo. Campeche, *Agencia Informativa Conacyt*: www.conacytprensa.mx
- Redacción. 6 de abril de 2017. Acapulco la segunda ciudad más peligrosa del mundo: consejo ciudadano. *Revista Proceso*. Recuperado de www.proceso.com.mx
- Salmerón, Argenis. 31 de julio 2014. Las acusaciones de la UIRA, una falacia; no muestra pruebas, responde Magdalena Valtierra. *El Sur*. Recuperado de www.elsuracapulco.mx

SÍNTESIS CURRICULAR

Nadia Alvarado Salas

Licenciada en Sociología de la comunicación y la educación por la Universidad Autónoma de Guerrero (2009). Estudió la Maestría en Gestión para el Desarrollo Sustentable en la Universidad Autónoma de Guerrero (2017). Trabaja temas sobre la migración interna de un contexto rural a otro urbano (Acapulco) y cómo se configura la identidad; cómo viven el racismo al que se enfrentan con mayor intensidad en este proceso migratorio por ser indígenas o afromexicanos(as) y las diferentes respuestas hacia el mismo, así como otras estrategias que desarrollan para la sobrevivencia. Ha colaborado en medios de comunicación virtuales e impresos en la región de la Costa Chica de Guerrero y Oaxaca del 2004 a la fecha. Es integrante de la Asociación de Mujeres Indígenas y Afromexicanas Radicadas en Acapulco (AMIARA A.C.).

Magdalena Valtierra García

Originaria del pueblo amuzgo de Xochistlahuaca. Cofundadora y presidenta de la Asociación de Mujeres Indígenas y Afromexicanas Radicadas en Acapulco (AMIARA A.C.). Gestora y activista por los derechos de las mujeres y de la población indígena y afromexicana que radica en Acapulco o está en situación de tránsito. En 2015, recibió el premio estatal al mérito de la mujer “Antonia Nava de Catalán” por el gobierno del estado de Guerrero. Actualmente es directora de atención a grupos étnicos en el municipio de Acapulco (2018-2021).



DISCRIMINACIÓN Y RACISMO EN AGUASCALIENTES, CIUDAD DE LA GENTE BUENA

DISCRIMINATION AND RACISM IN AGUASCALIENTES, THE CITY OF THE GOOD PEOPLE

Luis Ernesto Solano-Becerril

Doctor en Estudios Socioculturales. Universidad Autónoma de Aguascalientes.

RESUMEN

La ciudad de Aguascalientes, México, es conocida como la tierra de la gente buena. Este calificativo ha ayudado a configurar una identidad regional que, con un juicio de valor *a priori* descalifica y rechaza otras identidades. En este artículo se muestra cómo existe discriminación y racismo hacia personas que pertenecen a otros lugares y tienen otras identidades mediante la negación de espacios públicos, del conteo en la estadística oficial o la clasificación como migrantes o población de paso. Si bien, este tipo de prácticas son dirigidas a toda persona que no nació en el lugar, se intensifican con las personas indígenas.

Como tal, éste es un primer acercamiento al tema del racismo en Aguascalientes para visibilizar el fenómeno y dar pie a más investigaciones o ahondar en esta problemática. Para ello, se utilizó una metodología de investigación documental y cualitativa no representativa que nos permite dar un acercamiento general a la situación que viven las distintas comunidades y en específico las indígenas en esta ciudad.

Palabras clave: discriminación, racismo, pueblos originarios, migración, identidad.

ABSTRACT

The city of Aguascalientes, Mexico, is known as "The Land of Good People". This qualifying adjective has helped to shape a regional identity that, with an *a priori* judgment, disqualifies and rejects other identities. This article shows how there is discrimination and racism towards people who belong to other places and have other identities through the denial of public spaces, the counting in official statistics or the classification as migrants or floating population. Although this type of practice is directed to every person who was not born there, it intensifies towards indigenous peoples. This is a first approach to racism in Aguascalientes to make the phenomenon visible and might lead to more or deeper research of this problem. We used a documentary and qualitative non-representative research methodology that give us a general approach to the situation experienced by different communities and specifically the indigenous one.

Key words: discrimination, racism, indigenous people, migration, identity.

INTRODUCCIÓN

Aguascalientes, contexto de indicadores óptimos e identidad local predatoria

Esta investigación se enmarca en el contexto del estado de Aguascalientes, uno de los más pequeños de la República Mexicana, pero que ha sido capaz de generar condiciones de vida altamente satisfactorias. La ciudad de Aguascalientes se ha colocado como una de las mejores para vivir. Según el Índice de Calidad de Vida de los últimos años esta ciudad ha quedado entre los 3 primeros lugares del país (GCE, 2013-2016) contemplando indicadores como movilidad, medio ambiente, oferta de vivienda, naturaleza, convivencia, entre otros. Por otra parte, se ha informado que las brechas de desigualdad en su población general se han reducido, ya que el índice de Gini pasó de 0.507 en 2010 a 0.416 en 2016 (SEDESOL, 2018) y este comportamiento ha sido constante año con año lo que ha generado un sentimiento de éxito en la política social.

Aunado a ello, los habitantes han crecido con un mito fundacional que genera una identidad férrea: el considerarse gente buena. Este tiene su origen gracias al historiador local Alejandro Topete del Valle,

quien es el creador de los lemas en latín que porta el Escudo del Estado: “*Bona Terra, Bona Gens, Aqua Clara Y Clarum Coelum*” que se traduce al español como “Tierra Buena, Gente Buena, Agua Clara y Cielo Claro” (Gobierno del Estado de Aguascalientes, 2018) (Figura 1).



Figura 1.- Izquierda, Escudo oficial del Estado de Aguascalientes. A la derecha, logotipo de gobierno municipal 2014-2017.

La idea de asumirse como gente buena se ha encarnado como un elemento positivo de la vida social y en las narrativas cotidianas de las personas:

En Aguascalientes, también “somos tranquilos”, poco demandantes, pacíficos, poco críticos y poco conflictivos, al grado que “quien trata en su actividad laboral con gente de Aguascalientes, no espera problemas en su trabajo”. También “somos sinceros”, “somos sencillos”, de modo que al hablar de nuestros orígenes “no presumimos de linajes, ni capas, ni escudos; si nuestra familia es de rancho lo decimos”. “Nos damos a conocer pronto”. Además, “en nuestra casa a las visitas les ofrecemos de plática, de comida, de conocidos, solamente cosas normales (Esquivel, 2009, p. 98).

Y es que, para los hidrocálidos, autoidentificarse de esta forma es necesario y relevante pues es la imagen deseada ante la otredad, ante los demás ciudadanos del país:

En general me gusta Aguascalientes, se me hace una ciudad preciosa y de gente muy buena, muy buena [...] Yo creo que la gente de Aguascalientes tiene un corazón grande, eso que dicen “cielo claro, agua clara y gente buena”, tienen toda la razón, gente muy buena. (Benard, 2016, p. 127)

Esta identidad local genera lo que Shütz llamaría endogrupo, es decir, una solidaridad mayor para resistir a los forasteros u otras personas fuereñas (exogrupo) que por prejuicio son responsables de lo malo que sucede en la vida pública (Benard, 2016). Appadurai (2007, p. 69) hace una crítica más dura al llamar identidades predatorias a aquellas “cuya construcción social y movilización requieren la extinción de otras, definidas como amenaza para la existencia misma de determinado grupo definido como *nosotros*”, sin importar que sean mayoritarias en número, por lo que las minorías quedan a su merced.

El endogrupo, en este caso la gente aguascalentense, se defiende de la supuesta amenaza que representa el exogrupo de diversas formas que van desde la omisión de lo incómodo, desacreditación, descalificación, generación de prejuicios y a través de la discriminación, es decir, la identidad local requiere la minimización en todo sentido de la otredad, precisamente lo que busca una identidad predatoria.

Datos sobre discriminación: pocos pero importantes

Hasta 1985, Aguascalientes era un lugar casi homogéneo, con reglas claras sobre comportamientos públicos y privados, con normas y costumbres de una sociedad tradicional y católica, con muy poca diversidad étnica, estratificación social menor y poca diversidad sociocultural (Benard, 2016, p. 145). Posterior al sismo de ese año, las oficinas del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) se descentralizaron y el Instituto fue trasladado a Aguascalientes, con él, la inmigración de personas y profesionistas que no eran locales, originando los primeros choques culturales con gente de otro estado y los primeros prejuicios pues los “chilangos¹” son categorizados hasta la fecha como gente ventajosa, agresiva, abusiva, descarada y promiscua (Benard, 2016, p. 132) que impidió ver el aporte positivo a la ciudad: mejores medios de comunicación, las universidades tenían profesionistas con saberes de otras latitudes, trajeron capitales y habilidades que multiplicaron empleos y servicios entre otras cosas pero, la estrecha moralina local resintió la llegada de otros conocimientos y costumbres más permisivas (Calderón, 2005, p. 62). Ante esta realidad, la generación de adjetivos negativos, desfavorables o de desprecio ante el grupo de personas inmigrantes fue general y el estereotipo prevalece a la fecha. A esta práctica se le llama discriminación.

Con el paso del tiempo, valdría preguntarse si este tipo de prácticas discriminatorias existen en la actualidad. Según informes del INEGI (2017), en 2017, el 13% de la población en general ha sufrido algún tipo de discriminación, sin embargo, cuando se hizo un análisis más fino, obtenemos los siguientes datos² (Figura 2):

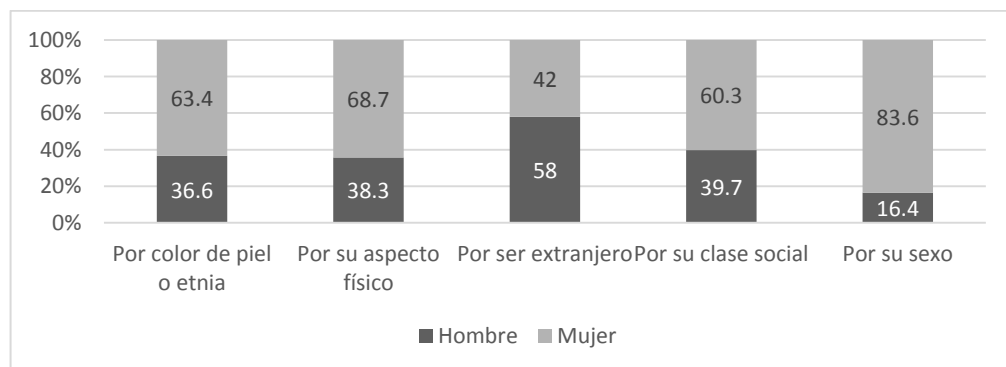


Figura 2.- Tabla de discriminación diferenciada por sexo (Elaboración propia con datos de INEGI, 2017).

En la Figura 2, se contabilizan exclusivamente las personas que reportaron haberse sentido discriminadas en algún punto de su vida y salvo los hombres extranjeros, la mujer es víctima en mayor frecuencia en casi todos los rubros. Llama la atención que sí hay datos disponibles sobre racismo, discriminación por etnia³ o color de piel y donde la mujer es más agredida. Tampoco es claro, pero la discriminación por el

¹ Esta forma de nombrar a la gente originaria de la Ciudad de México es negativa, y su uso con esa connotación se comparte en casi todo el país. La gente local comentaba que los chilangos ya habían llegado con cierto resentimiento. Existen varios testimonios dentro del libro “La vuelta a la ciudad de Aguascalientes en 80 textos” de Salvador Camacho Sandoval.

² El número reportado de discriminación por color de piel o etnia fue de 25,385 personas; por aspecto físico 54,630; por extranjería 10,656; por clase social 35,271 y por sexo 67,700 personas.

³ Los datos del INEGI en 2005 indican que sólo el 0.3% de la población de Aguascalientes se declara indígena. El Censo de 2010 registra que 0.22% de la población es hablante de alguna lengua indígena (Valdéz, 2012). Sin embargo, la tendencia cambia drásticamente cuando en 2015, según la encuesta intercensal, el 11.7% de la población del estado se considera indígena, cuando sólo el 0.3% habla una lengua indígena y 0.1% la entiende (INEGI, 2015).

aspecto físico incluye el uso de vestimenta y, por lo tanto, las personas que pudieran tener ropas tradicionales limitarían su uso debido al mismo fenómeno, algo muy visto y constante en la realidad indígena. Por último, el mismo informe muestra que, sólo existen dos averiguaciones previas por causantes discriminatorias en 2017.

En la actualidad, es imposible pensar que Aguascalientes siga siendo tan homogénea, más cuando está documentado que existe migración de otros países, de otros estados y también de otros orígenes étnicos, incluyendo afrodescendientes e indígenas. Los problemas de discriminación, intolerancia y racismo no se limitan al color de piel, a la etnia y a la edad, también afectan a grupos que son considerados vulnerables como las mujeres, las minorías religiosas y los pobres. A partir de los datos generales anteriores, nos dedicamos a buscar información y algunos testimonios que nos permitieran conocer las experiencias al respecto que nos ayudaran a conocer más sobre la discriminación y en específico sobre el racismo.

Metodología sociológica y resultados de investigación

Desde la vida aguascalentense es complicado entender que pueda existir un fenómeno social tan complicado y negativo como la discriminación y el racismo en una sociedad que se considera a sí misma casi perfecta. Para ello y ante la falta de investigaciones se hizo una revisión documental de datos oficiales en los conteos y censos, en artículos académicos y noticias para conocer el estado de las identidades indígenas en la ciudad. Se reforzó con la búsqueda de informantes a través de la técnica de bola de nieve siguiendo un enfoque cualitativo no representativo. Se retoman testimonios de estudiantes y profesores de la universidad, así como de personas que dan atención a migrantes indígenas en asociaciones civiles.

Se busca comprobar, a través de la información recabada, que la discriminación por etnia o racismo no solo se ejerce por la exclusión directa, sino por la invisibilización de la población originaria que culmina en el no reconocimiento de estas identidades, la nula política pública para el desarrollo cultural, la falta de apoyo institucional y programas de atención de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas y la falta de espacios públicos para el ejercicio de sus derechos específicos, generando así un racismo estructural e institucional. Se busca como resultado tener un antecedente en el contexto aguascalentense que permita poner en duda el argumento general sobre la inexistencia de población originaria y poder detonar investigación al respecto.

Al haber hecho la búsqueda de información, los resultados se dividen en tres secciones: la primera que habla de la invisibilización de la población originaria y esto da pie a la negación de las otras identidades que han llegado o llegaron Aguascalientes, la segunda sobre los nulos espacios que existen para la praxis de otras culturas y la tercera sobre los prejuicios en la ley del estado.

Invisibilización de la población indígena

Aguascalientes se encuentra dentro del polígono religioso de la etnia Wixárika. Si bien no es un punto principal, al estar dentro del territorio sagrado es lógico pensar que existen asentamientos dentro de estos límites territoriales. Los casos son atendidos por el Centro de Desarrollo Indígena con capacidad para 20 familias (Fuentes, 2014; El Debate, 2017) y el programa “Nuestras Raíces”, cuyo apoyo es ofrecer por un tiempo corto la asistencia en especie (alojamiento) y un apoyo de 270 pesos para superar su situación económica.

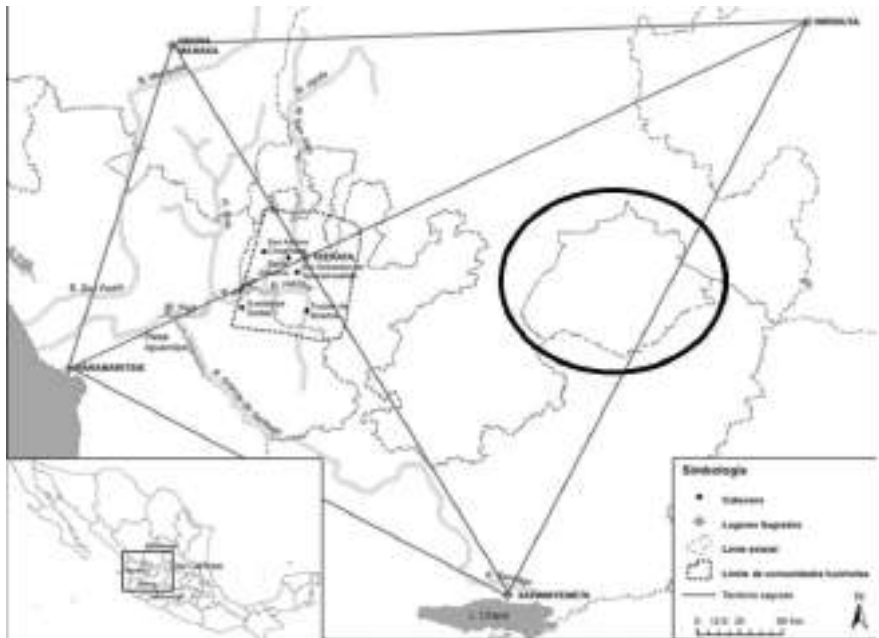


Figura 3.- Territorios de movilidad Wixaritari (Beimborn y Romandía, 2009). El círculo es mío y encierra al estado de Aguascalientes.

Tener un programa de atención a migrantes indígenas por muy pequeño que sea, obliga a las autoridades a identificarlos de alguna manera, en este caso es a través del uso de la lengua. Aquí vemos un primer error, pues el no uso de la lengua originaria en una ciudad no debe de ser un elemento único de identificación, en especial cuando ya se sabe que la negación de la lengua o falta de uso es una forma de defensa en contra de la discriminación (Bonfil, 1989; Estrada, 1993). Dentro de la Universidad, pudimos encontrar a dos jóvenes que podrían ser considerados indígenas y en charlas indicaron lo siguiente:

Caso 1: mujer, 6^{to} semestre de Licenciatura en Trabajo Social.

Profesor: ¿cómo se imaginan a un indígena?

Alumnos en general: pues con huaraches, vestimentas blancas en hombres y coloridas en mujeres, en sus chozas, hablando náhuatl y sus dialectos y en ranchitos, con animales.

Profesor: ¿Se los imaginan en ciudades, con playeras del Barcelona, hablando inglés o francés, yendo a las universidades?

Alumnos: No... no lo sabemos, debe de haber alguno.

Profesor: en Quintana Roo sucede, ahí hay jóvenes que lo logran, hay indígenas que no hablan lenguas originarias, que usan ropa normal, la vestimenta tradicional sólo en eventos importantes.

Alumna: Alza la mano y pide la voz. Es que sí puede ser así, yo no soy de aquí, soy del Estado de México, y mis papás hablan mazahua.

Profesor: Entonces, tus papás hablan mazahua, y ¿vienes de un municipio donde se habla?

Alumna: Pues no mucho, sólo los adultos.

Profesor: ¿Tú no la hablas?

Alumna: No, no me la enseñaron y yo no he visto la necesidad de aprenderla.

Profesor: ¿Te das cuenta que si vienes de un estado que tiene población indígena y que tu familia lo habla, tú podrías entrar en la categoría?

Alumna: ¿yo? -lo dice sorprendida- ¿por qué?

Profesor: porque tienes todo lo necesario, familia, lugar de origen, y si quisieras podrías hablarlo. Puedes ser una indígena mazahua radicando en Aguascalientes.

Caso 2: hombre, 2^{do} semestre de Licenciatura en Sociología. Clase de sociología urbana.

Profesor: Las ciudades no son homogéneas en las culturas. Hay extranjeros, de otros estados e indígenas. ¿Alguien de aquí habla alguna lengua?

Alumno: (alza la mano, tímido, mientras el salón lo observa sorprendido) yo.

Profesor: ¿Qué lengua hablas?

Alumno: Zapoteco.

Profesor: ¿Cómo lo aprendiste?

Alumno: Mi familia es de Oaxaca, nosotros estamos aquí.

Profesor: ¿Y lo hablas en casa o algo?

Alumno: No, sólo cuando voy a Oaxaca.

Profesor: Entonces sólo con la familia, ¿y allá lo hablas todo el tiempo?

Alumno: No todo, pero más que aquí, allá lo utilizo cuando les ayudo a vender cosas en el mercado, que los chiles, que las verduras y para cobrar.

Profesor: ¿Llevas mucho tiempo viviendo en Aguascalientes?

Alumno: Algunos años.

Profesor: Y entonces, ¿aquí no lo vas a hablar?

Alumno: No hay con quien.

Estos dos ejemplos nos hablan de inmigrantes de otros estados que no muestran su identidad originaria o no se habían considerado como tal, ya que no hablan la lengua originaria o no la usan. Este error de omisión es importante considerarlo, pues el imaginario colectivo impide pensar que hay indígenas que no hablen o vistan como antropológicamente se ha establecido. Si se buscara a profundidad seguramente se encontrarían más casos parecidos, pero hasta la fecha siguen invisibles.

Es imperativo preguntarse sobre la forma de relacionar el lenguaje con la pertenencia étnica que, si bien es un indicador no debe ser el único, pues es todo un campo en debate y construcción⁴. Las omisiones en las estadísticas fueron bautizadas como “etnocidio estadístico”, y puede ser definido como una reducción sustancial de las cantidades reales de la población indígena debido a una defectuosa captación de los datos por parte de las autoridades que necesitaban probar a cualquier precio ausencia de indios para considerarse “gente de razón” (Bonfil, 1989, p. 46). El resultado es la institución de una sociedad ideal y falsamente homogénea a través de la exclusión en las cifras.

Castoriadis (1985) llega a definir este proceso de exclusión como la negación sistémica en la historia, de la idea y de la práctica asociada y cuya praxis deviene en la configuración de sociedades con sus propias representaciones y valores sin tener que tomar en cuenta al otro en dicha conformación para, al mismo tiempo, autoafirmarse. Se erigió una identidad estatal-local para construir una doctrina política que se tradujo de ahí en adelante en la subordinación definitiva de las demás identidades y en el establecimiento

⁴ Hay varios artículos y elementos que indican la forma de definir la identidad indígena. Se recomiendan los textos de Hernández y Chávez (2007) sobre el censo de 2000; Natividad Gutiérrez Chong y Laura Valdés (2015) parte de la colección *Los mexicanos vistos por sí mismos* y uno propio (Solano, 2017). Todos ellos pueden dar luz sobre la construcción de indicadores étnicos.

de criterios precisos que permitieran definir si una persona era merecedora o no de pertenecer al Estado (Gall, 2004).

Nulo espacio público para la praxis cultural

Las pocas personas registradas en los censos como indígenas en su mayoría son consideradas como migrantes de paso. Los diarios de circulación indican que “llegan los migrantes mixtecos de la sierra de Santiago Juxtlahuaca, Oaxaca; los wixáritari, de la Sierra Madre Occidental de Jalisco; los purépechas, de Michoacán y los que van de paso a las cosechas de Estados Unidos y tienen un lugar de descanso en Aguascalientes, como parte de su peregrinaje anual” (Notimex, 2016). Lo mismo reporta la Universidad Autónoma de Aguascalientes, pues a petición del DIF Estatal, hay que “identificar la situación actual de las familias indígenas en tránsito” (UAA, s/f), ya que, por lo general, llegan en situación de extrema pobreza, sin servicios de salud ni educación, limitando el ejercicio de sus derechos, principalmente a los niños y haciendo más complicada su integración a la sociedad; aunque la gente sabe de su existencia, la mayoría los ignora (Rodríguez, 2018).



Figura 4.- Izquierda: Niños indígenas atendidos por la asociación Casa Mais, tomado de su página de Facebook. Derecha: adolescentes vendedoras en el centro de la ciudad.

Cabe preguntarse ¿por qué se piensa o se imagina que todos los indígenas son migrantes de paso? ¿Acaso ninguno encuentra el sustento necesario para crear arraigo y quedarse en la ciudad?, de hecho, existe una resistencia para considerarlo incluso tema de investigación:

Caso 3: Profesora de licenciatura.

Entrevistador: ¿Cree que se podría generar una clase con el tema de racismo?

Profesora: Uy, es que el racismo creo, ya está rebasado teóricamente. Dar una clase con ese tema como algo principal no me convencería.

Entrevistador: pero, es un tema que está en discusión y en boga.

Profesora: sí, pero es que el racismo va siempre acompañado de otras cosas, entonces se debe de ver y pensar así, en conjunto, porque solo ya no es vigente.

Entrevistador: Y en un contexto como el de Aguascalientes.

Profesora: *Pues es difícil, casi no pasa eso. Digo, ya empiezo a ver a algunas comunidades de personas de color, pero aún son muy pocos como para justificar la clase con esta realidad.*

Entrevistador: *Pero también tienen personas indígenas, en el último censo indican más del 10%.*

Profesora: *Pero son indígenas de paso, ya está muy documentado todo eso.*

Entrevistador: *¿Mas del 10% de la población estaba de paso?*

Profesora: *Seguramente estaban viviendo aquí cuando se hizo el censo, yo la verdad no sé y no creo que haya esa cantidad.*

Caso 4: Colaboradora de Asociación de apoyo a indígenas.

Entrevistador: *Me dice que usted apoya en una Asociación de atención a indígenas.*

Colaboradora: *Sí, no siempre pero sí hemos apoyado en varias ocasiones.*

Entrevistador: *Le quería preguntar, ¿todos los que están ahí son migrantes?*

Colaboradora: *Pues se supone, la mayoría a la que se le atiende en esa asociación sí, la mayoría es de Jalisco.*

Entrevistador: *¿Cómo se les apoya?*

Colaboradora: *Pues se les da hogar temporal en lo que siguen su camino, se les intenta enseñar a leer, a escribir. Con los niños jugamos mucho.*

Entrevistador: *¿Y fuera de la Asociación, ha visto otras personas indígenas?*

Colaboradora: *Pues sí, en el centro, en los cruceros, pidiendo dinero, vendiendo cosas.*

Entrevistador: *Imagina que haya indígenas universitarios, que no sean pobres, o que tengan otras características fuera de la vulnerabilidad.*

Colaboradora: *No sé, la verdad no lo sé y no sabría decirle si hay. Yo no he visto.*

Son pocos los trabajos académicos, testimonios o noticias que hablan de población indígena que tiene años viviendo en la localidad, y que han llegado para estudiar y trabajar (Amador, 2017), es decir, ya han creado arraigo y no están de paso ni pretenden irse de la ciudad como los casos de los estudiantes universitarios vistos anteriormente.

Con las condiciones socioculturales actuales, las familias que han conseguido quedarse no tienen los medios adecuados para la reproducción de sus culturas y seguramente con el paso del tiempo desaparecerán. Ello podría explicar por qué, si estamos hablando de un estado receptor de migrantes pareciera que no cuenta con población indígena, y casi nadie habla lenguas originarias. Algo es seguro: no existen las condiciones adecuadas en el espacio público para el ejercicio, conservación o desarrollo de su lengua y cultura como la siguiente evidencia lo comprueba:

Caso 5: Estudiante de filosofía en un foro de discusión sobre realidades indígenas⁵.

No creo que sea viable aprender una lengua indígena, porque, ¿en qué la utilizas? Digo, ellos no tienen palabras modernas o la forma de expresar con términos actuales. ¿Cómo dicen Google, por ejemplo, o internet? Sería difícil.

Caso 6: Profesor de enseñanza del inglés.

Ellos deberían de aprender el español más que nosotros sus dialectos. Es su obligación si quieren salir adelante.

⁵ El foro tenía varias mesas para exponer temas. La cuestión de los pueblos originarios fue puesta en duda y su inclusión en dicho foro fue complicada ya que “como no hay población ni especialistas locales en el tema” su relevancia fue cuestionada.

Por otro lado, el punto de declarar a toda la población indígena vulnerable puede y debe ser cuestionado, sobre todo porque es un discurso creado desde las instituciones políticas con base en tres ideas principales: la primera, en donde se piensa que al indígena se le debe de ofrecer algo desinteresadamente por la deuda de la Conquista, sin embargo, se hace sin una consulta previa de las necesidades propias dejando su importancia política y voz en segundo término. La segunda característica habla de una acción utilitarista, en donde lo que se le ofrece es para mejorar las condiciones de vida en las que se desenvuelven pensando en que son inferiores a la calidad de vida de la ciudad occidental y mestiza. La tercera es sobre la cortesía hacia esta población, ya que no se le debe de negar nada por ser pobre y vulnerable, cuando en verdad son características de segmentos de población excluidas del capitalismo y del mercado volviéndolos objeto de vigilancia constante (Corona, 2010). Lo más crítico es que no existe una propuesta para que este estatus de vulnerabilidad y pobreza desaparezca. El indígena por definición para los gobiernos es y siempre ha sido pobre y vulnerable, por lo mismo no se llega a imaginar alguna población originaria empoderada y capaz de cambiar los contextos y condiciones de vida sin ayuda.

Estereotipos en la Ley de Derechos Indígenas de Aguascalientes

Un tercer punto que puede articularse junto con la falta de espacios es la visión asistencialista y la discriminación para generar una institucionalización del racismo es la Ley de Justicia Indígena del Estado de Aguascalientes (Gobierno del estado de Aguascalientes, 2015) y cuyo artículo 2 menciona lo siguiente:

En el territorio del estado de Aguascalientes actualmente no existen asentados pueblos indígenas ni comunidades indígenas que conserven sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas o parte de ellas y que sean conscientes de su identidad indígena, ello aún y cuando históricamente tales pueblos y comunidades existieron, puesto que los mismos fueron asimilados a la población [...]

A partir de este punto, la ley indica que, en caso de que lleguen asentamientos de otros estados o países se les reconocerá y protegerán sus usos y costumbres, tradiciones, lengua, religión, indumentaria e incluso se reconoce el derecho de autonomía en convivencia, organización social y hasta sistemas de justicia propios. Pero con una situación de vulnerabilidad alta, pobreza, analfabetismo, poco acceso al trabajo digno, heterogeneidad y no reconocimiento, llegar a este tipo de organización es utópico y acrítico.

Pensar que las diferencias sólo son culturales encubre e invisibiliza las desigualdades económicas y políticas que en gran parte les sirven de base y les han dado origen, ya que las culturas no funcionan como variables independientes ni completamente autosuficientes, sino que siempre están en estrecha articulación con sus bases económicas y políticas. Es decir, las culturas siempre se verán afectadas y en cierto modo configuradas por la estructura de la desigualdad socioeconómica y por las relaciones de dominación política dentro de las cuales se hallan inscritas (Giménez, 2017).

La ley antes mencionada permite la configuración de un imaginario colectivo anclado al pasado ya que no se priva al indígena de sus usos y costumbres pero se le encierra en ellas y preferentemente no debe modificarlas, el indígena es entonces una definición arbitraria al que le quitan el derecho de innovarse, asimilarse, renovarse, reinventarse y queda condenado y encadenado a su pasado, por lo tanto, la identidad indígena que se conforma como universal es una con la que se ha pretendido homogeneizar lo diverso que existe dentro del concepto que lo encierra (Pérez, 2013).

Esta configuración de elementos afecta el derecho a la vivienda, determina la falta de educación especializada para este tipo de población, pues no existe ningún plantel encargado de educación indígena

y el acceso al mercado de trabajo al dar permisos de venta temporales. Según Wieviorka (1992), este tipo de racismo funciona en distintos niveles: son estructurales, procedimentales cuando existen limitaciones en las políticas e incluso ideológicos cuando se expresan a través de representaciones a menudo falsas o erróneas. Igualmente indica que no necesariamente es resultado de la malicia, sino que puede surgir a través de una desviación de las mejores decisiones, de la apatía, de la ignorancia o de la inercia cayendo en una paradoja. Es el caso de los gobiernos locales que tratan de ayudar al desarrollo creando leyes que encadenan a las personas originarias a un pasado. Esta ley no sirve ni es aplicable para el desarrollo de los jóvenes indígenas urbanos, que no ejercen los usos y costumbres rurales, o para aquellos que han crecido en otro contexto que no es el rural, trabajan, estudian y llevan su vida cotidiana en el contexto urbano.

CONCLUSIONES

Con el presente trabajo se intenta visibilizar que, la población originaria que reside en Aguascalientes sufre de un racismo estructural ante la falta de reconocimiento por parte de las estadísticas oficiales, la casi nula inversión en instituciones de atención para este tipo de población en vulnerabilidad, la resistencia a reconocerlos por parte de los habitantes e incluso la carencia de una delegación estatal de la Comisión de Desarrollo de los Pueblos Indígenas descuidando al 11.7% de la población estatal. Sin el reconocimiento, tampoco se pueden generar espacios públicos para el desarrollo de las culturas originarias, sólo aquellos festejos oficiales en los días conmemorativos y no más.

Relativo a la migración, existe el problema de la segunda generación de inmigrantes que no ejerce su cultura y de los niños que llegan a un contexto no favorecedor. Aún falta investigación respecto a las condiciones económicas por las que salen de sus territorios y las que conservan en el lugar de inmigración. Asimismo, el desarrollo de programas y políticas públicas que primero eviten la pérdida de identidad, luego la intenten desarrollar y por último, promoverla en todos los ámbitos para lograr tener una sociedad intercultural e incluyente.

Para finalizar, se considera que existe una anacronía entre el mito fundacional de ser gente buena y el no reconocimiento de otredades que conviven de facto en la ciudad. Habría entonces que repensar las constituciones políticas de las identidades y de la sociedad en su conjunto, para dar paso al reconocimiento de la multiculturalidad que existe y generar ambientes adecuados para culturas subalternas y en riesgo. Si bien es cierto que, se han identificado pocos casos de discriminación y racismo no quiere decir que no existan, en términos relativos tal vez no representan un problema de política pública urgente, pero no quiere decir que no deban atenderse. Suponemos entonces que el aguascalentense no puede observar conscientemente todas estas prácticas discriminatorias y racistas que ejerce cuando se autodefine como gente buena, o no quiere verlas.

Por último, considero necesario mencionar, que una posible crítica teniendo una vigilancia epistémica y reflexionando sobre lo escrito, el presente trabajo se hace desde una óptica que proviene del exogrupo, debido a que no crecí ni nací en Aguascalientes por lo que puede ser que tenga una visión distinta a la compartida en el estado.

LITERATURA CITADA

- Amador, A. (2017). El cine comunitario: un medio de expresión y creación de memoria colectiva en Aguascalientes. Estudio de tres casos (Cinebruto, KPR y MAIS A.C.). Tesis para obtener el grado de Maestro en Arte. Universidad Autónoma de Aguascalientes, Aguascalientes.
- Appadurai, A. (2007). El rechazo de las minorías. México, Tusquets.

- Beimborn, M. y Romandia, A. (2009). "Emigración y continuidad cultural de los wixaritari: Breve reflexión sobre una relación ambigua", *LiminaR*, vol. 7, n. 2, pp. 13-29.
- Benard, S. (2016). Atrapada en provincia. Un ejercicio autoetnográfico de imaginación sociológica. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Bonfil, G. (1989). *México profundo*. México: Grijalbo, CONACULTA.
- Calderón, G. (2005). Los chilangos vapuleados. En: S. Camacho. "La vuelta a la ciudad de Aguascalientes en 80 textos (pp.59-64). México: Instituto Cultural de Aguascalientes - UAA
- Castoriadis, C. (1985). "Reflexiones en torno al racismo". *Debate feminista*, núm. 24, año 12, pp. 1-16.
- Corona, S. (2010). "La vulnerabilidad indígena como obstáculo político", *Revista de Derechos Humanos y Estudios Sociales REDHES*, vol. 3, núm. 2, pp. 13-19.
- El Debate diario. (19 de agosto de 2017). "Gobierno festeja Día Internacional de Pueblos Indígenas". Recuperado de <https://www.debate.com.mx/mexico/Gobierno-festeja-Dia-Internacional-de-Pueblos-Indigenas-20170819-0354.html>
- Esquivel, M. (2009). "Los aguascalentenses frente al espejo". En: Benard, S. y Sánchez O. (Coords.). *Vivir Juntos en una Ciudad en Transición. Aguascalientes frente a la diversidad social*. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Estrada, M. (1993). *Antropología y ciudad*. México: CIESAS / UAM.
- Fuentes, M. (15 de abril de 2014). "México social: pueblos indígenas, agenda incumplida". *Excelsior*. Recuperado de <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2014/04/15/954149>
- Gall, O. (2004). Identidad, exclusión y racismo: reflexiones teóricas y sobre México, en *Revista mexicana de sociología*, Año 66, núm. 2, pp. 221-259.
- Giménez, G. (2017). Paradojas y ambigüedades del multiculturalismo: las culturas no sólo son diferentes, sino también desiguales. *Cultura y representaciones sociales*, 11(22), 9-33
- Gutiérrez, N. y Valdés, L. (2015). *Ser indígena en México. Raíces y Derechos. Encuesta nacional de indígenas*. México: UNAM
- GCE (Gabinete de Comunicación Estratégica). (2013-2016). "Las ciudades más habitables de México. Consultados los años de 2013, 2015 y 2016". Recuperado de: <http://gabinete.mx/estudios/>
- Gobierno del Estado de Aguascalientes. (2015). Ley de Justicia Indígena del Estado de Aguascalientes. Aguascalientes, México, 16 de marzo de 2015.
- Gobierno del Estado de Aguascalientes. (2018). Portal del Gobierno del Estado de Aguascalientes. Recuperado el día 19 de marzo de 2018 de <http://www.aguascalientes.gob.mx/Estado/municipios/ags.aspx>
- Hernández, H. y Chávez, A. (2007). La definición de la población indígena en el censo de población del año 2000 en México. En: H. Hernández (Ed.), *Los indios de México en el siglo XXI* (pp. 15-24). Cuernavaca: UNAM, Centro Regional de Estudios Multidisciplinares.
- INEGI (2015). "Principales resultados de la Encuesta Intercensal 2015. Estados Unidos Mexicanos". México: INEGI.
- INEGI (2017). "Anuario estadístico y geográfico de Aguascalientes 2017". México: INEGI
- Notimex (6 de agosto de 2016). Niños migrantes indígenas comparten riqueza cultural y educación. *NTR Periodismo crítico*. Recuperado de <http://ntrzacatecas.com/2016/08/06/ninos-migrantes-indigenas-comparten-riqueza-cultural-y-educacion/>
- Pérez, I. (2013). Reflexiones en torno a tres conceptos vacíos: indígena, mestizo y raza. En: A. Goutman (Ed.), *Diversidad cultural. Algunos aspectos* (pp. 93-122). México: Itaca.
- Rodríguez, C. (9 de enero de 2018). "Niños indígenas en Aguascalientes carecen de mínimos derechos". *La Jornada Aguascalientes*. Recuperado de: <http://www.lja.mx/2018/01/ninos-indigenas-en-aguascalientes-carecen-minimos-derechos/>
- SEDESOL (2018). Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social 2018. Capítulo Aguascalientes. Recuperado el día 19 de marzo de 2018 de <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/288976/Aguascalientes.pdf>

- Solano, L. E. (2017). "Identidades indígenas en Quintana Roo. Una mirada a sus configuraciones en universidades con enfoque intercultural". *Balajú. Revista de cultura y comunicación*, Año 4, núm. 6, pp. 87-99.
- UAA (s/f). UAA desarrolló acciones para la preservación y desarrollo de indígenas migrantes en Aguascalientes (Boletín Número 498). Recuperado de <http://www.uaa.mx/rectoria/dcrp/?p=6814>
- Valdéz, R. (2012). "Apenas el 0.22% del total de la población en Aguascalientes habla alguna lengua indígena". *La Jornada Aguascalientes*, 30 de julio de 2012.
- Wieviorka, M. (1992). *El espacio del racismo*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós

SÍNTESIS CURRICULAR

Luis Ernesto Solano Becerril

Estudios de Economía en la Facultad de Economía, UNAM. Licenciado en Sociología por la Universidad Autónoma Metropolitana unidad Azcapotzalco. Maestro en Investigación Educativa y Doctor en Estudios Socioculturales por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Profesor de Sociología en la UAA con líneas de investigación como: culturas urbanas, culturas originarias, sociología de la educación y educación intercultural. Correo electrónico: lsolano@correo.uaa.mx





RELACIONES INTERÉTNICAS EN UN CONTEXTO DE DIVERSIDAD. ESTUDIO DE CASO EN CUERNAVACA

INTERETHNIC RELATIONS IN A CONTEXT OF DIVERSITY. CASE STUDY IN CUERNAVACA

Ruth Belinda Bustos-Córdova

Profesora investigadora en la Universidad Pedagógica Nacional - Unidad Morelos. Doctora en Educación y Maestra en Educación en el Área de Formación Docente por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

RESUMEN

Este artículo examina los resultados de una investigación cualitativa e inductiva cuyo objetivo era determinar, a partir del diagnóstico analítico de un caso, la influencia de la relación escuela-comunidad en la formación ciudadana con enfoque intercultural de niños en contexto de diversidad. El escenario de investigación es una escuela primaria de educación indígena ubicada en una colonia periférica de la ciudad de Cuernavaca, Morelos realizada entre 2011 y 2015. Los sujetos de la investigación son niños migrantes indígenas, hijos de migrantes de retorno y niños de la ciudad receptora. Se revisaron las políticas educativas de atención a la diversidad cultural, así como las prácticas que se desprenden del currículo explícito e implícito, en este último se encuentran las relaciones interétnicas caracterizadas por la discriminación.

Palabras clave: interculturalidad, relaciones interétnicas, currículo, discriminación, niñez.

ABSTRACT

This article examines the results of qualitative and inductive research that aimed to determine, from the analytical diagnosis of a case, the influence of the school-community relationship on citizenship formation with an intercultural approach of children in a context of diversity. The research scenario is an elementary school of indigenous education located in a peripheral neighborhood of the city of Cuernavaca, Morelos and it was conducted during the years 2011-2015. The actors of this research are indigenous migrant children, children of return migrants and children of the receiving city. The educational policies of attention to cultural diversity were reviewed, as well as the practices that derive from the explicit and implicit curriculum, in the latter are inter-ethnic relations characterized by discrimination.

Key words: interculturality, inter-ethnic relations, curriculum, discrimination, childhood.

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas se ha renovado el interés por la educación para la ciudadanía debido a la necesidad que existe de resolver los conflictos derivados de las dificultades de comprender y respetar al otro; específicamente en los espacios geográficos caracterizados por el multiculturalismo y el plurilingüismo. Ambos determinados por sus culturas originarias o por los crecientes fenómenos de migración. Lo anterior requiere de una especial atención en términos de la formación ciudadana en las escuelas para contribuir a mejorar las relaciones interétnicas. El problema radica en el desconocimiento de los cambios que ha habido en las prácticas migratorias y las políticas educativas locales no están dando la debida atención.

Este trabajo examina los resultados de una investigación cualitativa e inductiva que tenía por objetivo determinar la influencia de la relación escuela-comunidad en la formación ciudadana e intercultural de niños y niñas en un contexto de diversidad.

El escenario de la investigación es una escuela primaria intercultural bilingüe ubicada en una colonia marginada de la ciudad de Cuernavaca, Morelos: Chiflón de los Caldos. Esta escuela surge en el año 2006 a partir de la agencia ciudadana interesada en atender de manera pertinente a los niños nahuahablantes que han migrado con sus familias desde Guerrero para comerciar sus artesanías con el turismo que llega a Cuernavaca.

Entendemos como agencia ciudadana la capacidad de cohesión de un grupo de ciudadanos: académicos, organizaciones de la sociedad civil y miembros de familias interesadas en que sus hijos estudiaran, mismo que tenía en común un sentimiento de indignación por las prácticas educativas en las zonas urbanas que no atienden la particularidad sociocultural y lingüística de los niños migrantes indígenas, causando inequidad, exclusión y conflictos de convivencia social, condiciones antagónicas al ejercicio de una ciudadanía plena.

Frente a este tipo de problemas, emergió este colectivo que buscaba transformar parte de las estructuras sociales, movilizandolos recursos desde sus propias posibilidades para generar una institución educativa con enfoque intercultural bilingüe, a partir de las necesidades de los estudiantes, para que el Estado cumpliera con la obligación de brindar educación como derecho constitucional de todos los niños mexicanos. Lo anterior mostró una peculiar manera de ejercer agencia ciudadana:

Mediante su capacidad de organizarse autónoma y libremente para enfrentar la indignación que les causaba el presente y transformar su entorno social en la búsqueda de la vida buena, utilizando el conocimiento que tienen sobre la estructura social, movilizandolos recursos y asumiendo un posicionamiento ético y moral. (Bustos y Saenger, 2013, p. 334)

Antes de que se fundara esta institución, los niños migrantes se incorporaban a las escuelas generales monolingües en español donde su lengua y cultura eran invisibilizadas, por lo tanto, los niños presentaban rezago educativo o desertaban.

Si bien, la escuela estaba pensada para atender a niños nahuahablantes, se integraron niños con precariedad económica de la propia colonia y niños migrantes de retorno, quienes a partir del endurecimiento de las políticas migratorias en Estados Unidos han sido expulsados junto con sus padres. Esto genera una diversidad cultural y lingüística en el aula pero complejiza la interacción y las necesidades de atención para favorecer el aprendizaje, considerando las diversas características y saberes de los integrantes del grupo. La escuela trató de atender la diversidad lingüística mediante talleres de enseñanza de segunda lengua, español para niños nahuahablantes y náhuatl para niños hispanohablantes, al igual que un coro escolar en lengua náhuatl donde participaban tanto niños indígenas como no indígenas.

La investigación se dividió en dos dimensiones: la macro referida a las políticas y la micro a las prácticas. Aquí presentamos un apartado de la parte micro, en el cual se revisaron las prácticas que se desprenden del currículum implícito en la formación para la ciudadanía en una escuela primaria con enfoque intercultural.

El tema de la ciudadanía se relaciona directamente con la cuestión de la diversidad cultural –ya sea a partir de las culturas originarias o bien por la migración–, así como la posibilidad, o no, de favorecer el desarrollo de la identidad propia a la vez que se establecen puntos de encuentro para construir el bien común.

Entendemos por interculturalidad la descripción de la situación en que se producen y negocian significados entre agentes que son percibidos como culturalmente diferentes –no solo en el sentido étnico, lingüístico o religioso, sino todo aquello que les conduzca a tener diferentes maneras de observar la

realidad-, que puede ser en circunstancias de conflicto o sin confrontación (Mato, 2011). También, algunos autores han concebido la idea de conjugar los aspectos de la interculturalidad y la ciudadanía, construyendo la expresión de *ciudadanía intercultural*, definida como sigue:

La ciudadanía intercultural es la ciudadanía consonante con democracias intensamente pluralistas, dado que su pluralismo incluye la diversidad cultural. Supone el recíproco reconocimiento igualitario de todos como sujetos de derechos (vertiente liberal de la ciudadanía) y capaces de participación política (vertiente republicana). A la vez conlleva la asunción compartida, desde las diferentes tradiciones de origen y comunidades de pertenencia, de los valores de la democracia como valores comunes, y la confluencia en el espacio público como espacio de todos sobre el que gravitan las instituciones de la democracia. (Pérez, 2002, p. 48)

Esta conceptualización pone en evidencia el debate entre lo universal y lo particular, es decir, nos lleva a cuestionarnos el cómo construir una ciudadanía que no niegue la identidad cultural de las diversas comunidades, sin que su reconocimiento impida la construcción de acuerdos.

Con las investigaciones revisadas en la parte macro se puede afirmar que el Estado Mexicano no ha generado las medidas políticas suficientes para favorecer una ciudadanía incluyente de la diversidad cultural existente en este país. De ahí, la necesidad de profundizar en la investigación sobre la ciudadanía ya no solo desde la dimensión de derechos y obligaciones, sino desde la condición de diferencia del sujeto, desde sus diferencias, que nos permitan observar a la diversidad cultural como un espacio que posibilite la construcción de una ciudadanía plena donde las relaciones interétnicas se den en condiciones de equidad. Los resultados de la indagación en la parte macro nos conducen a revisar las prácticas educativas que de ella se desprenden, para observar cómo a través de éstas los alumnos aprenden a convivir, fin último de la educación ciudadana.

METODOLOGÍA

Como vía metódica se utilizó la inducción (Goetz y Le Compte, 1988). La investigación se realiza como un estudio de caso, donde el trabajo del investigador implica “descubrir las diferentes capas de universales y particulares que se confrontan en el caso específico en mano: aquellas que se generalizan a otras situaciones similares y aquellas que son únicas a esa situación dada” (Erickson, 1986, p. 130). Los estudios de caso ilustran un problema, pero no se busca que este caso sea representativo. Con el estudio de casos se pretende formular relaciones y enlaces clave del objeto de estudio, así como generalizaciones que sean susceptibles de estudiarse en otros contextos (Rockwell, 1987).

Para el acopio de los datos utilizamos herramientas etnográficas, por ello realizamos entrevistas a cinco alumnos indígenas migrantes, a tres alumnos de la ciudad receptora y a dos alumnos hijos de migrantes de retorno y tres entrevistas a docentes, mediante una guía de entrevista no estandarizada¹. Para “obtener de los individuos sus definiciones de la realidad y los constructos [en base a los cuales] organizan su mundo” (Goetz y Le Compte, 1988, p. 126), la observación participante consistió en apoyar a los alumnos con las dudas que les surgían durante las clases y cuando ellos lo solicitaban. La observación se

¹ Para guardar la confidencialidad y anonimato de los informantes se estableció un código para cada uno de ellos, en el caso de los niños los códigos se registraron con caracteres que corresponden a una clave: A (alumno); MI (migrante indígena), MR (migrante de retorno) o RE (originario de la entidad de recepción) y el número progresivo de la entrevista. Así, por ejemplo, AMI1 se refiere a un alumno, migrante indígena cuya entrevista fue la número 1.

registró en el diario de campo; para ello se solicitó previamente consentimiento informado a los maestros, padres de familia y niños. Además llevamos a cabo una evaluación permanente de los riesgos/beneficios de la investigación en relación con los intereses y características de los informantes, cuidando el anonimato y la confidencialidad de los datos proporcionados por los participantes.

El análisis de los datos se llevó a cabo mediante la combinación de diversas herramientas metodológicas. Para sistematizar los datos provenientes de las entrevistas, los procesamos utilizando el software Atlas Ti. Posteriormente realizamos la descripción etnográfica, además de la identificación de núcleos figurativos en los discursos de los informantes de acuerdo con estrategias metodológicas que parten de la teoría de las representaciones sociales.

Dimensión macro. Políticas de atención a la diversidad

De acuerdo con Stavenhagen (2008), la mayoría de los estados contemporáneos son poliétnicos, ello ha provocado una constante lucha de los pueblos que se ha manifestado de múltiples formas. La composición pluricultural y multiétnica de México se establece en el Artículo 2º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos:

La Nación Mexicana tiene una composición pluricultural, sustentada originalmente en sus pueblos indígenas, que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas.

El concepto de indígena en México remite a una identidad, que en este caso, es una identidad atribuida o impuesta desde afuera, como un cerco que incluye a individuos con características semejantes, pero a la vez que los diferencia y los separa de los otros. Bonfil (1972), después de hacer una revisión de distintos autores que conceptualizan al indio o indígena concluye que este término es una construcción de la época colonial, de tipo supra étnica, que no caracteriza de manera específica a los grupos que engloba, puesto que en la época prehispánica había una gran diversidad de sociedades diferentes con identidad propia; así la categoría de indio o indígena, implica la condición de colonizado, una categoría que los conquistadores usaron para agrupar y designar a quienes llamaron en un principio “naturales”, en América.

Para la elaboración de políticas públicas, dirigidas a la diversidad sociocultural de este país, se ha utilizado como base la información estadística emitida desde el censo de población. La manera de considerar la identificación étnica ha generado controversia, desde el censo de 1895, se utilizaron criterios de índole cultural: calzado, indumentaria, alimentación, forma de dormir y raza (este último utilizado en 1921), además de la lengua. Sin embargo, se observó que los indicadores de tipo cultural no eran exclusivos de los pueblos indígenas, y por ello desde 1970 hasta 1995, se utilizó como indicador principal el criterio lingüístico (INEGI, 2011).

Debido al desplazamiento lingüístico³, las cifras de hablantes de lenguas indígenas ha decrecido, pero esto no significa que la población indígena haya disminuido. Durante la Conquista y la Colonia se imponía una cultura y una lengua distinta a la de los pueblos indígenas mediante la fuerza y la conquista espiritual; actualmente se sobrevalora la cultura y lengua mayoritaria, por la necesidad de comunicarse para obtener

³ El fenómeno de desplazamiento lingüístico ocurre cuando los hablantes de determinada lengua mueren sin haberla legado a sus hijos (Edwards, 1985, p. 187).

un empleo y solucionar sus carencias económicas, pero esto conlleva el desuso paulatino de la lengua indígena.

Existen dos grandes dimensiones que deberían considerarse para la identificación de lo indígena: “la primera se avoca a aspectos genotípicos, fenotípicos y lingüísticos, así como a usos y costumbres; y la segunda inserta elementos simbólicos relacionados con la esfera abstracta de la cultura, es decir, una cosmovisión propia” (INEGI, 2011, p. 43). Por estas razones y en función de las recomendaciones de las Naciones Unidas y la CEPAL, en el Censo del año 2000, además del criterio lingüístico, se agregó la autoadscripción indígena. En el Censo del 2010 en el cuestionario básico está incluida la pregunta de la lengua indígena y en el ampliado también la pregunta de autoidentificación, se registró a las personas a partir de los 3 años de edad, y se hizo una campaña de sensibilización, esto dio como resultado un avance significativo respecto al Censo 2000, donde se registró como indígenas a 6 millones de personas, mientras que el Censo de 2010 registró un total de 15.7 millones de personas que se consideran indígenas.

De acuerdo con Uribe (2011), entre los años ochenta y setenta la mayor parte de los países latinoamericanos cambió sus leyes en el mismo sentido: considerando los derechos culturales de los pueblos indígenas; pero al mismo tiempo se abrió la agricultura y ganadería al comercio internacional, debido a la estimulación de organizaciones internacionales como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional. Con esta última medida, se intensificaron las migraciones de los pueblos indígenas desde sus territorios tradicionales hacia otras zonas agrícolas o las ciudades.

Los movimientos migratorios internos y externos también han cambiado la conformación de los asentamientos humanos generando sociedades cada vez más plurales, no siempre en una convivencia armónica. Para Czarny (2008), el fenómeno migratorio también tiene efectos en la autopercepción de los migrantes a partir de la relación con las comunidades de recepción; así, la forma de percibir al otro puede manifestarse en su comprensión o aceptación, o bien, en su discriminación, intolerancia o racismo, que tiene efectos en la convivencia. En este sentido, encontramos una relación entre identidad, cultura y formación para la ciudadanía.

Las relaciones interétnicas que establecen los migrantes no siempre son realmente armónicas, ni siquiera al interior del grupo étnico o de las diferentes etnias que se ubican en las zonas urbanas, como muestran los estudios de Martínez (2010) respecto a la discriminación hacia los indígenas. Esta práctica aparece como una conducta normal, que es aceptada, adoptada y repetida por los indígenas hacia otros grupos étnicos. Pues como afirma Conde (2014), las relaciones de discriminación en México producen y reproducen:

Un conjunto de prejuicios, creencias y estigmas sociales que buscan instaurar una hegemonía ideológica en la sociedad para mantener el inequitativo reparto del poder económico, político y cultural, a través de silenciamiento, el menosprecio y la minusvaloración de todas aquellas expresiones que se alejen del patrón cultural establecido. (p. 15)

Tanto en las comunidades rurales como en las comunidades urbanas, las poblaciones indígenas sufren discriminación por el hecho de tener costumbres, tradiciones y hablar una lengua distinta al español, al respecto Oehmichen (2005) afirma que:

En el curso de la lucha simbólica por las clasificaciones sociales, la categoría indígena ha constituido históricamente una condición minusvalorada. (...) quienes son identificados como indígenas enfrentan situaciones de competencia desventajosa en su lucha por el empleo, la vivienda, la educación, la salud, la justicia y otros ámbitos de la vida social. Tienden a ser

colocados en una situación de marginalidad social, entendiendo por ello el estado de quien, en parte y bajo ciertos aspectos, está incluido en un grupo social y, en parte, y bajo otros aspectos, es ajeno al mismo. (p. 182)

Si bien, los indígenas son considerados como parte de la nación mexicana, se les sigue excluyendo de manera velada pues difícilmente logran ejercer derechos que les permitan subsistir dignamente, lo que tiene efectos en su identidad, a la que se le atribuye un estigma negativo.

Sánchez (2003) afirma que la llegada de los migrantes a las comunidades receptoras provoca ciertos efectos: “a veces son recibidos con recelo por la población local por sus diferentes costumbres y voces, pero también por su inconfundible aspecto y su pobreza” (p.25). Al respecto Oehmichen (2005) afirma que:

[Los indígenas cuando migran] se encuentran en una posición de marginalidad, pues en ciertos aspectos son reconocidos como miembros de la nación, y en otros son considerados como extranjeros. Son ubicados como miembros de la nación, pero carecen de derechos específicos. En las ciudades son incorporados como fuerza de trabajo, aunque generalmente en ocupaciones mal pagadas y carentes de derechos laborales. Son residentes en las ciudades, pero se les conmina a que regresen a sus pueblos. Tienen derecho al libre tránsito, pero su presencia en las ciudades es motivo de conflicto. Se les considera, en fin, como extraños. (p. 16)

La investigación de Martínez (2011) muestra una revisión de las políticas educativas y de lenguaje desde la Revolución Mexicana hasta la actualidad, y sus implicaciones en la construcción de la ciudadanía, encontrando que las medidas tomadas por el Estado Mexicano han sido insuficientes e ineficaces para la construcción de una sociedad intercultural e incluyente. Considera que la idea de lo “nacional” se ha dado a partir de un sistema de clasificación que implica inclusiones y exclusiones, sin considerar la naturaleza de la pluriculturalidad. La autora concluye que la educación en México va de la mano con la construcción de una ciudadanía incluyente que, “sin debilitar las funciones del Estado, estimule un modelo democrático y ciudadano distinto” (Martínez, 2011, p. 7).

A pesar de que desde los años 30 se han propuesto distintos modelos de educación para los indígenas: Castellanización, Bilingüe, Bilingüe-Bicultural, Bilingüe-Intercultural e Intercultural-Bilingüe, se mantiene la discriminación hacia los pueblos originarios, puesto que las condiciones en que se imparte cuentan con muchas carencias, no se consideran sus movimientos migratorios, ni se ofrece esta educación para el grupo poblacional no indígena, lo que favorecería en un sistema ético y político, el derecho a la igualdad y el reconocimiento de la diferencia.

De acuerdo con López (2009), en las últimas décadas del siglo XX y principios del siglo XXI, la noción de interculturalidad y de educación intercultural bilingüe, ya sea por la vía oficial o por el impulso de los movimientos indígenas, se encuentra en el discurso legal y en la política educativa de por lo menos 18 países en América Latina (Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Chile, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Venezuela), en mayor o menor grado de relación entre el discurso y su materialización en las prácticas.

Los estados nacionales han utilizado el discurso de la educación intercultural como una nueva manera de nombrar a las políticas dirigidas específicamente a los pueblos originarios y no para la sociedad en su conjunto. En el contexto mexicano, la educación intercultural puede ser planteada como una estrategia socio-política para revertir los procesos de opresión; no es solo el derecho a la diferencia, sino también a cuestionar, resistir y permitir el acceso al poder con la participación responsable en cuestiones que atañen

a la comunidad política en general. Se trata de que se supere el modo tradicional de ver al indígena como ciudadano tutelado –producto de la colonización, para avanzar hacia una nueva forma de ciudadanía. Sin embargo, mientras la ciudadanía no ejerza su agencia para modificar la constitución de las instituciones hegemónicas y rompa con los procesos de colonialismo interno y colonialidad, la interculturalidad, como afirma López (2009), seguirá siendo una dimensión utópica de la democracia. En este sentido, Bello (2009) pone en el centro de la discusión la tensión entre las necesidades reales de las sociedades latinoamericanas y la oferta educativa:

La tensión actual se produce porque el proceso de expansión de la oferta educativa básica y media para pueblos indígenas, por un lado, no va acompañada de un mejoramiento en la calidad, y por otro, en la mayoría de los países, salvo algunas excepciones como Bolivia y Ecuador, no recoge la demanda por una educación que bajo el concepto de calidad agregue o incorpore la demanda por el reconocimiento, no sólo de la diversidad, que es un nivel a estas alturas relativamente superficial, sino sobre todo de la diferencia cultural y sus implicancias en términos de derechos diferenciados. (p. 464)

El no reconocimiento de los derechos diferenciados, no solo es problema de los pueblos indígenas o afroamericanos, sino de la comunidad política en su conjunto, puesto que al no existir equidad, se limita la convivencia y la elaboración de proyectos en común que mejoren la vida de esa comunidad. El reconocimiento de los derechos de los grupos minoritarios representa “un problema político que plantea la necesidad de transformar la comunidad política y las nociones de ciudadanía que esta conlleva” (Bello, 2009, p. 464). En el caso de México, López (2009) advierte que la incorporación al sistema educativo mexicano de la noción de *interculturalidad para todos* se realizó cuando aún la discusión no estaba madura en este país, lo que tiene como consecuencia que no se hayan establecido los mecanismos suficientes para implementar un enfoque transversal intercultural.

Actualmente las políticas neoliberales dentro del marco de la globalización han desmantelado al Estado benefactor, el cual se ha deslindado de la responsabilidad de atender a las necesidades de la población más vulnerada, entendiendo a estas como un asunto público. En este marco, los indígenas en condición de migración, ya no tienen protección ni en su lugar de pertenencia, ni en los lugares de recepción, y tienen que resolver sus necesidades como un asunto privado, de las cuales el Estado no se encarga.

Dimensión micro. Las relaciones interétnicas: coexistir o convivir

Distintos autores coinciden en expresar que la educación para la ciudadanía es una de las grandes finalidades de la escuela pública. Bolívar (2007) afirma que “la principal justificación de un sistema público de educación (...) es que cada niño o niña pueda aprender las habilidades y virtudes necesarias para el ejercicio del oficio de ciudadano” (p. 154). Por esta razón, los centros escolares tienen que brindar las experiencias necesarias para ese aprendizaje.

Birzea (2004) revisó las formas en que las políticas de la educación para la ciudadanía se llevaban a la práctica en la escuela básica de diversos países europeos. Encontró que la formación para la ciudadanía no solo es a través de un currículo formal, sino que muchas de las actividades no formales e informales dentro del espacio escolar son inspiradas por principios democráticos, así como situaciones del currículo informal en la vida comunitaria. Birzea (2004) distingue tres tipos de currículo de la educación ciudadana en el contexto escolar: formal, no formal e informal, de cada uno de los tipos se encuentran dimensiones. Retomamos las ideas centrales de este autor y las hemos reorganizado en función de lo que Torres (2005) ha definido como currículo oficial o explícito y el currículo implícito al que hacen referencia los trabajos de Eisner (2002).

De acuerdo con Birzea (2004) el currículo formal para la educación ciudadana está integrado por asignaturas específicas (educación cívica, civismo, cultura cívica y educación política), temas transversales (por ejemplo, derechos humanos) y programas integrados (por ejemplo estudios sociales, individuos y sociedad). Lo planteado por este autor coincide con lo que Torres (2005) llama el currículum explícito u oficial, que “aparece claramente reflejado en las intenciones que, de una manera directa, indican tanto las normas legales, los contenidos mínimos obligatorios o los programas oficiales, como los proyectos educativos de centro y el currículum que cada docente desarrolla en el aula” (p. 198).

Por lo tanto, en el *currículum explícito* ubicamos a las asignaturas específicas con el campo formativo del Desarrollo Personal y para la Convivencia, así como el campo del lenguaje, por su función para favorecer el enfoque intercultural en el caso específico del escenario de la investigación. Birzea (2004) subraya las dimensiones que integran los currículos no formal e informal. El primero, está integrado por actividades extracurriculares y el *ethos* escolar: clima escolar, cultura organizacional, liderazgo informal, relaciones interétnicas. En el currículo informal se encuentran las relaciones afectivas y la influencia que ejercen los medios de comunicación, por ejemplo, con la transmisión de estereotipos.

Estos dos ámbitos coinciden con lo que Einser (2002) describe como currículum implícito. Para este autor, el currículum implícito concierne a los contenidos que se enseñan y se aprenden sin estar abiertamente dichos y “son mayormente involuntarios” (p. 93), sin ser totalmente conscientes, se manifiestan en las formas más sutiles “y puesto que son características sobresalientes y penetrantes de escolaridad, lo que enseñan puede estar entre las lecciones más importantes que un niño aprende” [traducción propia] (Eisner, 2002, p. 97). Los aprendizajes del currículum implícito son derivados de la organización del aula y la escuela, sus características físicas (infraestructura y mobiliario) y el entorno que crea, las normas pedagógicas y disciplinarias, las consecuencias de los enfoques de enseñanza y la selección de temas de enseñanza, los valores no verbalizados en los contenidos explícitos y las relaciones cotidianas entre los docentes y alumnos (aquí se puede incluir la dimensión afectiva). Las experiencias que los estudiantes pueden obtener en las actividades extraescolares y con instituciones comunitarias, es decir en la relación escuela-comunidad pueden contribuir a su formación política.

En el currículo implícito nos interesa poner énfasis en las relaciones interétnicas, pues es aquí donde encontramos las mayores tensiones entre los participantes de nuestra investigación debido al tipo de relación que se establece entre alumnos y profesores de distintos grupos culturales y lingüísticos, también nos interesa examinar cómo las representaciones que tienen sobre el otro, facilitan u obstaculizan el aprender a vivir juntos.

Tanto en las observaciones como en las entrevistas, recopilamos información sobre la manera en que era visto el otro y cómo se establecían las relaciones de convivencia o de discriminación entre los niños y las niñas en la escuela, entendiendo aquí la convivencia como la posibilidad de jugar juntos, ayudar a los otros en cuestiones académicas o en situaciones cotidianas, compartir objetos, las agresiones, entre otras. En el *Cuadro 1* identificamos el núcleo figurativo de la manera en que se establecía la relación con el otro.

Cuadro 1. La relación con el otro

Relación con el otro	Núcleo figurativo
Pues a esta B. la veo muy aislada entre los demás. Como que a veces veo que juegan aparte los niños indígenas y no indígenas. (DPMIB1)	Aislamiento
Beto y Aldo se burlan de Matute [Matute es] este Antonio [niño indígena]. Porque dice que no se baña, que le huelen los pies (AMR9)	Ridiculización del otro por su apariencia física
[E: ¿y con los niños que hablan náhuatl, cómo convives?] Con ellos casi no. Ayudarles sí, pero llevarme así con ellos, ¡no!... No [me llevo bien] con todos [los compañeros], con algunos sí. Pero si [algunos compañeros] me faltan al respeto, yo no me dejo (...) hago lo que todos hacen: ¡darle sus zapes! (AMR7)	Se mantienen distancias
[¿Qué te gustaría aprender de los niños que hablan náhuatl?] Nada más su idioma. Porque luego tienen bien cochino su casa. Luego sus hijos comen así chicharrones y tiran la basura en la calle y eso está mal... luego están sucios y luego yo les digo "báñense, váyanse a bañar para que aunque sea se vean limpios". (ARE6)	Solo el idioma del otro es valioso, sus formas de vivir se rechazan
[Convivo] con mis amigos y con las niñas que hablan náhuatl. También con J., Br., que hablan español pero a otros [niños que hablan español] casi no les hago caso, es que un niño me dice de cosas... (AMI4)	Hay rechazo por el otro, pero también se es rechazado.
[En la colonia convivo con] con una señora que se llama Alma, ellos no son de aquí, vienen de por allá, son de otro lado, porque hablan náhuatl. [Con ellos convivo] bien, nada más con una niña que viene con ellos [convivo] mal, porque me dice de cosas [insultos] cuando paso y no sé por qué. (ARE10)	
Cuando vinieron ellos [los migrantes de retorno] aquí, no decían bien las palabras como casi allá hablaban puro inglés, yo les ayudaba como casi no podían hablar [español] y me decían que si los enseñaba, Con ellos me llevo bien. (ARE8)	Solidaridad con el diferente

Elaboró: Bustos, R. (2015)

En este cuadro nos percatamos del conflicto entre los diferentes y la normalidad de la segregación. En las observaciones encontramos que los alumnos más pequeños, si se encontraban en presencia del maestro podían realizar algunas actividades en común con sus compañeros, independientemente de sus características culturales; por ejemplo: para el festival del día de las madres, la maestra organizó una ronda donde los niños se integraron indistintamente (indígenas y no indígenas) (Diario de campo, 19 abril 2012). Pero en los espacios donde los niños se relacionan sin un propósito definido, o cuando no interviene el o la docente, como el recreo, los alumnos tienen una forma distinta de interactuar.

El juego libre es un momento donde se muestran claramente las interacciones entre los alumnos. Como lo expresa la docente practicante, en la primera cita en los juegos los niños indígenas y no indígenas juegan por separado, esto puede tener relación con que los niños indígenas tienden a buscar a sus hermanos más pequeños durante los tiempos libres para estar al pendiente de ellos, como parte de sus prácticas culturales, pero posiblemente también por el rechazo que sufren por parte de los niños que no se consideran indígenas, como se revela en las otras citas que se muestran en el *Cuadro 1*.

Tanto en el discurso de AMR9 como en el de ARE6, el primero niño migrante y el segundo niño originario de la ciudad, se revela que los alumnos reproducen los estereotipos estigmatizantes construidos social e históricamente respecto a los indígenas, que son vistos como “sucios”, “que huelen mal”, “no se bañan”, “son cochinos”; estos estereotipos son transmitidos socialmente por los adultos hacia los niños.

Estas citas revelan el estigma asumido a partir de las prácticas discriminatorias interiorizadas en el contexto mexicano:

Prácticas que se fundamentan en tres resortes complementarios: el etnocentrismo, el prejuicio inferiorizante y la intolerancia. El primero, actúa como impulso inconsciente que lleva a sujetos y grupos a considerarse a sí mismos mejores o más importantes que los otros diferentes, con base en exaltar positivamente alguno, algunos o el conjunto de sus atributos identificadores. El segundo, opera como preconcepción estereotípica que devalúa la dignidad y el reconocimiento de sujetos y grupos Otros en relación con los sujetos y grupos dominantes. Y el tercero, funciona como actitud de rechazo a la diferencia cultural de un grupo dominado, con base en considerar que sus creencias y prácticas constituyen una amenaza para los intereses materiales y simbólicos del grupo dominante, así como para la reproducción de su cultura y su hegemonía. En consecuencia, los sujetos discriminados son “etiquetados” conceptualmente, “marcados” por categorías que les prescriben y justifican el trato que los demás les dispensan; y si interiorizan las ideas e imágenes racistas que motivan las acciones discriminatorias, pueden alterar la concepción que tienen de sí mismos y de su destino. (Zárate, 2017, s/p)

Jordá (2003) al citar a Reissner (1983) comenta que después de la conquista “los europeos difundieron la representación del indio americano como antropófago, salvaje, bárbaro, cruel, grosero, inhumano, lo que justificaría la matanza de indios por su naturaleza cruel e inhumana” (p. 55). A partir de la época de la Colonia se caracteriza a los indígenas con adjetivos peyorativos como sucios e inferiores. Este estigma del indígena se ha mantenido en la conciencia colectiva.

Por otro lado, en la cita de AMR7 y en la del ARE6, podemos identificar cómo se ha transformado en alguna medida la manera de ver al otro (al indígena). El primer informante es un migrante de retorno, que si bien muestra una apertura al auxiliar al otro, pone distancias que le impiden al niño aceptar la convivencia con el otro. Considera que las conductas de los otros son inadecuadas y le generan molestia (hablarle en repetidas ocasiones, tocarle el brazo, etc.), por lo que considera que si actúa con reacciones bruscas, es porque el otro se lo merece. Desde el punto de vista de este actor, quien no entra en las normas de conducta que él considera adecuadas, no puede ser alguien elegible para convivir.

En los discursos de AMR7 (migrante de retorno), AMI4 (migrante indígena), ARE10 (de la comunidad de recepción), se revela que la convivencia es solo con quien se tiene una relación afectiva recíproca. Todos muestran que han sentido cierto rechazo por alguien que aparentemente es diferente, a lo que se responde con distintas estrategias.

AMI4 reacciona con una actitud de cerrar las fronteras para relacionarse con los otros, al recibir el rechazo “me dicen de cosas”, por eso expresa “casi ni les hago caso”, es decir, pone una barrera para interactuar con algunos compañeros hispanohablantes. Mientras que ARE10 a su vez es rechazada por una migrante indígena quien “le dice de cosas [insultos]”, que se derivan de las diferencias y la incomprensión de la forma de ser del otro.

Con el fragmento del discurso del informante ARE6 realizamos el análisis estructural mediante una estructura cruzada, para identificar las disyunciones y valoraciones (*Figura 1*).

[¿Qué te gustaría aprender de los niños que hablan náhuatl?] Nada más su idioma. Porque luego tienen bien cochino su casa. Luego sus hijos comen así chicharrones y tiran la basura en la calle y eso está mal... luego están sucios y luego yo les digo “báñense, váyanse a bañar para que aunque sea se vean limpios”. (ARE6)



Figura 1. Caracterización de los indígenas. (Bustos, 2015)

Nota: Los recuadros inferiores se encuentran vacíos, porque no aparecen otras representaciones en el discurso del informante, solo la oposición entre la caracterización del estudiante de habla hispana y el estudiante nahua.

En este caso, se observa un avance en la apertura hacia el *otro indígena*, valorando solo uno de sus aspectos identitarios: la lengua, posiblemente por la intervención que en este sentido se ha realizado en la institución educativa; aunque se mantienen las valoraciones negativas sobre el resto de sus características, se mantiene la idea de que tienen “malos hábitos”, que son sucios y que deberían hacer cosas para modificar su manera de ser (bañarse), para que por lo menos cambien en el exterior “aunque sea se vean limpios”. Así, se observa que para el informante lo valioso de la lengua del indígena se ve limitado por los “malos hábitos” de higiene tanto en su casa como en su persona.

Se valora como positivo aquel que es hablante del español, que domina una lengua indígena –lengua valorada en esta institución educativa– y que además es limpio, mientras que el nahua, a pesar de dominar una lengua indígena, es sucio y por lo tanto es rechazado.

En la siguiente cita se ilustra la modificación en la apreciación que realizaron los niños de esta escuela hacia la lengua del indígena a partir de las intervenciones en los talleres para que los hispanohablantes aprendieran el náhuatl:

A los hispanohablantes sí les gusta el náhuatl. Al principio [de los talleres], [los niños] decían: “no nos gusta”. Ahora sí repiten las palabras, tratan de pronunciarlas, aunque a veces no lo dicen bien, y a veces entre ellos se llegan a hacer unas risitas de que “no lo dije bien”, pero sí veo que quieren aprender. A veces, cuando llegan visitas a la escuela o que traen algo para la escuela y preguntan: “¿quién sabe hablar náhuatl?” Todos dicen que ellos, aunque no todos son nahuahablantes, porque sí ven que hablar náhuatl es un beneficio, para comunicarse con otras personas. (DPREB2)

Además, este fenómeno ocurre porque el náhuatl es valorado positivamente en eventos culturales a los cuales la escuela es invitada y a los niños les agrada asistir. Con estas estrategias también se obtienen efectos positivos en la identidad de los niños nahuahablantes quienes se negaban a hablar su lengua y están recuperando su uso en el espacio escolar, como se muestra en el siguiente fragmento:

E: Sé que antes de estar en tercer año en esta escuela, estudiabas en otra ¿cómo te sentías ahí?
 AMI5: un poco mal... porque no usaban mi idioma. Ahora [hablo náhuatl] con mi mamá y mi tío. Y también con la maestra, que se llama E. y también la otra, la flaquita y la otra M.
 E: ¿por qué te gusta venir a esta escuela?
 AMIF5: porque hablo así, náhuatl (...) [y] me siento feliz así. (AMIF5)

Este cambio es el resultado de muchas prácticas y acciones en la escuela, entre otras, que exista la presencia de una practicante que habla su misma variante lingüística, que es migrante y que proviene de la misma región, quien funciona como un espejo (retomando las ideas de Cooley, 1902) que les proyecta una imagen de valor, favorece que los niños indígenas transiten de una *identidad atribuida a una identidad para sí* (Dubar, 2000). Durin (2007) explica esta situación de la siguiente manera:

La identificación entre función magisterial y lengua indígena contrarresta el desprestigio del que padecen las lenguas indígenas y modifica la relación diglósica con la lengua nacional. A su vez, posibilita la identificación del alumno indígena con una figura de autoridad: el maestro bilingüe es originario de una misma región, habla una lengua como la de sus padres y/o abuelos, y goza de reconocimiento por los compañeros y autoridades de la escuela. Esto repercute de manera positiva en la formación del autoconcepto del educando indígena y en la revaloración positiva de su ascendencia indígena, además de que fortalece su autoestima y actúa a favor de la revitalización lingüística y, de manera colateral, étnica. (p. 86)

La posibilidad de que el adulto pueda ser también “diferente” por hablar una lengua indígena, pero a la vez, ser un adulto con autoridad (la figura del profesor), fortalece la identidad de los estudiantes y funciona como un espejo, que les regresa una imagen valiosa. Esto generó que los niños nahuahablantes tuvieran confianza en sí mismos y se sintieran capaces para desarrollar sus habilidades tanto su lengua materna, como en la lengua mayoritaria. Lo anterior se ilustra en una situación que se generó con una niña indígena al solicitarle el permiso para ser entrevistada:

AMI2: sí [acepta la entrevista], ¿pero en qué idioma quieres que te conteste, en español o en náhuatl?
 E: en el que tú quieras.
 AMI2: bueno a tú [a ti] en español.

Aquí se muestra la capacidad de la informante para reconocerse a sí misma capaz de hablar dos lenguas y de reconocer la dificultad de la otra persona para entender el código lingüístico del náhuatl⁵. Al respecto Lerner (2007) comenta:

En síntesis, a cualquiera de nosotros le puede tocar ser “otro” en ciertas circunstancias sociales. Ser “otro” implica ser diferente en algún sentido (o, simplemente, *hacer* algo diferente). Y *toda diferencia puede ser considerada como déficit, depende de quién tenga el poder y de cómo lo use (consciente o inconscientemente)*. (p.7)

En el caso descrito, la informante hace un cambio de lugar casi imperceptible, pues en general, ellos perciben su lengua como inferior e intentan comunicarse en español; pero en esta ocasión pone en igualdad de circunstancias ambas lenguas. La niña al comunicarse con la investigadora lo hace en español, como una manera de facilitar la comprensión del otro, puesto que es sensible a la desventaja de la otra.

Aquí también se revela cómo no solo las prácticas en el campo de la enseñanza-aprendizaje son necesarias para modificar la representación que se tiene sobre otros, sino también la dimensión afectiva juega un papel importante. Ante las muestras de afecto del adulto (la docente) hacia el alumno estigmatizado, el resto del grupo empieza a cambiar la actitud, aunque se revelan resquicios de los estereotipos.

Si bien es necesario, como en este caso, la atención de manera específica hacia los niños indígenas por parte del docente como una manera de revertir su estigmatización, también esta forma de discriminación positiva puede tener riesgos como la exclusión al resto de los niños del grupo o colocar al niño estigmatizado en el lugar del “preferido”, lo que puede generar que siga siendo rechazado.

Esta situación se observó en una ocasión en que la maestra tenía que ir a un evento fuera de la escuela para recoger instrumentos musicales de un programa oficial, todos los niños querían acudir porque esto significa para ellos hacer una pequeña excursión fuera de su contexto escolar y comunitario; pero la maestra solo seleccionó algunos estudiantes y como se observa en el siguiente extracto de las notas del diario de campo, el resto del grupo tuvo una reacción negativa:

Docente: vengan Karen y Jaime [llama a los estudiantes indígenas que se llevará al evento], también que vaya Bertha, ella tiene que ir por sí quieren que hable en náhuatl, ella va hablar. También Adriana porque en español, ella sí se avienta [a hablar en micrófono frente a un público], ustedes van a tartamudear [dirigiéndose al resto de los alumnos de la escuela].

Alberto: de seguro van a ir Bertha y Julia [niñas indígenas].

David: sí, de seguro van a llevar a los consentidos, ¡como siempre!, ¡no es justo!

Alberto: ¡se pasan! [enojado]. (Diario de campo, 25 de abril 2013)

De esta manera, la reclamación de igualdad de derechos y de participación que hacen patente los alumnos, desde sus propias maneras al decir “se pasan”, “no es justo van a llevar a los consentidos”, muestra cómo se entrelazan dos factores: el reconocimiento a grupos desfavorecidos a través de la valoración de sus características culturales con la cuestión de la justicia. Ambos factores se revela como una base fundamental para el ejercicio de la ciudadanía, pero la forma de entrelazarse también presenta riesgos, como nos advierte Bauman (2003):

⁵ Esta situación también fue observada con otro alumno, quien eligió hablar en español durante la entrevista pero al hablar de situaciones personales cambió a su lengua materna.

Situar la cuestión del reconocimiento en el marco de la justicia social, y no en el contexto de “autorealización” (de acuerdo con la tendencia “culturalista” actualmente dominante) puede tener un efecto desintoxicador: puede eliminar el veneno del sectarismo (con todas sus consecuencias escasamente atractivas) del aguijón de las reivindicaciones de reconocimiento. Las demandas de redistribución proclamadas en nombre de la igualdad son vehículos de integración, mientras que las reivindicaciones de reconocimiento reducidas a la pura distinción cultural promueven la división, la separación y, finalmente, una quiebra del diálogo. (p. 93)

En este sentido, el reto es encontrar medidas de equidad que permitan, por un lado, favorecer la identidad cultural de los sujetos de las minorías o los grupos vulnerados, pero por otro, promover la igualdad de participación y de libertad de todos los sujetos.

Los alumnos dicen expresiones como “me faltan al respeto”, “me dicen de cosas”, “no me llevo”, “me caen mal” para mostrar los obstáculos que se imponen a la convivencia. Estas dificultades que enfrentan los alumnos para convivir están atravesadas por las representaciones sociales transmitidas por los adultos a los niños sobre lo que está valorado como bello-feo, bueno-malo, etcétera, por ejemplo, por cuestiones de apariencia física o por modos de comportamiento distintas a las propias.

Como enuncia Bolívar (2007) la escuela es el primer lugar para aprender a convivir en un mismo espacio, y en ocasiones, será el único. “Por eso, lo que da coherencia a la educación pública es aprender a vivir en común en un mundo compartido con otros; es decir, contribuir a formar ciudadanos más competentes cívicamente y comprometidos en las responsabilidades colectivas” (p. 35).

Los propios niños dan claves sobre cómo modificar este tipo de relaciones que generan dificultades en la convivencia, como es el respeto y la autorregulación de su conducta para evitar confrontaciones con los demás, no solo con aquellos de culturas distintas, sino con compañeros de su propio grupo cultural y lingüístico.

CONCLUSIONES

Los datos empíricos que obtuvimos nos permiten corroborar lo que la revisión bibliográfica nos mostró: que las relaciones entre diversos grupos culturales en un mismo contexto se ven influidas por las representaciones que se tienen del otro, de la posibilidad de aprehender la cultura del otro, las relaciones interétnicas y las posibilidades reales de participar en la vida pública, lo que incluye desde la dimensión legal hasta las cuestiones prácticas, por ejemplo, el uso de la lengua mayoritaria. Así, podemos afirmar que el movimiento migratorio y la relación con la comunidad expulsora y receptora, son factores importantes para que los sujetos construyan su noción sobre ciudadanía.

Consideramos que la ciudadanía también incluye el reconocimiento recíproco y la disposición de estar abiertos a la cultura del otro, es decir, la ciudadanía en el mundo actual obliga a mantener una postura intercultural como requisito indispensable para la construcción de la vida buena en el mundo de hoy.

La relación escuela-comunidad se reveló como una condición para pensar la ciudadanía necesariamente como intercultural, ya que la migración provoca que en un mismo espacio geográfico puedan coexistir sujetos con distintas prácticas culturales. Pasar de la coexistencia a la convivencia y actuar con miras a hacer posible la vida buena para todos los participantes en un proyecto común, requirió de prácticas interculturales. La interacción de diversos grupos culturales en un mismo contexto se ve influida por las

representaciones que se tienen del otro, pero se pueden modificar con la posibilidad de aprehender la cultura del otro.

En el caso que aquí se presenta la modificación del currículum para que los niños no indígenas aprendieran náhuatl fue una manera de recrear la comunidad en la escuela y reconocer los saberes presentes en los diferentes grupos étnicos, y avanzar en cierta medida a modificar positivamente las representaciones estigmatizantes de los diferentes, ya que por lo menos se empieza a valorar positivamente la lengua indígena; con ello se presupone que se puede contribuir en el mejoramiento de las relaciones de convivencia.

Finalmente, se requiere un enfoque de *ciudadanía intercultural para todos* y no solo para los indígenas como eje transversal en todas las instituciones educativas, a fin de superar el etnocentrismo y mejorar la convivencia social, solidaridad, a partir de la interacción con los otros. Todo esto permitiría construir un sentido de pertenencia e identidad colectiva que trascienda las diferencias culturales, pero sin tratar de engullir y borrar las diferencias de los otros; comunicarnos a pesar de las barreras lingüísticas, para ello, se requiere procurar el bilingüismo de doble vía –lo cual implica que también los hispanohablantes aprendan las lenguas indígenas de la región donde viven- y con ello construir un medio de cooperación donde todos nos podamos enriquecer con la cultura del otro; generar espacios de convivencia con la negociación de los conflictos y construir las ideas de la vida buena.

LITERATURA CITADA

- Bauman, Z. (2003). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI.
- Bello, A. (2009). "Universidad, pueblos indígenas y educación ciudadana en contextos multiétnicos en América Latina", en: L. E. López (ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*. Bolivia: FUNPROEIB Andes / Plural editores, pp. 455-498.
- Birzea, C., Kerr, D., Mikkelsen, R., Froumin, I., Losito, B., Pol, M. y Sardoc, M. (2004). *All-European Study on Policies for Education for Democratic Citizenship*. Estrasburgo, Consejo de Europa.
- Bolívar. (2007). *Educación para la Ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- Bonfil, G. (1972). El concepto de Indio en América: Una categoría de la situación colonial. *Anales de Antropología*, vol. IX, México: UNAM.
- Bustos, R. y Saenger, C. (2013). Ciudadanía y agencia en un dispositivo escolar para niños indígenas en la ciudad, en T. Yurén y C. Mick (coords.), *Educación y agencia. Aproximaciones teóricas y análisis de dispositivos*, México, pp. 327-347.
- Conde, F. J. (2014). Desigualdad, discriminación y pedagogía de la desigualdad. *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 14, núm. 13, pp. 1-20.
- Czarny, G. (2008). *Pasar por la escuela. Indígenas y procesos de escolaridad en la Ciudad de México*. México: UPN.
- Dubar, C. (2000). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. París: Presses. Universitaires de France, Col. Le lien social.
- Durin, S. (2007). ¿Una educación indígena intercultural para la ciudad? El departamento de Educación Indígena en Nuevo León. *Frontera Norte*, vol. 19, núm. 38, pp. 63-91.
- Eisner, E. W. (2002). *The educational imagination on the design and evaluation of school programs* (Third edition). New Jersey: Merrill Printice Hall.
- Erickson, F. (1986). Qualitative Methods in Research on Teaching. En Merlin Wittrock (coord.), *Handbook of Research on Teaching*. Nueva York: Mc Millan.
- Goetz, J. y Le Compte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en la investigación educativa*. Madrid: Morata.

- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2011). *XII Censo General de Población y Vivienda 2010*. México: INEGI.
- Jordá, J. (2003). *Ser maestro bilingüe en Suljaa': Lengua e identidad*. México: UPN / Miguel Ángel Porrúa.
- Lerner, D. (2007). Enseñar en la diversidad. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, núm. 4, pp. 6-17.
- López, L. E. (2009). Interculturalidad, educación y política en América Latina. En *Conferencias Magistrales del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE, México.
- Martínez, B. E. (2010). Relaciones interculturales, interétnicas y de poder entre niños migrantes. *Contracorriente UPN*. Recuperado el 11 de octubre de 2012, de: <http://www.educacioncontracorriente.org/index>
- Martínez, B. E. (2011). La educación indígena e intercultural en México y sus implicaciones en la construcción de ciudadanías. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, México.
- Mato, D. (2011). Diferencias socioculturales y comunicación social en experiencias de participación social. En *Conferencias Magistrales del XVII Congreso Internacional de la asociación internacional para la comunicación intercultural*, México.
- Oehmichen, C. (2005). *Identidad, género y relaciones interétnicas. Mazahuas en la Ciudad de México*. México: UNAM.
- Pérez, T. J. (2002). Educación democrática y ciudadanía intercultural. Cambios educativos en época de globalización. En *III Congreso Nacional de Educación*, Córdoba, Argentina.
- Rockwell, E. (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. México: DIE-CINVESTAV IPN.
- Sánchez, K. (2003). Manos indígenas para las cosechas de Morelos. *México Indígena*, vol. 2, núm. 6, pp. 25-31.
- Stavenhagen, R. (2008). *Los pueblos indígenas y sus derechos*. México: UNESCO.
- Torres, J. (2005). *El currículum oculto*. 8ª ed. Madrid: Morata.
- Uribe, R. (2011). La etnicidad latinoamericana como una nueva clase social global. *Revista Cultura y Representaciones Sociales*, vol. 5, núm. 10.
- Zárate, R. (2017). Somos mexicanos, no somos negros: Educar para visibilizar el racismo anti-negro. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, vol. 11, núm. 1, pp. 57-72.

SÍNTESIS CURRICULAR

Ruth Belinda Bustos Córdova

Doctora en Educación y Maestra en Educación en el Área de Formación Docente por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (Perfil Deseable PRODEP). Ha obtenido en el 2016 y 2017 el reconocimiento como Miembro del Sistema Estatal de Investigadores del Gobierno del Estado de Morelos. Sus líneas de investigación versan sobre Formación sociomoral, valores y diversidad; Ciudadanía; Interculturalidad; Educación indígena. Ha sido docente en el nivel de primaria en una comunidad indígena del estado de Morelos y a nivel superior en la Escuela Normal Urbana Federal Cuautla. Actualmente es profesora investigadora en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 171 Morelos en la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEP y LEPMI) y la Maestría en Educación Básica en la línea de *Pedagogía de la Diferencia e Interculturalidad*. Actualmente realiza la investigación "Trayectorias e historias de vida de indígenas en la Universidad". Correo: ruthbustos7@gmail.com



EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL EN MÉXICO: ¿UNA APUESTA POR UNA CULTURA ESCOLAR ANTIRRACISTA PARA LA JUVENTUD INDÍGENA?

INTERCULTURAL HIGHER EDUCATION IN MEXICO: A STRATEGY FOR A SCHOOL ANTIRACIST CULTURE FOR THE INDIGENOUS YOUTH?

Alejandro Mira-Tapia

Docente en la Facultad de Psicología y en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma de Querétaro, México.

RESUMEN

Más que realizar un examen sobre las concreciones de los discursos pedagógicos y políticos del enfoque intercultural en la realidad escolar cotidiana, este artículo pretende aportar pautas para pensar en las posibles funciones antirracistas que están ejerciendo en el campo de las políticas de identidad ciertas lógicas culturales y pedagógicas de la educación superior intercultural en México. Centralmente se analiza el vínculo y los posicionamientos que mantienen un grupo de jóvenes otomíes frente a determinados efectos del racismo que operan en sus coyunturas de vida a partir de tres acciones culturales y pedagógicas instituidas en una universidad indígena asentada en la región otomí de Querétaro: 1) ejercicios de revitalización, recuperación y rescate de la cultura propia; 2) prácticas sociales de reconocimiento de otras diversidades y; 3) acciones de activismo cultural desde el teatro comunitario. Se sostiene que, como parte de su cultura escolar (Rockwell, 1996), estas acciones de la escuela permiten a este sector de la juventud ñoño construir experiencias sociales que los reposiciona desde nuevas condiciones identitarias y subjetivas frente al racismo y la discriminación cultural.

Palabras clave: educación superior intercultural, racismo, cultura escolar, jóvenes indígenas, antirracismo.

ABSTRACT

Instead of realizing an analysis about the concretions of the pedagogic and political discourses of interculturality, this paper provides guidelines to think about the possible antiracist functions that are producing some cultural and pedagogic logics of intercultural higher education in Mexico. This, in the field of the policies of identity. There is analyzed the link that has a group of young indigenous opposite to certain effects of the racism, from three cultural and pedagogic actions instituted in an indigenous university established in this region of Queretaro. These actions are: 1) Exercises of revitalization, recovery and rescue of the own culture; 2) Social practices of recognition of other diversities, and; 3) Actions of cultural activism from the community theatre. From information ethnographic and interviews with students, graduates and teachers of this university, it argues that, as part of his school culture, these actions allow to this sector of the youth ñoño to construct social experiences that it them re-positions from new identity and subjective conditions opposite to the racism and the cultural discrimination. Before the analysis of these cultural and pedagogic actions, in the text, a brief historical review appears handle the link between racism, education and the production of the myth of the cultural inferiority of the indigenous peoples in Mexico.

Key words: intercultural higher education, racism, school culture, indigenous youth, antiracism.

INTRODUCCIÓN

Sus niños hacen ventaja a los nuestros en el vigor de espíritu, y en más dichosa viveza de entendimiento y de sentidos, y en todas las obras de manos [...] es tanta la felicidad de sus ingenios, que escriben latín y en romance mejor que nuestros españoles.
Julían Garcés, primer obispo de Tlaxcala

A partir de una perspectiva que examina al racismo y sus dinámicas de producción y reproducción en el contexto mexicano (Castellanos, 1994; Moreno, 2016; Gall, 2007), se analiza que la educación destinada para el medio indígena ha sido el escenario social por excelencia donde el mito de origen colonial de la supuesta inferioridad natural de los indígenas se ha reproducido e institucionalizado en el imaginario nacional. Las premisas del racismo de integración que plantearon la supervivencia de las comunidades indígenas como un hecho inviable al interior del Estado-Nación (Martínez, 2006, p. 245), asumidas por la política indigenista mexicana, han visto en el reclamo de una educación diferente la necesidad de suprimir el racismo y de replantear la lógica monocultural del modelo social del Estado-Nación y de la educación escolarizada, fundamentalmente a raíz de las presiones colectivas producidas por intelectuales, docentes y otros actores politizados sobre las orientaciones etnocéntricas y nacionalistas de las políticas educativas orientadas al medio indígena. Dar paso a políticas de identidad que reconozcan las particularidades socioculturales y lingüísticas de los pueblos indígenas en la vida nacional y abonar en el proceso de construir ciudadanías diferentes y diferenciadas, corresponde al proyecto de reorganización de la vida política y social instalada en la interculturalidad (López, 2011, p. 215), consigna cultural y política que ha sido apropiada por actores étnicos como estrategia para disputar y ampliar derechos colectivos (González, 2008).

En relación al campo de la educación superior en México, dichas presiones étnicas organizadas alrededor de las consignas políticas y culturales del levantamiento zapatista de 1994, han tenido por respuesta política del Estado la institucionalización de la interculturalidad como una política pública, y con ella, la creación de un subsistema y modelo oficial de Universidades Interculturales (UI) a partir del año 2003 (Schmelkes, 2008), actualmente compuesto por 13 universidades integradas alrededor de la Red de Universidades Interculturales (REDUI)¹.

El objetivo de crear estas Instituciones de Educación Superior (IES), ha sido proveer de una ruta de acceso a sujetos sociales que histórica, estructural e institucionalmente habían sido relegados de la esfera de la educación superior pública: las juventudes indígenas. Aunque carente de marcos normativos que permitan a los pueblos indígenas ejercer recursos públicos o “coordinar sus propias instituciones educativas vinculadas al Sistema Educativo Nacional” (Cerdeña, 2007, p. 101), esta acción estatal en manos de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), se enmarca en una política más amplia de “interculturalización de la educación superior” (Schmelkes, 2008), definida como un conjunto de acciones “tendientes a corregir la grave desigualdad que enfrentan los indígenas para acceder y culminar exitosamente sus estudios de educación superior” (Díez y Mendoza, 2008, p. 7). Así, las UI pueden ser definidas como “un nuevo tipo de institución destinado a formar jóvenes provenientes de regiones indígenas que no han tenido acceso a la educación superior y a quienes se les ofrecen carreras definidas que se imparten en sus regiones de origen” (Mateos y Díez, 2013, p. 350).

Adicionalmente, las UI han sido acompañadas o incluso precedidas por otros proyectos educativos autonombrados como interculturales, indígenas o comunitarios en el nivel superior, incluso un par de ellos en abierta oposición a la política oficial “de arriba” del gobierno federal de Vicente Fox. Adaptando la propuesta de Daniel Mato (2008) para la diferenciación de Instituciones Interculturales de Educación

¹ Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa (UAIS), Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET), Universidad Intercultural del Estado de Guerrero (UIEG), Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM), Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP), Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM), Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQRoo), Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), Universidad Intercultural de San Luis Potosí (UICSLP), Universidad Intercultural de Hidalgo (UICEH), Universidad Intercultural de Nayarit (inoperante).

Superior (IIES) en América Latina, en México se pueden establecer tres clasificaciones para este universo de universidades:

- a) IIES creadas por organismos de Estado (IIESE). Por ejemplo, la Universidad Intercultural del Estado de México, la primera UI diseñada por la CGEIB en 2004, o la Universidad Intercultural de Chiapas, creada en 2005 con sede en San Cristóbal de las Casas y que cuenta con cuatro unidades académicas (Oxchuc, Las Margaritas, Yajalón y Valle de Tulijá). De acuerdo a datos proporcionados por Mateos (2015, p. 67), para el año 2015 contaba con una de las matrículas más altas de estudiantes en una universidad intercultural: 1600 aproximadamente. En esta clasificación ingresan el resto de UI agrupadas en la REDUI.
- b) IIES creadas por IES y/o fundaciones privadas (IIESP). En esta categoría aparece el Instituto Intercultural Ñõñho, que bajo la figura de asociación civil opera desde el año 2009. No recibe ningún financiamiento estatal de forma oficial, principalmente se sostiene económicamente por una red de cooperativas de la región otomí a la que pertenecen, la Unión de Cooperativas Ñõñho de San Ildefonso. Igualmente, aparece en esta clasificación el Instituto Superior Intercultural Ayuuk, o ISIA, ubicado en la región mixe baja, en Oaxaca, perteneciente al Sistema Universitario Jesuita e impulsado por la organización étnica Servicios del Pueblo Mixe. Resalta de esta universidad el único programa en una UI orientado al campo educativo-pedagógico, su Licenciatura en Educación Intercultural.
- c) IIES creadas directamente o por iniciativa de dirigencias y/u organizaciones indígenas y/o afrodescendientes. En esta clasificación podemos ubicar principalmente a dos IIES. Primero, a la Universidad de los Pueblos del Sur, la cual nace en el marco de procesos organizativos y de resistencia de los pueblos originarios, campesinos y afrodescendientes de la Montaña y de la Costa Chica de Guerrero, también con participación de académicos activistas radicados en la capital del país en 2009. En segundo lugar, está la Universidad Comunal Intercultural del Cempoaltépetl A.C., que inicia labores en octubre de 2012 en Santa María Tlahuitoltepec, en Oaxaca, como una iniciativa gestada por intelectuales mixes. Este proyecto educativo también se caracteriza por adscribirse a la línea de pensamiento político de la comunalidad.

Asimismo, de este espectro de experiencias educativas autonombradas como interculturales -que incluyen no sólo universidades sino institutos y programas de licenciaturas de asociaciones civiles- existen variaciones sobre un conjunto de elementos situacionales, contextuales e institucionales que permiten establecer otro tipo de diferenciaciones entre ellas (Rojas y Gonzales, 2016). Primero, en relación a sus concepciones o “enunciados sociopolíticos y pedagógicos” (Jiménez, 2009), a los que le subyacen diferentes posturas sobre lo intercultural, que pueden aludir a la simple producción de discursos o acciones que se posicionan a favor de mejorar las condiciones sociales y educativas de jóvenes indígenas, hasta el horizonte de reformular las relaciones étnico-nacionales desde la plataforma político-discursiva de la diferencia cultural. Segundo, también difieren en su génesis y composición actoral (Mateos, 2011; Rojas y González, 2016), a propósito de su inserción en estructuras académicas y administrativas de otras universidades o en estructuras y redes etnopolíticas regionales (González, 2008). Finalmente, por el conjunto de prácticas sociales, pedagógicas y culturales que se co-construyen como culturas escolares (Rockwell, 2007) particulares e irreproducibles desde el cotidiano educativo.

Así, en función de este contexto de ampliación de oportunidades educativas y sociales y de implementación de acciones afirmativas orientadas hacia la juventud indígena, cobra especial interés explorar cómo este actor social se está vinculando con un agente cultural -la escuela- que históricamente ha intentado neutralizar políticamente sus identidades (Medina, 2013; Wieviorka, 1994) y recientemente está dando paso a una cultura escolar (Rockwell, 1996) que potencialmente pretende romper con esquemas de exclusión/diferenciación de lo indio en el espacio áulico y público. Al provenir directa o

indirectamente de discursos políticos posicionados frente a la discriminación étnica, y en determinados casos desde posicionamientos decoloniales, estas nuevas estructuras de la educación superior en México aparentemente se están inscribiendo en una fase posindigenista y posracial (Carlos-Fregoso, 2016), pues expresan “formas de pensamiento, discurso y acción que evaden, deslegitiman y buscan eliminar las diferencias raciales y sus efectos” (Da Costa, 2004; en Moreno, 2016, p. 92).

Sin que necesariamente les preceda un diseño de acciones educativas antirracistas o una teoría crítica de la raza (Gilborn, 2006; Kincheloe y Steinberg, 1999), un corpus de investigaciones recientes (Dietz, 2011; Gómez, 2015; Ortellí y Sartorello, 2011; Sartorello y Cruz, 2013; Meseguer, 2012; Mateos, 2015; Mira, 2017; Pérez, Ruiz y Velasco, 2015) que describen y analizan un conjunto de prácticas institucionales, educativas y culturales que en la realidad escolar cotidiana de estas universidades abonan en la lucha contra el racismo y las discriminaciones socioculturales desde el aula (Baronnet, 2013, p. 68) y contra los arbitrarios culturales que impuso la escuela monocultural (Jiménez, 2009), permiten enumerar por lo menos tres acciones que, como políticas de la diferencia, buscan revertir los efectos del racismo que afectan al día de hoy a la juventud indígena en México:

- 1) La inserción de un sujeto étnico al campo de la educación superior acompañado de la producción de infraestructura educativa y administrativa, o un subsistema educativo, para “cobijarlo”. Esto supone una contrapolítica cultural frente al racismo estructural que ha alejado a las poblaciones indígenas de uno de los aspectos más centrales de las sociedades tendientes a la división especializada del trabajo: la preparación profesional.
- 2) La aceptación explícita de identidades culturales negadas histórica y sistemáticamente por y en el espacio educativo superior. Esto implica al mismo tiempo una política lingüística, pues un sector del amplio espectro de las lenguas nacionales habladas por los sesenta y ocho grupos etnolingüísticos de México se habla en estos espacios universitarios sin ser denigradas. Esto corresponde a un claro ejercicio de discriminación positiva.
- 3) La producción de pedagogías y estrategias educativas-culturales que se orientan a la construcción de conocimientos que no desprestigian, denigran o excluyen saberes y prácticas sociales adscritas a las matrices culturales de estos nuevos sujetos educativos. De acuerdo a Mateos (2015), las UI aspiran a generar “conocimientos culturalmente pertinentes, recuperar y divulgar expresiones culturales, revitalizar las lenguas indígenas, promover el diálogo continuo con actores, asociaciones y/o agentes comunitarios” (p. 66).

Ante la producción de este nuevo espacio de relaciones entre sujetos sociales, educación y diversidad cultural, se plantea una arena histórica de oportunidades sociales para revertir las desvalorizaciones nacionales hacia lo indígena. Tomando como ejemplo una pequeña universidad autonómada como indígena e intercultural en el sur de Querétaro, cuya orientación es la formación profesional de jóvenes ñoño (otomíes), en este artículo se exploran las interacciones que este sector de la juventud indígena mantiene con una cultura escolar intercultural en el campo de la educación superior. A partir de la producción de datos etnográficos y entrevistas con una decena de estudiantes, egresados y docentes de esta institución realizadas durante los años 2015 y 2016 en la comunidad de San Ildefonso Tultepec, en Querétaro, este texto plantea la idea de que en su interacción con tres acciones culturales y pedagógicas, bajo la pretensión de construir otra “micro-política de la diferencia cultural” (Rockwell, 2018, p. 321), estos jóvenes construyen experiencias sociales que les permiten reposicionarse subjetivamente frente al racismo y frente a los efectos que surte en sus coyunturas de vida y en el estatus de su grupo étnico.

Dichas acciones son: 1) ejercicios de revitalización, recuperación y rescate de la cultura propia; 2) prácticas sociales de reconocimiento de otras diversidades culturales y; 3) acciones de activismo cultural desde el teatro comunitario. Antes de pasar al examen de estas acciones culturales y pedagógicas, a continuación,

se plantea una breve revisión histórica sobre el vínculo entre racismo, educación y la producción del mito de la inferioridad cultural de los pueblos indios en México.

Escuela y racismo: la invención de la inferioridad de los pueblos indios

Al pensar al racismo como un fenómeno multidimensional y dinámico que no se expresa exclusivamente en “los conflictos de reconocimiento” (Giménez, 2007) que mantienen grupos sociales (a partir de principios de inferioridad natural y diferenciación cultural), o como un fenómeno que depende únicamente de los prejuicios de los individuos (Iglesias, 2004), una veta para su análisis radica en la comprensión de las relaciones que los grupos y sujetos mantienen con determinadas instituciones sociales que reproducen o dinamizan discursos racistas en la experiencia cotidiana (Moreno, 2016, p. 105). Al constituirse como una entidad ideológica que organiza, jerarquiza y atribuye roles sociales, el racismo, como una “doctrina de la jerarquía cultural” (Fanon, 1985, p. 121) necesariamente requiere de dispositivos y técnicas de socialización para producir y reproducir un orden simbólico en las subjetividades sociales, para “instituir una naturaleza social en la naturaleza natural de los individuos” (Dubet, 2010, p. 16), ejercicio que la escuela realiza mejor que nadie. De acuerdo al sociólogo Pierre Bourdieu (1990), la escuela es la institución o el agente cultural que mejor se encarga de reproducir jerarquías sociales, pues convierte las diferencias de capital económico y cultural en diferencias “naturales”, o las diferencias de clase en diferencias de inteligencia, dando paso así al racismo de la inteligencia. En ese sentido, “la clasificación escolar es una discriminación social legitimada” (p. 202) y el establecimiento de grados de la inteligencia constituye una de las mayores expresiones de sus arbitrarios culturales.

En el contexto histórico de la educación para el medio indígena en México, Maldonado (2000) sostiene que la escuela y la educación escolarizada han constituido el promotor más agresivo para la aculturación de los pueblos indios. De la mano de la expansión ideologías nacionalistas, la expansión de la educación escolarizada a inicios del siglo XX, se constituyó como una tecnología cultural (Kincheloe y Steinberg, 1999, p. 122) que, lejos de ofrecer opciones viables para la “transición de las culturas locales a la mexicanidad, la civilización y la modernidad” (Aguirre, 1957; en Cerda, 2007, p. 100) generó “fundamentalmente migración, desarraigo cultural, desestructuración de la unidad económica familiar e individualismo”, al igual que la transmisión de un mensaje profundamente auto denigrador para los pueblos indios (Maldonado, 2000, p. 52). Desde una “pedagogía racial” (Kincheloe y Steinberg, 1999) implícita, la escuela ha traído consigo una serie de efectos culturales nocivos con repercusiones históricas en la construcción de la identidad indígena colectiva.

En este sentido, un examen histórico sobre el vínculo entre las políticas de identidad de la escuela y los pueblos indios en México (Bertely, 2006), permite sostener que son quizás dos las consecuencias o efectos más nocivos y progresivos que ha ejercido el racismo a lo largo de su evolución en su vínculo con la educación escolarizada (Velasco, 2016) para las comunidades indígenas, y que conjuntamente con ideologías y modelos culturales homogeneizantes (Dietz, 2012; Gutiérrez, 2001), han contribuido a la inserción de *lo indio* como un elemento subordinado en el esquema de relaciones sociales, culturales, económicas y políticas étnico-nacionales y étnico-regionales (Castellano, 1994; Wieviorka, 1994).

La primera de estas consecuencias refiere a la aceptación colectiva del mito de origen colonial de la supuesta inferioridad cultural, atraso e ignorancia de los pueblos indios, como atributos que poseen de forma “natural”. Desde la invención de los primeros sistemas de clasificación/dominación racial en América (Quijano, 1993) acompañados de acciones educativas racializantes y pedagogías coloniales (Gonzalbo, 1990), pasando al *racismo científico* del siglo XVIII (Wade, 2000; Wieviorka, 1994), que concebía a las razas como “tipos permanentes y separables de seres humanos con cualidades innatas que se transmitían de generación en generación” (Banton, 1987; en Wade, 2000, p. 16), hasta el racismo de

integración del naciente nacionalismo latinoamericano, que recurrió a ideologías para la supresión de las características étnicas y raciales de las comunidades indígenas y negras de su proyecto esencialmente mestizo² (Castellanos, 1994), la educación escolar ha funcionado como uno de los dispositivos más sólidos para promover y transmitir representaciones sociales sobre la supuesta inferioridad natural de los nativos.

Específicamente la etapa en México donde la tarea de aculturizar e integrar a los indios a la sociedad nacional se planteó como el quehacer central de los nacientes sistemas de educación pública para las regiones indígenas (Aguirre, 1957), a juicio de Maldonado (2000), corresponde al periodo más agresivo en este sentido para las comunidades indias. Ahí ha tenido lugar el fenómeno de la invención o la producción de *la doble ignorancia de los indios*, hecho que ha resultado determinante para denigrar su estatus intelectual y afirmar, en este plano, la supuesta superioridad de los mestizos respecto a las sociedades indias, así como las distinciones entre indios letrados y no letrados³:

La escuela indígena, sea bilingüe-bicultural o no, está provocando la ignorancia en el niño pues ya no conoce bien ni la práctica tradicional de la agricultura, ni los conocimientos, explicaciones, actitudes en torno a ella, ni la indisoluble ligazón que existe entre todos los aspectos de la cultura india, ni la función cultural de la organización familiar y las consecuencias de su transformación. Sin embargo, y por desgracia, esto no es todo, pues hasta ahora hemos visto solamente que la escuela genera en el niño la ignorancia de su cultura materna, y visto desde el punto de vista de la función de la escuela, esto no es ninguna desgracia sino un éxito pues, a pesar de las buenas intenciones, ese es su objetivo real. Pero la escuela pretende también llevar a los indios la luz de la sabiduría occidental y, paradójicamente, esto tampoco es cierto pues en la práctica la educación occidental en la población india crea la ignorancia, la establece; la funda [...] Ante lo inevitable del contacto, surge la necesidad de comunicación y aparece en los indios una idea de carencia: no tienen escritura, ni conocen la ajena y tampoco poseen los conocimientos de esa cultura ajena. Se sienten ignorantes, es decir, hacen suya la idea occidental y reclaman escuelas. La escuela hace profunda la ignorancia: además de la ignorancia de la cultura materna ya comentada, la escuela profundiza la división entre indios letrados e iletrados, lo que significa no sólo la división entre los que saben el alfabeto latino y los que no, sino también entre los que saben o no los conocimientos occidentales que permite alcanzar el dominio del español (Maldonado, 2000, p. 102).

La segunda consecuencia -directamente vinculada a la primera- refiriere a la generación de sentimientos de denigración y autorrechazo étnico, y con ello, al ocultamiento de las pertenencias étnicas y lingüísticas

² Asociadas a estos postulados científicos, las empresas de desindianización y mestizaje cultural (Castellanos, 1994), de acuerdo a Mario Yapú, impulsaron ejercicios en el contexto boliviano de discriminación, segregación e incluso de “eliminación de los indios, calificados [...] como raza inferior o pueblo enfermo” durante la segunda mitad del siglo XIX y hasta aproximadamente 1940 (Yapú, 2011, p. 131). Para el caso de las naciones con población afrodescendiente, como en Colombia, en su vinculación con ideales de blanqueamiento, estos modelos de racismo instalados en la escuela contribuyeron a posicionar a lo largo de dos siglos en el imaginario social la supuesta inferioridad moral, humana e intelectual de los descendientes africanos, a través de las prácticas, rituales y políticas de conocimiento propias de la escuela (Castillo y Caicedo, 2015, p. 95). Un ejemplo bastante ilustrativo de este racismo tendiente a eliminar los rasgos culturales indígenas en el contexto mexicano fue el experimento psicológico y social llamado “La Casa del Estudiante indígena”, que funcionó de 1925 hasta 1932 en la capital del país, con al menos la presencia de jóvenes de 27 grupos (Loyo, 2006, p. 74).

³ A partir de esta división, y hablantes y no hablantes del castellano, las resultantes estratificaciones intraétnicas vinculadas al establecimiento de jerarquías sociales y culturales al interior de un mismo grupo étnico – expresadas en entre aquellos auto considerados *menos indios* que los otros³– plantean que son pocos los agentes culturales como la escuela quienes tienen la capacidad de producir, reproducir y llevar lógicas de exclusión propias de las élites (Castellanos, 2004, p. 108) a la organización social de una comunidad indígena, e instituir nuevos principios de inferioridad/ superioridad en las relaciones de contacto entre sus habitantes (que paulatinamente son apropiadas localmente). Construir distinciones imaginariamente (mucho más grandes de lo que objetivamente son), pueden cumplir el papel de construir una breve superioridad, no económica ni política, en el plano simbólico y cultural entre grupos sociales semejantes.

de las poblaciones indígenas en sus interacciones con la sociedad nacional. Prácticamente como una faceta de la aceptación gradual de lo “indígena” como signo de atraso o subdesarrollo, el autorrechazo étnico expresa la influencia del racismo en la conciencia colectiva de los pueblos indígenas. El diseño de esquemas de enseñanza y aprendizaje del español en sustitución de las lenguas autóctonas, con antecedentes que también refieren a la época colonial y hasta los procesos de escolarización contemporáneos (Jiménez, 2011), ha intervenido en este fenómeno, al establecer la idea de que hablar una lengua nativa es sinónimo de atraso o representa un grado de inferioridad respecto a los hablantes del español. En un ejemplo, una joven otomí relata el proceso sistemático de ocultamiento de su identidad étnica en función de ser segregada y excluida socialmente por el uso de su lengua materna en la escuela:

[...] en la misma escuela los compañeros te decían “ay no cómo hablas otomí” o sea se veía la discriminación, si alguien hablaba otomí te pegaban o les quitaban sus cosas, “es que eres un indio”, entonces fue como por ese lado que me orillo a decir no pues yo tampoco ya no lo hablo [...] Cuando llegaba gente a la casa yo ya no quería saludar en otomí como saludaba antes, tampoco quería decir las cosas en otomí mejor ya puro español. Y cuando iba en el camino la gente me saludaba en otomí y yo saludaba en español, yo ya no quería saludar en otomí [...] entonces una forma de ocultar esa identidad es cuando la próxima vez que te pregunten si hablas ñãñho, dices “no yo no hablo”, aunque tus rasgos fisiológicos y de la cara eres morena, a pesar de que al pronunciar una palabra en español lo pronuncias mal (E-joven- 22 años).

Así, la persistencia prolongada de prácticas normativas de racismo lingüístico, durante la transición de modelos escolares para el medio indígena, fue acompañada de otras formas de discriminación, exclusión y violencia simbólica en torno a lo que era considerado como parte del mundo y cultura de los indios. Esta interacción entre la escolarización oficial y la etnicidad de distintos grupos y comunidades indígenas (Bertely, 1997; Maldonado, 2000), necesariamente repercutió en múltiples formas sobre sus procesos de autoadscripción étnica, tanto en los sujetos escolares como en los sujetos no escolares, privilegiando la producción de una autopercepción negativa de la identidad indígena, y con ello, la generación colectiva de sentimientos de denigración y rechazo étnico (Jiménez, 2009, p. 68). En ese sentido, la negación de las identidades culturales y lingüísticas en el espacio escolar y en la vida pública resultan de la interacción histórica de los dos efectos del racismo señalados.

De ahí que resulte preciso considerar que la cuestión de la producción y reproducción del racismo en la escuela, encuentra exclusivamente un contrapeso cuando son integradas en las lógicas culturales de los contenidos escolares lineamientos curriculares y pedagógicos que se adecuan a la historia, a los conocimientos, a las identidades socioculturales y a los recursos culturales de los grupos sociales a quienes se dirige la acción educativa (Rockwell, 1996).

Desde una perspectiva histórico-cultural de la educación (Rockwell, 2006) y de la vida subyacente del racismo en las sociedades latinoamericanas (Wade, 2011), se afirma que este fenómeno de la jeraquización cultural se encuentra inserto como un componente de “larga duración” en la vida de la institución escolar, que rutinariamente se presenta no como un objetivo cognitivo sino como “un contenido que se internaliza y se objetiva en la experiencia de hacerse parte de una sociedad determinada” (Castillo, 2011, p. 61; en Castillo & Caicedo, 2015, p. 107). Como sostiene Castillo “el racismo hace parte de la historia de la escuela y la escuela hace parte de la historia del racismo” (2010, p. 75-76; en Castillo & Caicedo, 2015, p. 95). Al mismo tiempo, el racismo de la escuela construye subjetividades marginales en sujetos escolares vistos como portadores de identidades inferiorizadas desde la perspectiva de las culturas hegemónicas nacionales. Como sostiene Castillo, “el racismo hace parte de la historia de la escuela y la escuela hace parte de la historia del racismo” (2010, p. 75-76; en Castillo & Caicedo, 2015, p. 95).

Una universidad intercultural para la juventud indígena de Querétaro. El Instituto Intercultural Ñöñho y su cultura escolar antirracista

Como una iniciativa, cultural y pedagógicamente pertinente, para la profesionalización de jóvenes otomíes del sur de Querétaro, el Instituto Intercultural Ñöñho A.C. abre sus puertas en San Ildefonso Tultepec en 2009. Impulsado por actores de la sociedad civil vinculados al cooperativismo, así como por grupos de la iglesia católica instalados en corrientes de la teología de la liberación y a iniciativas de actores locales, la génesis de esta autonombra universidad intercultural se vincula a la premisa de privilegiar el acceso a estudios universitarios de jóvenes indígenas que busquen revalorizar sus raíces culturales y su idioma: el hñöñho⁴. Actualmente el IIN oferta un único programa de licenciatura que lleva por nombre Emprendimientos en Economías Solidarias⁵, la primera licenciatura de una IIES en México cuyo perfil profesional se orienta al campo de las economías sociales o alternativas. Como horizonte de transformación social, el IIN se propone replantear el sentido de los procesos económicos y las relaciones sociales mediadas por el dinero, a los que se les atribuye la responsabilidad de producir escenarios de pobreza, marginación y desempleo como el que se percibe en San Ildefonso Tultepec (Monroy *et al.*, 2014, p. 197).

El perfil de jóvenes que ingresan a esta institución educativa corresponde a nivel genérico con el sector que también atienden las IIES en México. Son básicamente jóvenes hombres y mujeres entre 18 y 24 años que pertenecen a familias de composición indígena y/o campesina, con recursos económicos limitados, originarios de comunidades con alta marginación y que cuentan con una educación básica adquirida en escuelas rurales indígenas, bilingües y/o bajo la modalidad multigrado en sus propias regiones (Mateos, 2015, p. 72). Provenientes de familias de artesanos, alfareros, trabajadores de la construcción y pequeños comerciantes de los barrios Centro, Yosphi, Tenazdá, Xajay y el Bothé de la región otomí de San Ildefonso Tultepec, corresponden a la primera generación de sus familias en acceder a estudios profesionales.

A pesar de que la mayoría de los jóvenes provienen de familias hablantes del hñöñho, son pocos los casos de alumnos en que ésta es su lengua materna y tienen pleno dominio de ella. Por una parte, juega un papel fundamental en este hecho las experiencias de fuerte discriminación por el uso público del hñöñho de las que han sido objeto sus padres y abuelos, experiencias que han sido claves a la hora de decidir no transmitir su lengua materna a las nuevas generaciones y evitar que sean rechazados e inferiorizados:

Cuentan también sus experiencias negativas sobre cuando algunos mestizos o profesores se burlaban de ellos o los castigaban por hablar en su lengua materna o por hablar mal el español, confesando que por eso a veces no quieren enseñar el hñöñho a sus hijos, porque no quieren que sus hijos sufran tanto como ellos durante su contacto con el mundo mestizo (Hekking, 2002, p. 233).

⁴ Hñöñho es la variante dialectal del otomí en esta región de Querétaro, mientras que ñöñho, sin “h”, se refiere a la forma en la que se denomina al pueblo otomí en su propia lengua (Hekking, 2002). Deriva a nivel general del otomí occidental hablado principalmente en el Valle del Mezquital y otras localidades cercanas al valle de Toluca (González Martínez, 2014, p. 81). Otras de las variantes habladas del otomí en el país son el de la sierra o Yühü, hablado en Hidalgo, Puebla y Veracruz; hñäñhu u otomí del Valle del Mezquital, Hidalgo; otomí del Estado de México, nãtho o ñüñü; y el otomí del semidesierto de Querétaro, o hñähñä (Wright, 2005; en González Martínez, 2014, p. 81).

⁵ Actualmente se encuentran en proceso de reestructuración de su programa de licenciatura para conformar cuatro líneas terminales: comunicación, agroecología, negocios sustentables e intérprete y traductor.

Por otra parte, la decisión que los propios jóvenes toman de no desear aprender la lengua de su región, forma parte de este fenómeno de desplazamiento lingüístico que está fuertemente vinculado al racismo excluyente que practican los mestizos hacia las comunidades otomíes de Querétaro.

En realidad, y como ocurre para un sector significativo de la juventud indígena en México, la juventud otomí del sur de Querétaro mantiene un vínculo multidimensional con el racismo (Canuto, 2015; Hekking, 2002; Martínez, 1999; Mira, 2017, Utrilla, 2006; Vázquez y Prieto, 2013). Las experiencias individuales y colectivas de discriminación por motivos de origen étnico y color de piel, forman parte de las experiencias de la juventud ñoño en sus migraciones laborales o educativas, ya que con mucha mayor frecuencia que en las generaciones que les anteceden, la juventud otomí busca escolarizarse y emplearse fuera de sus comunidades de origen. Incluso la discriminación racial opera en sus propias trayectorias educativas por las escuelas locales pertenecientes al subsistema de educación indígena mexicano. De igual modo, el racismo se expresa en la vida colectiva de los jóvenes a partir de lógicas de exclusión que definen sus relaciones con miembros de las sociedades mayoritarias con las que interactúan, experimentando “burlas” o actitudes “discriminatorias” como cometen los propios jóvenes en entrevistas. Tanto en la cabecera municipal como en las ciudades cercanas, los jóvenes otomíes potencialmente pueden ser señalados como sujetos sociales que no pertenecen al espacio urbano, que lo afean, o que simplemente son incapaces de adaptarse al mundo no rural (Castellanos, 2004, p. 108). Vinculado a este hecho y, como un aspecto de la sociedad neoliberal en la que habitan, el racismo también se expresa en el papel prácticamente inexistente que les concede el proyecto social, cultural, político y económico nacional, en su “nula relación con el otro” (Castellanos, 2004, p. 109).

Bajo la finalidad de revertir los efectos de la discriminación y el racismo en la juventud otomí, “que no les pena decir yo soy de la región indígena otomí, o yo hablo el otomí”, el IIN ha construido una *política de identidad ñoño* instalada en acciones educativas y culturales que están cumpliendo funciones antirracistas desde el campo social de la educación intercultural, como se expone a continuación.

Ejercicios de revitalización, recuperación y rescate de la cultura propia: reforzamiento de la conciencia étnica

Las representaciones sociales que sitúan a las prácticas culturales, la historia y los conocimientos de los pueblos indígenas como símbolos de atraso, prevalecen en las estructuras de saber insertas en los sistemas educativos regulares de las regiones rurales de Querétaro. En este contexto se tiende a excluir por completo del espacio escolar los sistemas o corpus de conocimientos de carácter “tradicional” como los que portan las comunidades ñoño de Querétaro. En oposición a ello, bajo una forma escolar no discriminatoria en el nivel de los conocimientos escolares, las prácticas educativas que se construyen en el IIN buscan o tienen como horizonte pedagógico “resignificar la diversidad y la riqueza de las culturas” (IIN, 2009, p. 3) de sus estudiantes, al igual que los conocimientos que portan desde el seno familiar. Es decir, se busca llevar determinados elementos que se consideran como parte de la cultura otomí a la organización de los conocimientos escolares.

Como parte de una directriz institucional orientada a revitalizar la historia, la cultura y lengua local, se generan ejercicios de investigación sobre la microhistoria regional bajo el objetivo pedagógico de que los alumnos vinculen contenidos revisados en clase con procesos y hechos culturales que acontecen en la vida comunitaria, lo que se traduce en un ejercicio cognitivo de vincular la realidad social inmediata con los saberes escolares y académicos. En este proceso, ocurren fenómenos de re-apropiación de elementos de la cultura de los estudiantes, los cuales posteriormente toman dichos elementos como marcadores positivos de su identidad étnica. Si bien Jiménez (2009, p. 246) sostiene que los procesos de afirmación de la identidad y de reproducción de la cultura contienen mecanismos de reproducción y transformación

diferenciados, en las siguientes experiencias relatadas por los alumnos podemos apreciar cómo interactúan y se conjugan ambos procesos.

A continuación, dos estudiantes señalan cómo a través de preceptos sobre el rescate de la lengua y cultura ñoño, comenzaron a generar nuevas actitudes lingüísticas sobre su variante local, al igual que sobre otros objetos culturales:

Antes no le tomaba importancia ni a la lengua ni a la forma de vestir. Ya estando aquí fue cuando la valoré, la valoré más que nada y ahorita valoro a las personas adultas por sus conocimientos que ellos tienen. Me hubiera gustado que mis papas si me enseñaran la lengua y poder saberla ahorita. Y bueno también todo este, como se podría decir, todo el contexto en la que vivo, valoro las tierras que es donde nos dan el alimento, de poder trabajarla, no del todo porque si trabajo pero no al 100% como antes [...] pero si la valoro porque he visto que anteriormente lo que era parcelas para sembrar ahorita ya se están convirtiendo en casas, ya en donde se sembraba ya está una casa entonces se va todo eso, llegara un tiempo donde ya no se siembre aquí y eso me ha puesto a pensar (E-Carolina-23 años).

En el mismo sentido el otro estudiante comenta:

[...] yo lo mío pues yo lo reforcé, bueno cuando menos en la lengua, como ya la entendía un poco pues ya eran veces que ya salíamos a la calle, ya trataba de hablarla de saludar en otomí, o sea ya perdía la vergüenza, el miedo, la gente entre más me decía, más les decía, y así, bueno fue una parte de eso. Y parte de la cultura pues difundir un poco de lo que es el museo en nuestra comunidad (E-Crescencio-24 años).

Esta nueva valoración que a nivel simbólico generan tanto Carolina como Crescencio sobre la lengua hñoño y sobre los saberes alojados en la memoria social de personas adultas de su comunidad, se generan en buena medida en función de reflexiones colectivas e interactorales (docentes, estudiantes y egresados) desde el espacio áulico y extra áulico en torno a la eliminación de los prejuicios y estereotipos que generalmente acompañan el uso público del hñoño, al igual que de otros marcadores étnicos que son estigmatizados en diversos escenarios. También a propósito elementos de las culturas campesinas. Precisamente una estudiante recuerda cómo era recurrente enfrentarse a situaciones de discriminación cultural y burlas cuando portaba la vestimenta tradicional de las mujeres ñoño en la cabecera municipal de Amealco:

Cuando salía, luego que iba a Amealco, luego cuando iba caminando la gente me gritaba María, y yo de pues yo no soy María, yo tengo mi propio nombre. No decía nada, pero... pues yo sentía feo de que me dijeran así (E-Diana-23 años).

En función de la aceptación del pluralismo de conocimientos de lo ñoño desde la escuela, los jóvenes cuestionan los procesos de diferenciación y exclusión que han desvalorizado los conocimientos locales, así como otros elementos culturales que ellos nombran como propios de su comunidad y de sus familias. Así lo refiere otra egresada, quien a raíz del acercamiento que tuvo a la vida colectiva de los barrios de San Ildefonso a partir de una investigación realizada desde el IIN fue consciente de los efectos que la discriminación y el racismo ha tenido en lo que ella considera un abandono colectivo hacia la cultura de su comunidad; hecho que posteriormente la lleva a portar nuevamente la vestimenta tradicional para las mujeres de San Ildefonso:

Pero sucede lo contrario porque empezamos a hacer una investigación en la comunidad sobre, pues sobre todas las comunidades de cuál es su cultura, cómo se está perdiendo [...] Y es cuando vuelvo a retomar y digo cómo es posible que estemos dejando tantas cosas porque vienen y nos discriminan, dejamos perder como esa cultura nuestra, y vuelvo a retomar y vuelvo a ponerme mis trajes, mando a hacer más trajes, y utilizo trajes (E-Lucía- 26 años).

En otro ejercicio de investigación, en este caso sobre los ciclos culturales de las prácticas campesinas locales, Jorge Martínez ex-docente colaborador del IIÑ, agrupó un conjunto de trabajos que realizaron alumnos sobre los saberes circunscritos a la producción del maíz en su región. El producto de dicho ejercicio fue la publicación titulada *"Ciclos Sociales y Culturales del Maíz"*, cuya intención según el propio docente era que *"los chavos realizaran una lectura del entorno local desde el referente del patrimonio biocultural"*⁶. Guillermo, autor del trabajo *"El Maíz, un saber local"* (2013) relata cómo a raíz del proceso de investigación generó un nuevo vínculo con las actividades campesinas que practicaban sus padres y abuelos, mismas que le permitieron comprender y resignificar la dimensión simbólica-religiosa de la siembra maíz:

Me cambio totalmente la forma de ver y de pensar, porque pues yo toda la vida había estado en el campo, pero igual ayudaba a mi familia a trabajar, a sembrar, pero pues nunca me ponía a pensar más allá, "pero por qué a veces escogen un maíz de que si tienen dos elotes y hacen una cruz, por qué la gente lleva a bendecir sus maíces el dos de febrero el día de la candelaria. ¿Cuál es el sentido? ¿Cuál es el enfoque? ¿Si es algo más religioso o más espiritual? Entonces eso me llevó a pensar más allá y a preguntarle a mi familia, a mis abuelos. "Oye por qué la gente lleva a bendecir su maíz, pues es el día de la candelaria" [...].Y luego me salían otras dudas en la investigación, no pues que un tipo de rituales, antes se bendecía el maíz, se pedía permiso a la tierra antes de poder sembrar, adornábamos el campo, le poníamos un adorno de flores a la yunta de animales, hasta para poder cortar el primer elote, decían, teníamos que pedirle permiso finalmente a la tierra y llevar a la familia a que todos llevaran a cortar cañas y elotes y asarlos. Entonces se daba una convivencia más familiar (E-Memo-28 años).

Además de reconocer el valor cultural en el rescate de saberes locales sobre la producción de maíz, así como de la conservación y reproducción de la memoria ecológica circunscrita a esta práctica comunitaria (Quirino, 2013, p. 40), Memo comenta que después de concluir su trabajo de investigación decidió involucrarse más activamente en el tema de "la cultura del maíz". Vinculado a ello decide asistir junto con sus compañeros del IIÑ a la edición del año 2011 de la Feria del Maíz en Tlaxcala, experiencia desde la que plantea retomar las actividades de producción de maíz en su unidad doméstica, mismas que había abandonado años atrás y desde las que ahora reivindica su pertenencia a un pueblo indígena. Al igual que Lucía, lo que Memo comenta implica la interacción de procesos culturales e identitarios en un nivel de interacción recíproca (Jiménez, 2009, p. 260), es decir, que a partir de la toma de conciencia individual sobre aquellos procesos que reproducen su cultura ñoño/campesina, y que están incorporados de forma rutinizada o habitualizada, se seleccionan algunos de estos elementos para ser utilizados como atributos de la propia identidad, lo que deviene en la afirmación de la pertenencia comunitaria y a una matriz campesina ñoño.

La articulación de ambos procesos puede apreciarse igualmente en los ejemplos de Carolina y Crescencio, para quienes la continuidad de la transmisión de la lengua o las actividades de producción de maíz son ubicadas como actividades que reproducen el patrimonio biocultural (Toledo y Barrera, 2008) de su región. A su vez, los inclina por decidir conscientemente atribuirse ciertos elementos como parte de su

⁶ Entrevista a docente Jorge Martínez, 17 agosto 2015.

identidad étnica y cultural, y en el caso de Crescencio, influye en su participación en la creación del museo comunitario al que hace referencia, cuyo ejercicio remite a una práctica de objetivación y difusión de su cultura e historia local. En el caso de Lucía, esto implica la decisión de retomar el marcador étnico de la vestimenta, acto que para ella cumple la función de hacer visible su adscripción como mujer ñoño, inclusive frente a un entorno cultural que estigmatiza dicha adscripción sociocultural.

Sin que necesariamente a esta política de saber e identidad del IIN le preceda una base conceptual sobre los mecanismos bajo los cuales operan los prejuicios étnicos, lo cierto es que como una práctica de conservación de lo que es considerado como “cultura propia” (Bonfil, 2005), constituye en el escenario local una estrategia institucional instalada en la escuela que hace frente a un contexto histórico que ha tendido a negar el derecho a la identidad (Castellanos, 2004, p. 114) de las poblaciones otomíes de San Ildefonso. Esto impacta a su vez en los modos en los que los mismos alumnos resignifican o construyen nuevos significantes alrededor de la categoría indígena, desprestigiada incluso por ellos durante diferentes etapas de su vida:

No se pues antes no me gustaba decir que era indígena o que me identificaba con tal cultura, no me latía eso, por la discriminación. Pero ya estando en esta onda me empezó a gustar, pues todavía no investigo a fondo todo mi pasado. Pero pues sí me identifico con la cultura otomí, quizás no practico ni los usos ni las costumbres, no hablo la lengua, pero me identifico totalmente (E-Heriberto).

Otro joven agrega sobre el mismo punto:

Yo ahorita ya he aprendido a asimilar esa parte de que indígena no es sinónimo de que eres *indio*, sino que más bien formas parte de una cultura diferente a la otra, que tienes tus rasgos característicos, tus propias tradiciones, tus propias reglas de convivencia en una comunidad, una forma diferente de identificarte, una lengua que, pues es la más importante para establecer comunicación con los miembros de la comunidad. Ahora sí que he ido aprendiendo a asimilar de que no es lo mismo (Egresado/Memo/ 28 años/5ago15).

En suma, este punto transversal en la cultura escolar intercultural del IIN corresponde a una política antirracista que sitúa a los actores educativos en una estructura alterna de valoración de los bienes y saberes culturales que les rodean, incluidos la lengua hablada por sus padres y abuelos, frecuentemente despreciada en las relaciones regionales. También sobre sus prácticas tradicionales de siembra de maíz, asociadas a otras prácticas religiosas, así como determinados corpus de saberes alojados en la memoria comunitaria. En este contexto, su universidad constituye el único ámbito a nivel regional donde la historia y cultura otomí se entreteje con los conocimientos que dispone la escuela, para luego rearticularlos con la historia de los sujetos que asisten a ella. Ayuda en el develamiento de las culturas indígenas como portadoras de patrimonios bioculturales.

Como acción pedagógica y cultural co-construida (Rockwell, 2018) por agentes educativos, produce una autorepresentación colectiva del mundo sociocultural de los jóvenes que se distancia de la imagen hegemónica, moderna y racista sobre “el atraso” y la ignorancia de “los indios”. Esto fortalece en un nivel colectivo sus identidades culturales y vuelca sus subjetividades y su conciencia étnica hacia lecturas críticas sobre las lógicas de jerarquización cultural que han actuado en la desvalorización de los conocimientos del grupo étnico al que pertenecen.

Política de reconocimiento de otras diversidades culturales: un espejo para ver “lo indígena”

Por los vínculos que mantiene el IIN con el Sistema Universitario Jesuita, diversas actividades académicas de los estudiantes tienen lugar en una de las sedes de una universidad privada ubicada en Santa Fe de la Ciudad de México. La asistencia por invitación del Programa de Interculturalidad y Asuntos Indígenas de esta universidad a presentaciones de libros, foros académicos, encuentros sobre economía social o a clases intensivas, forman parte de la preparación profesional de los jóvenes ñõño. Para la mayoría de ellos y ellas, las interacciones que mantienen con los estudiantes de esta universidad, en su mayoría pertenecientes a un sector de la población nacional racial y socialmente privilegiado, representan situaciones que les producen incomodidad e inseguridad sobre su estancia en este lugar. Una de ellos relata una situación en la que recuerda haber sentido actitudes de rechazo por parte de uno de los estudiantes:

Por ejemplo, me tocó ver de cómo estábamos sentados en una mesa, entonces yo estaba al frente de la otra, en la que las otras compañeras se sentaron ahí, y tenían un lugar ocupado por un chico de allá, entonces como que se molestó de que le ocuparan la mesa, se enojó, se levantó y se fue (E-Gloria-25 años).

Otro estudiante aporta una experiencia en el mismo sentido:

No es lo mismo en la Iberoamericana, es una forma distinta de ver las cosas, si no te expresas de una manera, no formas parte de la élite. Llegamos nosotros, en vez que de que te compartieran a la mesa a pesar de que solo uno se sentaba en la mesa comiendo, llegabas tú y lo que hacían: “Ya me viniste a invadir... Ya llegaste aquí, tú no encajas aquí, no eres la élite en la que yo formo, tú vienes de más abajo, yo estoy arriba de ti, te puedo hacer como menos” (E-Daniel-26 años).

A pesar de estos relatos, no todas las interacciones que sostienen los alumnos del *Instituto* con otras juventudes se restringen a intercambios asimétricos de atribuciones sociales desde marcos de desigualdad de poder, estatus o recursos (Giménez, 2007). Una característica de la cultura escolar que se practica en el IIN, asociada a lo que se comprende por interculturalidad institucionalmente, tiene que ver con la necesidad de establecer contacto y conocer a sujetos pertenecientes a “otras culturas”, enfatizándose la importancia de interactuar con grupos étnicos nacionales que preferentemente estén involucrados en proyectos de economías sociales y solidarias. De esta forma, existe una política y una práctica institucional de reconocimiento de otras diversidades, y que como se formula a continuación, funciona para los jóvenes ñõño como un “espejo” para verse y ver las condiciones diferenciales y diversas que acompañan los modos de ser indígena, y ser joven indígena (Pérez & Valladares, 2014).

Bajo estas circunstancias, en variadas ocasiones los jóvenes han asistido a eventos y encuentros en los que conocen a otros grupos de jóvenes provenientes de distintas regiones del territorio nacional. Estos son intercambios sociales en los que señalan dialogar, convivir y conocer a “personas con mentalidades similares a las que nosotros tenemos como indígenas”. Carolina, quien asistió al “Taller Juventudes Indígenas frente a Cairo +20” en 2013, recuerda que regresó a San Ildefonso con la sensación de haber conocido un nuevo aspecto de la diversidad cultural y lingüística del país, a través de la interacción que tuvo con hablantes de otras lenguas autóctonas, hecho que para ella representó escuchar por primera vez otra lengua nativa distinta al ñõño:

[...] me gustó mucho cuando fuimos a un coloquio a la ciudad de México porque convivíamos con otras personas que eran indígenas también [...] Luego hicimos una actividad que traíamos un papelito y todos teníamos que ir leyendo, así entre todos y ya alguna duda que tenías pues

le preguntabas y así. Vi muchísimos tipos de lengua que cada quien hablaba y entonces veo que hay diversidad en México, o sea, sí sé que hay muchas [lenguas] pero no pues no hay, así como que conocer en persona a quien las habla. Sí, eso me gustó (E-Carolina-23 años).

Experiencias similares pasan otros estudiantes y egresados del IIÑ durante los períodos de tiempo que prestaron su servicio social en distintas regiones multiculturales del país. Por ejemplo, en sus visitas a la zona chol y tseltal del norte del estado de Chiapas, en la región nahua de la Sierra Norte de Puebla, en los Valles Centrales de Oaxaca o en el Totonacapan del estado de Veracruz. Así como en la colaboración de grupos de alumnos y alumnas en las cooperativas de “Yashalum de Santiago Apóstol A.C.”, en Yajalón, Chiapas, en “Capeltic Nuestro Café S.A. de C.V. y Bats’il Maya SRL”, también en el estado de Chiapas, o en la cooperativa Centeótl en Zimatlán, Oaxaca, y en el proyecto de economía solidaria “Tumín” en el municipio de Espinal, en el norte del estado de Veracruz. Dos egresados recuerdan cómo durante su estancia en Yajalón generaron profundos vínculos de amistad con el grupo de jóvenes tseltales con quienes convivieron a lo largo de los dos meses de estancia en la cooperativa. Allí, reconocieron sus “raíces indígenas”, como señalaron.

Por otro lado, dos egresadas recuerdan cómo su paso por algunas comunidades zapatistas resultó en una experiencia que les permitió tener acceso a otra realidad política que practican las comunidades indígenas en México, al tener contacto con comunidades organizadas regionalmente en sistemas de autogobierno democrático al margen del gobierno federal. Como refiere Nayelli “una cosa es leerlo, porque habíamos leído mucho de comunidades zapatistas, y otra cosa es vivirlo”. En este contexto, también resaltan las aproximaciones que han tenido los estudiantes del IIÑ con experiencias étnico-organizativas como la lucha que impulsan los comuneros otomíes de San Francisco Xochicuatzla en la región del valle de Toluca, o con el gobierno indígena de Cherán K’eri, especialmente con los grupos de jóvenes purépechas involucrados en los procesos de autodefensa comunitaria.

Estos contactos con otras juventudes y otras realidades culturales se suscitan en escenarios formativos a los que asisten los alumnos y egresados del IIÑ, igualmente fuera de San Ildefonso. Tal es el caso del “Programa de Liderazgo Indígena” que oferta anualmente la Universidad de Las Américas en sus instalaciones de la ciudad de Puebla. A dicho evento asistieron alumnos del Instituto en 2011 junto con otros jóvenes indígenas del país y de otras regiones de Latinoamérica, donde refieren haber reconocido una diversidad de formas de pensar y ser de otros jóvenes considerados como líderes comunitarios. También destaca la asistencia de un grupo de egresados del IIÑ al diplomado “Estrategias Pedagógicas para Contextos Interculturales” que se llevó a cabo en las instalaciones de la Universidad Iberoamericana en la Ciudad de México en 2013, junto con integrantes del Centro de Estudios Tarahumara, de la organización “Misión Bachajón” y docentes del ISIA-Ayuuk.

Por último, están los eventos específicamente que buscan reunir las experiencias de jóvenes indígenas estudiantes o egresados de Universidades Interculturales del país, como el “I Encuentro de Egresados de Universidades Interculturales de México” en 2015, celebrado en la ciudad de Xalapa, o en 2017 el “Sexto Encuentro de Estudiantes” de la Universidad Veracruzana Intercultural, llevado a cabo en su sede Selvas, con participación de estudiantes nahuas, zoques, popolucas y totonacos. Finalmente, también han sido invitados al primer encuentro de comunalidad organizado por el ISIA-Ayuuk en la región mixe baja en noviembre de 2017. A propósito del encuentro de estudiantes de la UVI celebrado en la región nahua de Pajapan del sur de Veracruz, una estudiante originaria de la región otomí del semidesierto comenta la importancia que tuvo su asistencia a dicho encuentro:

Fuimos a identificarnos, también fue como un espejo estar allá y ver que no sólo somos nosotros sino que hay más que están trabajando, que son los mismos problemas, que son las mismas

cosas, no importan los kilómetros de distancia, son los mismos problemas que nos afectan a las comunidades originarias (E-Lisvy-30 años).

Los ejemplos que se han mostrado sobre estas socializaciones “hacia afuera” de la escuela evidencian cómo las experiencias escolares de los estudiantes, y después egresados, del IIN se nutren de encuentros con actores sociales pertenecientes a instancias externas a su realidad comunitaria, pero con quienes construyen sentidos comunes a través del intercambio (sin esquemas asimétricos) de sus orígenes sociales y culturales. En esta arena de experiencias, los jóvenes ñoño tienden a enfatizar sus atributos étnicos y sociales, se identifican simbólicamente con aspectos relacionados a estilos de vida, realidades económicas, procesos socio-políticos que afectan a sus regiones originarias, y probablemente, se reconocen también en experiencias individuales de sufrimiento social intervenidas por el racismo y la discriminación cultural que operan en los estilos de vida de la juventud indígena en México (Pérez y Valladares, 2014). La posibilidad de comprensión mutua de las realidades de jóvenes estudiantes de universidades indígenas e interculturales, corresponde a un hecho social que es viable por las inclinaciones institucionales de afirmar “lo indígena”. Las redes de significados que construyen en torno a la lucha por el reconocimiento recíproco de la diferencia, implica un pequeño ejercicio de contrarrestar los efectos del racismo en el truncamiento de los lazos de solidaridad y reconocimiento entre “las minorías étnicas” del país. Descubrir que existen “otros como nosotros” interviene en el modo en que los jóvenes ñoño organizan su experiencia social-académica dentro y fuera de la escuela frente al racismo, se constituye como un ejercicio de recomposición intercultural.

Activismo cultural desde el teatro comunitario: construcción de atributos políticos de la etnicidad

La experiencia de teatro comunitario es una parte fundamental de la vida de los estudiantes en el IIN y de su cultura escolar. Aunque de forma institucional se promueve la participación de los estudiantes en las obras, este es un espacio de activismo cultural que ha sido apropiado por los mismos jóvenes, y que además, goza de un fuerte prestigio durante su vida estudiantil, pues representa una actividad o una ventana con la que tienen contacto con otras instituciones, universidades, colectivos y grupos de personas fuera de su entorno comunitario. Dicho planteamiento representa un escenario en el que ellos y ellas reconstruyen y muestran hacia otras poblaciones los procesos de exclusión e injusticia social que históricamente han vivido las comunidades otomíes de Querétaro. Además es un medio donde colectivamente pueden “denunciar” la realidad compleja que cotidianamente experimentan como juventud indígena y rural, realidad atravesada por un conjunto de fenómenos de pobreza-desigualdad-violencia (Arzate, Castillo y García, 2010) como la exclusión, la migración, el desempleo, la precariedad, la violencia comunitaria, y que a su vez se expresan en sus coyunturas bajo condiciones de depresión, baja autoestima y sufrimiento psicosocial generalizado. Es decir, el teatro es para ellos una ventana para mostrar cómo se configura su realidad sociocultural desde las “posiciones de exclusión y discriminación” (Arzate, Castillo y García, 2010, p. 530) que ocupan como sujetos sociales. Nayeli, antigua coordinadora de la compañía de teatro del IIN comenta que una característica del tipo de teatro comunitario que hacen refiere al hecho de “que nosotros escribimos nuestras propias historias a través de casos que vemos aquí en nuestras comunidades [...] ¿qué es lo que queremos mostrar a la gente? cómo se vive en San Ilde...” (E-Nayeli-26 años).

En función de esta capacidad de poder transmitir problemas sociales que los jóvenes analizan y discuten desde la propia experiencia personal y colectiva, en 2015 el colectivo de teatro decidió realizar una obra para retratar la historia de Jacinta Marcial, mujer otomí comerciante de Santiago Mexquititlán quien fuera indebidamente presa, junto con otras dos mujeres de la misma localidad, por el supuesto secuestro de

seis agentes de la extinta Agencia Federal de Investigación (AFI) en 2006. “El caso de Jacinta”⁷, como fue nombrada, corresponde una representación que ha tenido por objetivo central y explícito señalar la profunda discriminación de la que son objeto las comunidades indígenas en México, especialmente las mujeres.

Al finalizar una de las dos presentaciones que realizaron en las instalaciones de la UIA de la Ciudad de México, el 20 de agosto de 2015, una mujer Mazahua intervino para comentar lo siguiente:

La verdad es lo que está sucediendo, lo que ustedes están diciendo así son las cosas [...] no nos vamos a dejar porque somos indígenas, porque nos ven que no sabemos hablar nos tratan muy mal, nos tacharon de ignorantes... hay que cuidarnos como dice la señorita (Obs-Mujer-UIA).

Con contenido etnopolítico, la obra de Jacinta ha contribuido a que los alumnos participantes hayan entrado en contacto con la realidad de injusticia social que atraviesan los pueblos indígenas de México. Esto se traduce en la producción de posturas de intolerancia frente a actos racistas potencialmente ejercidos, por ejemplo, por gente de “otras clases sociales”, como comenta a continuación Feliciano:

Lo que me hace sentir es que en verdad hay personas que están actualmente siendo agredidas por parte de algunas instituciones y me hace sentir que estoy muy inconforme con la discriminación hacia las personas de nuestra propia comunidad, ya sea de diferentes etnias. Si me incomoda que todos los políticos, y gente de así, vamos a decir de clases sociales, discriminan a todas las personas nada más por ser indígenas, o por no tener el mismo tono de piel, o nada más por el simple hecho de que no pertenezcan a su grupo social, eso me incomoda [...] Pues empiezo a tener estas inconformidades desde que empecé a entrar a la obra de teatro, porque antes no me importaba si discriminaban o no discriminaban. Ahorita ya me estoy más como metiendo en el asunto de la discriminación, para que, si por algún motivo o razón me llegar a discriminar, pues ya también poder defenderme ante las demás personas que están discriminando (E-Feliciano/19 años).

El relato de Feliciano permite dar cuenta de que la experiencia de teatro, como una extensión de su experiencia escolar contribuye a dotar de contenido político a su identidad indígena sobre la base de un sentido colectivo de búsqueda de justicia social. Por otra parte, la necesidad que comenta el joven ñoño de construir una postura antidiscriminatoria frente a la realidad opresiva que históricamente comparten “las diferentes etnias” en México, permite poner en perspectiva los mecanismos de defensa cultural que se suscitan en la interacción asimétrica de las identidades de grupos minoritarios frente a identidades de grupos los dominantes.

En un sentido similar, Liliana, alumna de VII cuatrimestre (quien representa a una de las hijas de Jacinta), finalizando una de las dos presentaciones en la UIA compartía con el público asistente que la intención de dar a conocer esta historia era precisamente “para que vean que hay mucha discriminación, para dar a conocer lo que cada uno de nosotros los indígenas vivimos”. La referencia a esta condición común como sujetos indígenas, o a un sentimiento, aunque sea difuso de pertenencia común entre pueblos indios, de acuerdo a Gros (2013), hace referencia a la construcción de una comunidad imaginada o una comunidad de destino, ejercicio que inscrito en la referencia al autóctono genérico “nosotros los indígenas”, remite a un ejercicio discursivo que es de naturaleza identitaria y política más que cultural (p. 46).

⁷ Jacinta Marcial junto con Teresa González y Alberta Alcántara, mujeres indígenas de la comunidad ñoño de Santiago Mexquititlan en Querétaro, fueron encarceladas por el delito de secuestro de 6 agentes federales durante los años 2006-2009: www.jornada.com.mx/2011/09/14/politica/018n2pol, recuperado el 3 de septiembre de 2018.

“Mostrar una parte de lo que se vive en la sociedad y pues impactarla de un cierto modo, esto es lo que vivimos y hay que hacer algo” era el efecto que como grupo de teatro buscaban, como decía Giovana al finalizar la obra, así como describir lo que también ellos y ellas desde su condición como jóvenes indígenas sufren en términos discriminatorios en su vida diaria, forma parte de los objetivos culturales y políticos de montar obras de teatro.

En suma, al optar por mostrar la versión de que “los indígenas han sido siempre víctimas del racismo y la discriminación por parte de la población no indígena, las instituciones sociales y el Estado” (Stavenhagen, 2002, p. 3), los jóvenes elaboran consecuentemente y activamente posiciones y discursos que rechazan tajantemente la violencia de Estado como de la que ha sido objeto Jacinta. Lo anterior conforma un reclamo colectivo que apunta al ejercicio pleno de su ciudadanía, bajo la legítima demanda de tener el derecho a no ser discriminado y el derecho a la cultura propia. Como refiere Luisa, “o sea, no por ser indígena ya quiere decir que no tienes derecho [...] independientemente de que si sean indígena o no seas indígena pues tenemos los mismos derechos, simplemente que tú como persona tienes que hacerlos valer”.

CONCLUSIONES

A partir de la experiencia de educación superior intercultural que se ha descrito, para los jóvenes ñoño, desnaturalizar la supuesta inferioridad social, cultural e incluso económica que se le atribuye a las poblaciones indígenas, es un ejercicio que realizan desde la revalorización y recomposición cultural de lo propio; construyen sistemas de sentidos y valores que no normalizan las relaciones de desigualdad y subordinación étnico-nacionales, a la vez que cuestionan las lógicas de la exclusión que han oprimido su experiencia en la sociedad. De la mano de las acciones culturales y educativas de la propuesta intercultural del IIN, la experiencia social que construyen como sujetos racializados les permite reposicionarse subjetivamente frente a los efectos de los prejuicios inferiorizantes que se han ejercido transgeneracionalmente hacia las comunidades otomías, y que actualmente, se expresa en el menosprecio o la invalidación del rol social que como juventud indígena (no) cumplen en la sociedad nacional. Tomar un proyecto étnico e identitario y transferirlo a la escuela, corresponde a una estrategia y acción social que permite restaurar el estatus inferiorizado históricamente de los pueblos otomís de Querétaro, y las subjetividades colectivas de la juventud indígena que se forma profesionalmente en este espacio.

Asimismo, la producción de un discurso colectivo construido por los jóvenes ñoño que toca el tema del poder del Estado como aparato que estructuralmente anula los derechos de ciudadanos étnicamente diferenciados, constituye un puente entre la producción de atributos políticos de su identidad étnica y la construcción de discursos colectivos antirracistas y antidiscriminatorios. Ya que, al fortalecer su conciencia étnica y su dignidad en el contexto socioestructural y sociocultural de México, construyen socialmente subjetividades que resisten al racismo que se ejerce desde múltiples relaciones y lógicas culturales hacia ellos y ellas, y que se aloja en sentimientos, recuerdos y experiencias negativas en sus coyunturas de vida. Una cultura escolar antirracista se construye en la vida social de esta pequeña universidad intercultural.

No obstante, tampoco es la intención de este texto posicionar a la educación superior intercultural como un escenario libre de racismo o del conjunto de mecanismos e imaginarios sociales que ha instituido este fenómeno social en su vínculo con la educación escolarizada. Sin garantizar la participación de las comunidades indígenas en la gestión y planeación de la política en educación intercultural (Baronnet, 2013, p. 65), y por ende, en la definición de las finalidades sociopolíticas de la producción de un determinado perfil de actor étnico-profesional (Mira, 2017), la educación superior intercultural no es del

todo autónoma de las tecnologías culturales indigenistas e integracionistas practicadas a lo largo del siglo pasado.

Igualmente, como sistema educativo marginal, no favorece la eliminación de las desigualdades sociales preexistentes de los sujetos escolares que se integran a él. Al contribuir el aparato escolar en la reproducción de circunstancias de violencia estructural que afecta fundamentalmente a la población indígena en México, es plausible la producción de nuevas exclusiones con efectos racializados (Wade, 2011, p. 17), por ejemplo, las potenciales discriminaciones de las que pueden ser sujetos los egresados de estas universidades en esferas laborales y académicas fuera del campo social de la educación superior intercultural. En ese sentido, parece pertinente y necesaria la introducción no sólo de mecanismos compensatorios y prácticas culturales y pedagógicas reafirmativas en la educación superior intercultural para la juventud indígena (Rojas y González, 2016, p. 85), sino también, se precisa de análisis crítico en las aulas de las lógicas, los mecanismos de producción, reproducción y transformación del racismo, bajo la finalidad de evidenciar y hacer visible su presencia histórica en la realidad mexicana y Latinoamericana.

Finalmente, al retomar una lectura de la vida clandestina o velada pero al mismo tiempo activa del racismo en Latinoamérica (Wade, 2011), se pone en perspectiva que el impulso político de las luchas culturales del movimiento social indígena en el terreno del cambio social de las jerarquías raciales (Fanon, 1985; Moreno, 2016), instalados a su vez en el campo educativo de la interculturalidad -que aspiran a reposicionar los conocimientos, la historia y cultura de los pueblos indígenas en la escuela-, ingresan necesariamente en el espacio de las disputas frente al Estado por reformular sus políticas de identidad; políticas caracterizadas por contener en su núcleo lógicas de supresión de la diferencia cultural. Es en ese sentido en el que se invita a pensar en las posibilidades antirracistas (Moreno, 2016) que se están construyendo en las diferentes experiencias que componen el panorama de la educación superior intercultural en México, al plantearse como horizonte el desplazamiento de las violencias y discriminaciones que ha ejercido la *monocultura* de la educación hacia los sujetos que la nación ha construido ideológicamente como inferiores, y en cambio, apunta a instruir políticas de significación (Medina, 2013) y pedagogías que orienten su acción hacia la dignificación de esa *otredad* excluida históricamente en México.

LITERATURA CITADA

- Aguirre, B. G. (1957). *El proceso de aculturación*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Arizpe, L. (2006). "Las políticas culturales desde la perspectiva de los organismos internacionales", en Gutiérrez, D. (Coord.). *Multiculturalismo. Desafíos o perspectivas*. México: UNAM/ El Colegio de México/ Siglo XXI editores, pp. 261-272.
- Arzate, J., Castillo, D. y García, G. (2010). "Procesos sociales de articulación pobreza y desigualdad-violencia en la vida cotidiana de los jóvenes, una reflexión narrativa exploratoria", en Trejo, J. Arzate, A. & Palermo, I. (Coords.). *Desigualdades sociales y ciudadanía desde las culturas juveniles en América Latina*. México: UAEM/ Miguel Ángel de Porrua, pp. 107-128.
- Baronnet, B. (2013). "La autonomía como condición para la educación intercultural", en Hernández Loeza, S., Ramírez, M., Manjarrez, I. & Flores, A. (Coords.). *Educación intercultural a nivel superior: Reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas*. Puebla: UIEP / UCIREL / UPEL, pp. 65-80.
- Bertely, M. (1997). "Escolarización y etnicidad entre indígenas Yalcaltecos Migrantes", en Bertely, M. & Robles A. (Coords.), *Indígenas en la escuela*. México: COMIE.
- Bertely, M. (Coord.) (2006). *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*. México: CIESAS.

- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- Carlos-Fregoso, G. (2016). "Racismo y marcadores de diferencia entre estudiantes no indígenas e indígenas en México", en *Desacatos*, vol. 51, pp. 18-31.
- Castellanos, A. (1994). "Asimilación y diferenciación de los indios en México", en *Estudios sociológicos*, vol. 12, núm. 34, pp.101-119.
- Castellanos, A. (2004). "Racismo y xenofobia: un recuento necesario", en Cejas, M. (Coord.). *Leer y pensar el racismo*. México: UDG/ UAM-I, pp. 102-121.
- Castillo, E. y Caicedo, J. (2015). "Las batallas contra el racismo epistémico de la escuela colombiana. Un acontecimiento de pedagogías insumisas", en Medina, P. (Coord.) *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógico y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. México: UNICACH/ CESMECA/ Educación para las Ciencias en Chiapas, A.C./ Juan Pablos Editor, pp. 99-118.
- Cerda, A. (2007). "Entre el neindigenismo y la autonomía Andamios", en *Revista de Investigación Social*, vol. 3, núm. 6, pp. 97-13.
- Dietz, G. y Mateos, L. (2011). *Interculturalidad y Educación Intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales y su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: CGEIB-SEP.
- Dietz, G., Mateos, L. y Mendoza G. (2013). "Diversidad e interculturalidad en la educación superior convencional", en Bertely, M., Dietz, G. & Díaz, G. (Coords.) *Multiculturalismo y educación. 2002-2011*. México, D.F.: ANUIES/ COMIE, pp. 213-244.
- Dietz, G. y Mendoza, G. (2008). "Prólogo. Educación superior ante los pueblos indígenas", en *TRACE*, núm. 53, pp. 5-21.
- Dubet, F. (2010). "Crisis de la transmisión y declive de la institución", en *Política y Sociedad*, vol. 47, núm. 2, pp. 15-25.
- Fanon, F. (1985). "Racismo y cultura", en Varela, H. *Cultura y resistencia cultural: una lectura política*. México: CONAFE/ SEP/ Ediciones El Caballito, pp. 121-135.
- Gall, O. (2007). "Relaciones entre Racismo y Modernidad: preguntas y planteamientos", en Gall, O. (Coord.) *Racismo, mestizaje y modernidad: visiones desde latitudes diversas*. México: UNAM, pp. 63-87.
- 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, pp. 38-56.
- Gonzalbo, P. (1990). *Historia de la educación en la épica colonial. El mundo indígena*. México: El Colegio de México.
- González, A. É. (2008). *Los profesionistas indios en la educación intercultural. Etnicidad, Intermediación y Escuela en Territorio Mixe*. México: UAM-I/ Juan Pablos.
- Gros, C. (2013). "¿Indígenas o campesinos, pueblos de la selva o de la montaña? Viejos debates, nuevas perspectivas", en *Revista Colombiana de Antropología*, vol. 49, núm. 1, pp. 45-69.
- Gutiérrez, N. (2001). *Mitos nacionalistas e identidades étnicas: Los intelectuales indígenas y el Estado mexicano*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/ Plaza y Valdés/ Instituto de Investigaciones Sociales/ UNAM.
- Hekking, E. (2002). "Desplazamiento, pérdida y perspectivas para la Revitalización del hñãñho", en *Estudios de cultura Otopame*, vol. 2, p. 221-248.
- Instituto Intercultural Nñño (2009). *Proyecto del IIN*, Documento interno.
- Iglesias, G. (2004). *El racismo-situación, su construcción y transformaciones histórico-sociales: una formulación desde la Psicología Colectiva*. Tesis de Doctorado. Departamento de Psicología, Área de Psicología Social, Universidad de Oviedo: Oviedo.
- Jiménez, N. Y. (2009). *Cultura comunitaria y escuela intercultural. Más allá de un contenido escolar*. México, CGEIB.

- Jiménez, N. Y. (2011). "Exclusión, asimilación, integración, pluralismo cultural y 'modernización' en el sistema educativo mexicano: un acercamiento histórico a las escuelas de educación pública para indígenas", en *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, núm. 12, pp. 1-24.
- Kincheloe, J. y Steinberg, S. (1999). *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.
- López, L. (2011). "Democracia y cambios desde la educación latinoamericana, con énfasis en los casos guatemalteco y boliviano", en Meyer, L. & Maldonado, B. *Comunalidad, educación y resistencia indígena en la era global*. Oaxaca: CSEIO, pp. 211- 218.
- Maldonado, B. (2000). *Los indios en las aulas: dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca*. Oaxaca: Centro INAH Oaxaca.
- Martínez, R. (2006). "Diversidad y educación intercultural", en Gutiérrez, D. (Coord.). *Multiculturalismo. Desafíos o perspectivas*. México: UNAM/ El Colegio de México/Siglo XXI editores, pp. 241-260.
- Mateos, L. (2011). *La migración transnacional del discurso intercultural. Su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz, México*. Quito, Abya-Yala.
- Mateos, L. (2015). "La formación de gestores interculturales: jóvenes profesionistas egresados de la Universidad Veracruzana Intercultural", en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, no. 2, pp. 65-81.
- Mateos, L. y Dietz, G. (2013). "Universidades Interculturales en México", en Bertely, M., Gunther D. & Díaz, G. (Coords.) *Multiculturalismo y educación. 2002-2011*. México: ANUIES/COMIE.
- Medina, P. (2013). "Palabras que hacen política: interculturalidad. Contornos epistémicos sobre identidad, diferencia y alteridad". En: Baronnet, B. & Tapia, M. (Coords.). *Educación e Interculturalidad. Políticas Públicas*. Cuernavaca, UNAM/CRIM, pp. 151-176.
- Meseguer, S. (2012). *Imaginario de futuro de la juventud rural. Educación Superior Intercultural en la Sierra de Zongolica, Veracruz, México*. Tesis de doctorado en Antropología Social. Universidad de Granada.
- Mira, A. (2017). "Saberes escolares y estrategias interculturales en estudiantes y egresados del Instituto Intercultural Ñöñño", en *Anthropologica*, vol. 35, núm. 39, pp. 41-68.
- Monroy, M. (coord.) (2014). "Economías solidarias y educación intercultural", en Boris Marañón. *Buen Vivir y descolonialidad. Crítica al desarrollo y la racionalidad Instrumentales*. México:,UNAM, IIE, pp. 195-212.
- Moreno, M. (2016). "El archivo del estudio del racismo en México", en *Desacatos*, núm. 51, pp. 92-107.
- Ortelli, P. & Stefano, S. (2011). "Jóvenes universitarios y conflicto intercultural. Estudiantes indígenas y mestizos en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas", en *Perfiles Educativos*, vol. 33, pp. 115-128.
- Pérez, M. y Vadallares, L. (Coords.) (2014). *Juventudes indígenas. De hip hop y protesta social en América Latina*. México, INAH.
- Pérez, S. G. y Romero, M. (2010). "La cuestión social de los jóvenes", en Trejo, J., Arzate, J. & Palermo, I. (Coords.) (2010). *Desigualdades sociales y ciudadanía desde las culturas juveniles en América Latina*. México, UAEM/ Miguel Ángel de Porrúa, pp. 81-104.
- Quijano, A. (1993) Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina, en Edgardo Lander (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, CLACSO, pp. 201-246.
- Quirino, G. (2013). "El maíz es un saber local", en Martínez, J & Chávez, Á. (Coords.) *Ciclos sociales y culturales del maíz en Amealco de Bonfil, Querétaro*. Querétaro, Semillas para el Desarrollo A.C./ SEJUVE, pp. 31-41.
- Rockwell, E. (1996). "La dinámica cultural en la escuela", en Álvarez, A. (Edit.). *Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vigotsky en la educación*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, pp. 21-38.
- Rockwell, E. (2007). "Huellas del pasado en las culturas escolares", en *Revista de Antropología Social*, núm. 16, pp. 175-212.

- Rockwell, E. (2018). "Tres planos para el estudio de las culturas escolares", en Rockwell, E. (2018). *Vivir entre escuelas relatos y presencias. Antología esencial*. Buenos Aires: CLACSO, pp. 173-187.
- Rojas, A. y González, A. É. (2016). "El carácter interactoral en la educación superior con enfoque intercultural en México" en *LiminaR*, vol. 1, núm. 14, pp. 73-91.
- Sartorello, S. y Cruz r, T. (Coords.) (2013). *Voces y visiones juveniles. En torno a diversidad, diálogo y conflicto intercultural en la UNICH*. México: Editorial Fray Bartolomé de las Casas A.C. pp. 93-120.
- Schmelkes, S. (2008). "Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades, retos", en Mato, D. (Coord.). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC)/ UNESCO, pp. 329-338.
- Stavenhagen, R. (2002). "Identidad indígena y multiculturalidad en América Latina", en *Araucaria*, vol. 4, núm.7.
- Toledo, V. y Barrera, B. N. (2008). *La memoria biocultural: la importancia ecológica de las sabidurías tradicionales*. Barcelona, Icaria Editorial.
- Velasco, S. (2016). "Racismo y educación en México", en *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, núm. 226, pp. 379-407.
- Villoro, L. (1998). "Del Estado homogéneo al Estado plural" en *Estado plural, pluralidad de culturas*. México, UNAM/Paidós, pp. 13-62.
- Wade, P. (2000). *Raza y etnicidad en Latinoamérica*. Quito, Ediciones Abya-Yala.
- Wade, P. (2011). "Multiculturalismo y racismo", en *Revista Colombiana de Antropología*, vol. 47, núm. 2, pp. 15-35.
- Wieviorka, M. (1994). "Racismo y exclusión", en *Estudios sociológicos*, vol. 12, núm. 34, pp. 37- 47.
- Yapu, M. (2011). *Políticas educativas, interculturalidad y discriminación. Estudios de caso: Potosí, La Paz y El Alto*. La Paz: Fundación PIEB.

SÍNTESIS CURRICULAR

Alejandro Mira Tapia

Licenciado en Psicología Social por la Universidad Autónoma de Querétaro (2011) y maestro en Investigación Educativa por el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana (2017), donde realizó una tesis sobre los procesos de profesionalización y afirmación étnica en jóvenes otomíes. Ha colaborado como docente en el Instituto Intercultural Superior Ayuuk, en Oaxaca y el en Instituto Intercultural Ñöñho, en Querétaro. Actualmente se desempeña como docente en área de psicología social la Facultad de Psicología y en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma de Querétaro. Forma parte del Padrón Nacional de Jóvenes Investigadores del Seminario de Investigación en Juventud (SIJ) de la UNAM, de la Red de Educación y Economía Social y Solidaria, y es miembro de la Red Latinoamérica de Investigación Reflexiva con niños, niñas y jóvenes (REIR).



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 entrecomilladas 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 querella 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 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.

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 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 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.

⁴ El video se encuentra en Youtube: <https://youtu.be/3vL7yknvTo>. Consultado el 30/05/2018.

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 familiar 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

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

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 contruidos 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 “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

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.

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 afromexicanos 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, llegaran juntos a una conclusión “entre todos”.

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 nativos. 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

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.

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 afromexicanos 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 por qué 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"

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.

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 que reproducen la “colonialidad del ver” (Barriandos, 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 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 porqué 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

- Barriandos, 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 Educacional*, 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.
- Gómez-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.



Reseña



RESEÑA

REVIEW

Título: *Desenmascarar la discriminación. La violencia del sistema educativo mexicano hacia los pueblos originarios y las personas con discapacidad*, México: Incidencia Civil en la Educación A.C.

Coordinadores: Eduardo García Vázquez, Marc Georges Klein, María Ramé y Elizabeth Santos

Páginas: 119

Año: 2014

En un ejercicio de *vigilancia epistemológica* en medios de comunicación sobre la discriminación en México, podremos documentar distintas formas de exclusión que padecen las personas, ya sea por su color de piel, aspecto físico, discapacidades, condición socioeconómica, pertinencia étnica, situación migratoria, uso de la lengua, u otra forma de acción discriminatoria subjetiva e irracional. Esa situación no es ajena al sistema educativo mexicano debido a la discriminación sistemática hacia los pueblos originarios y personas con discapacidad al negarles una educación con pertinencia sociocultural y adecuada a sus necesidades de formación.

Frente a ello, existe la necesidad de que varios sectores de la sociedad se involucren en acciones para incidir en políticas públicas y así generar otras formas de educación para la diversidad, que abonen al entendimiento y enriquecimiento mutuo entre las culturas. *El libro Desenmascarar la Discriminación. La violencia del sistema educativo mexicano hacia los pueblos originarios y las personas con discapacidad*, ofrece la posibilidad de preguntarnos ¿qué podemos hacer como



Sergio Iván Navarro Martínez¹

sociedad civil organizada para demandar políticas públicas educativas con pertinencia para los pueblos originarios y las personas con discapacidad?

El libro *Desenmascarar la Discriminación. La violencia del sistema educativo mexicano hacia los pueblos originarios y las personas con discapacidad*, más allá de ser un texto académico, es un documento que incita a la acción legal a favor de los derechos humanos. Los capítulos son una muestra de una obra colectiva, en la cual se ve reflejado un trabajo de acompañamiento que retoma las voces de los grupos excluidos históricamente, pero que además, los autores realizan un esfuerzo sobresaliente para evidenciar la falta del cumplimiento de leyes nacionales e internacionales. Ante esa ausencia proponen una serie de criterios básicos para una educación

¹ Sociólogo. Profesor-investigador en la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.

pertinente y de calidad para los pueblos originarios y personas con discapacidad en México.

Cabe mencionar que son pocos los estudios que abordan las temáticas de este libro. El texto tiene gran trascendencia al reconocer que se trata de hacer cumplir el marco jurídico y legal, lo cual no es nada extraordinario para las autoridades educativas del país si actúan con buena voluntad. Es un libro teórico-metodológico que hace contribuciones, desde distintas experiencias, para documentar y evidenciar los casos particulares de discriminación que se presentan de manera cotidiana en el sistema educativo mexicano.

El primer capítulo, *Discriminación Institucional en la Educación: Consideraciones generales*, escrito por Eduardo García Vásquez, Marc Georges Klein, Brenda Hernández Zavaleta y otros autores, se encuentra una aproximación teórica sobre cómo se aborda la discriminación desde tres diferentes procesos: cognitivo (no existe alguna connotación axiológica), axiológico (se emiten juicios de valor) y político (se aplican en la práctica una diferenciación de derechos y oportunidades).

Lo anterior da pauta para que los autores analicen qué sucede con el sistema educativo mexicano, encuentran que la Constitución Política, así como los tratados internacionales firmados, reconocen derechos iguales a todas las personas, independientemente de su origen o características propias, y además el aparato jurídico-legal identifica la discriminación como un acto condenable.

Sin embargo, a pesar de la diversidad sociocultural y lingüística de México, no existe ninguna forma de discriminación axiológica ni jurídica en el sistema educativo, *porque todas las niñas y niños reciben la misma educación, con base en un currículo único, metodologías y materiales didácticos idénticos, y una evaluación estandarizada* (p. 5), la situación se complejiza aún más para las personas con discapacidad, ya que las acciones del sistema

educativo para ese sector de la población se encaminan a realizar ajustes mínimos en materia de accesibilidad arquitectónica (cuando las hay), en otras palabras, en lugar de que el sistema se adapte a las personas con discapacidad, son éstas últimas quienes deben hacerlo; en ese sentido, el sistema educativo mexicano *discrimina por no discriminar*.

El capítulo 2: *El enfoque de los derechos y el marco legal de la educación*, de Adelina González y Brenda Hernández, tiene como propósito analizar lo que sucede con el marco jurídico tanto nacional como internacional y su aplicabilidad a la educación en México, es importante señalar que es un capítulo basto de elementos legales para justificar la instrumentación de políticas públicas desde un enfoque de derechos humanos y de los principios de igualdad y no discriminación, lo cual también se convierte en un material de análisis para cualquier organización social o persona en pro de los derechos humanos; el capítulo es una invitación para que la sociedad se involucre y participe en exigir a las autoridades y funcionarios una educación apegada a los derechos humanos, con pertinencia y calidad.

El tercer capítulo, *Desde Yucatán: Indicadores de Cumplimiento del Derecho a la Educación*, de la autoría de María Ramé, Rossana Carely, Justo González y otros autores, el lector podrá encontrar un trabajo que propone indicadores para el ejercicio del derecho a la educación en México con el propósito de que la sociedad civil tenga insumos para medir y exigir su cumplimiento. Este capítulo nace a partir del trabajo en las comunidades mayas realizado por la Asociación Civil Investigación y Educación Popular Autogestiva y el Colectivo Muuch Kaanbal “Aprender Juntos”, para evidenciar el proceso sistemático de discriminación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en Yucatán. Entre sus hallazgos se discute la falta de propuestas curriculares que recuperen, desarrollen o incorporen los conocimientos y prácticas socioculturales construidas por y para las comunidades mayas. No sería extraño que al

aplicar dicha investigación a cualquier otra parte del territorio mexicano el resultado sea similar.

La riqueza del capítulo cuatro *Desde Oaxaca: Hacia la construcción de indicadores que permitan estimar el ejercicio del derecho a la educación de personas con discapacidad*, escrito por Eduardo García Vázquez, radica en que retoma los postulados jurídicos que a nivel global, nacional y local existe para las personas con discapacidad, el autor se centra en la experiencia de Piña Palmera, A.C., organización que desde hace treinta años trabaja con y para personas con discapacidad en asentamientos rurales zapotecos, chatinos, y mestizos de la Costa y Sierra Sur de Oaxaca. El capítulo expone las dificultades de acceso y las situaciones de violencia que *las niñas y niños diferentes* y sus familias han enfrentado en la educación pública. Por ejemplo, el lector podrá leer fragmentos de entrevista como el siguiente:

De niña mis padres no querían que fuera a la escuela porque les daba vergüenza y tenían miedo que se burlaran de mí. Nunca de chica lo pude convencer para prepararme y obtener mayor información, para ser independiente de mi familia e incluirme más a la sociedad. Tuve que llegar a los dieciocho años para poder rebelarme e ir a una escuela de educación especial (p. 62).

Lo anterior es una muestra de que aún falta construir espacios educativos inclusivos y adecuados para los niños y niñas con discapacidad. Éste capítulo busca contribuir a procesos de inclusión en la educación formal y no formal.

El último capítulo, escrito por Marc Georges Klein, José Antonio Girón, Brenda Hernández Zavaleta y otros autores, denominado *Desde Chiapas: Criterios Básicos para la Exigencia de Pertinencia Cultural y Lingüística en la Educación*, plantea siete ejes imprescindibles

para una educación con pertinencia, y cada uno de los ejes se fundamentan a su vez con leyes y tratados internacionales que justifican su aplicación.

Es un capítulo teórico que está articulado con la práctica, es decir, con el anexo 1 y 2, debido a que en ellos se narra la iniciativa de un grupo de maestros de la escuela primaria El Porvenir, San Juan Cancuc, que demandó en 2008 a la SEP ante la Comisión Nacional para Prevenir la Discriminación, por la discriminación ejercida a través de la aplicación de la prueba Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE). Eso significó, que otros municipios de Chiapas emprendieran un juicio de amparo para no permitir la aplicación de una prueba discriminatoria y estandarizada. Ante la probable situación de ejecutarse más amparos en cualquier parte del país, se presume que, la SEP canceló en 2014 la prueba ENLACE. En suma, los textos permiten cuestionar y evidenciar los casos de discriminación del sistema educativo mexicano.

El libro *Desenmascarar la Discriminación. La violencia del sistema educativo mexicano hacia los pueblos originarios y las personas con discapacidad*, es fruto de un trabajo colectivo de directivos, maestros, académicos, padres y madres de familia que buscan contribuir al acceso a la justicia y a develar procesos que históricamente no han tenido cabida dentro de un sistema rígido, hegemónico y con claras pretensiones de integración sociocultural. Se evidencia que aún falta mucho por (re)construir una educación con pertinencia lingüística, sociocultural y de respeto hacia las personas con discapacidad dentro del sistema educativo mexicano. Finalmente, el libro abre una veta para continuar investigaciones sobre la discriminación y las personas con discapacidad en el sistema educativo mexicano, y al mismo tiempo, se convierte en un referente para quienes aborden dichas temáticas.

RESEÑA

REVIEW

Título: *Racismo, Interculturalidad y Educación en México.*

Coordinadores: Bruno Baronnet, Gisela Carlos Fregoso y Fortino Domínguez Rueda

Páginas: 284

Año: 2018

Biblioteca Digital de Investigación Educativa, Instituto de Investigaciones en Educación – Universidad Veracruzana. Disponible en línea: <https://www.uv.mx/bdie/>

El libro *Racismo, Interculturalidad y Educación en México* contiene ocho trabajos que recogen resultados de investigación sobre el racismo en el sistema educativo mexicano. Es una obra interesante, sugerente y por demás necesaria que no sólo busca analizar y visibilizar las maneras en que se reproduce y experimenta el racismo, sino también construir acciones para problematizarlo y erradicarlo. Desde lentes y acciones diversas, las y los autores entretienen sus trabajos a partir de algunos ejes temáticos: las posibilidades de construir prácticas y discursos antirracistas ante la completa invisibilización que caracterizó y caracteriza al racismo en México; las herramientas teóricas, conceptuales y metodológicas para nombrarlo y politizarlo en el ámbito educativo; y si es el sistema educativo un espacio que permita construir prácticas y discursos antirracistas. Estas interrogantes, planteadas desde la introducción, van hilando los trabajos de un grupo de académicos comprometidos en diversos proyectos educativos del país.

Una de las aportaciones centrales de la obra son los análisis sugerentes acerca de las tensiones



Natalia De Marínis²

entre la discriminación étnica y/o cultural y la histórica racialización de la etnicidad en México.

Lo situado de los análisis nos permiten ver la complejidad del racismo y cómo el mismo se interrelaciona con una serie de categorías (clase, género, etnicidad, etc.) que definen inclusiones, exclusiones, privilegios y opresiones. A la vez que hay una interrelación de categorías que adquieren diferente peso de acuerdo a cada contexto, los textos interrelacionan lo cotidiano con lo estructural, estatal e institucional. La educación es un espacio de interacción cotidiana, pero también un espacio desde donde se intersecta la normalización y homogenización asimilacionista del proyecto nacional, y el reconocimiento multicultural del neo-indigenismo contemporáneo.

² Profesora Investigadora CIESAS Golfo, nataliademarinis@ciesas.edu.mx

Gisela Carlos Fregoso y Fortino Domínguez Rueda, dos de los tres coordinadores de la obra, realizan una genealogía teórica enfocándose en la construcción de la etnicidad y los puentes con el racismo, y en el traslape de ambas categorías, que definen la manera en que el racismo está imbricado estructural y cotidianamente, a la vez que interrelacionado con otras categorías que definen la exclusión y la marginalidad de amplios sectores. Promueven la mirada interrelacionada en la que el racismo se encuentra en el “corazón mismo del sistema” como fenómeno estructural. Para comprender estas interrelaciones, analizan diferenciaciones como la discriminación y el racismo, los entrecruces del racismo con la etnicidad y posicionan la educación como el vehículo del proyecto homogenizante y asimilacionista que ocultó lo racial y lo étnico para situar lo mexicano mestizo como categoría homogénea.

Otro punto importante de la introducción, y del libro en general, es la interculturalidad como hecho, pero también como campo y concepto en permanente disputa dentro de las lógicas del Estado. Su análisis crítico es muy sugerente en tanto la interculturalidad puede volverse parte de las lógicas del “indio permitido” sin modificar o transformar las estructuras del poder y la desigualdad, pero también una estrategia de resistencia. Las y los autores se preguntan acerca de cómo se conectan las ideas de raza tanto en las lógicas institucionales como en la convivencia escolar y cuáles son las expresiones que hay detrás, permitiéndoles visibilizar y analizar un fenómeno que no se nombra.

Los capítulos recuperan experiencias de diferentes niveles educativos y contextos y lo hacen desde apuestas metodológicas diversas: desde el análisis estadístico y de programas, hasta prácticas de investigación colaborativa y participativa en los espacios del aula. La mayoría de los capítulos reconstruyen investigaciones *in situ*, desde un claro involucramiento en los espacios. Cinco

capítulos se enfocan en el contexto urbano de la Ciudad de México y Mérida: entre ellos, está el texto de Patricia Rea Ángeles que aborda la construcción identitaria de los jóvenes zapotecos migrantes en la Ciudad de México y cómo experimentan las relaciones desiguales con la población mestiza en contextos universitarios; Esther Charabati Nehmad analiza las prácticas y saberes que despliegan los descendientes de inmigrantes judíos de Aleppo ante la relación asimétrica que experimentan como minoría ante la sociedad mayor. Ambas autoras nos muestran los roles que juegan estas comunidades en la conservación y preservación cultural, y cómo estas comunidades se vuelven vitales en las grandes ciudades, y se diferencian de acuerdo a las relaciones con la sociedad mayor. Verónica Escalante lo analiza a través de la racialización espacial de Yucatán, interrelacionando la racialización de identidades con las experiencias atravesadas por la clase social y la ubicación geográfica. Esta es una investigación colaborativa, que propone algunas estrategias anti-racistas en los ámbitos escolares para cuestionar y reformular experiencias y estigmas contruidos. Lizeth Borrás Escorza examina la manera en que el propio sistema escolar silencia la discriminación y el racismo en tanto su función normalizadora y homogenizadora, a través del caso de algunas escuelas secundarias de la Ciudad de México. Saúl Velazco, por otro lado, documenta mediante una encuesta las percepciones que las y los jóvenes de la Universidad Pedagógica Nacional tienen sobre el racismo y cómo el mismo se cruza con otras categorías como la clase, el género, entre otras.

De los tres capítulos en contextos rurales, dos se enfocan en Universidades Interculturales y nos muestran balances y análisis de estos proyectos educativos. Felipe Galán López analiza la manera en que las identidades zoques y chol son pensadas e impuestas desde la Universidad Intercultural de Tabasco, bajo un neindigenismo que promueve una idea de lo indio sin tener en cuenta la forma en que los

propios actores se piensan a sí mismos y cómo históricamente han construido su ser chol y zoque. En esta misma línea, Ernesto Guerra García y María Eugenia Meza Hernández analizan la interculturalidad de la Universidad Autónoma Intercultural del Estado de Sinaloa y la manera en que el paso hacia la “interculturalidad” no simbró los órdenes discriminatorios y racializados en el que se encuentra el pueblo Yoreme. María de los Ángeles Gómez Gallegos explica cómo los espacios universitarios, por el contrario, refuerzan el racismo de la inteligencia (que retoma de Pierre Bourdieu) desde dispositivos que determinan quién es inteligente y quién no. Su estudio lo llevó a cabo en una Universidad Pública ubicada en el Suroeste del estado de Hidalgo, México, y se centró en las interacciones en el aula entre estudiantes y entre éstos y sus docentes, teniendo como eje de observación las jerarquías que se establecen a través de estos mecanismos de medición de la inteligencia.

Las (in)conclusiones escritas por Bruno Baronnet, otro de los compiladores de la obra, nos deja en claro que el objetivo de esta obra no es plasmar estudios desde una misma línea,

ni sacar conclusiones generalizantes, ni respuestas únicas, sino más bien detonar un debate urgente y necesario desde análisis localizados y contextualizados. Este es un libro colectivo pionero en este sentido. No solo porque incorpora dimensiones teórico-metodológicas novedosas para el estudio y la obtención de información dando un lugar importante a la experiencia de los sujetos y a sus propias perspectivas, sino también porque se enfoca en las posibilidades, retos y límites que se presentan a la hora de generar estrategias antirracistas en los espacios educativos. Es un libro que, como se plantea en la introducción e (in) conclusiones, se vuelve un punto de partida importante para generar preguntas y reflexiones de un fenómeno invisibilizado, pero que define de manera profunda y dolorosa trayectorias de vida personales, colectivas y espacios. *Racismo, Interculturalidad y Educación en México* es un libro accesible para un público amplio. Su lectura será muy útil para personas interesadas en el análisis del racismo en el ámbito educativo, la diversidad cultural y las prácticas antirracistas. Recomendando ampliamente su lectura.

RESEÑA

REVIEW

Título: *Cherán K'eri. 5 años de autonomía. Por la seguridad, justicia y la reconstitución de nuestro territorio.*

Autoría colectiva

Páginas: 173

Año: 2017

Editorial: En cortito que's pa' largo (Quérétaro)
Publicación del Concejo Mayor de Gobierno Comunal de Cherán, Cherán, Michoacán
Disponible en línea en:

http://www.concejomayor.gob.mx/pdf/Cheran_Web_Final.pdf

Como libro de autoría colectiva, *Cherán K'eri. 5 años de autonomía. Por la seguridad, justicia y la reconstitución de nuestro territorio* se publicó en abril del 2017 en el marco del sexto aniversario del “levantamiento” de la comunidad de Cherán¹ en defensa de su territorio. Se trata de la primera obra de divulgación editada por el Concejo Mayor de Gobierno Comunal de Cherán, impresa por la editorial autónoma *En cortito que's pa' largo*. En este trabajo podemos encontrar un diálogo entre 23 autores y autoras, entre ellos comuneros y comuneras pertenecientes a los distintos concejos operativos del municipio purépecha, junto con investigadores, activistas, periodistas y acompañantes de la lucha de Cherán cercanos a las resistencias indígenas de nuestra Abya Yala.

¹ La comunidad de Cherán se localiza en el estado de Michoacán. En el año 2011 decidió detener la tala indiscriminada de sus bosques la cual había acabado con gran parte de su territorio, enfrentando a los talamontes y el terror que ejercían sobre la comunidad. A partir de esta acción, comenzó un proceso colectivo para tomar las riendas de su organización política, con la expulsión de los partidos políticos y la creación de un Concejo Mayor de Gobierno Comunal integrado por doce comuneras y comuneros de los cuatro

Recibido: 09 de mayo de 2018. Aceptado: 10 de junio de 2018. Publicado como RESEÑA en *Ra Ximhai* 14(2): 233-235.



María Fernanda Martínez Ramos²

Este libro primordialmente plantea un llamado a escuchar las voces de la comunidad respecto al trabajo que ha venido caminando durante los cinco años de autonomía que para ese entonces llevaba el proceso político, que inicio la comunidad aquella mañana del 15 de abril de 2011. El diálogo parte de cuatro ejes principales: crisis civilizatoria, educación, mujeres y despojo, mediante los cuales se intenta realizar una suerte de balance de parte de los propios concejos operativos. Por otro lado, los invitados a participar en los conversatorios aportaron experiencias de otros procesos políticos de diferentes lugares de nuestro país y del continente, para poder mirar las distintas luchas indígenas que se están

barrios que conforman la comunidad. Se crearon Concejos Operativos para la gestión de la vida comunal, como el Concejo de Jóvenes, de la Mujer, Bienes Comunales, Administración Local, Asuntos Civiles, Concejo de Barrios, Programas Sociales, Económicos y Culturales y un Concejo de Procuración y Conciliación de Justicia.
<http://www.concejomayor.gob.mx/>

² Licenciada en Antropología Social por la UAM Iztapalapa.

gestando en distintas geografías frente al sistema capitalista neoliberal.

La obra colectiva está dividida en cinco apartados: “Las autonomías frente a la crisis civilizatoria”, “Educación para la defensa del territorio”, “Mujeres y territorio: Tejiendo luchas” y “Despojo y guerra contra los pueblos” así como un anexo titulado “Palabras finales para pensar (nos) aquí y allá”. En cada uno de los capítulos del libro participan habitantes de Cherán, lo cual permite un acercamiento a la experiencia organizativa de la comunidad a partir de los distintos ejes en que se encuentra dividido el libro, pero también se realiza un contraste entre las distintas visiones desde afuera y la participación de los distintos colaboradores.

En el primer capítulo participan el antropólogo Gilberto López y Rivas del Instituto Nacional de Antropología e Historia, Joaquín Flores de la Universidad de los Pueblos del Sur, Salvador Ceja integrante del Concejo de Bienes Comunes, Pedro Chávez integrante del Concejo Mayor y Hugo Blanco dirigente campesino en el Perú. En este capítulo se discuten las fortalezas de las autonomías frente a un modelo económico y político que produce distintos procesos de dominación, evidentes en territorios indígenas, vistos a partir de ejemplos concretos desde la Montaña de Guerrero hasta la región de Cusco en Perú. Gilberto López y Rivas celebra el proceso de autonomía en Cherán por buscar nuevas formas de hacer política frente a esta crisis civilizatoria, pero también advierte las diferentes amenazas hacia “el sujeto autónomo”, el cual, según su análisis, es clave comprender para que el proceso que ha iniciado la comunidad siga existiendo.

Por su parte, en la participación del Concejo Mayor se hace una reflexión sobre cómo han enfrentado la crisis civilizatoria en la que estaban inmersos antes del 2011, la cual vivían cada día al ser asediados por los grupos delincuenciales (en sus distintas modalidades) que intentaban acabar con los bosques de la comunidad. Tanto el Concejo de Bienes

Comunes como el Concejo Mayor relatan que el contexto de violencia en el que vivían los impulsó a organizarse y retomar sus antiguas formas de organización política que habían dejado de practicar con la entrada de los partidos políticos. De esta forma, el ejercicio de la libre determinación que está impulsando el municipio de Cherán constituye una respuesta colectiva para hacer frente a un modelo colonial que excluye a los pueblos indígenas.

En el segundo capítulo participan Elías Silva quien es doctor en Pedagogía y comunero de Cherán, Bruno Baronnet profesor-investigador de la Universidad Veracruzana, Lev Moujahid Velázquez doctor en Pedagogía e integrante de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), Heriberto Ramos director de secundaria y comunero de Cherán y el periodista uruguayo Raúl Zibechi. Se lanzaron ideas sobre diversos procesos educativos que los pueblos han construido para fortalecer sus proyectos autónomos, a través de distintos ejemplos desde las comunidades autónomas de Chiapas y de la zona serrana en Bolivia. En ambos casos resulta evidente la fuerza organizativa de los sectores indígenas y campesinos que construyen sus propios modelos de escuela desde abajo. Estas experiencias se nutren también con la mirada de los profesores locales que enfocaron sus intervenciones en el rescate de los valores comunitarios como puntos nodales en la educación que aspiran construir en Cherán a partir del movimiento por la vida.

En el tercer capítulo participan la antropóloga Fernanda Martínez, Alicia Castellanos profesora-investigadora de la Universidad Autónoma Metropolitana, Vilma Almendra comunera del pueblo Misak del norte del Cauca en Colombia, Yunuen Torres integrante del Concejo de Jóvenes y cierran este capítulo Inés Torres, Luz Torres y Sharhernir Maciel, tres integrantes del Concejo de la Mujer. Tanto el Concejo de Jóvenes como el Concejo de la Mujer cuentan cómo es que después de la primera estructura de gobierno comunal (2012-2015) identificaron la necesidad de crear dos

concejos más, ya que desde la irrupción del pueblo, tanto las mujeres como las y los jóvenes fueron actores clave para impulsar la lucha en defensa del territorio y era prudente que un espacio desde la estructura de gobierno atendiera a estos actores. En las participaciones siguientes, las invitadas expusieron sus posicionamientos sobre la relación intrínseca entre comunidad y territorio, pero sobre todo en el sentido de mostrar cómo han resignificado la defensa del territorio a partir de la posición de las mujeres poniendo de relieve profundas lecciones de cómo defender la Madre Tierra.

En el cuarto capítulo participan Juan Jerónimo comunero de Cherán, Rubén Fabián integrante del Concejo de Procuración y Conciliación de Justicia, John Gibler periodista, Francisco Huaroco integrante fundador de la *Ronda Comunitaria* y el activista colombiano Manuel Rozental. En este cuarto capítulo se abordan puntos esenciales para comprender cómo es que el sistema capitalista ha iniciado una guerra contra los pueblos para imponer un modo de vida basado en el despojo de los territorios.

Tanto la participación de Juan como la de Rubén, se enfocan en exponer el proceso de despojo capitalista que habían enfrentado y el cual siguen resistiendo, pero sobre todo, sus reflexiones muestran que han comprendido la genealogía del poder donde la única forma de enfrentar ese modelo de depredación es la organización comunitaria. Aunque tampoco se ignora que la amenaza sigue latente y por lo tanto hay que trabajar día a día para seguir construyendo la autonomía que Cherán ya ha iniciado.

A manera de conclusión, el periodista y militante uruguayo Raúl Zibechi narra dos experiencias de lucha en contextos sumamente distintos; una en el medio rural y la otra en el urbano. En estos espacios, tanto la organización como el sentido comunitario, constituyen herramientas para enfrentar colectivamente un conjunto de problemas concretos. Al final, estas experiencias resultan en una invitación para pensar las luchas que pueden surgir en

contextos diversos para enfrentar al capitalismo y acabar con la dominación de los de arriba.

Por último, el libro *Cherán K'eri 5 años de autonomía. Por la seguridad, justicia y la reconstitución de nuestro territorio* es un proyecto colectivo que se elaboró en realidad gracias al trabajo colaborativo de las y los autores, pero sobre todo gracias a la comunidad por estar abierta a establecer estos diálogos para generar procesos de autoreconocimiento a la lucha en defensa del territorio que ha impulsado mediante esta suerte de balance que se lleva a cabo en los textos. Esta obra permite además reconocer el trabajo de los distintos concejos operativos sobre todo para aquellas personas que tengan un primer acercamiento con la comunidad y su proyecto de autonomía comunal.

Colaboraciones

The background of the page is composed of several overlapping triangles in various shades of gray. A large, light gray triangle points towards the top right corner. Another medium gray triangle points towards the bottom left. A smaller, darker gray triangle is positioned in the lower center, overlapping the other two. The overall effect is a modern, minimalist geometric design.

INSTRUCCIONES PARA POSTULAR ARTÍCULOS A LA REVISTA *RA XIMHAI*

La revista *Ra Ximhai* de la Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa, tiene como objetivo la publicación de artículos científicos y técnicos inéditos, ensayos, revisiones bibliográficas y reseñas de libros en español, inglés y francés, vinculados a las ciencias sociales, que presentan los resultados de las investigaciones científicas y tecnológicas concebidas por la comunidad de especialistas en el área. Los trabajos deben ser originales e inéditos. Los textos deben de ser un aporte al conocimiento de las ciencias sociales y no deben de haber sido propuestos en otras revistas académicas.

Tipos de contribuciones

- *Artículos de investigación.* Deben ser propuestos temporales o definitivos de investigación. Deben de contener por lo menos introducción, metodología, resultados y conclusiones.
- *Ensayos científicos.* Derivados de investigación de campo, documental, combinada o de estudios de caso.
- *Estado del arte.* Elaborado a partir de perspectivas críticas y analíticas de revisiones bibliográficas donde se sistematizan y analizan teorías, metodologías y resultados de investigaciones en un campo específico del conocimiento con el propósito de exponer las diferentes tendencias predominantes (no menos de 25 referencias).
- *Reseñas bibliográficas.* Pueden ser de divulgación (de 3 a 5 páginas) o reseñas críticas que expongan las condiciones teóricas, metodológicas, epistemológicas y analíticas del libro reseñado.

Características de los trabajos

- Deberán tener la forma y presentación de artículo, ensayo científico, estado del arte o reseña bibliográfica.
- Los textos usarán mayúsculas y minúsculas.
- Deberán ser enviados sin errores ortográficos ni gramaticales.
- Extensión mínima de 20 cuartillas y máxima de 25 incluyendo gráficas o cuadros en el tamaño carta que por default da el procesador de textos Word. Letra Times New Roman 12 pts., a un espacio y medio (1.5).
- Las citas textuales dentro del texto no deben de exceder 10 renglones. Las notas adicionales deben de ir numeradas, a pie de página y con interlineado sencillo. No deben de exceder cinco renglones.

Estructura formal del artículo

- Título

El artículo se iniciará con un título en español y en inglés. Debe presentarse en forma breve, es decir, indicar la naturaleza del trabajo de la manera más clara posible. No exceder 12 palabras.

- Autor o autores

El (los) nombre (s) del (los) autor (es) seguido por sus apellidos, los cuales deben estar separados por un guion sin espacios.

- Resumen

Se expondrá una síntesis del trabajo no mayor a 10 renglones, incluyendo los aspectos más relevantes: importancia, materiales y métodos, resultados y conclusiones. No se debe incluir en el antecedente,

discusión, citas, llamados a cuadros, figuras y referencias a pie de página. Estará escrito en español (Resumen) y en inglés (*Abstract*). El *Abstract* podrá tener hasta 10 renglones.

- *Palabras clave*

Son palabras ubicadas después del resumen, que se citan para indicar al lector los temas principales a los que hace referencia el artículo, además de facilitar la recopilación y búsqueda de la cita en bancos de información. Se requiere un número entre tres y seis y no deben estar contenidos en el título.

- *Key words*

Son las mismas palabras que se incluyen en el apartado anterior, pero en inglés. Se enlistarán después del "Abstract".

- *Introducción*

En este apartado se justificará la realización de la investigación. Deberá ser breve y mencionar la importancia, antecedentes referentes al tema y objetivos del estudio.

- *Métodos y técnicas de investigación*

Aquí se describirán los métodos y técnicas de investigación aplicadas, tanto para la realización del trabajo como para el análisis de resultados.

- *Resultados y Discusión*

Se describirán los resultados relevantes, de una manera clara, ordenada y concisa. Se pueden incluir en el texto, dibujos, fotografías cuadros y/o gráficas que apoyen a la comprensión del escrito. Debe evitarse repetir en el texto la información presentada en cuadros y figuras. Además, en este apartado se presentarán las explicaciones de los resultados y comparación con trabajos anteriores, así como, las sistematizaciones, inferencias y comentarios valiosos que puedan surgir de los resultados. También se debe concluir con afirmaciones relacionadas con los objetivos planteados sin rebasar los alcances del artículo.

- *Conclusiones*

Cuando lo requiera el trabajo estas se redactarán de modo breve, preciso y directo. Evite repetir información ya trabajada previamente, así mismo como introducir nueva información.

- *Literatura citada*

En este capítulo se presentan únicamente las referencias bibliográficas citadas a lo largo del artículo. Para ello el autor se guiará por el sistema Harvard.

- *Agradecimientos*

Al final del artículo, se mencionará el reconocimiento a personas, instituciones, proyectos, fondos, becas de investigación, etc. que apoyaron la realización de la investigación presentada.

- *Síntesis curricular*

En este capítulo se debe informar de modo breve, pero completo, los datos personales, de contacto, los principales títulos y logros académicos y la filiación académica; además de expresar sintéticamente el trabajo actual y las principales contribuciones hechas por el autor en el campo de la investigación, la docencia o la extensión universitaria.

Reseña de libros

Debe incluir:

- Título del libro reseñado.
- Editorial, ciudad de edición y año de edición.
- Nombre y antecedentes personales del autor, institución a la que pertenece y correo electrónico.
- Notas a pie de página (opcional).
- Bibliografía al final del texto, de acuerdo a la normatividad APA (si emplea referencias adicionales al libro reseñado).

Formato para la redacción del artículo

Generalidades

Cuadros

Los cuadros deben documentar, pero no duplicar los datos ya presentados en el texto. El título deberá ser corto, preciso y antes del cuadro, comenzando con mayúsculas la palabra “Cuadro”, e indicando lo que se presenta en las columnas.

Figuras

Al pie de la imagen estará una leyenda con la palabra “Figura” seguida por el número arábigo que le corresponde en la secuencia y un texto que contenga la información necesaria para comprender el contexto de la figura y al igual que los cuadros se deben entender por sí solos sin recurrir al texto, en tamaño 11. Todas las figuras deben citarse en el texto.

La palabra figura se refiere al uso de tablas, gráficos, dibujos, fotografías, diagramas, mapas, y demás información visual que complementa el texto. En ningún caso las figuras deben llevar marcos; cuando estas sean de autoría del investigador, se debe omitir la fuente, pues con ello se indica que la autoría es propia.

Envío de trabajos

Los trabajos a postular deben ser enviados a:
raximhai@uaim.edu.mx

SUSCRÍBASE NO DEJE PASAR ESTA OPORTUNIDAD

Inscripción a la revista Ra Ximhai

Estoy interesado en la suscripción anual (2 números) de la revista:

Apellido Paterno	Apellido Materno		Nombre (s)	
Domicilio	No. Ext.	No. Int.	Colonia	C.P.
Ciudad	Estado	País	Teléfono	Correo electrónico
Profesión u oficio:				
Empresa/organización/institución:				
Forma de pago:	Cheque ()		Efectivo ()	

COSTO:

México	\$	450.00
Otra parte del mundo	US Dlls	70.00

Depositar a la Cuenta: 22000518800 del Banco Santander a nombre de la Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa.

Remitir esta forma y ficha de depósito a:

Dr. Ernesto Guerra García

Revista Ra Ximhai. Fuente de Cristal 2334 entre Coral y Cuarzo. Fracc. Fuentes del Bosque. Los Mochis, Sinaloa. C.P. 81290 Tel: (668) 816-03-20 Ext. 1601. raximhai@uaim.edu.mx

La edición de este número estuvo a cargo del Comité Editorial de la Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa (UAIS). Tiraje 1000 ejemplares. Impreso en la Imprenta Universitaria 2018.

DIRECTORIO UAIS

Dra. María Guadalupe Ibarra Ceceña
Rectora

M. en E. y N. Miriam Fabiola Guerrero Escalante
Secretaria General

Lic. Francisco Javier Chan Medina
Coordinador General Administrativo

Dr. Francisco Antonio Romero Leyva
Coordinador General Educativo

Dr. Ernesto Guerra García
Coordinador General de Investigación y Posgrado

M. en C. Juan Antonio Delgado Morales
Coordinadora General Unidad Mochicahui

M. en E. y N. Aneth Yuriria de Jesús López Corrales
Coordinadora General Unidad Los Mochis

Biol. Roberto Carlos Barreras Fitch
Coordinador General Unidad Choix

Dr. José Emilio Sánchez García
Coordinador General Unidad Virtual

M. en E. S. María Azucena Caro Dueñas
Directora Editorial
Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa

Colaboradores

Abstracts
M. en C. Diana Paola Fierro Mexia

Apoyo editorial
Ing. Aminne Armenta Armenta

Webmaster
Julián Octavio Román Valenzuela

Revista Ra Ximhai. Fuente de Cristal 2334 entre Coral y Cuarzo. Fracc. Fuentes del Bosque. Los Mochis, Sinaloa. C.P. 81290 Tel: (668) 816-03-20 Ext. 1601. Correo electrónico: raximhai@uais.edu.mx

