

EDUCACIONES Y



REFLEXIONES Y CASOS

COORDINADORES:

Saúl Velasco Cruz

María de los Ángeles Gómez Gallegos

Diego Francisco Morales Esquivel



UNIVERSIDAD DE
GUADALAJARA
Red Universitaria de Jalisco



Centro
Universitario
del Norte



UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL

EDUCACIONES Y RACISMOS.
REFLEXIONES Y CASOS

Educaciones y racismos. Reflexiones y casos

Coordinadores:

Saúl Velasco Cruz

María de los Ángeles Gómez Gallegos

Diego Francisco Morales Esquivel

Primera edición, 2021

D. R. © 2021 Universidad de Guadalajara

Centro Universitario del Norte

Carretera federal 23, km 191, C. P. 46200

Colotlán, Jalisco, México

Tels. +52 (499) 992-1333/992-0110/

992-2466/992-2467/992-1170

<http://www.cunorte.udg.mx/>

Primera edición, 2021

D. R. © 2021 Universidad Pedagógica Nacional

Carretera al Ajusco núm. 24

Col. Héroes de Padierna, Tlalpan,

C. P. 14200, Ciudad de México

<http://www.upn.mx/>

Comité editorial

Elvia Susana Delgado Rodríguez

Diego Francisco Morales Esquivel

Daylin Ortega Carulo

Miguel Angel Paz Frayre

Coordinación editorial

Elvia Susana Delgado Rodríguez

Diego Francisco Morales Esquivel

Diseño y diagramación

Javier Salazar / Prometeo Editores



Este trabajo está autorizado bajo la licencia Creative Commons Atribución-NoComercialSinDerivadas 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND) lo que significa que el texto puede ser compartido y redistribuido, siempre que el crédito sea otorgado al autor, pero no puede ser mezclado, transformado, construir sobre él ni utilizado con propósitos comerciales. Para más detalles consúltese <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>

ISBN UDC: 978-607-571-129-4

ISBN UPN: 978-607-413-400-1

Hecho en México / *Made in Mexico*

Publicación financiada con recursos PROFEXCE 2020



UNIVERSIDAD DE
GUADALAJARA
Red Universitaria de Jalisco



Centro
Universitario
del Norte



ÍNDICE

Diego Francisco Morales Esquivel / Presentación	5
I. Nacionalismo, racismo y educación en las raíces de la educación escolarizada	
Sol Tiverovsky Scheines / Subjetividades racistas en las novelas mexicanas del siglo XIX ...	15
Jorge Gómez Izquierdo / La subjetivación racista de los mexicanos a través de la enseñanza de la Historia Patria.....	32
II. Discursos racistas en contenidos y relaciones en Educación Básica	
Israel Haro Solís / Diversidad y discursos de odio en la escuela de educación básica.....	50
Naoko Saito / Enseñanza del problema buraku en las escuelas japonesas: El caso de la discriminación matrimonial	77
III. Racialización de la formación docente	
Saúl Velasco Cruz / La Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe "Jacinto Canek": Breve recuento de los influjos racistas que la afectaron de su origen a su clausura.	109
Maribel Vargas Espinosa / Repensando la escolarización: Los desafíos de la interculturalidad más allá de las aulas	149
Kafui Adjogatse / Afromexicanos, reconocimiento y los límites a la conciencia: Maestros de la Educación Básica en Puebla y Guerrero	177
IV. Epistemologías racializadas en la Universidad	
Iker Javier Pulido Rodríguez, Elvia Susana Delgado Rodríguez, Uriel Nuño Gutiérrez / La justificación del racismo en la Universidad.....	207
Ma. de los Ángeles Gómez Gallegos / La racialización de la inteligencia en contextos universitarios	244
Sarah Abel / Lo que los ojos no alcanzan a ver: genómica, color, y cuotas "raciales" en Brasil.....	280
Jorge Gómez Izquierdo / Epílogo	317

PRESENTACIÓN

En México cada vez se habla más de racismo. El racismo había estado negado e invisibilizado por su papel preponderante en la construcción de la identidad nacional mexicana, que afirmaba y afirma que México es un país mestizo, y que como tal, era improcedente la acción, la práctica y la circulación de ideas racistas. Hace tan solo 20 años, el racismo no era un tema en la agenda pública y eran contadas las voces que desde el sector académico y social trataban de caracterizar y denunciar el peculiar racismo mexicano.

Ha tomado tiempo posicionar el tema en la discusión pública, pero es innegable que, de unos años a la fecha, cada vez hay más reflexiones sobre los racismos que permean todas las prácticas sociales de este país: en la profunda desigualdad social; en la discriminación en el acceso a derechos fundamentales y servicios básicos; en los estereotipos y prejuicios que se reproducen en la vida cotidiana. En esta toma de conciencia ha tenido mucho que ver que, en los últimos años, hemos visto una alarmante reemergencia de expresiones abiertamente racistas y xenófobas a nivel global y regional. Actualmente, la crispación política y el malestar social, se han visto además exacerbados por una pandemia y una crisis económica globales, así como por la sombra de un inminente colapso climático. Ahora los y las mexicanas nos hacemos más preguntas sobre la relación entre las desigualdades e injusticias sociales y el racismo en el que nos hemos desenvuelto de forma naturalizada por generaciones.

En colectivos, asociaciones civiles, grupos de investigación, medios de comunicación y redes sociales, se organizan foros, debates, cápsulas y memes para hablar acerca de algo que siempre ha estado ahí, pero que previamente parecía estar oculto. Esto es, en parte, reflejo del impulso que desde las Organizaciones de la Sociedad Civil y de algunos sectores académicos directamente relacionados a la lucha por el reconocimiento de derechos de los diversos pueblos del país, se ha hecho desde hace

décadas para llamar la atención de la omnipresencia del racismo en las relaciones sociales de México. Entre las voces que han llamado la atención sobre la importancia de reconocer, estudiar y atender esta problemática social en México, podemos mencionar la iniciativa de la red temática CONACyT, Red INTEGRA, que de 2014 a 2018 aglutinó a un buen número de especialistas para abordar y hacer visibles los racismos y xenofobias tanto de este país como de la región latinoamericana. Aunque la Red ha dejado de existir oficialmente, las relaciones de camaradería, de aprendizaje y colaboración han germinado en distintos proyectos educativos y editoriales. Esta publicación es uno de esos proyectos.

A estas iniciativas académicas habremos de agradecer su esfuerzo por establecer criterios de rigor en el estudio de las manifestaciones del racismo en múltiples niveles y ámbitos de la realidad social. Estudiar y construir conocimiento acerca de los racismos mexicanos es una obligación de los académicos; también lo es dar herramientas y argumentos para la comprensión de estos fenómenos y de sus implicaciones al grueso de la población.

En ese sentido, esta publicación es un esfuerzo por abonar a la discusión en un campo del estudio del racismo que también camina hacia su consolidación: el de la educación, y más precisamente, el de las expresiones del racismo que se dan en el espacio escolar. En un país como México, que a inicios del siglo pasado hizo del magisterio una profesión de Estado, es imprescindible reflexionar en torno a cómo por medio de un dispositivo tan extenso como el sistema de educación pública, los y las mexicanas han aprendido a naturalizar y a incorporar nociones racistas de su historia, de su presente, de sí mismos y de los Otros. A través de narrativas oficiales nacionalistas y eurocéntricas, la educación pública históricamente ha sido más un sistema de asimilación y negación de las diferencias, que de capilaridad o reconocimiento social.

Los textos reunidos en esta obra son muy diversos tanto en sus temáticas, teorías y abordajes, como en sus ámbitos de estudio o en el nivel educativo analizado. Sin embargo, los capítulos se complementan como un panorámico de la amplia gama de enfoques que el campo

de estudio contiene. Todos convergen en valorar el peso central de la educación escolarizada como vehículo de la reproducción del racismo histórico y el potencial de la misma como herramienta emancipatoria.

Así, la escuela y lo que sucede en ella, es el foco desde el cual reflexionamos sobre el racismo en este libro. Es decir, en los capítulos se analizan desde los contenidos curriculares y las relaciones racializadas entre alumnos y entre alumnos y maestros, hasta el racismo epistémico que desde la Universidad, como institución, valida o desconoce otras formas de conocimiento y otros saberes; desde las ideas que circularon y conformaron a quienes crearon el sistema educativo hace un siglo, hasta las prácticas institucionales del presente que obstaculizan proyectos autonomistas, o perpetúan criterios racializantes para reconocer la otredad en sus aulas.

Hemos decidido dividir los estudios aquí presentados en cuatro secciones de acuerdo a ciertas semejanzas en sus temáticas. La primera sección se compone de dos estudios ligados por el concepto foucaultiano de subjetivación racista o la forma en la que construimos identidades a partir de criterios racializantes y racistas. Sol Tiverovsky nos muestra cómo en la literatura mexicana de fines del siglo XIX se reproducen y perpetúan estereotipos y estigmas negativos sobre las personas indígenas y positivos sobre los autodenominados mestizos. En diálogo con el estudio de las novelas en la literatura, Jorge Gómez Izquierdo analiza los libros de *historia patria* editados a fines del siglo XIX e inicios del XX, para rastrear la continuidad de formas estereotipadas y reduccionistas de representar procesos históricos como la conquista de México-Tenochtitlan. Ambos textos plantean que las influencias que esos tropos, repetidos como veraces en la educación desde hace un siglo, han tenido en una concepción del sí mismo mexicano como un ser escindido por su racialización constante. Esta lógica que se encuentra en las raíces del sistema escolar son una muestra clara de la indisoluble relación del racismo con el nacionalismo.

En ambos textos, los o las lectoras podrán entender el contexto del encumbramiento de la ideología mestizante en el sistema educativo de

la posrevolución, las influencias de las que abrevaron sus ideólogos, y las imágenes y símbolos que llegaron a ser el centro de la identidad histórica mexicana que promovía la educación pública del siglo XX. Además de sus enfoques construidos en diálogo con Michel Foucault, ambos textos son una forma novedosa y refrescante de historizar nuestra construcción de identidad nacional racista a partir de la literatura de la época.

En la segunda sección nos centramos en la educación básica para analizar las formas discursivas en las que el racismo circula en los espacios escolares. Estos dos trabajos nos dan la oportunidad de encontrar las coincidencias entre contextos tan distintos como son el mexicano y el japonés. El texto de Israel Haro Solís aborda las formas en que el *bullying* o acoso escolar reproduce la violencia simbólica y se acerca al discurso de odio, cuando se perfila a las víctimas del acoso como seres racializados. Con un análisis que patentía el *bullying* racista como un discurso de odio, Haro nos presenta una argumentación redonda a favor de aplicar la interculturalidad como un enfoque transversal y un elemento clave en la promoción del respeto por el Otro.

Por su parte, Naoko Saito desde la crítica de contenidos curriculares, nos presenta un caso de racismo en el currículo contra una minoría poblacional de Japón. Los y las *buraku* son un grupo social que durante años ha sido víctima de segregación que los ha recluso en pequeños distritos urbanos de la isla y limitado sus oportunidades. Saito se centra en los contenidos que pretenden advertir a la infancia nipona de los riesgos y consecuencias indeseables de matrimoniarse con cualquier persona *buraku*. La racialización de la que ha sido objeto este colectivo lleva a la autora a plantear la necesidad de modificación curricular para detener esta estigmatización constante de una parte viva de la nación japonesa por parte de las autoridades educativas. Saito reconoce la necesidad de acompañar la transformación curricular con la implementación tanto de medidas interculturales como de directrices más claras para evitar que los docentes sigan reproduciendo los estereotipos en el aula.

Desde la sección anterior se evidencia que la formación docente es central en cualquier intento de transformar contenidos, prácticas e ideas

propias del racismo escolar; en la necesaria erradicación de estereotipos, prejuicios y estigmas que las autoridades educativas y la planta escolar aún sostienen. La tercera sección, conformada por contribuciones de Saúl Velasco, Maribel Vargas y Adjogatse Kafui nos plantean algunos escenarios en los que el racismo estructura la formación docente y las repercusiones que dicho racismo tiene tanto para docentes como para maestros y maestras en formación.

Casi como en una crónica, Saúl Velasco reflexiona en torno a las dinámicas racistas que se dieron en un proyecto de educación normal indígena intercultural. A partir de un extenso y rico trabajo de campo con informantes claves, Velasco hace una cronología de la creación de la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek en Chiapas. Producto de su interpretación de Guattari y Deleuze, el autor sitúa la emergencia del proyecto educativo como una manifestación rizomática de la lucha por el reconocimiento de derechos colectivos de los indígenas chiapanecos a finales del siglo pasado. El proyecto y sus promotores, en simultaneidad con otras manifestaciones del descontento social en la entidad, enfrentaron la resistencia constante del Estado mexicano a ceder el menor atisbo de poder (económico, legal, territorial, formativo) ante las y los indígenas organizados, al grado de desestabilizar y sembrar la incordia entre los maestros involucrados.

Velasco reflexiona en torno a las prácticas de presión política que llevaron a la ENIIBJC a lograr su existencia y que -paradójicamente- también la llevaron a su clausura. La necesidad de los estudiantes normalistas de ejercer presión constante ante las autoridades para conquistar el reconocimiento, el terreno y recursos se tornó en contra del proyecto educativo cuando el Estado provocó un desprestigio mediático de la Normal y sus normalistas, polarizando y reventando la organización y dejándola vulnerable a las arbitrariedades del poder político.

Vargas Espinoza, por su parte, estudia el proceso de construcción de identidad de los estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional, en Ecatepec, Estado de México. Es decir, de futuros maestros que tienen ascendencia o se identifican como indígenas y

viven en el contexto urbano de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México. La autora argumenta a favor de transformar las prácticas educativas focalizadas en estudiantes indígenas para pensar nuevas maneras de entender la identidad y la otredad desde la ética. Las y los estudiantes entrevistados narran lo complicado que es transitar sus estudios bajo la mirada suspicaz de maestros que deslegitiman su inteligencia y dudan constantemente de sus capacidades. Plantea en el centro de su reflexión la necesidad de un posicionamiento ético de los docentes formadores de maestros para desterrar prácticas y discursos estigmatizantes basados en el racismo.

En una visión comparativa entre las entidades de Guerrero y Puebla, Adjogatse Kafui aborda cómo los docentes en poblaciones con presencia dispar de afrodescendientes se conciben a sí mismos y a su labor en la construcción de identidad nacional. Recurriendo a Giddens y a la teoría de la estructuración, Adjogatse plantea que los límites de la consciencia docente están enmarcados por su dependencia al sistema educativo, en la que la desviación de la norma es sancionada. El autor señala que el reconocimiento de la población afromexicana por parte del Estado, realizado apenas en 2019 de manera constitucional, nos pone en la necesidad de generar proximidad y consciencia entre los maestros de educación básica para presionar a las autoridades educativas por un mayor reconocimiento y visibilidad de la afrodescendencia en los contenidos formales de la educación. Concluye este autor resaltando que, si bien es una obligación del Estado aterrizar el reconocimiento constitucional en políticas públicas y legislación reglamentaria, es también responsabilidad de los y las docentes retomar su agencia para fomentar nuevas formas de identidad nacional.

La cuarta sección se centra en el ámbito universitario en México y Brasil. El racismo epistémico y de la inteligencia permite ver cómo la Universidad funciona como un mecanismo que establece criterios de conocimiento válido *versus* conocimiento no legítimo. Además, se analiza cómo el racismo se filtra en sus políticas de ingreso y de acción afirmativa, aunque a primera vista se planteen como estrategias antirracistas.

El capítulo de Pulido, Delgado y Nuño plantea, desde una reflexión teórica, que la Universidad como institución se basa y sólo puede basar su prestigio en el racismo de la inteligencia. A partir de una reflexión en torno a la validez del llamado conocimiento científico, los autores muestran el mecanismo bourdieuano que naturaliza el capital cultural incorporado, y que impone jerarquías que pasan por naturales para poder sostenerse como un sistema de producción y reproducción de supuesto conocimiento científico válido. Su reflexión epistemológica enfatiza las formas de validar el conocimiento en el espacio universitario. Se concluye que si bien en un mundo tan diverso como en el que vivimos es normal reconocer la diferencia de saberes, lo que la lógica epistémica occidental impone es una clasificación de acuerdo a ciertos criterios de validez que se pretenden universales y que en su afán de jerarquización niegan la validez y el reconocimiento de los conocimientos de los que no puede extraer algún beneficio industrial, económico o político. El texto deja en claro que la Universidad como institución no puede escapar de su lógica occidentalizada y jerarquizante. Es esta misma lógica, la que le da a la Universidad prestigio como guardiana del conocimiento especializado y reservado para quienes logren demostrar que pueden contribuir a la ampliación de dicho conocimiento concebido como socialmente útil y redituable.

En sintonía y diálogo con el texto de Pulido, Delgado y Nuño, el capítulo de Ángeles Gómez Gallegos aborda las relaciones entre docentes y estudiantes universitarios marcadas por el racismo de la inteligencia y la desvalorización a partir de prejuicios que se tienen sobre el estudiantado de origen indígena. Ángeles analiza cómo la relación docente-estudiante en estos contextos está racializada de origen, cuando el docente se relaciona a partir de prejuicios racistas sobre las capacidades de sus estudiantes. Además, relata la tensión de esta relación racializada en la que una de las estrategias de distensión es el humor sarcástico que, por medio de la risa, aparentemente disuelve los agravios y hace a quienes padecen de las ofensas y de los prejuicios docentes partícipes de su propia desvaloración.

La autora retrata al docente como una figura de poder que dosifica tanto las libertades como las microagresiones que puede usar para marcar la diferencia que la institución le asigna respecto de sus estudiantes. Así, argumenta, las consecuencias del racismo de la inteligencia no son siempre palpables o interpretadas como agresiones. Al contrario, son tan sutiles que parecen validadas por quienes son denostados por sus expresiones cotidianas.

Para cerrar este compendio, nos centramos en el contexto brasileño de los debates en torno a la institucionalización de “cuotas raciales” para personas afrobrasileñas en el nivel universitario. Las políticas escolares de *acción afirmativa* detonaron profundas polémicas en torno a las categorías raciales sobre las que funcionan: desde la mirada de la identidad hasta los análisis de corte biológico y genético, discutieron en torno a cómo se define la negritud en Brasil. ¿Es realmente la negritud algo medible de manera objetiva? ¿Cuál es la intención de medir la proporción de ancestría para determinar quién merece o no un apoyo académico? Estas preguntas las plantea y resuelve Sarah Abel en una esclarecedora síntesis de la historia del debate.

De ese esfuerzo queda clara la divergencia de dos políticas antirracistas brasileñas que dan cuenta de la existencia de diversas realidades raciales a partir de distintas mediciones visuales, genéticas y estadísticas. En sintonía con las reflexiones epistémicas de esta sección, el capítulo de Abel, plantea las dificultades de intentar fijar la realidad racial a partir de forzar criterios para revestirlos de objetividad científica. Por otro lado, también alude al auge que está teniendo la interpretación “colorista” bajo la cual, la mezcla racial es un proceso biológico neutro y medible estadísticamente. Es interesante la reflexión conclusiva de Abel en torno al colorismo, sus herramientas y los riesgos de reforzar categorías jerarquizantes e inferiorizantes en su afán de obtener datos empíricos a partir del color de piel. Queda esta reflexión final como una llamada de atención sobre la necesidad de dar cabida a otras formas de entender la diferencia que no pasen por la asignación externa de

categorías fundadas en miradas esencializantes. En palabras de Abel, objetivizar una categoría como la racial puede devenir en un arma de doble filo.

Por último, tenemos un epílogo en voz de Jorge Gómez Izquierdo, que recupera y reflexiones sobre los temas nodales de los capítulos de este libro.

Queda sólo agradecer al Centro Universitario del Norte (CUNorte), de la Universidad de Guadalajara y a la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco, por su apoyo a esta publicación. También al o a la lectora por su interés por comprender las profundidades y matices del racismo en contextos escolares y buscar argumentos con los cuales combatir este racismo y transformar su realidad. Confío en que este libro ayudará a nutrir el debate, un debate que ya iniciado no podemos abandonar, un debate en el que todo aquél que se sume en contra del racismo es un aliado, y al cual es un honor compartirle el producto de nuestras investigaciones de manera accesible y con el rigor académico que está comprometido con la transformación de nuestras sociedades.

Diego Francisco Morales Esquivel
Ciudad de México, octubre 2020

NACIONALISMO, RACISMO Y EDUCACIÓN EN LAS RAÍCES DE LA EDUCACIÓN ESCOLARIZADA

Sol Tiverovsky Scheines

Subjetividades racistas en las novelas mexicanas del siglo XIX

Jorge Gómez Izquierdo

La subjetivación racista de los mexicanos a través de
la enseñanza de la Historia Patria

Subjetividades racistas en las novelas mexicanas del siglo XIX

Sol Tiverovsky Scheines

En este texto se abordará el impacto del racismo científico en la creación de sujetos que se asumen con determinadas características de acuerdo a su color de piel. Todo ello a partir de la lectura de novelas mexicanas escritas en el siglo XIX analizadas bajo la óptica foucaultiana. Acercarnos a estas fuentes históricas nos permite entender la manera en que algunos sujetos se identificaron y se identifican como superiores o inferiores a partir de registros raciales, y cómo todo ello permanece afincado en nuestra sociedad, reproduciendo discursos que repercuten en una percepción autodenigrante.

Hacia el siglo XVIII y el XIX, se perfilaron una serie de teorías avaladas científicamente, y que, a través de métodos rigurosos de análisis, justificaban la existencia de razas humanas mostrando las diferencias entre ellas en términos jerárquicos. Así, como uno de los casos de esta experiencia clasificatoria, podemos mencionar los estudios fisonómicos y craneométricos que buscaban, a partir de datos fijos, ubicar fácilmente a cada una de estas razas, asociándolas a ciertas características innatas (Lavater, 1775; Camper, 1791). Ese proceder científico se despliega sobre una superficie que es la formación discursiva de esa época, marcada por una episteme común. Foucault denomina umbral epistémico (1970/2010), al proceso en el que, en una formación discursiva, los enunciados se recortan a partir de normas de verificación y de coherencia, lo que les dará un estatuto de verdad (p. 242).

Dicho umbral se pone en juego en el análisis de las novelas, a las que hemos definido como objeto de estudio, en cuanto es un tipo de discurso que agrupa enunciados heterogéneos producidos por diversos saberes y disciplinas de la formación histórica del siglo XIX.

Se rastreará, por lo tanto, en la novelística mexicana del siglo XIX, los modos de percibir las diferencias humanas para mostrar la manera en que se construyó una imagen de los indígenas, los negros, los blancos y los mestizos. Los discursos racistas que allí se observan, abundan en descripciones a partir de las diferencias físico-fisonómicas, en términos de belleza-fealdad, decencia-indecencia, razón y sinrazón, y permitieron que algunos de los representantes más destacados de la intelectualidad mexicana se posicionaran como parte de la *nación blanca* para justificar su lugar y mantener sometidos a los demás. Me interesa a su vez, mostrar el doble rol de los discursos sobre el mestizaje, porque si bien el objetivo que se procuraba explicitar era la integración poblacional imaginando un mexicano tipo para la flamante nación, provocó al mismo tiempo, la aparición de subjetividades acomplejadas que se desprecian a sí mismas por el color más o menos oscuro de su piel.

El filósofo Michel Foucault define subjetividad como “... el modo de relación de uno consigo mismo” (Foucault, 1980/2016, p. 255). El sujeto para Foucault es histórico y tiene que ver con una serie de prácticas discursivas y no discursivas, que se orientan hacia uno mismo, técnicas de sí sobre sí en las que el individuo se convierte en el objeto a conocer. Por subjetividades racistas nos referimos a la interiorización de saberes sobre las razas humanas que convierten al sujeto en engranaje de esta forma de ver a los otros y de verse a sí mismo. Un sujeto que asume su posición y la de los demás de acuerdo al color de piel y a la *raza* a la que pertenece.

Esta investigación parte del aquí y el ahora, de una preocupación actual que radica en la manera en que se han construido dichas subjetividades racistas en México, y cómo esto ha repercutido en una visión denigrante de nosotros mismos. Es decir, mi interés radica en las condiciones que hicieron posible el surgimiento de un sujeto racista y racializado en el México decimonónico, y que pervive hasta nuestros días.

La novela como registro discursivo

Los textos que forman parte de este trabajo, se han analizado a partir de una metodología arqueológica (Foucault, 1969/2010). La arqueología foucaultiana estudia los saberes de una formación histórica determinada, es decir, las formas de ver y de decir, en este caso, acerca de las razas humanas y sus características, en un tiempo y un espacio muy precisos. Este método me ha posibilitado el análisis de enunciados a partir de la elaboración de un corpus. Así, fue posible percibir el despliegue, funcionamiento y estratificación de estos discursos. Dichos enunciados, en el corpus, formaban un archivo del modo de percibir racista en México. El corpus de palabras y frases sirvió para organizar la información y extraer los enunciados racistas que ayudaron a la comprensión del fenómeno y a la elaboración de este trabajo.

Para la conformación de dicho corpus utilicé como fuente documental la novelística mexicana del siglo XIX. Considero que se trata de un registro discursivo muy completo, ya que como se demostrará a lo largo de este trabajo, asumió la función de aglutinar el lenguaje de esta formación histórica, organizando un régimen de verdad sobre temas tales como la diversidad humana, la moralidad y los comportamientos sexuales, aspectos todos que se expresan y sintetizan en el más amplio concepto del racismo (Mosse, 1978/1994).

El discurso novelístico permite llegar a un espacio que, por una parte, procura captar las costumbres de la población local, y por otra, posibilita una difusión más amplia. Y no sólo porque el público lector de novelas era más numeroso que el de, por ejemplo, artículos de carácter netamente histórico político o de análisis social, sino porque la manera de narrar, justo en forma de historias moralizadoras, permite que, incluso quienes no pudieran leer, lo recibieran a través de narraciones orales. Un ejemplo de ello es la recepción popular que tuvo *El periquillo sarniento* (1816) de José Joaquín Fernández de Lizardi: "... no hay un mexicano que no la conozca, aunque no sea más que por las alusiones que hacen frecuentemente a ella nuestras gentes del pueblo, por los

apodos que hizo célebres, y por las narraciones que andan en boca de todo el mundo” (Altamirano, 1868/2002, p. 40).

Además, en las novelas del siglo XIX se encontraba un elemento que no se hallaba en otros registros discursivos, o al menos no con esa profusión. Me refiero a las descripciones de los personajes, a la forma en que estos escritores se esforzaron por caracterizarlos, e interpretar, a partir de ello, sus cualidades morales, intelectuales o estéticas. La manera en que la mirada se fijaba en el cuerpo del personaje para desmenuzarlo, o el hecho de prestar atención a ciertas características, dejando de lado otras, para poder resaltar aspectos positivos o negativos, es significativa para nosotros, porque muestra que esta mirada está sujeta a un saber racista que la determina. En este sentido hay un primado del enunciado sobre las visibilidades. Estos enunciados racistas representan la luz que ilumina y que permite por lo tanto, que la mirada observe. Y esa mirada que ve y describe de acuerdo al haz de luz que le permite ver, da veracidad a eso que enuncia, y posibilita de esta forma, un saber sobre las razas humanas, verificable y por lo tanto, verdadero. Todo ello se examina en el cuerpo, y a través de un análisis fisonómico se detallan las características raciales de cada personaje descrito.

Considero que las novelas son representativas de la manera en que las élites mexicanas veían a los mexicanos, al país que habitaban y a sí mismos. Estos discursos fundamentaron a su vez, un relato importantísimo en la formación de la conciencia, que es el relato de la historia patria, sancionada oficialmente y de consumo obligatorio para la población a lo largo de las generaciones y que por lo tanto se convertiría en verdad de aceptación general de los roles de superioridad e inferioridad ahí transmitidos (Gómez Izquierdo, 2008).

Estas élites se sentían responsables del cambio de ciertas conductas sociales que consideraban atávicas y que impedían el progreso sano de la nación. Por lo tanto la novela tiene un claro objetivo pedagógico y prescriptivo, con el claro interés de transformar a la población en un sentido biológico y cultural.

Modos de percepción racista

Lo que vamos a encontrar en el análisis de los textos que nos han legado los literatos mexicanos del XIX, representa una de las manifestaciones del proyecto basado en la producción de subjetividades en torno a la jerarquía racial. En ese sentido, y tal como refiere Michel Foucault (1976/2006) debemos considerar que el evolucionismo no era únicamente la teoría científica desarrollada por Darwin, y que permitía transcribir en términos biológicos todo el ámbito de lo político-social, sino que llegó a convertirse en una manera de pensar los crímenes, la prostitución, la locura y la colonización. Es decir, en una forma de ver, de pensar y de enunciar la realidad, adecuándola en un sentido clasificatorio jerárquico. En otras palabras, "...cada vez que hubo enfrentamiento, crimen, lucha, riesgo de muerte, existió la obligación literal de pensarlos en la forma del evolucionismo" (Foucault, 2006, p. 232).

Este modo de ver y de decir en términos evolucionistas, evidentemente también deja marcas en el cuerpo. Y es que para el racismo, el cuerpo resultaba ser fundamental como terreno firme en el cual sustentar las teorías raciales. Porque el cuerpo se ve, pero no habla por sí mismo. Y en el acto de hacerlo hablar, éste se transforma. En la manera de definirlo, de medirlo, de analizarlo, se ve atravesado por una serie de valoraciones. El cuerpo no se ve así, nada más, sino que se ve en relación con otros cuerpos, y en torno a ideas preconcebidas. Por lo tanto no existen miradas ingenuas. Hablar del cuerpo en el siglo XIX, en la mirada de los estudiosos sobre razas humanas, es hablar en términos de superioridad, inferioridad, belleza o fealdad, pigmentación de la piel. Pero asimismo el cuerpo permite ser estudiado como elemento objetivo, como algo visible, palpable, que está ahí. Es a través de la observación de los cuerpos como cada sujeto será racializado y puesto en determinadas coordenadas de adscripción y pertenencia. De esta manera, se producían las subjetividades racistas encarnadas por el cuerpo. Este elemento no debe subestimarse. Para estos racionólogos científicistas, el cuerpo era fundamental. Y todo esto lo vemos en las descripciones fisonómicas que abundan en las novelas del siglo XIX.

En *La mestiza* (Ancona, 1891), por ejemplo, el autor muestra las diferencias entre dos mujeres, Dolores, quien da nombre a la novela, y una joven blanca de la ciudad. Sobre la primera nos dice Ancona: “Figúrese el lector una joven de diez y ocho primaveras con esa pequeña estatura y esa complexión delicada que parecen tan esenciales a la belleza de la mujer. El color de su semblante más claro que el que generalmente tienen las mestizas” (p. 4). Ancona se refiere a Dolores como una joven bonita, simplemente, y lo es, al parecer, porque es diferente al resto de las mestizas. Ella tiene la piel algo más clara que las demás.

En la historia que se narra, la mestiza se enamora de un joven rico y blanco de la ciudad, quien corresponde a su amor, pero no de la misma manera. Él no tiene pensado casarse con ella sino con una mujer de su status, de su color. Y aquí es cuando el autor presenta a la futura esposa del muchacho:

...una joven bellísima, de cabello rubio, ojos azules y sonrosadas mejillas que contrastaban graciosamente con la blancura de su cutis (...) Dolores contemplaba con avidez estos encantos y sin duda habría corrido a postrarse a sus pies para adorarla como a un ángel, si no hubiera adivinado en la expresión de su semblante el placer con que veía y escuchaba a Pablo (p. 153).

Como se puede observar en la cita, Dolores admira a esa mujer hermosa como un ángel, y esa admiración le causa a su vez una gran tristeza porque frente a esta joven, ella se siente inferior, e imposibilitada de competir con alguien así. La mestiza es bonita, pero la joven blanca es ideal.

Veamos ahora algunos otros ejemplos que permiten visualizar el color de la piel en términos de belleza y moralidad. Así, nos topamos en varias novelas con la figura del *negro*. Debemos decir que la presencia de una herencia africana en la conformación nacional mexicana fue relegada a los sótanos. Jay Gould (2007) explica que, evidentemente, esto tiene que ver con el lugar que ocupaban los *negros* en la jerarquía

racial de esa formación histórica. Dicha jerarquía pasaba por una concepción muy delimitada de la belleza, y en el sentir de muchos científicos, los negros se hallaban más cercanos a los simios que a los humanos (Mosse, 1978/1994). Esta percepción se puede apreciar en algunos de los personajes de las novelas que he analizado.

Fernández de Lizardi, en *El periquillo sarniento* (1816/1972) al hacer la descripción de los *arrastraderitos*, nos provee la imagen de aquellas castas novohispanas resultado del cruce con africanos, en términos obviamente desagradables por la peligrosidad social que encierran en su ser. Ahora me parece interesante que justo el dueño de aquel “infernál garito”, como lo describe el autor, sea un mulato. El *Periquillo Sarniento*, personaje central de esta novela, decide entrar a este tugurio porque “la necesidad atropella por todo” (p. 149), y entonces se topa con la gente del lugar:

En estos socuchos juegan los pillos, cuchareros y demás gente de la última broza. Aquí se juega casi siempre con droga [...] todos los concurrentes son gente perdida, sin gota de educación ni crianza, y aun si tienen religión, sábelo Dios, se roba, se debe, se juega, se jura, se maldice, se reniega, etc., sin el más mínimo respeto. (p. 134). Como catorce a dieciséis gentes había allí, y entre todos no se veía una cara blanca ni uno medio vestido. Todos eran lobos y mulatos encuerados, que jugaban sus medios con una barajita que sólo ellos la conocían, según estaba de mugrienta (p. 149).

En la novela *Sacerdote y Caudillo* (1869/1902) de Juan A. Mateos, el autor menciona al dueño de una “una especie de taberna”, ubicada en los suburbios de la ciudad, una “... casita de modesta apariencia, donde un mulato llamado Lino tenía un tendajo con algunos comestibles y bebidas embriagantes, que eran precisamente las que atraían más parroquianos al establecimiento” (p. 36).

El dueño era, como hemos dicho, el *mulato*: “Lino era uno de esos personajes siniestros, predestinados al mal, incapaces de afecto por nada y para nadie, vengativo, insolente y bajo cuando se hallaba en situaciones apremiantes” (p. 36).

Los negros aparecen en estas novelas como personajes feos, desagradables y peligrosos. Seres que provocan un temor irreprimible.

Un último ejemplo de esta aversión hacia el color oscuro y el enlace entre lo físico y lo moral, lo hallamos en *La Calandria* (Delgado, 1890/1988), en la figura de la mulata Magdalena, "... una morena de subido color y sospechosa conducta" (p. 10):

Yo la conocí cuando vivía con el gachupín de La Santanderina; después la tuvo Arriaga, el teniente (...) Los dos la echaron a la calle, y entonces encontró su pichón, el huizachero... ¡si hay hombres que de a tiro pierden la vergüenza! Y la pasea, y la saca del brazo (...) y ella muy ancha como verdolaga en huerta de indio (p. 35).

La mulata debido al tono de su tez y malas costumbres, no es una persona confiable. "¡Tener así confianza con esa negra...!" (p. 37).

Por otra parte la imagen estereotipada de los indios, si bien elemento central para las políticas del mestizaje, no era mucho mejor.

Manuel Payno, en una de sus novelas más importantes, *Los bandidos de Río Frío* (1889-91/1983), hace referencia a una familia de la siguiente manera:

Doña Pascuala era hija de un cura de raza española [...] Pascuala no era pues una india, sino más bien de razón [...] El marido sí era de raza india, pero con sus puntas de caviloso y de entendido, de suerte que se calificaba bien a estos propietarios cuando se decía que casi eran gentes de razón, y a este título se daba a Pascuala el tratamiento de doña, y de don a Espiridión, el marido. (p. 2)

Vemos aquí la relación que marca Payno entre razas y capacidad para razonar en términos evolutivos. Y agrega más adelante, como para rematar: "El rancho nada tenía que llamase la atención. Los ranchos y los indios todos se parecen" (p. 3)

Esta cuestión física y fisonómica en donde el autor homogeneiza a la población indígena como un todo, pero a la vez como algo que no merece ninguna atención, se observa también en *La Parcela* (1898/2005) de José López Portillo y Rojas, cuando se describe a Don Pedro Ruíz:

... en cuanto a lo físico, no valía gran cosa. Pequeño de estatura, trigüeño de color, y un tanto grueso, parecía un humilde sirviente de la casa; nadie, al verle, hubiera creído que era el propietario de aquel vasto inmueble y de aquel rico ingenio. Descendiente de un antiguo cacique de Citala, tenía en el rostro los rasgos característicos de la raza indígena: cabellera lacia y negra a pesar de sus 45 años, nariz corta, dientes blancos, labios carnosos y un ruin bigotillo [...] Lo único notable que había en su fisonomía eran los ojos, no hermosos ni grandes, sino antes bien pequeños; pero vivos, penetrantes y observadores. (p. 15-16)

En esta descripción, al mismo tiempo que se explicita la fealdad del indio, se reconoce asimismo su fortaleza física. El personaje, a pesar de sus 45 años, no tiene una sola cana. Esta fortaleza física también es resaltada por Riva Palacio “¡Y cómo viven estos indios! Con razón cantan: «Cuando el indio encanece, el español no aparece»” (Riva Palacio, 1868/2011, T. I, p. 254).

La fortaleza física y longevidad de los indígenas fue un tema recurrente en algunas novelas, que sirvió para consolidar la ideología mestizante que se apoyaba en ellos, y que comenzaba a forjarse en esta época. Es decir, los indios, al procrear con blancos, aportarían su fortaleza, su capacidad de aguante y su desarrollo corporal. Pero se deja ver que las características positivas del indio, solo aparecen cuando éste es individualizado. Y es que, al hablar de comunidades indígenas en términos generales, la visión suele ser homogeneizante y degradante, tal como se aprecia en la novela *Angelina* (Delgado, 1893/1993). Aquí, el autor escamotea claramente la condición humana de los indígenas de un pueblo imaginario, *Barrio Viejo*, en los siguientes términos:

Los habitantes del pueblo, indígenas viciosos y haraganes, ven invadidas sus casas por la multitud, y los indizuelillos andan asustados en los cafetales o se asoman a través de los vallados de hierba para mirar a los transeúntes. Llamadlos y al punto echarán a correr como gamos perseguidos (p. 150).

Y en *La Calandria*, Delgado repite el estereotipo degradante: "... un suceso que años atrás consternó a los buenos habitantes de Pluviosilla; el asesinato del cura de Metztitlapan, un pueblo de indios viciosos y haraganes situado a legua y media de la ciudad" (p. 115).

Pero al mismo tiempo vemos aparecer otro tipo de indios, el indio civilizado, individualizado, educado, aquel que, sobreponiéndose a las supuestas *limitaciones innatas de la raza*, logra normalizarse socialmente hablando. En la citada novela *Angelina* también se observa el intento por mostrar a estos personajes excepcionales. Éste es representado por Andrés un señor que, agradecido con la familia que le brindó su apoyo cuando era joven, ayuda en lo que puede en el momento en que la familia ve mermados sus ingresos y la situación se vuelve cada vez más difícil:

Paréceme que estoy viendo aquel rostro moreno [el rostro de Andrés], tipo hermoso de la raza indígena, afinado por el cruzamiento en dos o tres generaciones: oscuro, muy oscuro el color; estrecha la frente, alto el cráneo, salientes los pómulos; la barba escasa, escasísima; los ojos pequeñitos, muy negros y vivos... (p. 130)

Por una parte se observa la necesidad del autor de aclarar que, aun siendo indígena, este hombre puede ser hermoso. Y, por otra parte, el hecho de que se hubiera "afinado" de generación en generación, permite hacer el enlace con el mestizaje, como una salida a estos embrollos raciales.

Constitución de una subjetividad mestiza

La gran variedad poblacional en México y el problema que esto significaba para muchos intelectuales mexicanos en términos de asimilación a la nación y construcción de una identidad nacional, encontró una solución en el mestizaje.

Este tema ocupó, tal como hemos podido apreciar, un lugar importante en muchas de las novelas mexicanas del siglo XIX, y no es casual. Los enlaces entre españoles e indios eran entendidos, al menos en el análisis de muchos intelectuales de la época, como un elemento positivo que permitiría homogeneizar a la población y crear un ciudadano tipo para la nación, al mismo tiempo que diluir cultural y biológicamente el elemento indio. Sin embargo, la conciencia de pertenencia racial mestiza estuvo afincada en el racismo y en el auto desprecio. Y es que si bien se hablaba del mestizaje en términos idílicos, no dejaba de resaltarse la relación entre lo blanco en términos de pureza y castidad, mientras que lo oscuro, tal como hemos visto, provocaba desconfianza y resultaba físicamente desagradable.

Estas preocupaciones por las mezclas raciales explican la existencia, en el siglo XIX, de programas eugenésicos destinados a fomentar los buenos matrimonios e inhibir aquellos que podrían ser perjudiciales, no sólo para la familia sino para toda la sociedad (Suárez y López Guazo, 2005). En el caso de México, el buen mestizaje, mujer india y hombre español, pretendía por una parte, asimilar biológica y culturalmente a los indígenas, y por otra, absorber las *características positivas de la raza blanca*.

Vicente Riva Palacio, uno de los principales propulsores del mestizaje, en la novela *La vuelta de los muertos* (1870/1986), se refiere al matrimonio entre una indígena y un español en términos idílicos: “Era una hermosa pareja: el galán, con el cutis blanco y sonrosado de los hijos del sol; la dama, con el color del trigo tostado por los ardores del estío” (p. 3).

López Portillo y Rojas (1898/2005), por su parte, nos presenta un ejemplo de mestizaje ideal al que aspiran estos intelectuales:

Como la hija de su maestro de inglés, por ejemplo, que era una jovenzuela de lo más gracioso y sandunguero que había conocido. ¡Al fin hija de yanqui y mexicana! ¡Qué preciosa resulta la mezcla de nuestra sangre ardiente y morena, con la gélida y color de grana de nuestros vecinos de allende el Bravo! Y por cierto que Fanny -así se llamaba la hija de su maestro -, le echaba unos ojos que, vamos, sin jactancia, podía asegurar que eran de invitación amorosa... (p. 53)

Una adecuada mezcla racial, según López Portillo y Rojas, sintetiza lo mejor de cada progenitor, dando como resultado hijos bellos y saludables.

Asimismo, en la ya citada novela *La Calandria* (Delgado, 1890) se describe a Gabriel, un mestizo, como un muchacho:

Alto, fuerte, bien conformado, con la belleza singular del hombre de los campos, que se afina en las ciudades a la segunda y tercera generación, y que tiene para la mujer cierto atractivo indeterminado y vago, que reside tal vez en lo suave de los contornos y en la pureza de las líneas... Su rostro no era noble, a pesar de la delicadeza de las facciones... Nariz fina, recta; cabellos negros que sombreaban la morena frente en grandes desordenados rizos... Le seguían con mirada codiciosa las mujeres, no sólo las gatas y garbanceras, sino hasta muchas pollas de altísimo copete. (p. 72)

En definitiva, Gabriel: "Se creía guapo, simpático, elegante (y sus amigos)... no podían negar la superioridad del muchacho y le otorgaban sin escrúpulos la palma de la guapeza obreril" (p. 19). Si no se puede ser "guapo" a secas, porque el color de piel lo impide, al menos se tiene la posibilidad de contar con esa "guapeza obreril", guapeza que reconocían hasta las muchachas ricas, como se apura a aclarar el autor.

Sin embargo, los autores no siempre resaltaban idealmente los resultados del mestizaje. El mestizo Esteban (Ancona, 1891), por ejemplo, es descrito de la siguiente manera:

Aquel hombre no era, en verdad, lo que se llama un buen mozo: sus facciones vulgares, su pelo grueso y lacio, que cubría parte de su frente y su cara redonda, no prevenían en su favor; pero su robustez, su alta estatura y su constitución nerviosa, le daban un aspecto resuelto y atrevido, que más bien inducía á los que le miraban á tenerle miedo (p. 13)

En esta preocupación por mejorar a la población en torno a estándares de belleza, vemos delinearse un claro interés por resaltar las características positivas del mestizaje en términos de un fortalecimiento biológico de lo nacional, al mismo tiempo que se deja entrever en sus novelas cierto desprecio o desinterés por las características físicas de aquellos de piel más morena.

Mestizaje y desprecio de uno mismo

Como hemos visto, los discursos sobre el mestizaje resultan difíciles de definir. Y es que, si bien la búsqueda de los enlaces sexuales entre criollos e indios busca el blanqueamiento de la población, biológica y culturalmente hablando, el resultado de dicha mezcla no sintetiza lo que en esta formación histórica se consideraría bello, y que se rige fundamentalmente por la estatuaría griega (Winckelmann 1755/1959). Por todo esto, los discursos en torno a la población oscilaron entre esta búsqueda idílica en torno al blanqueamiento por una parte, y la frustración al no obtener los resultados deseados, por otra.

Algunos autores lo expresan como una verdadera lucha entre dos razas que se debaten el predominio físico y fisonómico. En la novela *Los mariditos* (Cuellar, 1890/1982), el autor, luego de describir a los hijos de doña Lugardita en torno a sus diferencias físicas y de carácter, explica que eso ocurre frecuentemente "... en nuestra raza mixta, en la que, en lucha la sangre de Cuauhtémoc con la del Cid Campeador, forman *pigmentum* de tono más o menos caliente según el vencedor" (p. 82).

Cuellar desprecia abiertamente los resultados del mestizaje, y un ejemplo lo encontramos en *La noche buena* (1890/2004) en la figura

de Lupe, una joven de dieciocho años "... era pequeña y, por supuesto, estaba clorótica. Su color era de ese tono de papel secante que se va quedando en la raza mixta al deslavarse el cobrizo azteca; color con el que luchaba incesantemente Lupe..." (p. 156).

El asunto, para muchas mujeres, y de acuerdo a este novelista, era lograr blanquearse de una u otra forma. Como Marianita Quijada (*Los mariditos*, 1890), quien usaba para ello "... polvo de arroz de Coudry que le regalaban sus amiguitas" (p. 82), y de esta forma, tal como explica el autor, "... acababa de estar presentable y había tal distancia entre ella y sus hermanos, que éstos, envidiosos de su buena suerte habían acabado por aborrecerla" (p. 82)

Pero Cuellar, si bien el más punzante de los escritores de la época en torno al mestizaje, no es el único que se expresa en este sentido. *El diablo en México* (Díaz de Covarrubias, 1858/2014) es otro ejemplo de ello. Así, el autor dice de Concha: "No era hermosa sino bonita simplemente, gracias a unos lindos ojos negros, a un par de cejas graciosamente arqueadas, a una barba con un hoyito, a un cutis terso, aunque algo moreno..." (p. 124) Y agrega más adelante: "Su tez un poco morena, estaba ahora casi blanca merced a la 'toalla de Venus' que en un frasco se veía sobre el tocador confundido entre los botes de pomadas y esencias" (p. 145)

Este interés por blanquear la piel expresa claramente la angustia que provocaba el color. El problema que plantean Cuellar y Díaz de Covarrubias, propio del siglo XIX, se refiere a los complejos de inferioridad que se van creando a lo largo de la conformación de la nación mexicana.

Esto mismo se puede apreciar en el diálogo entre Anselma González, una joven de 19 años, algo caprichosa y muy consentida, y su tía, quien está a cargo de ella (*Peón y Contreras*, 1891). Anselma se siente bonita, se sabe admirada. Pero la tía, quizás en un intento por bajar la autoestima a su egocéntrica sobrina, le recuerda algo que suena como una bofetada:

-
- ... como eres trigueña...
 - ¿Trigueña yó?
 - ¡Pero no eres blanca!

Efectivamente, no era blanca; pero eso valía más que el blanco. Tez color de piñón, fina, sedosa (...)

-
- Pero eso sí, gracias á Dios, tú no te apenas por eso
 - Te parece; sí me apeno (p. 6)

El color de piel no sólo provoca angustia sino también vergüenza. Era necesario ocultarse, tapar las marcas de lo que se es.

Otros autores, si bien más sutiles, no dejan de considerar la cuestión del color de piel como elemento preocupante para la población. Esto se puede apreciar en la novela *Los bandidos de Río Frío* (Payno, 1888). Marianita, hija de un conde, se enamora de Juan Robreño, militar, hijo del encargado de la hacienda del padre de aquella. Evidentemente el padre de ella no consiente el matrimonio de los jóvenes. En una carta desgarradora, la muchacha le dice a su enamorado:

-
- ... y todo porque no hemos nacido iguales. ¿Qué igualdad es ésta? Yo te veo a ti, joven bien hecho, te diría hasta hermoso, con tu gran bigote y con tus patillas negras. Menos blanco que yo, es la única diferencia; pero puede ser que esto sea porque estás quemado por el sol. (p. 38)

Marianita necesita justificar el color oscuro de la piel de su enamorado, y esto tiene que ver con la asociación, propia de esta formación histórica, entre el color de piel y las características morales, psicológicas, intelectuales y por supuesto, de belleza del individuo. Marianita quiere creer que el color oscuro es causado por el sol, pero justo por ello, no puede llamarlo “hermoso”, sino que tímidamente se atreve a decir: “te diría hasta hermoso”, y esto porque el personaje no

cumple con las características del modelo de belleza racista establecido y socialmente aceptado.

Un último ejemplo de esta preferencia explícita hacia el color blanco, lo encontramos en la novela *Pacotillas* (Parra, 1900). El personaje principal, Paco Téllez, apodado Pacotillas por su similitud fonética, es muy parecido a su madre, excepto por el color de su piel, más morena que aquella. “Salvo el color, que había sacado del padre, el niño era la imagen viva de la madre. Fortuna fue que sucediese así, porque si moreno (su padre) le quería tanto, á ser blanco el niño, el padre habría enloquecido” (p. 47).

Conclusión

A lo largo de este trabajo he intentado mostrar cómo se ha construido una subjetividad racista en México, sus características y los elementos de los que se valió para arraigarse y justificarse. Se trata de un trabajo cuya preocupación es actual, y se despliega en el siglo XIX para entender el racismo y las características que adquiere. El hecho de que seamos racistas es resultado de la conjunción de sistemas de saber-poder que así nos han constituido. El sujeto racista es el resultado de proceder de saber y ejercicios de dominación, y no una herencia fatal que fluye en los genes de generación en generación y nos marca para siempre.

Considero que ha quedado demostrada la importancia que tuvo el ámbito novelístico para la reproducción de estereotipos racistas que perduran en la actualidad. Los mexicanos morenos, pobres, intemperantes y físicamente poco atractivos se encontraban, en esta valoración racista ampliamente aceptada, muy por debajo de lo que pretendían las élites letradas. Evidentemente no hemos logrado salir de este esquema que genera subjetividades acomplejadas que asumen su propia inferioridad a partir de datos físicos que supuestamente los marcan para toda la vida, a ellos y a su descendencia.

Referencias

- Altamirano, I. M. (1868/2002), "Revistas literarias de México (1821-1867)", en *La literatura nacional. Revistas, ensayos, biografías y prólogos*, T. I, : Porrúa, (pp. 1-190)
- Ancona, E. (1891). *La mestiza*. Ed. José V. Castillo.
- Camper, P. (1791). *Dissertation Physique de Mr. Pierre Camper*. Wild & Altheer
- Cuellar, J. T. de. (1890). *Los mariditos*. Tip. de Hermenegildo Miralles.
- Cuellar, J. T. (1890/2004). *La Noche Buena*. Porrúa. 289-345.
- Delgado, R. (1890/1988). *La Calandria*. Porrúa.
- Delgado, R. (1893/1993). *Angelina*. Porrúa.
- Díaz Covarrubias, J. (1858/2014). "El Diablo en México". En *La novela corta mexicana. De la Independencia a la Revolución*. Conaculta, (pp. 109-169).
- Fernández de Lizardi, J. J. (1816/1972). *El periquillo Sarniento*. Porrúa.
- Foucault, M. (1969/2007). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1976/2006). *Defender la sociedad*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1979-1980/2016). *Del gobierno de los vivos*. Fondo de Cultura Económica.
- Gómez, J. (2008). *El camaleón ideológico. Nacionalismo, cultura y política en México durante los años del presidente Lázaro Cárdenas (1934-1940)*. ICSyH, BUAP.
- Jay Gould, S. (2007). *La falsa medida del hombre*. Crítica.
- Lavater, J. C. (1775/2004). *Physiognomische Fragmente*. Reclam.
- López Portillo, J. (1898/2005). *La parcela*. Porrúa.
- Mateos, J. A. (1869/1902). *Sacerdote y caudillo. Memorias de la insurrección*. Mauci Hermanos.
- Mosse, G. L. (1978/1994). *Die Geschichte des Rassismus in Europa*. Fischer.
- Payno, M. (1889-91/2006). *Los bandidos de Río Frío*. Porrúa.
- Peón y Contreras, J. (1891). *Veleidosa*. Imprenta de Francisco Díaz de León.
- Riva Palacio, V. (1868/2000). *Martín Garatuza*. Porrúa.
- Riva Palacio, V. (1870/1986). *La vuelta de los muertos*. Porrúa.
- Suárez, L. (2005). *Eugenesis y racismo en México*. UNAM
- Winckelman, J. J. (1755/1959). Ideas sobre la imitación de las obras griegas en la pintura y en la escultura. En *De la belleza en el arte clásico*. UNAM.

La subjetivación racista de los mexicanos a través de la enseñanza de la *Historia Patria*

Jorge Gómez Izquierdo

El análisis y la interpretación que aquí propongo se dirige contra los efectos de poder que el saber de la historia patria ha producido en la constitución de la subjetividad de los mexicanos: efectos que están vinculados a una visión que llega a generar representaciones mistificadoras impuestas a la gente a través de un discurso de enseñanza social obligatoria. Así, durante generaciones, hemos sido constituidos en los sujetos portadores de una visión racista que ha tenido un éxito arrollador, tal como se demuestra en la aceptación y beneplácito colectivo en torno a la aceptación de que, efectivamente al definirnos como nación, somos "mestizos". En eso ha culminado el largo proceso pedagógico de mistificaciones que han llegado a determinar quién es cada quien en el universo de la jerarquía racial de México. La enseñanza de la historia patria ha marcado la individualidad de cada uno, nos ha atado a una identidad conflictuada con su propio ser y ha impuesto los modos en que una verdad avalada por la historia, ha determinado nuestro reconocimiento recíproco como sujetos racistas. El saber difundido por la Historia Patria forma parte de un ejercicio de poder cuyos efectos han permitido moldear las conciencias, haciendo sujetos cuyas conductas pueden ser objeto de una dirección gubernamental interesada en constituir sujetos dóciles y obedientes, que ven en las diferencias corporales motivos de distinción social y que llegan a enunciar su propia inferioridad como un hecho plenamente asumido y aceptado. Ello se debe a que los conceptos racistas o raciales son muy eficaces y arraigan profundamente en la mente. La difusión del saber historiográfico ha consolidado una relación de poder que puede actuar sobre la conducta de los individuos. Precisamente ahí reside lo terrible del poder: su capacidad del poder para moldear nuestros sueños y nuestras certezas.

Esta forma de poder-saber, que es la historia patria, marca a las personas en su propia individualidad, las ata a su propia identidad, les impone una ley de verdad histórica que ha de reconocer y que los otros han de reconocer en él. Es una forma de poder-saber que transforma a los individuos en sujetos. Siguiendo en esto a Foucault, podemos decir que hay dos significados de la palabra sujeto: *sujetado* a algún otro por el control y la dependencia, y *atado a su propia identidad* por la conciencia inoculada. “Ambos significados sugieren una forma de poder que somete y hace sujeto” (Foucault, 1983, p.323). En consecuencia, lo que encadena al individuo a ese tipo de identidad y lo somete a otros es contra lo que debe dirigirse la lucha contra la sujeción impuesta, “contra las formas de subjetividad y sumisión”.

Pretendo aportar elementos de juicio que ayuden a detectar esa forma de sujeción a una identidad racista y plantear una resistencia contra el resultado de esa dominación: la sumisión de la subjetividad. Muchas de las actitudes, formas de relacionamiento y de valoración con los otros y con uno mismo estarían determinadas por los contenidos racistas transmitidos sobre lo que se piensa fueron las civilizaciones antiguas, resaltando el papel benéfico de la Conquista. La *Historia Patria* es un modo de subjetivación que promueve la identidad nacional por medio de la noción según la cual los mexicanos somos mestizos. De esta manera se logra constituir una identidad atada a las pretensiones de la dominación que normaliza las inferioridades y las injusticias.

A partir de un *corpus* conformado por manuales escolares de uso continuo en las escuelas para la adoctrinación nacionalista de niños y jóvenes mexicanos en un amplio periodo que abarca de 1880 a 2006, presento las diferentes temáticas que se articulan para construir una definición racista de la nación mexicana. Las fuentes que presento manifiestan la prolongación del racismo porfirista en el racismo nacional-revolucionario que en la época del neo-liberalismo han quedado intocados. En el proceso de desarrollo de la conciencia nacionalista de los niños no se puede desdeñar el valor formativo de los libros de texto de historia, pues como bien señala Teun van Dijk (2003, p. 209-229), probablemente

se trate del único discurso social cuya enseñanza es obligatoria, por eso mismo, debe impregnar de manera profunda la conciencia del significado de pertenencia y lealtad a una nación. Resultado de años de aprender nuestra historia en semejantes textos, en México vivimos los efectos más perversos del racismo: la destrucción planeada de la autoestima y la aceptación como algo natural de los correspondientes roles de dominación y subordinación de las personas.

Las primeras definiciones del significado de pertenecer a un grupo racial o social determinado las recibe el niño a través de las primeras informaciones sobre la población del resto del mundo y las razas que lo habitan. Un modelo de ello la encontramos en un texto que se usó en las escuelas de México durante la década de los años veinte, compuesto por el historiador positivista francés Charles Seignobos¹:

Tenemos una tendencia irresistible a considerar como única verdadera la civilización europea, que es la nuestra, y a esperar que absorberá o hará retroceder a todas sus rivales...Los tres principales pueblos de nuestra época, los que se elevan sobre los restantes por su actividad y dirigen la marcha de la civilización, siguen siendo los ingleses, los franceses y los alemanes (1922, p. 224-228).

La división de la humanidad en razas ha establecido que la blanca es la que se distingue enormemente de las otras por su carácter dinámico, emprendedor, lo que le permitiría ser la única raza humana capaz de construir grandes civilizaciones. Se implanta como una verdad la idea sobre la superioridad de la llamada raza blanca. Las elites mexicanas (porfiristas o revolucionarias, católicas o ateas, liberales y conservadores) asumen como propia en el relato histórico la visión

1. Charles Seignobos (Lamastre, 1854 – Ploubazlanec, 1942), historiador francés, fue docente en la Universidad de París y escribió sobre Francia y sobre la civilización europea. Entre sus obras más destacadas está *Histoire politique de l'Europe contemporaine* (1897). Fue maestro de Marc Bloch. Seignobos es considerado uno de los positivistas franceses más importantes. Con Charles Victor Langlois, escribió *Introduction aux études historiques* y juntos impulsaron el renovador movimiento de los Annales que luchó contra la historia lineal, política y de las grandes figuras. Fuente: http://es.wikipedia.org/wiki/Charles_Seignobos.

occidental al identificarse como parte de las “razas superiores”. Esta verdad impuesta se expresa cuando el maestro Tomás Zepeda Rincón² (1937) pregunta a sus alumnos:

¿Cómo se pueden dividir los pueblos respecto a su grado de cultura? Respecto a su grado de cultura los pueblos se dividen: en civilizados, bárbaros y salvajes. ¿Son todos los hombres igualmente civilizados? No, señor; los más civilizados son los de raza blanca[...] (1937, p. 13).³ Esa información puede provocar estereotipos y prejuicios racistas en la mente de los jóvenes, de allí sólo hay que dar un paso para aceptar como normales las jerarquías raciales correspondientes. No es difícil suponer que este tipo de saber abone el campo de discursos discriminatorios, cuya influencia sobre la imagen y autoestima de los mexicanos ha de generar un sentimiento de vergüenza de sí mismo y de rechazo al grupo del cual proviene. El mensaje es evidente, a partir de la definición de los rasgos físicos se sobreentienden las características intelectuales e inclinaciones morales de cada raza humana.

Mi procedimiento ha consistido en distinguir las imágenes que se articulan para construir una definición racista de la identidad nacional mexicana, según los propios términos en que se representa al México antiguo y a la Conquista en los manuales que se han utilizado en las escuelas públicas y privadas de México. Estas imágenes paradigmáticas, conocidas por todos los mexicanos, son: 1) El origen asiático de las naciones indias; 2) Las causas que facilitaron la conquista - a) la alimentación, el atraso tecnológico y las rivalidades entre indígenas - b) la religión sanguinaria y c) la leyenda del Dios Blanco Quetzalcóatl; 3) El cobarde Motecuhzoma como el primer chivo expiatorio de la nación, modelo de cobardía, superstición y servilismo; 4) La importancia del cruce sexual entre la raza conquistadora y la conquistada en la formación de la

2. Considerado uno de los hombres ilustres del estado de Chiapas, Tomás Zepeda Rincón fue un acucioso investigador y en su vasta producción destacan, además de sus manuales de geografía, *La educación pública en la Nueva España en el siglo XVI*. Fuente: <http://www.e-local.gob.mx/work/templates/enciclo/chiapas/municipios707089a.htm>.

3. Véase del mismo autor *Geografía general y particular de México, Primer grado, para 2º y 3er años de Enseñanza primaria*, Editorial Progreso, México, 1943, p. 22.

nueva nacionalidad: la raza mestiza en la que sutilmente se justifica el derecho de pernada como metodología de formación de la nacionalidad.

El origen asiático de los indios americanos

En 1906 el escritor porfiriano José López Portillo y Rojas⁴ podría afirmar contundente, que la indiferencia ante el dolor y ante la muerte revelaba la procedencia asiática de la raza indígena. Para López Portillo, chinos y mexicanos se mostraban igualmente impasibles ante todos los males, eran dos razas “más aptas para morir que para matar”. Su valoración darwinista le permite concluir que la caída indígena ante el conquistador eurocristiano, significó el fatal “desarrollo y cumplimiento de una ley natural: el triunfo de los más aptos” (1906).

En el texto oficial de historia para el cuarto grado de primaria (2003-2004), a los niños se les sigue enseñando la misma historia sobre el origen asiático:

al parecer, comenzaron a llegar a América hace unos cuarenta mil años: ¡cuatrocientos siglos! Venían de Asia y pasaron por Alaska, por el estrecho de Bering. Venían a pie, que era la única manera de trasladarse, y poco a poco fueron ocupando el continente. [...] Eran nómadas [...], (cuando) los glaciares se derritieron [...] las poblaciones de los dos continentes tuvieron un desarrollo autónomo, cada uno por su cuenta (Libro de Historia de Cuarto Grado, ciclo escolar 2003-2004)

Más allá de la exactitud histórica, lo que realmente se puso en juego al referir el origen asiático de las razas indias mexicanas fue un dispositivo discursivo con el fin de corroborar la supuesta predisposición psíquica de la raza indígena al sometimiento. Se debe recordar un dato importante:

4. José López Portillo y Rojas nació en Guadalajara, Jalisco en 1850, en el seno de una familia acomodada y tradicionalista. Fue escritor, abogado, periodista, catedrático, gobernador de su estado natal y secretario de relaciones exteriores durante el régimen de Porfirio Díaz con quien siempre se sintió identificado. Su nieto, José López Portillo y Pacheco fue presidente de México de 1976 a 1982. Fuente: http://es.wikipedia.org/wiki/jos%C3%A9_L%C3%B3pez_Portillo_y_Rojas

los intentos para identificar al indio con lo asiático tuvieron como telón de fondo el despliegue del movimiento anti-chino (1871-1934) (Gómez Izquierdo, 1991, p. 183), que terminó logrando la expulsión del país (1931-34) de los chinos, apreciados como amenaza de degradación racial. Sus esposas e hijos mexicanos también fueron excluidos de la nación.

Causas del éxito de la Conquista de México

A) carencias naturales, tecnológicas y desunión aborígen.

Los triunfos de los españoles sobre los indios se explican en los manuales de *historia patria* por la conjunción de varios factores. En dichos textos, se presenta un haz de agentes que eventualmente se enlazan a favor del éxito de la Conquista: el temor a lo sobrenatural y lo desconocido; la leyenda de Quetzalcóatl, que habría de volver por Oriente a restaurar su dominio perdido; la debilidad fanática de Moctezuma; las guerras entre los pueblos y tribus indígenas; el atraso tecnológico, en fin, todo encajaba en la Historia para favorecer el desarrollo de la causa principal: la victoria de la verdadera religión, la eliminación de los salvajes y el consecuente progreso de la Humanidad.

El historiador Carlos Pereyra⁵ establece en las supuestas deficiencias de la Civilización americana el lugar común que explica la facilidad con la que se realizó la Conquista. Se trata básicamente de carencias geográficas y naturales. Refiriéndose a ellas procuraba exponer el atraso americano respecto al desarrollo civilizatorio de Europa:

5. Carlos Pereyra nació en Saltillo, Coahuila al Norte de México en 1871 y murió en Madrid en junio de 1942. Perteneciente a una familia acomodada, recibió una esmerada educación. Ocupó altos cargos culturales y políticos en el gobierno mexicano. Fue magistrado y ejerció la abogacía, profesión que abandonó para dedicarse a su vocación de escritor y profesor en la Escuela Nacional Preparatoria. Enseñó Historia Patria y Sociología en la Escuela de Derecho de la Universidad de México. Tras ser diputado, ocupó la secretaría de la embajada en Washington, luego fue encargado de negocios en Cuba y ministro plenipotenciario en Bélgica y Holanda, donde fue distinguido con el nombramiento de miembro del Tribunal Internacional de Arbitraje de la Haya en 1913. Tras el triunfo de la Revolución mexicana, dimitió a todos sus cargos oficiales y rompió con los sucesivos gobiernos revolucionarios. Se estableció en España en 1916 a la que convirtió en su nueva patria. No solicitó la nacionalidad española y se dedicó con fervor a defender la obra civilizadora de la madre patria en las Américas. Entre sus obras resaltan: *La obra de España en América*, *La conquista de las rutas oceánicas*, *La huella de los conquistadores*, *Historia de la América española*, *Breve historia de América*, *Hernán Cortés y la epopeya del Anáhuac*, *Francisco Pizarro*, *El Mito Monroe* que es una encendida defensa de la Hispanidad. El Estado español reconoció sus méritos y le dio un cargo en el Instituto "Gonzalo Fernández Oviedo", escribiendo en su Revista de Indias su defensa de la grandeza de la Hispanidad. Fuente: *Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Memoria de la Secretaría General*. Año 1942, Madrid, 1943, pp. 61-62, Necrologías.

Algo les faltaba [a los antiguos americanos] para adquirir los adelantos de la vida social alcanzados por los habitantes del Viejo Continente. Antes de la conquista no había animales bovinos. Los indígenas carecían de reses para la carne, vacas para la leche, bueyes para labrar la tierra. Tampoco había caballos, ni asnos, ni mulas,[...], no había carneros,[...], no había cabras,[...], no había trigo, que es el cereal más rico por sus elementos nutritivos, y que ha servido por lo mismo para la formación de los pueblos más vigorosos, [...], no faltaban los metales, pero los indígenas no sabían aprovechar sino el oro y la plata, es decir, los metales preciosos, y desconocían el beneficio de los más útiles [...] [Otra de las causas de dicho atraso fue] la desunión de las tribus que poblaban nuestro territorio [...] (Pereyra, 1920, p.11-13)

Explicaciones de este tipo predominan y se reproducen en el relato histórico y hacen ver las pretendidas deficiencias de la propia naturaleza americana como la causa determinante de la caída indígena ante la superioridad natural de los más bellos del planeta; la biología actúa aquí como naturaleza determinante de las desigualdades de fortuna. La superioridad tecnológica europea se ensalza como signo de progreso e inventiva de una raza superdotada, mientras que las tecnologías indígenas no dejan de ser más que muestras de fanatismo, creencias mágicas, retraso mental.

B) sacrificios humanos y religión sanguinaria

Ciertamente, no es extraño que la imagen aterradora sobre el México anterior a Europa tenga un lugar central en el imaginario racista europeo y sea ratificada por el llamado padre del racismo: el conde Joseph Arthur de Gobineau (1816-1882). Gobineau, en su *Ensayo sobre la desigualdad de las razas humanas* (1853-1855) dedica algunas páginas a la estigmatización del *imperio azteca* en los siguientes términos:

El imperio americano de los aztecas parecía existir ante todo para mayor gloria del fanatismo. No es posible imaginar nada más fanático que un Estado social que, como ese, descansaba sobre una base religiosa, incesantemente regada por la sangre de carnicerías humanas [...] Pero para los mexicanos todas las víctimas eran buenas. Con la ferocidad que el fisiólogo moderno Prichard reconoce como carácter general de las razas del Nuevo Mundo, mataban sin piedad, en sus altares, a conciudadanos, y lo hacían sin vacilación ni selección, lo cual no les impedía ser un pueblo poderoso, industrioso, rico y que sin duda habría durado, reinado y degollado todavía mucho tiempo si el genio de Hernán Cortés y la valentía de sus compañeros no hubiese puesto fin a la monstruosa existencia de semejante imperio (Gobineau, 1973, p.53)

El carácter cruel y feroz son atribuidos cómo rasgos congénitos de la raza roja, la de los aztecas. La supuesta pulsión que tenían los aztecas por tener víctimas para inmolar a sus Dioses, se arguye como la razón básica del odio y resentimiento de las otras razas indias hacia los mexicas, odio y venganza que eventualmente los españoles aprovecharían para arrasar en la conquista. Los informes transmitidos por soldados y misioneros alimentaron y dieron contenido al relato de la conquista elaborado por la historiografía nacionalista desde la época del porfiriato, relato que mantiene su hegemonía incontestable en los textos en que los niños aprenden el orgullo de ser mexicanos.

Ante mayas y aztecas, la brutal eficiencia de Cortés quedaría opacada. La carnicería desproporcionada y grotesca pintada por los españoles, debería indicarse a los niños, fue para resaltar las pretendidas bondades de su religión humanitaria y de su misión civilizatoria. La historia, ya es una perogrullada, ha sido escrita por los vencedores, pero después de 500 años de adoctrinación hispanófila, ¿no será tiempo para revisar, reescribir y difundir otra interpretación sobre el sentido y real magnitud de los sacrificios humanos y el canibalismo que propagaron los españoles?

C) La leyenda de Quetzalcóatl

La mentalidad primitiva y el ritual sangriento son descritos en los relatos de la historia patria. Siguiendo en ello a Bernardino de Sahagún [Hist. Gral. Dela Nva. España, 1565], esos rasgos innatos de la “raza” provocaron la abyección moral y el endiosamiento de que fueron objeto los hombres “blancos” y “barbudos” de parte de los primitivos indígenas. En el texto de Julio Zárate, que en esto dice seguir literalmente a Manuel Orozco y Berra, quien a su vez se basa en Mendieta, en el Padre Durán, y en Torquemada, leemos:

[...] aparecieron [...] personas vestidas de trajes telares, cubiertas las cabezas; bien recibidas y festejadas en todas partes, llegaron al fin a Tula en donde se les admitió con benevolencia. Los recién llegados eran extranjeros, sabían labrar los metales, cultivar las tierras y otras muchas industrias, y su jefe se llamaba Quetzalcóatl [...] era hombre blanco, alto de cuerpo, ancha la frente, los ojos grandes, los cabellos largos y negros, la barba grande y redonda. Casto, muy amigo de la paz, pues se tapaba los oídos cuando se hablaba de la guerra, inteligente y justo, sabedor en las ciencias y las artes, con su ejemplo y su doctrina predicó una nueva religión, inculcando el ayuno, la penitencia, el amor y el respeto a la divinidad, la práctica de la virtud y el desprecio al crimen (Zárate, 1880, p. 20-21).

La leyenda de Quetzalcóatl permanece dominante todavía en los libros para niños (2008) cómo prueba axiomática de la superioridad de la raza blanca conquistadora:

Al llegar al Valle de México, los españoles fueron bien recibidos por el tlatoani Moctezuma, quien los alojó en el palacio de Axayácatl, cercano al recinto sagrado. Moctezuma era un guerrero experimentado, pero ahora estaba dominado por la indecisión y el temor. Hombre supersticioso, pensaba que tal vez los extraños visitantes eran dioses, como lo anunciaba una antigua profecía. Decidió obedecer a Cortés y entregarle valiosos tributos, con la

esperanza de que los españoles regresaran por donde habían venido (Libro de Historia Quinto Grado, ciclo escolar 2005-2006, p. 149)

La existencia histórica de Quetzalcóatl nunca es comprobada, no obstante el discurso de la historia patria no puede prescindir realmente de la figura de aquel varón justo, casto, sabio y, muy importante, alto, blanco y barbudo, que reúne en su ser todas las características físicas y espirituales del ser superior ario, estereotipo que la antropología, la fisonomía, la frenología y la ciencia lingüística habían cincelado en muchos lugares de Europa entre los siglos XVIII y XIX ⁶. Esta leyenda revela la predisposición a someterse a un poder superior. La leyenda de Quetzalcóatl es el augurio de la servidumbre eterna inscrito en el corazón mismo de todas las culturas y civilizaciones autóctonas preexistentes a México. Resulta ser la predicción de la caída irremediable de un continente ante el audaz invasor eurocristiano. Se le puede entender como la prueba de la superioridad evidente de la raza blanca sobre las razas cobrizas del Anáhuac. Así, los niños mexicanos aprenden a respetar a sus superiores.

Apreciando que en términos de la cosmovisión indígena, los otros que están llegando de ultramar no fueron considerados en principio como enemigos, sino como criaturas del mismo origen, con igual derecho a la vida y a la tierra, se entiende, de acuerdo a la formulación de Lewis H. Morgan, que el recibimiento amigable que dieron a los europeos, estaba determinado por la aplicación de la ley de la hospitalidad. Se deduce que ello no sólo ocurrió en México sino también en Norteamérica y en el Caribe, donde los cristianos no dejaron títere con cabeza. Los europeos, por su parte y con ellos los sucesivos escritores novohispanos y mexicanos modernos, habrían interpretado el mismo hecho de la hospitalidad que recibieron en todas partes como evidencia de la estupidez de los indígenas, y por eso creyeron y

6. George L. Mosse. *La Historia del Racismo en Europa*. Versión resumida y traducida del alemán por Jorge Gómez Izquierdo, *Cuadernos del Seminario de Estudios sobre el Racismo en/desde México*, No. 2. ICSyH/BUAP, México, 2005.

escribieron para la posteridad la noticia de que habían sido confundidos con seres sobrenaturales enviados por el legendario Dios Quetzalcóatl.

La bienvenida y manutención ofrecida a los *aventureros españoles*, se debería explicar a los niños, no fue resultado del pánico y confusión mental causada por el retorno del dios blanco que venía a recuperar su reino, sino que era la manifestación acostumbrada de la ley de la hospitalidad efectiva en las sociedades indias (Morgan, 1876, p. 16)⁷, y que aún caracteriza la actitud de muchos mexicanos hacia los extranjeros.

Motecuhzoma Xocoyotzin: El cobarde, supersticioso y afeminado noveno Rey mexica

Corolario de la infravaloración de los aztecas es el retrato de la cobardía y abyecta sumisión mexica ante el conquistador, rasgos determinantes de los tormentos psico-morales de Motecuhzoma Xocoyotzin.

Alfonso Toro, propulsor también de la unificación del sentimiento nacional refuerza la imagen del llorón Motecuhzoma en un texto publicado en 1950 y de uso continuado en las escuelas secundaria y preparatoria durante muchos años. Toro ilustra en la figura de Motecuhzoma el servilismo mexicano, que cristaliza en la frase del “¡para servir a Usted!”:

[...] Motecuhzoma, por conducto de doña Marina, manifestó a Cortés: que muchos años hacía que sus escrituras jeroglíficas tenían por cierto que habían de venir de hacia la parte donde nace el Sol, hombres blancos y barbados que tenían de señorearlos, y que pues él venía en unión de sus compañeros de hacia el Oriente, y como mensajero de un gran monarca,

7. Lewis H. Morgan en 1876 apuntaba: “Entre los iroqueses, si un hombre entra en casa india de cualquier pueblo, las mujeres de la casa tienen la obligación de ponerle comida delante; omitirlo sería una descortesía equivalente a una afrenta, [...]. Todas las naciones del Missouri –observan [Lewis y Clark]– tiene la costumbre de ofrecer comida y un refrigerio a cuanto hombre blanco entra por primera vez a sus tiendas.[...] Esa ley de la hospitalidad era universal entre las tribus del norte, y al parecer entre toda la familia india, y lo que la hacía posible era el modo de vida en común. En todas las regiones de América que visitaron, los españoles, pese a su número como fuerza militar, recibieron alojamiento en casas indias desocupadas por sus habitantes para ese fin y abundantemente aprovisionadas”.

seguramente ellos eran los hombres de que hablaban las profecías, estando por ende tanto él como sus súbditos, dispuestos a servirles [...] Motecuhzoma era encadenado por orden de Cortés, temeroso de que pudiera intentar oponerse a la sentencia; pero el monarca mexicano, en vez de hacerlo se contentó con llorar como una débil mujerzuela...A propuesta de Hernán Cortés [...] citó Motecuhzoma [...] (a) los principales del imperio azteca, Motecuhzoma les dirigió breve arenga, haciéndolos conocer el objeto de la reunión, recordándoles las profecías de Quetzalcóatl, e invitándoles a rendir vasallaje al nuevo soberano. Al oírle hablar de tal manera, [...] cuentan los cronistas que muchos de los nobles no pudieron contener las lágrimas, y lloraron como niños (Toro, 1950, p. 131-140).

En el libro de historia para 4° año de primaria, ciclo escolar 2003-2004, se ha diluido la imagen negativa del cobarde Moctezuma Xocoyotzin, ahí se le representa muy brevemente como “un guerrero valiente” y “gran sacerdote de Huitzilopochtli”, mientras que en el de historia para 5° año de primaria, ciclo escolar 2005-2006, se le describe de nuevo como el monarca supersticioso y creyente de la profecía de Quetzalcóatl que se entregó sin pelear a Cortés (Libro de Historia Cuarto Grado, ciclo escolar 2005-2006).

En el gustoso cruce sexual entre conquistadores y conquistadas

Según la interpretación hispanófila predominante en la *historia patria* uno de los grandes logros que la conquista legó a la nación mexicana moderna fue el germen de una auténtica “alma nacional” corporizada en la raza mestiza hispanizada.

Los educandos aprendían en las lecciones del maestro José María Bonilla, a aceptarse como miembros de la raza armonizada de los mestizos:

[...] El trato íntimo entre conquistadores y conquistados dio como resultado la formación de la raza mestiza, que heredó la religión, el idioma

y las costumbres de los conquistadores [...] Los tres siglos que duró la dominación española, fueron bastantes para que en el territorio de la Nueva España [...] surgiera una nueva raza, resultante del cruzamiento habido entre conquistadores y conquistados. Esta raza, que heredó el idioma, la religión y las costumbres españolas, a la vez que la resistencia y estoicismo de los indios, es la que constituye actualmente el pueblo mexicano [...] (Bonilla, sin fecha, p. 84)

En otro libro publicado también en 1963 Rosa de la Mora reproduce la inmutable clasificación racial de la población de la Nueva España que sigue prácticamente a pie juntillas la que proviene de fines del siglo XVIII europeo:

Querido niño: [...], bajo la dominación española, se unificó el territorio y se formó una nueva raza, la mestiza, que constituye la inmensa mayoría del pueblo mexicano. Razas que formaron la población de la Nueva España: la blanca, la indígena y la negra. De la unión de españoles con las indias [...], resultaron los mestizos, a los que pertenece la inmensa mayoría del pueblo mexicano. También se mezclaron los negros con los blancos y con los indios [...] Los españoles peninsulares eran [...] inteligentes, activos, emprendedores y valientes [...] Criollos [...] eran [...] ilustrados, de carácter menos duro que sus padres y más inclinados al lujo y a las diversiones [...] Los mestizos [...] hijos de español con india, tenían las virtudes y los defectos de las dos razas. Eran valientes, hábiles, más inteligentes que los indios, más francos, más sociables que estos [...] Vivían pobremente. Los mestizos eran vistos con menosprecio por los españoles [...], los mestizos consideraban inferiores a los indios [...] (De la Mora, 1963, p. 7, 34 y 36).

También se resalta el principio sexual que da origen de la nación mexicana, que de manera subliminal sanciona el derecho de pernada de los superiores, a la vez que recomienda resignación para las víctimas. Además, vemos en estos relatos a todas las razas y castas surgir ya desde un inicio “equipadas” con las características positivas o negativas que el pensamiento racista les atribuye como inherentes.

Tal como se observa, el objetivo es dejar claro al estudiante que en tanto miembro de la nación mexicana pertenece a un grupo racial bien definido física e intelectualmente:

Durante el Virreinato se formó una nueva sociedad en la que convivieron indígenas, españoles, africanos y las castas, de las cuales la más importante fue la de los mestizos. Estos grupos se han ido mezclando hasta formar nuestra sociedad mestiza (Libro de Historia Cuarto Grado, ciclo escolar 2003-2004, p. 81).

La idea del mestizo como soporte de la identificación nacionalista llega a convertirse en el tópico por excelencia de la identidad nacional y permite pregonar que México, por ser mestizo, es, ha sido y será inmune al virus racista. Sin embargo, los más reverenciados próceres de la mexicanidad no se incomodaban en pregonar que sólo la inmigración europea sería el remedio para mejorar los patrimonios genéticos de la raza de bronce. Tendríamos que señalar, entonces, lo pernicioso de fincar la identidad de los mexicanos en un criterio racial y las trampas con que se maneja una categoría supuestamente universal, la cual las élites aplican a los demás, pero no así mismos.

La *comunidad imaginaria* que se pretende inventar por medio de los manuales escolares permite tratar a la población como una mezcla de razas: las buenas que hay que proteger y las malas a las que se debe dejar morir o mejor aún, transformarlas con la infusión de "sangre blanca".

Se elige un concepto racial proveniente de la sociedad colonial de castas para forjar la identidad de toda la nación: el mestizo, lo cual equivale a marcarnos con el signo de la derrota y de la bastardía, de resignación ante la violencia sexual y aceptación de la superioridad "blanca" como aspiración inalcanzable. Aceptarse los mexicanos como seres a medio hacer.

Los libros de texto hablan de los indios con estereotipos, habitualmente los culpan de sus derrotas y de su postrada situación, utilizan términos negativos, estigmas perdurables anclados ya en el imaginario social. En cambio, debido a su sostenida filiación con

la visión hispanófila que nos legaron los frailes y conquistadores, la población española o blanca es la que se adjudica los roles superiores y dominantes. Los actos negativos de la raza blanca, son ignorados, matizados o de plano disculpados como fenómenos inevitables que favorecen el avance civilizatorio de la humanidad. Sus atrocidades son vistas con indulgencia e incluso se les justifica como algo conveniente para el propio bien de las víctimas. La verdadera historia de México –se presupone– comienza allí cuando la raza blanca apareció en escena a partir del siglo XVI para mezclar generosamente su sangre con la de los grupos autóctonos.

Conclusión

Si el poder-saber transmitido por la historia patria crea las condiciones de largo alcance para controlar la subjetividad de los individuos, de sus sujetos, entonces, ¿qué modos de subjetivación podemos esperar hoy y ahora? (Deleuze, 2015, p. 119-122). Me refiero, por supuesto, a un modo de ser sujeto liberado de toda obsesión racista. La meta no será alcanzada fácilmente, el poder siempre tratará de reconquistar y someter la subjetividad para servirse de ella y dirigirla en polémicas para desacreditar o descalificar a oponentes políticos. Y el saber, como el que aquí hemos tratado, querrá investir al sujeto en una forma que lo deje atado y dependiente a la voluntad e intereses de otros. El poder y el saber se ejercen sobre la subjetividad y la subjetividad querrá a su vez escapar a las relaciones de poder que lo someten a las formas de saber que lo objetivan como sujeto sujetado a identidades impuestas.

La esperanza de constituirse como sujeto libre, determina lo que significa la subjetivación, es decir, la manera en que cada uno se constituye como sujeto más allá de las relaciones de poder y de las formas del saber que nos convierten en objetos de la dominación. La subjetivación se da y debe darse tanto a nivel colectivo como individual para producir con abundancia los focos de resistencia al poder-saber hegemónico en nuestra formación social.

El Estado moderno, a través de la historia patria, ha logrado integrar a los individuos en una conciencia nacional compartida. Pero los ha integrado bajo la condición de que esta individualidad esté moldeada por el saber historiográfico y sometida a un conjunto de patrones de conducta orientados a la valoración de lo superior y lo inferior, de lo bello a lo que se aspira respecto a lo feo realmente existente qué queremos dejar atrás. Quizá el objetivo de hoy no sea descubrir lo que somos, sino rechazar lo que somos, oponerse a ese sujeto racista en que nos han convertido. Imaginar y construir lo que podríamos llegar a ser para liberarnos de ese poder identitario mestizo que está vinculado al Estado. Asumiendo como propia la llamada de Foucault, diríamos que tenemos que promover nuevas formas de subjetividad a través del rechazo de esta clase de individualidad que nos ha sido impuesta durante varios siglos” (Foucault, 1983, p. 329).

Referencias

- Bonilla, J. M. (profesor de la Escuela Normal Superior). (Sin fecha). *La evolución del pueblo de México (Elementos de Historia Patria)*. Primer Ciclo, Hermanos Sucesores.
- Deleuze, G. (2015). *La subjetivación. Curso sobre Foucault*. Tomo III. Ed. Cactus.
- Foucault, M. (1983). El sujeto y el poder. En Foucault M (2015). *La ética del pensamiento*. Ed. Biblioteca Nueva.
- Gobineau, J. A. (1973). *Escritos políticos*. Selección e introducción de Michel D. Biddiss. Editorial Extemporáneos.
- Gómez, J. (1991). *El movimiento antichino en México (1871-1934). Problemas del racismo y del nacionalismo durante la Revolución Mexicana*. INAH.
- Gómez, J. y Sánchez, M.E. (2011). *La ideología mestizante, el guadalupanismo y sus repercusiones sociales. Una revisión crítica de la “identidad nacional”*. Lupus Inquisitor-Universidad Iberoamericana Puebla-BUAP.
- López Portillo, J. (1906). La raza indígena. En *Revista Positiva*, tomo VI-2-
- Mora de la, R. (1963). *Lecciones de Historia Patria. Cuarto año de instrucción primaria*. Editora Rosa de la Mora.

- Morgan, L. H. (1876). La comida de Moctezuma” En, Lewis Morgan y Adolph Bandelier (2004), *México Antiguo*. Ed. Siglo XXI.
- Mosse, G. L. (1990/2005). *La Historia del Racismo en Europa*. Versión resumida y traducida del alemán por Jorge Gómez Izquierdo, Cuadernos del Seminario de Estudios sobre el Racismo en/desde México, No. 2. ICSyH/BUAP.
- Pereyra, C. (1920) *Patria. Historia de Méjico, para niños de la Escuela Primaria Elemental*. Librería de la Vda. de Ch. Bouret.
- Seignobos, C. (1922). *Compendio de la historia de la civilización desde los tiempos más remotos hasta nuestros días, con una introducción de Guillermo Prieto. Obra de texto en las escuelas del Ayuntamiento de Paris*. Librería de la Vda. De Ch. Bouret.
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2003). *Libro de Historia Cuarto Grado de Primaria*
- SEP (2005). *Libro de Historia Cuarto Grado de Primaria*.
- SEP (2003). *Libro de Historia Quinto Grado de Primaria*.
- SEP (2005). *Libro de Historia Quinto Grado de Primaria*.
- Toro, A. (1950). *Compendio de Historia de México. La dominación española*. Editorial Patria, S.A.
- Van Dijk, T. (2003). *Racismo y discurso de las élites*. Gedisa.
- Zárate, J. (1880). *Compendio de Historia General de México*. Librería de la Viuda de Ch. Bouret.
- Zepeda, T. (1937). *Geografía-Atlas. Nuevo curso de geografía general y particular de México, para uso de las clases elementales, Primer grado*. Editorial Progreso.
- Zepeda, T. (1943). *Geografía general y particular de México, Primer grado, para 2º y 3er años de Enseñanza primaria*. Editorial Progreso.



II

DISCURSOS RACISTAS EN CONTENIDOS Y RELACIONES EN EDUCACIÓN BÁSICA

Israel Haro Solís

Diversidad y discurso de odio en la escuela de educación básica

Naoko Saito

La enseñanza de la problemática buraku en las escuelas japonesas:

El caso de la discriminación matrimonial

Diversidad y discursos de odio en la escuela de educación básica

Israel Haro Solís

Introducción

No existe una definición universalmente aceptada sobre lo que debe considerarse discurso de odio. El término se ha caracterizado como cualquier expresión que es abusiva, insultante, intimidante, acosadora y que incita a la violencia, el odio, la hostilidad o a la discriminación en contra de un individuo o un grupo identificado por una serie de características específicas. Estas expresiones pueden ser escritas (no verbales) visuales, artísticas y pueden ser difundidas por diferentes medios, incluyendo internet, prensa, radio o televisión (Comité de Ministros del Consejo de Europa, 1997; Article 19, 2015; TEDH, 2004).

El discurso de odio o *hate speech* encierra la deliberada intención de provocar una afectación en la dignidad de un grupo de personas, a través de expresiones hirientes. Dichas manifestaciones suelen referirse a expresiones racistas, xenófobas, discriminatorias, machistas, homófobas, entre otras (Esquivel, 2016).

El discurso de odio fija como objetivos a las personas por quienes son, atiende a los rasgos identitarios de tales personas; no implica necesariamente una consecuencia particular, pero, requiere como elemento central la intencionalidad de provocar violencia, discriminación u hostilidad contra personas o grupos con ciertas características (Article 19, 2018).

Para tener un enfoque comprensivo de los elementos que conforman el término discurso de odio, a continuación, se definen sus elementos clave:

- Los términos “odio y hostilidad” se refieren a emociones intensas e irracionales de oprobio, enemistad y aversión hacia un individuo o un grupo (Article 19, 2009; Principios de Camden 12.1).
- La “discriminación” comprende toda distinción, exclusión, restricción o preferencia, que tiene como sustento uno o más de los siguientes motivos: el color de la piel, la cultura, el sexo, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, económica, de salud o jurídica, la religión, la apariencia física, las características genéticas, la situación migratoria, el embarazo, la lengua, las opiniones, las preferencias sexuales, la identidad o filiación política, el estado civil, la situación familiar, las responsabilidades familiares, el idioma, los antecedentes penales o cualquier otro motivo, que tiene el propósito o efecto de anular o disminuir el reconocimiento, disfrute o ejercicio, en pie de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales de las personas en el ámbito político, económico, social, cultural o cualquier otro campo de la vida pública (Artículo 19, 2018; Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación).
- La “violencia” es el uso intencional de la fuerza física, amenazas contra uno mismo, otra persona, un grupo o una comunidad que tiene como consecuencia o es muy probable que tenga como consecuencia un traumatismo, daños psicológicos, problemas de desarrollo o la muerte (Organización Mundial de la Salud, 2002).
- La “apología” es el apoyo y la promoción explícitos, intencionales, públicos y activos de odio hacia un grupo (Article 19, 2012).
- La “incitación” se refiere a declaraciones sobre grupos nacionales, raciales o religiosos u otros que puedan crear un riesgo inminente de discriminación, hostilidad o violencia contra las personas que pertenecen a dichos grupos (Article 19, 2009).

La incitación es un elemento clave para la definición del discurso de odio. Un elemento crucial y distintivo de la incitación es la intención del emisor de incitar a otros a la discriminación, la hostilidad o la violencia (Article 19, 2018). Como se señaló anteriormente, no es necesario que se materialice una conducta violenta, sino que se generen las condiciones para tal materialización. Esto significa que el discurso de odio representa un daño en sí mismo, pero también es un indicador y, a menudo, el comienzo de una cadena de conductas y actitudes discriminatorias. En este sentido, se trata no solo de palabras, sino de una forma de discriminación, una práctica de segregación cultural, un golpe a la autoestima y a la estima social del grupo vejado (Pérez-Portilla, 2015).

Como señala MacKinnon (1996), el lenguaje actúa, toda vez que:

las palabras e imágenes son la manera como las personas son colocadas en jerarquías, son la manera como se hace que la estratificación social parezca inevitable y correcta, son la forma como se engendran los sentimientos de inferioridad y superioridad, y son la manera como se racionaliza y normaliza la indiferencia a la violencia en contra de los que están abajo (p. 31).

El discurso de odio se puede categorizar en tres niveles, según su gravedad. Siguiendo la tipología propuesta por Article 19 (2015), una primera categoría incluye un discurso de odio que debe ser prohibido, puesto que constituye una incitación directa y pública al genocidio y a otras violaciones a la Ley Internacional (e.g. Artículo 20, párrafo 2, del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos; Convención para la Prevención y la Sanción del Delito de Genocidio, 1948).

Una segunda categoría comprende el discurso de odio que no es sancionable penalmente, pero que podría justificar un proceso civil o sanciones administrativas para proteger los derechos o la reputación de otros, o para la protección de la seguridad nacional o el orden público, o la salud pública o moral (e.g. Artículo 19, párrafo 3, del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos).

En una tercera categoría está el discurso de odio que no es legalmente sancionable, pero que genera preocupación en términos de tolerancia, el civismo y el respeto a los derechos de terceros. Las expresiones pueden ser ofensivas o provocativas, pero no cumplen con ninguno de los criterios mencionados en las categorías anteriores. Sin embargo, el hecho de que sea un discurso legítimo no limita la posibilidad de que el Estado pueda adoptar políticas públicas para contrarrestar tales prejuicios que dan pauta a la propagación de este tipo de discursos (Article 19, 2018). En este sentido, las expresiones no constituyen abiertamente odio o violencia, ya que pueden caracterizarse por el prejuicio y elevan la preocupación sobre la intolerancia presente en un determinado contexto.

El presente artículo centra la atención en esta tercera categoría del discurso de odio, siguiendo la tipología propuesta por Article 19 (2015), que, como se ha señalado, implica expresiones menos ofensivas de manera abierta, pero igualmente insidiosas y dañinas; y que generan preocupación en términos de tolerancia. Son expresiones que a menudo pasan por bromas, chistes o relajo, y por ello muchas veces quedan fuera de escrutinio. Por ejemplo, chistes racistas, entre otras representaciones erróneas y estereotípicas de grupos desaventajados. La fuente de daño más poderosa está en los prejuicios, estereotipos, insultos y representaciones erróneas y desfavorables en el discurso de todos los días (Pérez-Portilla, 2015).

La escuela como fuente de discursos de odio

La escuela es el lugar donde niños, niñas y jóvenes adquieren una competencia fundamental: considerarse miembros de una comunidad amplia. A través de las prácticas que tienen lugar en la escuela, de los conocimientos, destrezas y valores que de una manera explícita u oculta se fomentan, los niños y niñas van sintiéndose miembros de una comunidad.

Ellos, poco a poco, se vuelven conscientes de una serie de peculiaridades que les identifican y de los lazos que les unen con su grupo de iguales. De la misma manera, descubren que algunas de las características físicas, idioma, costumbres, modos de pensar, entre otros aspectos, que ellos y ellas poseen son distintas de las de otras personas y grupos humanos.

En el momento en que los seres humanos se encuentran ante otras personas con rasgos físicos distintos o con otro idioma materno, con costumbres muy diferentes - tal y como ocurre en la escuela -, adquieren algún grado de consciencia de su existencia como grupo diferenciado, de que comparten una cierta visión del mundo con su grupo de iguales y que, al mismo tiempo, existen otras maneras de pensar y de ser (Torres-Santomé, 1998). En otras palabras, es en la escuela donde los niños, niñas y jóvenes empiezan a comprender que la nacionalidad, el idioma, el color de la piel, la religión y el grupo étnico forman parte de las características definitorias de cada individuo.

Tal y como se reconoce en *El Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo*, de la UNESCO (2011), las escuelas desempeñan una función esencial, que no se agota en dotar a los estudiantes con conocimientos y competencias, sino que también comprende la transmisión de valores y el hecho de permitirles que se forjen un sentimiento de identidad. La escuela puede fomentar conductas basadas en el respeto, la comprensión mutua entre humanos, tanto próximos como extraños, los intereses compartidos y los valores comunes, contribuyendo así a cimentar la cohesión social en comunidades pluriculturales, o puede promover ideas y prácticas que debiliten la cohesión. Por ejemplo, las escuelas que son indiferentes a las preocupaciones sociales, culturales y lingüísticas de los pueblos indígenas o las minorías étnicas, no son consideradas como centros que amplían las oportunidades de la población, sino como instrumentos de dominación.

En México, aunque hoy en día avanza lentamente la educación inclusiva, las prácticas sociales dominantes, que implicaron la exclusión

de los menos aptos o “diferentes”; se impusieron como algo natural, excluyéndolos de una escuela que debe albergar a todos los miembros de la sociedad sin excepción alguna. A los niños y niñas indígenas con frecuencia se les cerraban las puertas de las escuelas generales, por el solo hecho de pertenecer a algún pueblo originario. Dichas prácticas llevaron a considerar como ciudadanos sólo a aquellos que se ajustaban al modelo típico ideal aceptado por el conjunto de los grupos sociales hegemónicos (Juárez y Comboni, 2016).

Igualmente, cuando los contenidos de la currícula y los manuales escolares menosprecian explícita o implícitamente a determinados grupos sociales o transmiten mensajes que estigmatizan a algunos y proclaman la superioridad de otros, la escuela puede contribuir a inculcar la intolerancia y ahondar las divisiones en la comunidad. Estos elementos influyen poderosamente en las actitudes que los niños y los jóvenes van a tener hasta la edad adulta y pueden inclinar al alumnado a ser más receptivo a los prejuicios, el racismo y la intolerancia que pueden llevar a un conflicto violento.

La escuela puede proporcionar un contexto pacífico en el que niños, niñas y jóvenes aprendan y se relacionen entre sí. Los valores inculcados en la escuela pueden hacer que los estudiantes sean menos receptivos a discursos de odio. Pero, si las relaciones de poder y la discriminación que sustentan la marginación social, política y económica llegan a expresarse en las aulas, la educación puede tener un efecto contrario. Esto es, puede envenenar las mentes de quienes asisten a ella con prejuicios, intolerancia y estereotipos sobre los otros y convertirse en un semillero de violencia (UNESCO, 2011).

Este artículo ofrece una revisión, que no pretende ser exhaustiva, de la diversidad sociocultural que se manifiesta en la escuela. Se plantea que el sistema educativo no ha logrado atender dicha diversidad. Por el contrario, puede ejercer discriminación en cuanto a la forma de presentar la oferta educativa a los estudiantes. En ese sentido, las instituciones escolares se constituyen como un elemento más en la producción y reproducción de discursos de odio. Se recuerda al lector

que en este trabajo cuando se hace referencia al término discurso de odio se alude a la tercera categoría de la tipología del discurso de odio propuesta por Article 19 (2015). De tal manera, que éste es entendiendo como expresiones que no constituyen abiertamente odio o violencia, pero que causan un daño hacia la autoestima y la estima social de los individuos o grupos a quienes se dirige; es una forma de subordinación y degradación del rasgo identitario. Este daño se consigue a través de la constante reproducción de imágenes y mensajes que utilizan estereotipos denigrantes e ideas que representan, de manera errónea y desfavorable, a un grupo de personas desaventajadas.

Asimismo, se expone que la desvalorización de la diversidad sociocultural en la escuela puede propiciar malestar, que genera enfrentamientos y conductas violentas entre los jóvenes cuando socializan. Al final del texto se reconoce que el respeto por la diversidad en el ámbito educativo sólo puede ser una meta alcanzable a través de una educación intercultural.

En contextos sociales crecientemente heterogéneos es habitual que las personas compartan espacios de la vida cotidiana con otros individuos que poco tienen que ver con ellas. Siguiendo a Durkheim (1998), en sociedades tan vastas como las nuestras, los individuos son tan diferentes los unos de los otros que no hay nada de común entre ellos, salvo su cualidad general de ser hombres, o, mejor dicho, seres humanos.

El fenómeno de la masificación de la escolaridad ha traído consigo una heterogeneidad social y cultural del alumnado, lo que ha producido que hoy en día exista mayor diversidad de estudiantes en las aulas. Esta diversidad que irrumpe en las aulas se manifiesta en la presencia de niños, niñas y adolescentes que construyen su identidad desde representaciones y referentes muy diversos; todos ellos visibles en sus modos de vestir, en sus preferencias y consumos culturales, en su orientación sexual, en su modo de leer e interpretar el mundo. El alumnado llega al espacio escolar con el sello de la diversidad sociolingüística y sociocultural que le rodea, cualquiera que sea el contexto en el que viva y cualquiera que sea la ideología lingüística

vigente en dicho contexto y el estatus de las diferentes lenguas en él presentes (Tupin, 2011). Además, trae consigo prejuicios y estereotipos acerca del comportamiento y desempeño que se espera de los miembros de distintos grupos sociales. En las interacciones diarias, al interior de la escuela, las diferencias de prejuicios pueden llevar a que los grupos o personas con mayor poder abusen de otros que pueden considerarse marginados (UNESCO, 2005).

Las escuelas de todos los niveles educativos se enfrentan, así, con el desafío de que sus aulas están llenas de estudiantes con identidades muy diferentes: diferentes entre ellos y diferentes con respecto a la identidad de los docentes. Muchas veces, estas diferencias generan malestar y, más aún, son connotadas y valoradas negativamente. Lo anterior hace necesario que el respeto a las diferencias sea un elemento constitutivo de la eficiencia y eficacia de las escuelas. La atención de estas diferencias es una exigencia ética que se inscribe en el derecho a la educación. Desde esta perspectiva, es decir, de la atención de la diversidad, el derecho a la educación se vincula, también, con el reconocimiento de la diversidad de las identidades culturales y étnicas en el currículum (Magendzo, 2006).

Sin embargo, esto no supone una tarea fácil para los educadores, ya que la respuesta a la diversidad exige cambios profundos en las concepciones, las actitudes, el currículo, las prácticas pedagógicas, la formación de los docentes, los sistemas de evaluación, la organización y cultura de las escuelas. Más aún, "requiere la transformación de la sociedad excluyente para que, en la construcción permanente de la democracia y la participación ciudadana, se dé la inclusión de todos los sectores de la sociedad, sin distinción alguna" (Juárez y Comboni, 2016, p. 56-57). Al respecto, el análisis de las políticas y programas de atención a la diversidad revela algunos aspectos en el sistema educativo que condicionan su capacidad para responder a las demandas de la diversidad de la población (Torres, 2008).

Por ejemplo, es una práctica común que, a la hora de diseñar las prácticas institucionales y pedagógicas, los docentes no tomen en cuenta

la identidad de sus alumnos, en los salones de clase. Los profesores emplean los mismos métodos de enseñanza con todos los estudiantes, sin considerar sus orígenes culturales, étnicos, lingüísticos, estilos de vida, género, nivel social y ritmos de aprendizaje (Magendzo, 2000). La escuela tiende a otorgar al alumnado una identidad única, estática. Pareciera como si la identidad del alumno no interesara, no se advierte una voluntad de establecer un diálogo con base en su reconocimiento, constituyéndose de este modo prácticas autoritarias y discriminadoras, con clara violencia institucional hacia los alumnos (López, 2011).

La negación de la identidad de los estudiantes ha sido una práctica constante en las instituciones educativas desde sus inicios, pues en el proceso de conformación de las naciones, éstas nacieron con la misión de formar ciudadanos, lo que supone unificar y homogeneizar a la población nacional. En el siglo XIX, por ejemplo, la construcción de la identidad nacional era uno de los objetivos prioritarios de la educación. Como ha señalado Bertely (1998), desde su nacimiento en el siglo XIX el Sistema Educativo de México estableció un solo referente cultural como sujeto pedagógico: el de la mexicanidad mestiza, la cual alude a una cultura homogénea como identidad nacional, al español como lengua dominante y al positivismo como canon epistemológico de las ciencias escolares. Esta triada ha excluido otras culturas, lenguas y conocimientos.

A pesar del transcurso de los años, como apunta López (2011), las instituciones escolares actuales conservan, en su impronta, esta marca de origen. Políticas educativas obsoletas, asimiladoras o segregadoras, de origen decimonónico siguen imperando en la imposición de un modelo educativo pensado desde arriba y desde afuera de los contextos escolares, reales, concretos y cotidianos. En el planteamiento legal e institucional del sistema educativo mexicano es posible advertir que todos los niños y niñas reciben la misma oferta educativa, a partir de un currículo único, con metodologías y materiales didácticos idénticos, así como una evaluación estandarizada. Aunque, en un principio el sistema educativo mexicano no lleva a cabo ningún acto de discriminación entre las personas con base en su origen étnico y otras

características inherentes, sí discrimina en la medida en que no da otra alternativa que no sea la asimilación o la exclusión. Es decir, el sistema educativo discrimina por no discriminar (García, Klein, Hernández, Navarro y Santos, 2014). Siguiendo las ideas de Foucault (1993), la escuela ha sido dispuesta como un aparato que pretende homogeneizar las diferencias en virtud de producir individuos acordes con la norma. Pero la homogenización aniquila la subjetividad de las personas y es indudablemente una forma de control sobre el otro.

Diferentes estudios microetnográficos realizados en Brasil (Dos Santos, 2005), Chile (Vergara y Campos, 2005), Colombia (Castañeda, 2005), México (Tovar y Avilés, 2005) y Perú (Ansion, 2005) en torno a cómo los sistemas educativos enfrentan la situación de la diversidad cultural en los centros escolares, muestran que a pesar de que el discurso de docentes y directivos concuerda en la importancia de la valoración e interés por otras culturas. La enseñanza es homogénea y los profesores demuestran, en algunos casos, gran indiferencia hacia la realidad cultural de sus alumnos, orientándose más hacia la discriminación cultural.

Existe otra expresión de la negación de la identidad más institucionalizada, el currículum, que, consciente o inconscientemente, ha contribuido a generar discriminaciones. Desde la perspectiva que busca implementar un modelo cultural y educacional homogeneizante se ha transmitido históricamente un esquema de significaciones y representaciones simbólicas, así como un sistema de concepciones, conocimientos y actitudes frente a la vida que corresponden a la cultura de los grupos culturalmente dominantes de la sociedad. De tal suerte, que la cultura de los indígenas, la mujer, los campesinos, los pobladores, los pobres, la ausencia e invisibilidad de lesbianas, homosexuales, bisexuales y transexuales y muchos otros grupos marginados no han tenido espacio en los saberes que se transmiten (Fumero y Moreno, 2017; Magendzo, 2000).

Lo anterior tiene como base un prejuicio, cuya raíz es posible rastrear en la racionalidad positivista, sobre la cual se elabora el

currículum, que sostiene que *“lo que otros piensan, crean, hacen y usan son fragmentos dispersos, arreglos pintorescos, productos rústicos reunidos al azar y sin el rigor de la lógica científica que sentó el orden y las diferencias de la cultura erudita”* (Magendzo, 2006, p. 51). Tal y como señala Torres-Santomé (1998), parece como si se asumiese que por negar una realidad, ésta no existe. De acuerdo con este autor, ignorar la realidad, en la práctica, no significa optar por la neutralidad, sino que ayuda, de algún modo, a la reproducción de los prejuicios y falsas expectativas existentes en la actualidad acerca de los colectivos invisibilizados.

En América Latina, los contenidos curriculares han perpetuado la reproducción social y cultural, transmitiendo generacionalmente contenidos y formas de conocimiento sobre indígenas y negros, que no sólo los desvalorizaban, sino que construían su imagen como figuras del pasado, sin existencia real en el presente (Hopenahyn y Bello, 2001). El currículo formal también ha representado estereotipadamente a distintas personas o grupos sociales. Una de las áreas más estudiadas han sido los estereotipos de género, en donde las mujeres han sido representadas tanto en el currículo, como en los libros de texto, con roles estereotípicos, donde se les asocia a las labores domésticas y se les disocia de actividades en el mercado laboral y en posiciones de poder (UNESCO, 2005).

Lo anterior ha generado que muchos estudiantes no se sientan reconocidos en las aulas, ya sea porque los grupos sociales, culturales, lingüísticos y étnicos a los que pertenecen no existen en los contenidos culturales que allí se trabajan, ni en los recursos didácticos con los que realizan sus tareas escolares; o bien, si alguna vez aparecen datos sobre ellos, encuentran un material didáctico que distorsiona el pasado y el presente, un espacio de hostigamiento y rechazo a su origen o se recurre a noticias, dibujos y fotos que les ridiculizan o desvalorizan.

Para ilustrar esta situación, se parte del análisis que, de los libros de texto oficiales que sirvieron de base para la educación de los niños, tanto indios como no indios de México, durante casi veinte generaciones, realizó

Molina (1995). En ellos se aprecia cómo el desconocimiento del otro y la diversidad cultural han empleado implícita o explícitamente mensajes que estigmatizan a algunos grupos y proclaman la superioridad de otros.

Se reproduce a continuación un fragmento del libro de Ciencias sociales de primer año, en el que se asume una postura excluyente, a pesar de que se reconoce la presencia actual de grupos indígenas en varias regiones del país. En principio, se declara que México es un país mestizo:

El mestizaje constituye de hecho la base de la actual población mexicana. Quedan, no obstante, algunos grupos indígenas radicados en zonas de difícil comunicación, que conservan su lenguaje y sus tradiciones fundamentales. Sus costumbres indican una supervivencia prehispánica de sus sistemas de trabajo, organización, creencias y otras expresiones de cultura.

De acuerdo con el análisis que realiza Molina (1995), inmediatamente después, el libro de texto establece, por contraste, la diferencia con el resto de la población nacional al señalar que “los grandes grupos mestizos, en cambio, mantienen formas de vida en las que los cambios son mucho más patentes” (p. 153).

En este mismo ámbito de ideas, en los libros de Ciencias Sociales y de Historia se identifican a los hombres prehispánicos e indígenas como el modelo de hombre primitivo: “[...] Junto al hombre descubridor del fuego, aparecen fotos de chozas de zacate de indígenas de hoy. Se muestran también la coa de los primeros agricultores, los metales, el escuintle y el guajolote mexicanos. [...] Se equipara a los hombres contemporáneos del mamut, talladores de flechas y cazadores de bestias salvajes, con los hombres indígenas” (Castellanos, Gómez y Pineda, 2007, p. 306).

En estos libros se transmite una visión de los indígenas como seres primitivos que contribuye a desvalorizar sus culturas entre los escolares -, quienes lejos de ser valorados como un factor de distinción o riqueza cultural, que aportaron su perfil para la constitución de la

identidad nacional, son vistos como un auténtico lastre en la carrera hacia la modernidad (Rodríguez, 2008).

Estudios más recientes (Klein, Girón, Hernández, López, Navarro, Salazar, Saldívar y Santos, 2014; Ramé, Chalé, González, Noriega, Poot, Santos y Klein, 2014; Simón, 2011; Tovar y Avilés, 2005) indican que a pesar de que en el discurso educativo oficial está presente el reconocimiento de la diversidad, no se traduce en los contenidos de los libros de texto. Por el contrario, se siguen reproduciendo estereotipos étnicos, geográficos, sociales y de género que afectan a los pueblos indígenas, afrodescendientes y otros colectivos que conforman la nación. Por ejemplo, Masferrer (2014) ha mostrado cómo los libros de texto de primaria y telesecundaria, de la Secretaría de Educación Pública (SEP), reproducen ideas y estereotipos racistas mediante la enseñanza de contenidos que hacen referencia a la diversidad humana, en términos de razas, y que niegan o minimizan los aportes de las poblaciones de origen africano. Esta misma investigadora ha reportado que los materiales educativos posteriores a la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), reducen a las personas africanas y afrodescendientes a negros y esclavos, sin brindar oportunidades para apreciar la heterogeneidad de las culturas africanas, a través del tiempo o de las poblaciones afrodescendientes en América y, en particular, en México (Masferrer, 2011).

Siguiendo a Molina (1995), la discriminación del indio o cualesquiera otros personajes y grupos, en textos publicados por organismos que tienen bajo su responsabilidad la educación, revisten una importancia central, dado que su carácter oficial les adjudica un poder adicional; a saber, crean un consenso grupal e imponen una visión del mundo social. Más que cualquier otro discurso, los discursos de la enseñanza definen las ideologías oficiales y dominantes. En otras palabras, afirman el conocimiento y la opinión oficial (Van Dijk, 2007).

Al respecto, los docentes también juegan un papel importante, toda vez que a través de su labor median, e incluso alteran, los contenidos curriculares y se constituyen en agentes morales que transmiten directa o indirectamente mensajes que pueden discriminar en contra de algunas

culturas, al intentar describir lo que es apropiado desde la perspectiva de la cultura que se promueve en la escuela. En este sentido, el contenido de la enseñanza, la manera en que se imparte, cómo se dice y cómo se presenta son algunos aspectos que influyen poderosamente en la idea que los alumnos se hacen de su propia identidad y la de otros y de las relaciones de su grupo con los demás, y en las actitudes que los niños van a tener hasta la edad adulta (UNESCO, 2011).

Tal y como señala Van Dijk (2007), el racismo cotidiano y las formas prácticas de discriminación no son innatos, tienen sus fuentes; se aprenden en gran medida a través de un proceso discursivo que lo legitima y se vale, entre otros medios, de la conversación, los relatos de todos los días, los libros de texto y la literatura. Si bien, muchas formas de discriminación también pueden aprenderse a través de la observación y la imitación, esas prácticas de igual modo deben ser explicadas, legitimadas o sostenidas discursivamente de alguna otra manera.

Acorde con este autor, la mayor parte de lo que las personas saben o creen sobre los otros, se formula, de manera más o menos explícita, en incontables conversaciones, historias, noticias, libros de texto. Los individuos forman así sus propias opiniones y actitudes y, a menos que tengan buenas razones para desviarse del consenso grupal, las reproducen, las actúan en diferentes ámbitos de convivencia y adoptan las ideologías dominantes que las legitiman.

Desde luego, los textos no tienen un efecto automático, pues cada lector posee la libertad de ignorar, parcial o totalmente, los mensajes dominantes o las ideologías que los sostienen, y formar opiniones alternativas, resistiendo así las interpretaciones sugeridas del discurso racista o discriminador. No obstante, si la representación negativa del papel de las minorías dominadas es coherente con los intereses de los grupos dominantes y éstos no tienen muchos contactos alternativos con los grupos dominados o poseen poca información, la representación negativa de los grupos y los hechos vinculados a ellos puede influir fácilmente en la mente de los receptores. Así, se formarán modelos tendenciosos de hechos específicos relacionados con algún grupo,

sobre el que leen o escuchan. Esos modelos pueden generalizarse hacia actitudes e ideologías más generales sobre los otros.

De ese modo, muchos niños obtienen información por primera vez sobre otros grupos, por ejemplo, los afroamericanos, los indígenas y otros grupos vulnerables que viven en otra parte de la ciudad, del país o el continente. Esto significa que, para muchos niños, los libros de texto constituyen, aunque no el único material educativo, el principal referente acerca de otros contextos que no son los que ellos conocen. En los libros de texto puede leerse sobre la historia de la esclavitud o la historia de los grupos indígenas en el país y otros colectivos, pero esa información suele ser muy sucinta y a menudo, tendenciosa, basada en estereotipos superficiales y limitada al pasado, con un escaso acercamiento a la situación actual de los grupos minoritarios.

Con estas importantes fuentes discursivas y simbólicas de creencias dominantes, no es sorprendente, que la mayor parte de los miembros de los grupos dominantes sepan poco sobre la vida cotidiana de los *otros* y que lo que saben, o creen saber, tienda a ser estereotipado, negativo o parcial. Y como esas creencias son, a su vez, la base de su interacción diaria con y sobre los otros, éstas también se muestran en sus discursos. De esta manera, reproducen a diario el sistema de la dominación (Van Dijk, 2007). Estos factores institucionales se conjugan con la discriminación interpersonal, basada en estereotipos y concepciones socialmente construidas y compartidas por los sujetos de la cultura dominante.

La diversidad sociocultural que se manifiesta en la escuela y el aula, muchas veces, da lugar a diferencias que generan enfrentamientos entre los diversos actores que participan del proceso educativo, lo que resulta en situaciones de tensión (Aguilar, 2013). Muchos estudiantes viven estas diversidades plurales como obstáculos que derivan en problemas de diferente naturaleza: malos tratos entre compañeros, fracaso escolar, marginalización, discriminación, estigmatización, ruptura identitaria y problemas de adaptación que terminan conjugándose y acrecentando las desigualdades (Tupin, 2011).

Situaciones recientes en el panorama social y educativo de México ponen de manifiesto que la diversidad, que existe en la escuela y en las aulas, genera malestar y, más aún, es connotada y valorada negativamente. Según la Encuesta Nacional sobre Discriminación en México 2010 (CONAPRED, 2011), el grupo poblacional de adolescentes entre 12 y 17 años es uno de los que mantiene un nivel más alto de intolerancia hacia la diferencia y es el más permisivo, con actitudes poco cívicas y discriminatorias. Los resultados de la tercera edición de la Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en las escuelas de Educación Media Superior (SEMS, 2013), también muestran un alto nivel de intolerancia a la diversidad dentro de los salones de clase y denotan los motivos principales para la discriminación: discapacidad, enfermedad, homosexualidad y etnia.

Del mismo modo, diferentes pruebas nacionales e internacionales de calidad y logro educativo en materia ciudadana (ENLACE 2013 [SEP, 2013], EXCALE 2008, 2010 [INEE, 2009, 2013]; Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana [ICCS, 2016]) dan cuenta de la dificultad que tienen las escuelas en México para acoger la coexistencia de heterogeneidades múltiples, así como las dificultades del alumnado de educación primaria y secundaria, para respetar y apreciar la diversidad del país y que, en un país con nuestra diversidad étnica, los jóvenes consideran negativo que todos los grupos étnicos tengan los mismos derechos. Otro dato notable de estos estudios es que la escuela es un sitio más hostil en México,¹ donde las expresiones de violencia que se viven en las escuelas tienen muchas veces como trasfondo a la discriminación.

De esta manera, los jóvenes sufren particular y sistemática discriminación, porque no se encasillan en el modelo esperado y distintos rasgos de su expresión se vuelven fuente de discriminación: la ropa que usan, su música, sus hábitos y prácticas, su estética, el uso que hacen

1. En comparación con la media de los 24 países participantes (16 de Europa, cinco de Latinoamérica, tres de Asia) en el Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana (ICCS, 2016), pues respecto de todos los indicadores (apodo ofensivo, burla, ataque físico, romper pertenencias, fotos ofensivas en internet), las frecuencias son significativamente superiores.

de su tiempo, su lenguaje (CONAPRED, 2005). Incluso, el profesorado se ríe y burla en el interior de las aulas de las características idiomáticas, culturales o físicas que traducen la identidad singular de otras culturas y grupos infravalorados social y económicamente.

Los efectos de estos discursos y prácticas discriminatorias en forma velada o explícita, ya sea ejercida por las lecciones de los docentes, los compañeros de clase, los libros de texto, las conversaciones y otro tipo de interacciones sociales, pueden originar un comportamiento de permanente ansiedad y conflicto identitario, que afecta al individuo, la comunidad y la sociedad (Castellanos, Gómez y Pineda, 2007). Las expectativas negativas que las personas de estas culturas y grupos devaluados concentran sobre sí, es fácil que den lugar a lo que Torres-Santomé (1998) denomina: sentimientos de autoodio. Es decir, los niños y niñas de culturas marginales se llegan a odiar a sí mismos y a todo lo que les recuerda su origen étnico; sienten que necesitan ocultar sus rasgos peculiares y que, si desean ser admitidos por el resto de la sociedad dominante, deben comportarse y expresarse de acuerdo con las pautas y modelos que caracterizan a la etnia o grupo dominante. Quienes son discriminados se ven confrontados de manera constante entre su identidad y la imagen desvalorizada que les es transmitida por quienes los discriminan. La identidad es tan central en la experiencia de vida de cada persona, que el hecho mismo de que sea objeto de una valoración inferior no sólo supone en la cotidianeidad ser excluido o ser objeto de escarnio, sino que existe una valoración a uno mismo, a su propia historia, a su familia, que es menor, y de la cual no es posible escapar (López, 2011).

Bajo estas condiciones, para un estudiante permanecer en la escuela puede significar aceptar el juego de actuar un personaje que no es, ocultar su compleja identidad, reprimir la posibilidad de experimentar o desplegar nuevas narrativas sobre sí mismo, puesto que la irrupción de rasgos que no son compatibles con la imagen idealizada por sus docentes o sus compañeros, pueden significarle no sólo la aparición de un sinnúmero de estrategias institucionales de sanción y exclusión (López, 2011), sino también conductas violentas, como el *bullying*, que puede ser una

experiencia de violencia tan fuerte para niños, niñas y jóvenes, que vulnera su derecho a la educación y a la no discriminación (Masferrer, 2016).

Considérese, como ejemplo adicional, los casos de las niñas, niños o adolescentes que no se ajustan a los patrones heteronormativos y a los estereotipos de género, quienes están expuestos a la violencia causada por la homofobia o transfobia. Muchos estudiantes deciden ocultar su orientación sexual a sus compañeros y al personal de la escuela por temor al rechazo y a sufrir violencia, lo que les lleva a vivir una doble identidad en su escuela. A esta situación se suma la ausencia de referentes en los libros de texto, en los que se basa buena parte de la formación académica. La mayoría de estos libros están llenos de referentes masculinos. Tan solo una ínfima parte de los protagonistas de los relatos son mujeres. Y, si se intenta ir más allá, la laguna es total (Fumero y Moreno, 2017; UNESCO, 2018). Además de esto, docentes, alumnado y otro personal de la escuela expresan comentarios homófobos y lesbófobos, como manifiesta el 72% de los alumnos que participaron en la Segunda Encuesta Nacional sobre Violencia Escolar basada en la Orientación Sexual, Identidad de Género y Expresión de Género (2017), sin soslayar el hecho de que más de la mitad de los estudiantes (83.9%), que se asumen como parte de la comunidad LGBTI sufrió acoso verbal. Los estudiantes se quedan en su mundo simbólico, con las personas LGBTI que más conoce, que suele coincidir con aquellas cuya profesión se mueve en los medios de comunicación y que los estudiantes llevan al espacio educativo. La propia escuela está profundamente regulada por la heteronormatividad, busca reforzar y legitimar la heterosexualidad y la relación sexo e identidad de género (UNESCO, 2015). En este orden de ideas, la escuela no ofrece la visibilización de modelos alternativos que permitan a los estudiantes identificarse e interiorizar la diversidad sexual e incluso confrontarse, y cuestionar los estereotipos y prejuicios, que el profesorado y alumnado utilizan para violentar a los estudiantes que pertenecen a la diversidad sexual.

Para Masferrer (2016), las agresiones verbales entre pares - a las que también se pueden añadir otro tipo de agresiones (e.g. física, social) -,

no deben considerarse como parte del sentido del humor cotidiano, ni las experiencias habituales de contextos escolares; ya que, más que una opinión personal, el *bullying* que se asocia a la discriminación y al racismo forma parte de una práctica cultural e históricamente fundada, sistemática y socialmente extendida. Muchos ejemplos de *bullying* muestran que existe una relación entre la identidad cultural y el acoso escolar, no sólo porque la cultura es el factor a través del cual el acoso escolar surge, sino porque los niños actúan en muchos casos con patrones mentales, representaciones sociales, imágenes y opiniones, estereotipos y prejuicios que son producto de su realidad cultural (Elamé, 2013). El uso de palabras y expresiones estereotipadas que los niños escuchan continuamente de sus padres, maestros y otros medios, les crea imágenes distorsionadas en la mente. Estos patrones e imágenes distorsionadas de los *otros* son utilizadas por los niños y jóvenes para violentar a sus compañeros por razones culturales y constituye a su vez, una forma de participar en acciones discriminatorias.

En suma, las situaciones presentadas en este artículo sugieren que la escuela es un espacio al que llegan estudiantes de culturas diferentes y con frecuencia, la descalificación y desvalorización de aquellos rasgos que no son compatibles o que no se ajustan con lo socialmente aceptado, es decir, la negación de lo diferente, de lo plural y el rechazo a lo heterogéneo, generan actitudes racistas y discriminatorias y pueden conllevar a conductas violentas entre los estudiantes cuando socializan. Esta violencia tiene la capacidad para los niños, niñas y jóvenes, en contextos escolares, de formar, adaptar, transmitir y compartir prejuicios y estereotipos (Masferrer, 2016). La escuela se convierte así en un elemento más dentro de la producción y reproducción de discursos que, como se mencionó al inicio del texto, pueden ser de naturaleza verbal, no verbal, escritos, imágenes, etcétera, susceptibles de incitar a la discriminación y a la violencia.

En la medida en que la escuela tiene el encargo político de educar, debe desempeñar un papel mucho más activo como espacio de

resistencia y de denuncia de los discursos y prácticas que, en el mundo de hoy y, en concreto, dentro de sus muros, continúan legitimando prácticas que originan violencia (Torres, 2008).

Los valores inculcados en la escuela pueden hacer que el alumnado sea menos receptivo a los prejuicios, los racismos y la intolerancia que pueden llevar a un conflicto violento. Pero si las relaciones de poder y discriminación, que sustentan la marginación social, política y económica, llegan a expresarse en las aulas, la educación puede tener un efecto contrario (UNESCO, 2011).

Conclusiones

El discurso de odio que no es sancionable, siguiendo la tipología de Article 19 (2015, 2018), involucra expresiones que generan preocupación en términos de tolerancia y respeto a los derechos de terceros. Se caracteriza por una serie de estereotipos, prejuicios, imágenes y mensajes que representan errónea y desfavorablemente a grupos en desventaja por características que forman parte de su identidad. Estas expresiones infligen un daño en sí mismas, por su mera expresión, pues son una manifestación de la desventaja de ciertos grupos, es una forma verbal o pictórica de la desigualdad, es un eslabón en la discriminación sistémica que logra mantener a los grupos atacados en situaciones de subordinación. Por tanto, el daño de este discurso no es solamente lo que dicen, sino lo que hacen por su mera expresión. Este discurso normaliza ideas y conductas, se presenta como *"la verdad de las cosas"* (Malik, pp. 105-106, citada por Pérez-Portilla, 2015).

La incitación a la intolerancia, propia de estos discursos, tienen el potencial de crear un clima de discriminación y violencia hacia las víctimas entre el público receptor. La escuela reproduce el racismo y la discriminación a partir del discurso y diversos hechos comunicativos que abarcan los libros de texto, la práctica docente y sus lecciones, las conversaciones y otro tipo de interacciones sociales (Van Dijk, 1988). La representación negativa de los grupos en desventaja y los hechos

vinculados a ellos puede influir fácilmente en la mente de los receptores. Así, se formarán modelos mentales tendenciosos de hechos específicos relacionados con algún grupo, sobre el que leen o escuchan. Estos modelos pueden generalizarse hacia actitudes e ideologías negativas más generales sobre los “*otros*” (Van Dijk, 2007). Como se ha señalado en este texto, el uso de palabras y expresiones estereotipadas, que los niños escuchan continuamente, crean imágenes distorsionadas en ellos y éstas son utilizadas para violentar a sus compañeros. La violencia, como es el caso del *bullying*, es una manera de formar, adaptar, transmitir y compartir prejuicios y estereotipos.

Por más que nos resistamos y nos oponamos al agresivo mensaje del discurso racista [y discriminatorio], a fuerza de ser repetido y repetido acaba por entrar en algún lado de nuestro inconsciente. Ese mensaje agresivo toma la forma de un estereotipo [...] El sucio mensaje del estereotipo racista penetra el inconsciente. En el caso de quienes no pertenecen a un grupo no agredido, este mensaje se dispara en su interior y afecta la interacción que vaya él o ella a tener con las personas de los grupos atacados (Gall, 2015, p. 22-23).

Ante esta clase de expresiones es importante incrementar las oportunidades para que las personas, incluyendo funcionarios públicos y las instituciones, estudiantes y maestros, se involucren en el desarrollo de una contranarrativa (Article, 2018). En este trabajo se considera que un medio para hacerlo es a través de la educación intercultural.

Una sociedad como la mexicana, que aspira a la democracia, que se reconoce pluricultural (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Art. 2), debe avanzar hacia una educación intercultural. Ello supone aceptar el derecho del otro a ser diferente y aceptar que todas las culturas y todas las personas son igualmente dignas y valiosas (Schmelkes, 2009). Más allá del multiculturalismo que propone la tolerancia y la relación armónica con el otro, es importante hablar de la interculturalidad, en la que se trata de imitar los valores del otro

reconociendo su derecho a ser diferente, aceptando su diversidad como un valor y como una estrategia pedagógica para el aprendizaje con una actitud de respeto al otro, aceptando la diversidad y reconociendo sus valores, y una relación de igual a igual, en equidad y justicia (Juárez y Comboni, 2016).

Lo anterior exige, por una parte, una profunda transformación del sistema educativo en sus diferentes planos –sociales, culturales, lingüísticos, sociolingüísticos, pedagógicos, didácticos–, y por otro, superar numerosos obstáculos vinculados a las representaciones, la formación de los docentes, las finalidades de la escuela, las elecciones pedagógicas, entre otros (Tupin, 2011).

La educación intercultural no sólo debe cumplir con propósitos educativos iguales para todos los estudiantes del país, sino que también debe ser una educación que, en la práctica, transmita los valores humanos más sublimes sin visos de racismo, discriminación ni exclusión de ninguna clase, y se enfoque no sólo con los sectores discriminados, sino principalmente, con los que discriminan (Juárez y Comboni, 2016). Para tal propósito, debe abordar tres aspectos fundamentales: la pertinencia, la convivencia y la inclusión (UNESCO, 2005).

Desde esta perspectiva, la escuela debe ser un espacio capaz de: a) reconocer la identidad, experiencias, saberes previos y visiones de mundo de los estudiantes; b) desarrollar en el alumnado habilidades superiores capaces de facilitar el diálogo con otros conocimientos y valores producidos por otras culturas y capaces de proporcionarle oportunidades de aprendizaje significativo; y c) considerar la desigualdad de oportunidades con que ingresan y desarrollan sus estudios niños y jóvenes, y comprometerse a hacer un análisis crítico sobre lo que es posible hacer desde la escuela para mejorar el aprendizaje y asegurar la participación de todo el alumnado (Hirmas, 2009; Schmelkes, 2009).

Tomado en su conjunto, este análisis no puede sino conducir a la conclusión de que la interculturalidad en la escuela debe ser un proyecto educativo que se exprese en la cotidianeidad, en los contenidos, en las pruebas, en las ceremonias, en todo momento. Un proyecto que ayude

a los estudiantes a entrar en contacto con formas diferentes de valorar, de producir, de resolver problemas, de entender el mundo. Las aulas y las escuelas deben dotar a los alumnos con experiencias de aprendizaje a partir del otro diferente. Es la única forma de lograr un verdadero impacto sobre la discriminación y la violencia, no solo escolar, sino de la sociedad.

La UNESCO (2011) nos recuerda que, si en lugar de cultivar las mentes de niños y jóvenes mediante una enseñanza que propicie el pensamiento crítico en un espíritu de tolerancia y comprensión mutua, se les intoxica con el veneno del prejuicio, los estereotipos y la intolerancia, las aulas pueden convertirse en un semillero de violencia.

Referencias

- Aguilar, M.R. (2013). Educación, diversidad e inclusión: la educación intercultural en perspectiva. *Raximhai*, 9(1), pp. 49-59.
- Anson, J.M. (2005). Discriminación y pluralismo cultural en la escuela. En R. Hevia y C. Hirmas (coord.), *Discriminación y pluralismo cultural en la escuela: casos de Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*, volumen II (pp. 315- 373). UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001459/145989s.pdf>
- Article 19 (2009). *Principios de Camden sobre libertad de expresión e igualdad*. Article 19
- Article 19 (2012). *Prohibiting incitement to discrimination, hostility or violence*. Police Brief. Article 19.
- Article 19 (2015). *Hate Speech Explained. A toolkit*. Article 19.
- Article 19 (2018). Discurso de odio: los márgenes de la libertad de expresión y la democracia. En J.R. Zepeda y T.G. Luna Corvera (coord.), *El prejuicio y la palabra: los derechos a la libre expresión y a la no discriminación en contraste* (pp. 75-110). CONAPRED
- Bertely, M. (1998). Educación indígena del siglo XX en México. En P.L. Sarré (coord.), *Un siglo de educación en México*, tomo II (pp. 74-110). Fondo de Cultura Económica.

- Castañeda, E. (2005). Discriminación y pluralismo cultural en la escuela: Colombia. En R. Hevia y C. Hirmas (coord.), *Discriminación y pluralismo cultural en la escuela: casos de Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*, volumen II, 209-245. UNESCO. <http://cort.as/-KiB->
- Castellanos, A.; Gómez, J., y Pineda, F. (2007). El discurso racista en México. En T. Van Dijk (coord.), *Racismo y discurso en América Latina* (pp. 285-332). Gedisa.
- Comité de Ministros del Consejo de Europa (1997). *Recomendación N° R97 (20)*. <https://rm.coe.int/16804e509d>
- CONAPRED (2005). *La discriminación en la escuela*. México. Dirección general adjunta de vinculación, programas educativos y divulgación del CONAPRED.
- CONAPRED (2011). *Encuesta Nacional de Discriminación en México 2010*. <http://cort.as/-Kpy6>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917, 5 de febrero). Última reforma publicada en el Diario Oficial de la Federación 27-01-2016. <http://cort.as/-Gi1->
- Convención para la Prevención y la Sanción del Delito de Genocidio (1948). <http://cort.as/-HpSP>
- Dos Santos, E. (2005). Discriminación y pluralismo cultural en la escuela: Sao Paulo, Brasil. En R. Hevia y C. Hirmas (coord.), *Discriminación y pluralismo cultural en la escuela: casos de Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*, volumen II (pp. 27-29). UNESCO.
- Durkheim, E. (1998). *Educación y pedagogía. Ensayos y controversias*. Editorial Losada.
- Elamé, E. (2013). *Discriminatory Bullying. A new intercultural challenge*. Springer.
- Esquivel, A.Y. (2016). El discurso de odio en la jurisprudencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos. *Cuestiones Constitucionales Revista Mexicana de Derecho Constitucional*, 35, 3-44.
- Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana (ICCS, 2016). *Informe nacional de resultados*. INEE. <http://cort.as/-Kq-6>
- Foucault, M. (1993). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo veintiuno editores.
- Fumero, K., y Moreno, M. (Julio-Agosto 2017). Referentes LGBTI de ayer y hoy: un espejo de diversidad. En *Cuadernos de pedagogía*, 480, 82- 85.

- Gall, O. (2015). Libertad de expresión, discurso de odio racista y democracia. En A.B. García y V.L. Vela (coord.), *El poder de la palabra: Discursos de odio* (pp. 13-58). Museo Memoria y Tolerancia. Universidad Anáhuac. Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal.
- García, E., Klein, M., Hernández, B., Navarro, S., y Santos, N.E. (2014). Discriminación institucional en la educación: consideraciones generales. En Incidencia Civil en la Educación (coord.), *Desenmascarar la discriminación: La violencia del sistema educativo mexicano hacia los pueblos originarios y las personas con discapacidad* (pp. 3-8). Editorial Fray Bartolomé de Las Casas, A.C.
- Hirnas, C. (2009). Educar en la diversidad cultural: aprendizajes desde la experiencia innovadora en América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(2), 91-108.
- Hopenhayn, M. y Bello M., A. (2010). *Discriminación étnico-racial y xenofobia en América Latina y el Caribe*. Santiago: CEPAL
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2009). *El aprendizaje en tercero de secundaria en México. Informe sobre los resultados de Excale 09, aplicación 2008*. <https://bit.ly/2MBUDbD>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2013). *El aprendizaje en tercero de primaria en México. Informe sobre los resultados de Excale 03, aplicación 2010*. <https://bit.ly/2MBUOUI>
- Juárez, J.M. y Comboni, S. (septiembre-diciembre 2016). Educación inclusiva: retos y perspectivas. *Red-INEE. Revista de evaluación para docentes y directivos*, 2 (5), 46-61.
- Klein, M.; Girón, J.; Hernández, B.; López, M.; Navarro, S.; Salazar, B.; Saldívar, A., y Santos, N. (2014). Desde Chiapas: Criterios básicos para la exigencia de pertinencia cultural y lingüística en la educación. En Incidencia Civil en la Educación (coord), *Desenmascarar la discriminación: La violencia del sistema educativo mexicano hacia los pueblos originarios y las personas con discapacidad*. Editorial Fray Bartolomé de Las Casas, A.C.
- Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación. Última reforma publicada DOF 21-06-2018. <http://cort.as/-Ki9i>
- López, N. (2011). El desprecio por ese alumno. En N. López (coord.), *Escuela, identidad y discriminación* (pp. 235-256). IIPE-UNESCO.

- MacKinnon, C. (1996). *Only words*. Harvard University Press.
- Magendzo, A. (2000). La diversidad y la no discriminación: un desafío para una educación moderna. *Pensamiento Evolutivo*, 26, 173-200.
- Magendzo (2006). *Educación en derechos humanos. Un desafío para los docentes de hoy*. LOM Ediciones.
- Masferrer, C. (2011). La enseñanza sobre los africanos y afrodescendientes en la educación primaria y secundaria de México. En Centro de Información de las Naciones Unidas para México, Cuba y República Dominicana, *Afrodescendencia. Aproximaciones contemporáneas de América Latina y el Caribe*. 139-146.
- Masferrer, C. (2014). *Muleke, negritas y mulatillos*. CONACULTA. INAH.
- Masferrer, C. (julio-diciembre 2016). Yo no me siento contigo. Educación y racismo en pueblos afroamericanos. *Diálogos sobre Educación*, 7(13), 1-17.
- Molina, V. (1995). La ideología subyacente en la discriminación hacia los pueblos indios. En R. Barceló, M. A. Portal y M. Sánchez (coords.), *Diversidad étnica y conflicto en América Latina. El indio como metáfora en la identidad nacional*. Vol. II. 147-174. UNAM. Plaza y Valdés.
- Organización Mundial de la Salud (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. OPS.
- Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. <http://cort.as/-7ros>
- Pérez-Portilla, K. (2015). ¿Sólo palabras? El discurso de odio y las expresiones discriminatorias en México. CNDH.
- Ramé, M.; Chalé, R.; González, J.; Noriega, C.; Poot, M; Santos, N. y Klein, M. (2014). Desde Yucatán: Indicadores de cumplimiento del Derecho a la Educación. En Incidencia Civil en la Educación (coord.), *Desenmascarar la discriminación: La violencia del sistema educativo mexicano hacia los pueblos originarios y las personas con discapacidad* (pp. 29-48). Editorial Fray Bartolomé de Las Casas, A.C.
- Rodríguez, L.X. (2008). *Una historia desde y para la interculturalidad*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Schmelkes, S. (2009). Interculturalidad, democracia y formación valoral en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2), 1-10.
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2013). *Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares*. Resultados 2013. <http://www.enlace.sep.gob.mx/ba/>

- Segunda Encuesta Nacional sobre Violencia Escolar basada en la Orientación Sexual, Identidad de Género y Expresión de Género (2017). <http://cort.as/-Khwp>
- Simón, J.D. (2011). Estado, escuela y discriminación. En N. López (coord.), *Escuela, identidad y discriminación* (pp. 67-95). Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- SMES (Subsecretaría de Educación Media Superior) (2013). *Tercera Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en las Escuelas de Educación Media Superior*. <https://bit.ly/2BYH54P>
- Torres, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación*, (345), 83-110.
- Torres-Santomé, J. (1998). *El currículum oculto*. Morata.
- Tovar, M., y Avilés, M.V. (2005). Discriminación y pluralismo en la escuela: México. En R. Hevia y C. Hirmas (coord.), *Discriminación y pluralismo cultural en la escuela: casos de Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*, volumen II (pp. 247-313). UNESCO. <http://cort.as/-KqCe>
- Tupin, F. (2011). La escuela del siglo XXI frente a la diversidad: políticas educativas y respuestas pedagógicas. En N. López (coord.), *Escuela, identidad y discriminación* (pp. 259-286). IIPE-UNESCO.
- UNESCO (2005). *Políticas de Atención a la Diversidad Cultural en Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*. OREALC/UNESCO.
- UNESCO (2011). *Una crisis encubierta: conflictos armados y educación*. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001921/192155s.pdf>
- UNESCO (2015). *La violencia homofóbica y transfóbica en el ámbito escolar: hacia centros educativos inclusivos y seguros en América Latina*. OREAL/UNESCO.
- UNESCO (2018). *International technical guidance on sexuality education: an evidence-informed approach*. France. UNESCO.
- Van Dijk, T. (1988). El discurso y la reproducción del racismo. *Lenguaje en contexto*. 1(1-2), 131-180.
- Van Dijk, T. (2007). *Racismo y discurso en América Latina*. Barcelona, Gedisa.
- Vergara, F., y Campos, L. (2005). Discriminación y pluralismo cultural en la escuela: Chile. En R. Hevia y C. Hirmas (coord.), *Discriminación y pluralismo cultural en la escuela: casos de Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*, volumen II (pp. 81-142). UNESCO. <http://cort.as/-KqCe>

Enseñanza del problema *buraku* en las escuelas japonesas:

El caso de la discriminación matrimonial

Naoko Saito

Introducción

Si algún extranjero le preguntara a los japoneses si “en Japón existe discriminación hacia la minoría *buraku*”, ¿cómo contestarían ellos? Se podría escuchar como respuesta que “la discriminación hacia los *buraku* es algo del pasado y que ya no existe”, o que “los que hacen esta discriminación son los ancianos y que los jóvenes no hacen tal cosa”.

Por otro lado, habría aquellos que intenten lavarse las manos dando advertencias mal intencionadas al proporcionar información sobre los *buraku*, por ejemplo, afirmaciones como: “Yo no sé, pero he escuchado que es mejor evitar los barrios *buraku*”, o “Se dice por allí que es el barrio de ellos, así que es mejor que no te acerques”. Tal vez otros darían información verídica sobre incidentes discriminatorios y explicarían el problema *buraku* desde el punto de vista de los derechos humanos. Otros tantos advertirían que es mejor no hablar sobre el tema, con consejos tales como “No hables de esas cosas”, e incluso, “Es un tabú hablar de eso”.

Probablemente, al escuchar estas respuestas contradictorias, la persona que preguntó se confundiría. Sin embargo, lo cierto es que actualmente existe discriminación hacia la minoría *buraku* en la sociedad japonesa y ésta se hace presente de diversas formas y distintos ámbitos. Por ejemplo, en la búsqueda de empleo o al intentar casarse, los prejuicios en que se funda la discriminación aparecen frente a nuestros ojos. También hay una tendencia a evitar comprar terrenos en

los barrios *buraku* o a elegir servicios educativos en los distritos donde se encuentran los barrios *buraku*. La discriminación contra los *buraku* ciertamente existe en la sociedad japonesa. Los *buraku* son una de las minorías más grandes de Japón y la discriminación contra este grupo sigue siendo uno de los problemas pendientes de los derechos humanos fundamentales en el país. Sin embargo, incluso para muchos japoneses, es difícil comprender exactamente por qué las personas *buraku* han sido y son discriminadas.¹

Además, recientemente ha surgido una nueva manera de discriminación a través de la internet, donde se puede escribir anónimamente y, de hecho, se difunden listas con indicaciones del lugar de residencia de los *buraku*, así como del registro de los miembros de la Liga de Liberación *Buraku*.² En respuesta a tal situación de discriminación extendida, en 2016, fue promulgada una nueva ley denominada *Ley de fomento a la eliminación de la discriminación hacia la minoría Buraku*.³

En la enseñanza obligatoria, después de la segunda guerra mundial, especialmente en la década de los setenta, se buscó generar y difundir un conocimiento preciso sobre lo que se conoce como el problema *buraku*. En 1953, se estableció el Consejo Nacional de Educación e Investigación del *Dowa*, integrado por maestros de escuelas primarias y secundarias. En 1999, fue reestructurado; la nueva denominación fue Consejo Nacional de Educación e Investigación de la Educación de

1. Como mencionaremos más adelante, se trata de un problema de vieja data. Los *buraku* han formado parte de una "casta" cuyo origen se remonta a la época feudal de Japón. La discriminación contra esta población no se ajusta claramente a los marcadores actuales de raza, etnia, religión o género.

2. La Liga de Liberación Buraku (<http://www.blj.gr.jp/en/index.html>) es una organización que se esfuerza por resolver el "problema *buraku*" y otros tipos de transgresiones a los derechos humanos. Su origen se remonta a la fundación de la organización *Suiheisha*, en 1922, por las mismas personas *buraku*. Esta organización fue disuelta por el gobierno en la época de la Segunda Guerra Mundial. En 1946, los ex miembros de *Suiheisha* fundaron el Comité Nacional de Liberación *Buraku*, cuyo nombre cambió a Liga de Liberación *Buraku* en 1955. La Liga juega un papel fundamental como enlace entre las administraciones del gobierno, los ciudadanos y el movimiento sociales. A través de las actividades de la Liga, han mejorado las condiciones de trabajo, de salud y, en general, el nivel de vida en los barrios *buraku*. Además, el gobierno ha elaborado leyes tendientes a resolver el "problema *buraku*".

3. Esta ley establece las obligaciones tanto del gobierno nacional como de los gobiernos locales para hacer consultas y desarrollar investigaciones para eliminar la discriminación hacia los *buraku*. También señala que todas las personas deben profundizar su comprensión de este problema y aspirar a una sociedad libre de discriminación. La promulgación de esta ley fue necesaria debido al empeoramiento de la situación por el aumento de casos de discriminación a través de Internet.

los Derechos Humanos.⁴ Esta institución ha realizado investigación y ha elaborado programas didácticos sobre la población *buraku* y otras minorías durante casi 70 años.

Sin embargo, hoy en día algunos de estos programas, que se imparten en escuelas obligatorias, se han convertido en una especie de rutina y se han vuelto menos significativos para los y las estudiantes. Por ejemplo, desde un punto de vista sociológico, se puede afirmar que no se los datos que se ofrecen en la educación no están actualizados, ni abordan teorías como la del “racismo moderno”.

Además, ha surgido nueva situación en la historia de la enseñanza del problema *buraku*: no sólo a los estudiantes sino también a los maestros se les ha exigido que consideren este problema como suyo. Sin embargo, para tal fin, falta conocimiento y experiencia sobre el tema entre los maestros jóvenes, porque en los cursos universitarios de formación de docentes, se ha reducido el currículo para aprender esta temática. A pesar de esa carencia, se requiere que los maestros enseñen a los alumnos este tema en toda su extensión y complejidad.

En este artículo se consideran los efectos y desafíos que sobre la población *buraku* tienen los programas de enseñanza en la educación obligatoria de Japón. Especialmente, nos interesa reflexionar sobre los materiales usados en el aula de clase para ejemplificar el problema de discriminación matrimonial hacia la minoría *buraku*, ejercida por docentes japoneses ajenos a esta minoría y tomando en consideración su punto de vista.

En el primer apartado, describiremos las dificultades para definir a una persona *buraku*. En el segundo apartado, abordaremos la práctica de buscar y aplicar “pruebas” para identificar a las personas *buraku*, como una forma de discriminación. En un tercer apartado, explicaremos las diversas imágenes que la mayoría de las y los japoneses tienen sobre la población *buraku* en la actualidad. Posteriormente, en un cuarto apartado, presentaremos los datos empíricos sobre la discriminación matrimonial,

4. Como se señalará más adelante, la palabra *dowa* se puede utilizar como sinónimo de *buraku*.

obtenidos en nuestra propia investigación. A lo largo de este recorrido, mostraremos que es muy difícil simplificar, en materiales didácticos, la situación actual de discriminación hacia los *buraku*. En el quinto y último apartado, presentaremos un ejemplo típico de un programa de enseñanza, que aborda los problemas de discriminación matrimonial hacia las personas *buraku*. Finalmente, señalaremos la dificultad de incorporar la complejidad de la discriminación en los programas educativos y haremos algunas sugerencias para la construcción de un nuevo modelo de enseñanza con un enfoque de derechos humanos.

¿A quién se le considera *buraku*?

Es difícil establecer una respuesta clara a las siguientes preguntas: ¿A quién se le considera *buraku*?, y ¿en qué consiste “el problema *buraku*”? Hoy en día las definiciones en sí, aún están discutiéndose en el campo académico y en el de los movimientos sociales. Además, la ley antes mencionada, tampoco define estos conceptos.

El origen de la población *buraku* se remonta al comienzo de la época moderna en Japón. En 1603, inició el período Edo, cuando *Ieyasu Tokugawa* fue nombrado *shogun* y estableció un gobierno militar en Edo, actual Tokio. Durante este período, se estableció el sistema feudal de castas, en cuya cúspide estuvo la clase *Bushi* o *Samurai*, que dominó a otras clases sociales de la ciudad: *chonin* y campesinos, *hyakusho*. En la sociedad del período Edo, había además, otros linajes como el de la familia del Emperador, los nobles de la Corte, monjes budistas y sacerdotes sintoístas. Debajo de todas estas clases, más exactamente fuera de este sistema social de castas, se ubicaban las castas desfavorecidas; una de ellas es considerada como el origen de los *buraku*. En 1867, el decimoquinto *shogun*, *Yoshinobu Tokugawa*, devolvió el poder soberano al Emperador y terminó el período Edo o *Tokugawa*. A partir de entonces, inició el período *Meiji*.

Por otro lado, en los países de habla inglesa, el problema *buraku* frecuentemente se analiza desde las categorías de la raza y la casta. De

Vos y Wagatsuma llamaron a las personas *buraku* una “raza invisible” (De Vos y Wagatsuma, 1966). Ogbu también se refirió a ellos como una “minoría de casta” (castelike minority), desde un punto de vista antropológico comparativo (Ogbu, 1978).

Hoy en día, el término *buraku* refiere a las personas que son *consideradas* descendientes de las castas desfavorecidas en el período Edo (1603-1868), que corresponde a la época feudal de Japón, aunque esta razón no es la única esgrimida para discriminales (Teraki y Kurokawa 2019; Tsutui, 2018). Las personas que viven en los barrios *buraku* y las que se dedican a trabajos considerados propios de los *buraku* también pueden ser objeto de tal discriminación.⁵ En otras palabras, se puede considerar como *buraku* a una persona por su origen, por su lugar de residencia o por su ocupación.

Sin embargo, la situación de los barrios *buraku* ha cambiado visiblemente a causa del alto crecimiento de la economía japonesa (1955 - 1973), así como por la entrada en vigor de la *Ley especial para la mejora de los distritos dowa* y otras leyes (1969 - 2002). La movilidad de la población desde y hacia los barrios *buraku* ha aumentado, al igual que el índice de matrimonios entre personas *buraku* con otras no *buraku*. Con el incremento del nivel académico y con medidas de apoyo para la obtención de empleo, el número de personas *buraku* con trabajo estable también está en aumento. Por las razones anteriores, el número de personas con las tres condiciones originales (Tabla 1) para ser consideradas *buraku* ha disminuido. Sin embargo, algunas personas, aun sin reunir las tres condiciones originales, podrían ser vistas y consideradas como *buraku*.

5. Entre las diversas castas desfavorecidas del período *Edo*, en la casta *Kawata*, también conocida como *Eta* o *Chori*, se considera que están los antepasados de las personas *buraku*. La casta *Kawata* se dedicó a oficios relacionadas con el suelo y el trabajo con los desechos de animales. En la época moderna, algunos de los descendientes de esta casta trabajaron en la industria del curtido de pieles, zapatera y cárnica, por lo que estos oficios están considerados como trabajos de la población *buraku*. (Kurokawa, 2016)

Tabla 1

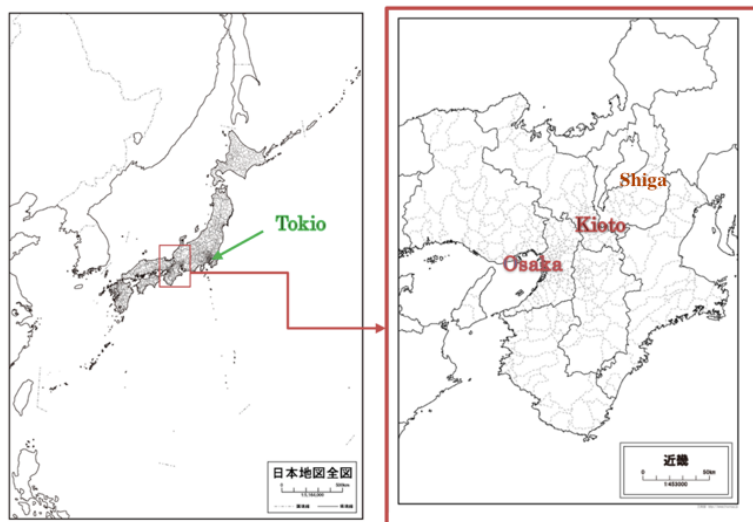
Las tres condiciones para que una persona sea considerada buraku.

Población <i>buraku</i>	Origen	La casta <i>Kawata</i> , desfavorecida en el periodo Edo (1603-1867).
	Residencia	Barrios <i>buraku</i> . Aproximadamente 6,000 en Japón.
	Ocupación	Oficios relacionados a la industria cárnica, al curtido de pieles y a la fabricación de calzado.

Fuente: Elaborado por la autora (2020)

Los *buraku* suelen vivir en barrios llamados “barrio *buraku*” o “*dowa chiku* (distritos *dowa*)”. Se denomina “*dowa chiku*” a los distritos administrativos donde el gobierno local aplica programas de asistencia social. La *Ley especial para la mejora de los distritos dowa*, los define como “los distritos en los cuales, por razones históricas y sociales, se ha impedido la estabilidad y el mejoramiento de las condiciones de vida de sus habitantes”.

Figura 1



Mapa de Japón

Mapa de la región de Kinki

Mapa de Japón y de la región de Kinki donde se ha hecho el trabajo
de campo de esta investigación.

Existe una encuesta sobre las condiciones para considerar a una persona como *buraku*: el *Reporte de la encuesta sobre la actitud de ciudadanos referente a los problemas de derechos humanos* de la prefectura de Osaka (2011) (véase, Figura 1)⁶. La pregunta central fue la siguiente: “En general, ¿de qué manera se considera que una persona pertenece a un barrio *dowa*?” Se ofrecen respuestas de opción múltiple (véase, Tabla 2).

Los resultados de la encuesta son los siguientes: “Las personas que actualmente viven en un barrio *dowa* se consideran pertenecientes a este barrio”: 41.4%. “El lugar donde ha sido registrado el “*koseki*” (el registro familiar) de la persona en cuestión determina que es de un barrio *dowa*”: 31.8%. “El lugar de nacimiento de la persona en cuestión, le hace pertenecer a un barrio *dowa*”: 30.2%. “Uno de los padres o de

6. La región de *Kansai* (o *Kinki*), que consta de las prefecturas de *Osaka*, *Kioto*, *Hyougo*, *Shiga*, *Wakayama* y *Nara*, es la segunda área metropolitana más grande de Japón. La prefectura de *Osaka* es el área central de esta región. Es una de las prefecturas donde las políticas establecidas en la *Ley especial para la mejora de los distritos dowa* se habían implementado más activamente en todo el país.

los abuelos vive en un barrio *dowa*": 25.1%. "El lugar donde ha sido registrado el "*koseki*" de uno de los padres o de los abuelos es algún barrio *dowa*": 22.5%. "El lugar de nacimiento de uno de los padres o de los abuelos está en un barrio *dowa*": 22.1%. "La persona en cuestión ha vivido en un barrio *dowa* con anterioridad": 19.2%. "Se considera que una persona es de un barrio *dowa* por su ocupación": 13.5%. Además, se incluyeron otras respuestas: 2.1%; no sabe: 20.7%; y no contestó: 12.2%.

Tabla 2

*Encuesta sobre las condiciones para considerar a una persona de un barrio *dowa**

En general, ¿de qué manera se considera que una persona pertenece a un barrio <i>dowa</i> ?	Total %	Total	Hombre %	Hombres	Mujer %	Mujeres
Las personas que viven en un barrio <i>dowa</i> se consideran pertenecientes a ese barrio	41.4	362	47.1	181	38.8	155
La persona en cuestión ha vivido en un barrio con anterioridad	19.2	168	21.1	81	20	80
El lugar donde ha sido registrado el " <i>Koseki</i> " (partida de registro familiar) de la persona en cuestión lo determina como miembro de un barrio <i>dowa</i>	31.8	278	31.5	121	34	136
El lugar de nacimiento de la en cuestión es un barrio <i>dowa</i>	30.2	264	34.1	131	29	116
Uno de los padres o abuelos viven en un barrio <i>dowa</i>	25.1	219	27.3	105	25.8	103
El lugar donde ha sido registrado el " <i>Koseki</i> " de uno de los padres o abuelos, es un barrio <i>dowa</i>	22.5	197	22.9	88	23.8	95
El lugar de nacimiento de uno de los padres o abuelos está en un barrio <i>dowa</i>	22.1	193	22.9	88	23	92
Se considera que una persona es de un barrio <i>dowa</i> por su ocupación	13.5	118	11.7	45	16	64
Otros. Especifique	2.1	18	2.1	8	2	8
No sabe/ No sabría decir	20.7	181	18	69	22.5	90
No contestó	12.2	107	9.9	38	11.8	47
Número de encuestados		874		384		400

Fuente: *Reporte de la encuesta sobre la actitud de los ciudadanos referente a los problemas de derechos humanos (2011).*

Debido a la complejidad de la definición y a los matices que anteriormente se han mencionado sobre el término *buraku*, existe la posibilidad de que una persona se defina a sí misma como *buraku* y que su identificación no coincida con los criterios de otras personas. Cada persona puede tener su propia definición de lo que significa ser *buraku*. Por ejemplo, podemos pensar en el caso de un niño cuyos padres se mudaron a un barrio *buraku* y que nació allí. Él puede sentir que tiene una identidad *buraku* por haber nacido y crecido en ese barrio, pero alguien podría juzgar que ese chico no es *buraku* porque no tiene ese origen.

Por otro lado, existen casos como el de los descendientes de coreanos; es decir, personas cuyos antepasados vinieron a Japón durante la época de la ocupación japonesa de Corea (1910 - 1945) y después de la Segunda Guerra Mundial, y que frecuentemente se establecieron en barrios *buraku* urbanos. Los coreanos y sus descendientes han tenido dificultades para alquilar vivienda y para establecerse en la sociedad japonesa; los barrios *buraku* les han permitido resolver relativamente esas necesidades. Sin embargo, los coreanos cuyos antepasados vinieron de la península de Corea a Japón después de 1910 no provienen de las castas desfavorecidas del período Edo que son el origen de los *buraku*, aunque también hay casos en los que se consideran a sí mismos como *buraku*. Ellos no solo son coreanos sino también *buraku*.

De esta manera, las condiciones para considerar a una persona como *buraku* son arbitrarias y a veces incluso contradictorias. Además, existe una relación asimétrica entre la persona que discrimina y aquella a la que denomina unilateralmente como *buraku*.⁷

7. Noguchi cita la definición de racismo de Albert Memmi para explicar la arbitrariedad y la asimetría de la discriminación hacia la minoría *buraku* (Noguchi, 2013). Según Memmi: "Racismo es la valoración - generalizada y definitiva - de las diferencias, reales o imaginarias, en provecho del acusador y en detrimento de su víctima, para justificar una agresión" (Memmi, 1982).

Las indagatorias sobre la pertenencia a la población *buraku*

Como hemos mencionado, el criterio para considerar que una persona sea *buraku* es ambiguo. Sin embargo, algunas personas con prejuicios discriminatorios buscan meticulosamente algún indicio que los distinga y los ubique. A este tipo de indagación detectivesca se le denomina "*Mimoto chousa*" por medio de la cual se buscan elementos para señalar a alguien como *buraku* (Muñoz, 2007). Los *buraku* son excluidos especialmente cuando buscan empleo o intentan casarse. La indagación referida (*mimoto chousa*) se lleva a cabo para comprobar la identidad de alguno de los contrayentes que pretenden casarse o de algún solicitante de empleo, para cerciorarse de que no sea una persona *buraku*. En este apartado, hablaremos sobre la indagación para comprobar la identidad antes de contraer matrimonio.

Para conocer la identidad de uno de los contrayentes, la primera forma de comprobarlo es preguntarle directamente a la persona en cuestión. Al momento de realizarse formalmente el compromiso de matrimonio, las personas que dudan y rechazan el ingreso de una persona *buraku* a su familia (generalmente los padres), exigen el intercambio del documento denominado "*tsurisho*" o "*tsurigaki*" entre las dos familias, para estar seguros de la identidad. En ese documento está registrada no sólo la información sobre el historial académico, la ocupación, el lugar donde está registrado el *koseki* y el estado de salud del prometido en cuestión, sino también información sobre miembros de su familia. Este *tsurisho* también tiene la función de clasificar a las personas como enfermos, con alguna discapacidad, extranjeros y trabajadores que no son numerarios en sus empleos.

En segundo lugar, hay otra manera de investigar la identidad del prometido o prometida sin su consentimiento. Para eso se contrata a detectives privados llamados "*koushinjo*". Cabe hacer mención que en Japón las investigaciones que puedan relacionarse con actos de discriminación están prohibidas por la *Ley de agencias de detectives privados*. Sin embargo, no son pocos los detectives que realizan este tipo

de investigaciones ilegales. Por otra parte, aunque no se contrate a un detective, hay posibilidad de saber si una persona es *buraku* mediante su domicilio registrado, su apellido o alguna información sobre su comunidad.

Hay opiniones a favor y en contra de este tipo de investigaciones sobre la identidad de uno de los prometidos. Muchas personas consideran que se debería terminar con esta costumbre, precisamente por ser discriminatoria. Por otro lado, encuestas realizadas sobre la actitud ciudadana han señalado que una proporción de la sociedad está a favor de dicha investigación. Por ejemplo, la encuesta realizada en 2010 en la ciudad de Yasu, en la prefectura de Shiga, zona cuyos habitantes pueden ir y volver a su trabajo a las ciudades vecinas de Kioto y Osaka, arrojó los siguientes resultados. La pregunta fue: “¿Qué opina sobre el hecho de que se investigue, antes de contraer matrimonio, si alguno de los prometidos es una persona *buraku*?” Las respuestas fueron: “Es justo que lo investiguen”: 3,7%. “Es necesario, aunque de mal gusto”: 20,4%. “No se debe investigar”: 71,9%. No contestó: 4,4%. Aunque una amplia mayoría rechaza la investigación, hay que hacer notar que casi una cuarta parte de las personas entrevistadas está de acuerdo con esta práctica.

Desde los años 60 hasta los 70 –siglo XX– se había desarrollado un entramado social en el que no se podían hacer investigaciones discriminatorias sobre la identidad de alguno de los contrayentes. Por reglamento, en la prefectura de Osaka se prohíbe a detectives privados y agentes inmobiliarios que investiguen sobre las personas *buraku* y que insinúen o den información a sus clientes sobre los barrios *buraku*.

En los últimos años, han aumentado las administraciones locales que han adoptado el sistema de “notificación al interesado”, que consiste precisamente en avisarle si una persona ajena ha solicitado información sobre su *koseki* o registro familiar. Ahora bien, no se puede tener la certeza de que una persona sea *buraku* únicamente con la información obtenida de su *koseki*. Para poder corroborarlo, se necesita saber el lugar del registro asentado en el *koseki* o el domicilio del interesado, a

fin de cotejarlo con los lugares donde existen barrios *buraku*. En 1975, se reveló que se vendieron algunas listas con los nombres de los barrios *buraku* para hacer el cotejo.

En años recientes, se han difundido este tipo de listas con los nombres de los barrios *buraku* y los datos personales de los integrantes de la Liga de Liberación *Buraku* por internet. Sin embargo, en Japón no existe una ley que prohíba directamente este tipo de discriminación, por lo tanto, no se puede controlar la difusión de este tipo de listas. Hasta ahora, 250 miembros de la Liga han interpuesto demandas civiles por difamación en contra de quienes han difundido estas listas.

No es fácil encontrar “signos” o “pruebas” de las personas *buraku*, ya que ellos no tienen diferencias visibles ni prácticas culturales claramente distintas de las que existen en Japón. Por otro lado, como hemos mencionado en el apartado anterior, las personas que habían vivido en un barrio *buraku*, aunque no compartan sus raíces, también pueden ser consideradas personas *buraku*. Esta ambigüedad hace posible etiquetar arbitrariamente a alguien como *buraku*. A veces, una persona que no tiene identidad *buraku* o no reúne las tres condiciones señaladas –origen, lugar de residencia y ocupación– puede ser reportada por un detective privado como persona *buraku*.

Prejuicios y estereotipos negativos sobre los *buraku*

Con una proclama en 1871, se abolieron oficialmente las castas desfavorecidas y desapareció la discriminación hacia los *buraku* en el terreno institucional. Sin embargo, permanece como parte de la percepción y de las prácticas del colectivo social. En el proceso de modernización de Japón, esta discriminación también se ha reestructurado y ha adquirido una forma acorde a la modernidad.⁸

8. Durante el período Meiji (1868-1912) y el período Taisho (1912-1926), la industrialización había avanzado y las normas de las comunidades y las familias se habían modernizado. A pesar de la abolición de las castas desfavorecidas, los descendientes de éstas fueron excluidos de las principales industrias y de los matrimonios con personas que no pertenecían a ellas (Ryouke,1996). Incluso después la Segunda Guerra Mundial, se consideraba que la exclusión de la población *buraku* de las principales industrias era causa y efecto de la persistencia de la discriminación en su

En este apartado, hablaremos de por qué actualmente los japoneses discriminan a los *buraku* y sobre las diversas ideas que se tienen acerca del fenómeno *buraku* contemporáneo. Como veremos más adelante, las personas que intentan ejercer discriminación matrimonial tratan de justificarla con estereotipos negativos sobre la población *buraku*. Los estereotipos son imágenes e ideas reducidas y generales que elaboramos para dar sentido a cuestiones, personas o culturas que desconocemos, pueden ser positivos o negativos, pero siempre reducen a una estampa la compleja identidad de las personas a las que refieren. Puede además partir o no de algún rasgo real de aquello a lo que refieren.

La primera de estas imágenes está basada en el sistema de castas feudal. A pesar de haberse abolido oficialmente ese sistema de discriminación, se siguieron usando denominaciones como “*shin-heimin* (nuevo plebeyo)” y la discriminación de facto hacia ellos continuó. Aun en la actualidad, se escuchan algunas expresiones sobre las personas *buraku* que remiten a las antiguas castas, tales como: “la procedencia familiar de ellos no nos conviene”, o “su estrato social es diferente al nuestro” o “su sangre es diferente”.

Además, hoy en día, persiste una discriminación basada en el concepto de “*kegare*”, que tiene relación con la impureza, la suciedad o el deshonor. Esta noción tiene su origen en ciertos oficios, tales como el curtido y la producción de calzado artesanal, que se relacionan con la muerte de los animales y con la piel de éstos (Teraki y Kurokawa, 2019).

contra (Informe del Consejo para la mejora de los distritos *dowa*, 1965). Se consideró también que la estructura de la industria y la sociedad japonesas semejaban una doble capa, en la que coexistían modernidad y premodernidad; se pensaba que con la modernización completa de la sociedad japonesa, la discriminación hacia los *buraku* también habría de desaparecer. La historia reciente ha demostrado que esto no fue así.

Tabla 3
Estereotipos y prejuicios sobre los buraku

Idea o imagen negativa sobre los <i>buraku</i>	Origen social de esa idea
Son diferentes a la mayoría por su procedencia, su estrato social y su sangre.	El sistema de castas en el período <i>Edo</i> (1603 – 1867).
Impureza	Los cargos y oficios que desempeñaban durante el sistema de castas en el período <i>Edo</i> .
Pobreza e insalubridad: son transmisores de enfermedades contagiosas.	La pobreza en la época moderna.
Miedo, peligro y violencia.	Los movimientos sociales y su expresión en la época moderna: culpar a la víctima.
Son de “raza” y de costumbres diferentes.	La idea sobre las “razas humanas” en la época moderna.
Reciben beneficios y recursos sociales de manera injusta.	Racismo simbólico.
Hay que evitarlos porque toda la gente lo hace.	Adherirse a la mayoría.

Fuente: Elaborado por la autora (2019)

Además, se han agregado ideas nuevas al concepto de *buraku*, como la pobreza, la insalubridad y la causa de enfermedades contagiosas. Durante el período *Edo* (1603-1867), a las castas les fueron asignados los oficios anteriormente mencionados. Sin embargo, en el período *Meiji* (1868-1912), al ser promulgado el *Edicto de emancipación* desaparecieron las castas y esas personas perdieron sus oficios. Por ese motivo, sus descendientes fueron orillados a caer gradualmente en la miseria. La depresión económica iniciada en 1881 también fue un golpe duro para ellos, ya que surgió la imagen de los barrios *buraku* como “las guaridas de los miserables”.⁹

9. Existieron barrios *buraku* cuyos habitantes eran muy ricos, porque poseían terrenos agrícolas inmensos o desarrollaron la industria del cuero. Por lo tanto, entre los barrios *buraku* también había diferencias económicas. De la misma forma en un barrio *buraku* también había diferenciación de estratos.

En el periodo *Taisho* (1912 - 1926), a los *buraku* se les endilgaron ideas de miedo y de peligro. En 1922, surgió la organización “*Zenkoku Suiheisha* (asociación nacional de niveladores)”, fundada por las mismas personas *buraku*. Este movimiento tuvo como principio rechazar terminantemente cualquier forma de discriminación. Cuando sus protestas se volvieron más intensas, fueron considerados violentos y peligrosos. En esa misma época, el concepto de “raza” se importó de Occidente. Se había difundido el discurso de que los *buraku* eran de diferente raza y tenían costumbres diferentes.¹⁰ Este concepto también se asoció con el pensamiento eugenésico.

Durante los años setenta y ochenta del siglo XX, surgió una nueva forma de discriminación hacia las personas *buraku*. Con base en la *Ley especial para la mejora de los distritos dowa* de 1969, se construyeron unidades habitacionales públicas, centros comunitarios, centros de servicios médicos y centros de atención a los jóvenes. De igual manera, se tomaron medidas para fomentar el empleo y se otorgaron becas. En consecuencia, se elevó el nivel de vida de los habitantes de los distritos *dowa*. No obstante, el mejoramiento del nivel de vida de los *buraku* se utilizó para propiciar el surgimiento de otra forma más de discriminación llamada “*netami-ishiki*” o sentimiento de envidia. Se suelen escuchar comentarios tales como: “es injusto que solamente la vida de los *buraku* haya mejorado”, “ellos siempre exigen” o “ellos reciben privilegios ilegalmente”.¹¹

10. El Comité para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial considera que se puede aplicar esta convención al problema *buraku*. A pesar de que la Liga de Liberación *Buraku* ha estado demandando la aplicación de esta Convención al gobierno japonés, éste no lo ha aceptado. En el *Comentario adicional del gobierno japonés para contestar a las observaciones finales hechas por el Comité para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial*, el gobierno japonés explica la interpretación sobre el problema *buraku* de la siguiente manera: 14. Como se señala en los comentarios del gobierno del Japón sobre las observaciones finales del Comité, tras el examen de los informes periódicos primero y segundo combinados del Japón, el término “linaje”, que figura en el artículo 1 párrafo 1 de la Convención, se refiere a un concepto centrado en la raza o el color de la piel de una generación pasada, o sus orígenes nacionales o étnicos; no se entiende como un concepto centrado en el origen social”.

15. Al mismo tiempo, con respecto a la cuestión *dowa* (discriminación contra los *buraku*), el gobierno del Japón considera que “los *dowa* no son una raza diferente o un grupo étnico distinto, y pertenecen a la raza japonesa y son ciudadanos japoneses sin discusión”, como se establece en el Informe del Consejo sobre medidas *dowa* (11 de agosto de 1965)”.

11. *Racismo simbólico o racismo moderno* es un concepto que se opone al de *racismo clásico*. Este concepto ha avanzado en el estudio de prejuicios en los ámbitos de la psicología social y la sociología. El *racismo clásico* está basado en la creencia de que la humanidad se divide biológicamente en “razas”, estableciendo una jerarquía entre ellas tanto en términos morales como en sus habilidades. Por otro lado, el *racismo simbólico* está basado en cuatro creencias: 1) las personas racializadas ya no se enfrentan a prejuicios o discriminación; 2) Por lo tanto, la causa de las

Por otra parte, al no poder explicarles a los niños sobre el problema *buraku*, en algunos hogares se limitan a ordenarles que no vayan a esos barrios. Se piensa que como otras personas evitan a los *buraku*, ellos también lo tienen que hacer. No pueden explicar la razón, pero sostienen que hay que evitarlos.¹²

La dificultad para explicar este problema es una de las características fundamentales de la discriminación actual hacia los *buraku* y uno de los aspectos que obstaculiza la toma de medidas pertinentes. Esta contrariedad surge también al momento de enseñar y dificulta la explicación sobre el problema *buraku*. De hecho, en la educación escolar se aborda la imagen de los *buraku* tomando como base el sistema de castas en el periodo *Edo* y se deja de lado la imagen reestructurada de la época moderna. Esto es una de las causas que dificultan que los alumnos comprendan el problema *buraku* de una manera integral.

Como hemos visto, existen y circulan diversas imágenes prejuiciadas y estereotipantes acerca de las personas *buraku*, construidas con la pretensión de “justificar” la discriminación hacia ellos.

La discriminación matrimonial hacia los *buraku*

En este apartado, explicaremos la situación actual de la discriminación matrimonial mediante una serie de entrevistas realizadas como parte de nuestra investigación. Hablaremos de cómo se presentan las imágenes negativas, mencionadas en el apartado anterior, en los discursos de personas que se oponen al matrimonio entre personas *buraku* y no *buraku*.

diferencias –por ejemplo, económicas- entre grupos concebidos como raciales radica en la falta de voluntad de las personas empobrecidas; 3) Sin embargo, cuando las personas racializadas protestan por la discriminación que es ejercida en su contra, están exigiendo demasiado; 4) Las personas racializadas han obtenido más de lo que merecen (Tarman y Sears 2005).

12. Según Allport (1954), el prejuicio se define como “una antipatía basada en una generalización inflexible y errónea, que puede ser sentida o expresada, dirigida hacia un grupo como totalidad o hacia un individuo por ser miembro de un grupo” (Citado por Ungaretti, Müller y Etchezahar, 2016). En otras palabras, la psicología social clásica había afirmado que la discriminación y el prejuicio no tenían base ni justificación alguna. Sato (2005) propuso un “modelo de triple relación” que explica por qué se da la exclusión. Según este autor, las exclusiones no provienen de la relación bipartita entre discriminadores y personas discriminadas, sino de una relación tripartita que incluye a los cómplices. Así, la exclusión puede ocurrir sin la “intención de discriminar”, precisamente porque se trata de una práctica muy generalizada. Sato construyó este modelo inspirado en los “Modos de objetivación” de Smith (Smith, 1989).

Ahora bien, si se busca el número de casos de discriminación matrimonial ocurridos en la sociedad japonesa, las estadísticas son casi inexistentes. Como hemos señalado anteriormente, la definición sobre el significado de minoría *buraku* no es precisa y, por ello, no se puede determinar con exactitud una cifra sobre esta población. Desde 1993, el gobierno japonés no ha hecho investigación alguna de carácter nacional sobre los distritos *dowa*; por esta razón, se desconoce el número de casos de discriminación matrimonial (Soumu-chou, 1993).

Además, la inexistencia de una ley que prohíba la discriminación en Japón impide que la Oficina de Defensa de los Derechos Humanos del Ministerio de Justicia tenga facultades para regularlo. Por este motivo, la Oficina muchas veces no recibe consultas sobre la discriminación matrimonial. En otras palabras, la mayoría de estos casos son cifra negra.

Ante la dificultad de comprender la existencia de discriminación matrimonial mediante datos estadísticos, durante veinte años hemos realizado una serie de entrevistas a personas que han sufrido algún tipo de discriminación durante el proceso matrimonial y postmatrimonial.

A través de nuestra investigación, hemos podido ver las condiciones de la discriminación matrimonial durante los últimos años. Enseguida presentamos cuatro casos de nuestro estudio.¹³

Caso 1

El primer caso ocurrió en la prefectura de *Osaka* en los años noventa del siglo XX. La informante era veinteañera en este momento. Ella tenía un novio *buraku*. Cuando se lo comunicó a sus padres, u madre le aconsejó que buscara un novio más apropiado y que se casara sin prisas.

Sin embargo, la joven decidió casarse con su novio, a pesar de la oposición de la madre, quien expresó su preocupación de esta manera: "No importa que a nosotros nos discriminen otras personas, pero cuando

13. Estos son algunos fragmentos de los muchos casos que estuvieron insertados en "*Kekkon-sabetsu no shakai-gaku*" (Saito, 2017). La autora y su equipo investigaron 124 casos en unos quince años.

tus primos intenten casarse y sean discriminados por haberte casado tú con una persona *buraku*, ¿cómo afrontarás esa responsabilidad?”

Su madre insistió en que si alguien tiene un familiar *buraku*, existe la posibilidad de padecer discriminación; incluso, los primos de su hija podrían llegar a ser discriminados si ésta se casara con un hombre *buraku*. Ella no cambió su decisión y su madre aceptó el matrimonio de mala gana, pero impuso a los contrayentes tres condiciones: “Bueno, si tanto quieren casarse les pondré tres condiciones. Dado que él se dedica a trabajar en la Liga de la Liberación *Buraku*, quiero que deje ese trabajo y lo cambie por otro completamente diferente”. En segundo lugar, “que no vivan en el barrio *buraku* y que se muden a un barrio normal”. En tercer lugar, “que no tengan hijos, no quiero ver que mis nietos sean discriminados”.

El contenido de estas condiciones implica ocultar que el novio es una persona *buraku* y borrar cualquier rasgo que pudiera identificarlo. Además, rechaza de entrada la posibilidad de tener descendientes *buraku*.

Caso 2

El segundo caso ocurrió en la década de 2010 en la prefectura de *Osaka*. La informante fue también una mujer de alrededor de 20 años. Ella no sabía que su prometido era una persona *buraku*. Al momento de realizarse formalmente el compromiso de matrimonio, el padre exigió al prometido de su hija, el *tsurisho*, documento mencionado con anterioridad, en el que se asienta el lugar del registro de su *koseki*. Posteriormente, el padre indagó sobre ese lugar por internet y se enteró que el prometido de su hija era una persona *buraku*.

“Al principio, durante el saludo de presentación con los miembros de mi familia, yo todavía no lo sabía. Unos días después noté que mi novio no era el de siempre. Parecía que él sospechaba que mi padre estaba investigando para confirmar si su domicilio era *buraku*”, expresó la informante. Ella pensaba que su padre no lo hacía con esa intención. Sin embargo, el actual marido se había dado cuenta que por fin había llegado el momento de que se supiera su identidad.

Cuando el prometido escuchó que el padre de su novia estaba investigando su dirección, presintió que se revelaría su identidad *buraku*. Él ya había tenido experiencias anteriores de discriminación y sintió el temor de ser descubierto nuevamente. Ese miedo se volvió realidad: el padre empezó a oponerse al matrimonio, argumentando el origen *buraku* del contrayente.

Su padre era maestro de bachillerato. En realidad, era muy diligente en la enseñanza del problema *buraku*. Había enseñado a sus alumnos la injusticia que entraña el trato discriminatorio. Sin embargo, cuando su hija quiso casarse con un hombre de *buraku*, él dijo: “esto es otra cosa”. El padre no pudo desterrar los prejuicio y estereotipos que tenía sobre los *buraku* y que aparecían en los antiguos libros de texto: personas discriminadas que vivían en la miseria.

Caso 3

Otro caso es el de una mujer *buraku* entrada en los cuarenta años, de la prefectura de Osaka. La experiencia de discriminación ocurrió cuando ella era estudiante de bachillerato, en los años noventa. A excepción de su abuela materna, sus otros tres abuelos eran *buraku*.

La madre de su novio investigó sobre su identidad por medio de un detective. “La madre de mi novio me dijo que me ha investigado”, expresó la informante. Como la chica ya había manifestado su identidad *buraku*, comunicó su asombro a su suegra con un claro reproche: “¿Aun sabiendo que yo era *buraku*...?” La madre de su novio le respondió que existía la posibilidad de que su padre no fuera *buraku* y quería comprobarlo.

La chica pensaba que la discriminación hacia los *buraku* se ejercía en contra del barrio; consideraba, además, que ella era *buraku* debido al lugar donde había nacido y crecido. Sin embargo, la madre del novio consiguió ilegalmente el *koseki* del padre de esta chica para confirmar si su padre era *buraku*. La madre del novio le explicó que en caso de que su padre no fuese *buraku*, ella solamente lo sería “en una cuarta parte”.

“Tu sangre *buraku* no es tan fuerte”, dijo la suegra. De esta manera, permitiría la relación de su hijo con ella.

A la postre, ella y su novio terminaron su relación de adolescentes por otros motivos, no por el hecho de haber existido ese episodio de discriminación.

Caso 4

El último caso que presentamos es el de una mujer que contrajo matrimonio con un hombre *buraku* en la región *Shikoku*, ubicada en el suroeste en Japón. El problema sucedió en la década de 2000. La madrastra de esta mujer hizo la investigación respectiva para comprobar la identidad de su novio.

“Cuando yo era estudiante de bachillerato, salía con mi novio, pero mi padre me ordenó que lo dejara”, explicó la mujer entrevistada. “Después de que mi madre murió, la nueva esposa formó parte de mi familia; ella tenía prejuicios muy fuertes contra los *buraku*”. El padre de ella también tenía ideas y actitudes prejuiciadas que permitían la discriminación: “Estos barrios son peligrosos”, decía: “Si hay algunos problemas, los *buraku* van a organizarse y protestar”. A pesar de la recomendación de los padres, ella salió de su casa y empezó a vivir con la familia de su novio.

Hemos presentado cuatro casos de discriminación matrimonial, que nos permiten hacer algunas observaciones importantes.

En primer lugar, son casos reales en los que puede verse claramente la arbitrariedad para señalar quién es considerada una persona *buraku*, como hemos señalado en el primer apartado. En el caso 1, la madre pensó que el novio de su hija podría quitarse el estigma de ser *buraku* si salía de su barrio y abandonaba el trabajo, pues ambas situaciones lo identificaban como *buraku*. En el caso 3, a pesar de que la informante tenía la identidad *buraku*, la madre de su novio consideró que en realidad no era una persona *buraku* su padre no era de ese barrio. Como mencionamos en el segundo apartado, la

etiqueta de *buraku* se le puede adjudicar o retirar a alguien de manera totalmente arbitraria. En los casos 2 y 4, se realizaron investigaciones específicas, como las mencionadas en el segundo apartado, para comprobar la identidad *buraku* de personas que pretendían contraer matrimonio con alguien de la familia.

En segundo lugar, llama la atención la narrativa que se articula para expresar los verdaderos motivos de oposición al matrimonio. Como hemos visto en el caso 1, la madre le aconsejó a su hija que buscara un novio “más apropiado”, que se casara “sin prisas” e insistió en “las desventajas” que su matrimonio podría generar para sus primos. Hay que hacer notar que la madre no había dicho porqué se debería evitar a los *buraku*. Es la forma típica de oposición al matrimonio con una persona *buraku*. En otras palabras, para quienes discriminan, es natural evitar a los *buraku*; por ello no necesitan explicar las razones ni ofrecer justificación alguna.

Por otro lado, se mencionó la pobreza en el caso 2 y el linaje en el caso 3. Estas son las formas antiguas que asumía la discriminación. En el caso 4, surgió el discurso de la peligrosidad de los barrios *buraku*, que en realidad es una forma de “culpar a la víctima”. Al mismo tiempo, los padres insistieron en que las personas *buraku* siempre forman grupos para protestar. Según esta postura, aun cuando ya ha desaparecido la discriminación contra los *buraku*, ellos siguen protestando, entonces son nuevamente discriminados y continúan las manifestaciones. Como señalamos anteriormente, este discurso es una forma de racismo simbólico.

En este apartado, hemos revisado cuatro casos reales de discriminación matrimonial. Este tipo de ejemplos se utilizan en la enseñanza del problema *buraku* en las escuelas. Sin embargo, es difícil introducir situaciones reales en los materiales didácticos. Este tema será discutido en el siguiente apartado.

El “problema *buraku*” a través de casos concretos de discriminación matrimonial

Antes de analizar la discriminación matrimonial, describiremos la historia de la enseñanza del problema *buraku* en la educación obligatoria durante los últimos 50 años.

En la ley de 1969, ya mencionada, se identifica al problema *dowa* como una tarea pendiente para todos los ciudadanos, por lo que se ha fomentado su enseñanza en la educación básica desde principios de los años setentas. El “problema *buraku*” ha sido incluido en el currículo de la asignatura de historia de Japón en la escuela primaria y secundaria. Se enseña como parte del sistema de castas que existió en el período *Edo*.

En la época en la que se llevaron a cabo las disposiciones *dowa* (1969-2002), cada administración local elaboró sus propios materiales didácticos para la enseñanza del problema *buraku*. Con este objetivo, especialmente en la región de *Kinki* (Figura 1), donde históricamente este tipo de educación se había llevado a cabo de manera muy activa, los gobiernos de algunas prefecturas distribuyeron libros de texto gratuitos en las escuelas de educación básica.

Por otro lado, existió poco interés en este discurso, lo cual fue expresado, de manera coloquial, con el eufemismo de “no levantar al niño dormido”. De este modo, se intenta señalar que, si nadie habla sobre el problema *buraku*, este “se asimilará” gradualmente. Así se erradicarán los actos de discriminación. Dependiendo de la actitud de las administraciones locales y de las escuelas, hubo enormes diferencias en la enseñanza sobre el problema *buraku*. Inclusive hay algunas personas que no tuvieron absolutamente ninguna experiencia educativa al respecto.

En el año 2000, fue promulgada la *Ley para el fomento de la educación y la conciencia sobre los Derechos Humanos* y se integró el problema *buraku* a partir de la enseñanza de los derechos humanos. En el año 2002, se derogó la ley que sustituyó a la *Ley especial para la mejora de los distritos dowa* y por lo tanto el interés por la enseñanza del problema *buraku* disminuyó. Por estas razones, el grado del conocimiento que las generaciones jóvenes tienen sobre el problema *buraku* es muy limitado.

Por ejemplo, de acuerdo con el *Reporte de la encuesta sobre la actitud de los ciudadanos referente al respeto a los derechos humanos* de la Oficina del Gabinete, el 30.2% de los jóvenes entre 18 y 29 años contestaron que no conocían el problema *dowa*, mientras que el porcentaje de las personas entre 30 y 39 años fue del 22.7%; de entre 40 y 49 del 15.2%; de entre 50 y 59 del 14.3%; de entre 60 y 69 del 17.1% y de las personas de setenta años y más fue del 16.3%.

En los últimos años, se ha prestado atención nuevamente a la enseñanza del problema *buraku*, debido a lo establecido en el artículo 5° de la ley de 2016, ya mencionada, que obliga al Estado y a las administraciones locales a hacer efectiva la enseñanza y la concienciación. Ahora bien, la enseñanza escolar sobre el problema *buraku* tiene dos temas principales. El primero, como lo hemos mencionado, es la historia del sistema de castas en el período *Edo*; el segundo se refiere a los incidentes discriminatorios ocurridos en nuestra época. En la actualidad, se considera que la discriminación matrimonial es el tema más importante en el currículo y los programas escolares. Se piensa que este tema es un medio eficaz para que los estudiantes no *buraku* reflexionen y se den cuenta de que el problema *buraku* también es un asunto de ellos. Estos programas se basan en la teoría de “hipótesis del contacto”, que sostiene que la adquisición de conocimientos sobre las minorías y la sensación de familiaridad con ellas reduce los prejuicios (Allport, 1954; Brown, 1995; Uchida, 2020).

Una vez que hemos explicado brevemente la historia de la enseñanza de *buraku* en la educación obligatoria, en la parte final de este apartado abordaremos algunos aspectos de la práctica educativa vinculados con la discriminación matrimonial.

En la mayoría de los casos, se elabora una lección que combina los siguientes elementos: 1) estudio de algunos casos de discriminación matrimonial para conocer y acercarse al problema *buraku*; 2) práctica para reflexionar sobre la institución matrimonial¹⁴; 3) prácticas para

14. Hay distintas prácticas para reflexionar sobre la institución matrimonial realizadas en clase. Los siguientes son algunos ejemplos. El análisis de imágenes para que los alumnos expresen lo que desean o esperan del matrimonio;

reflexionar sobre las condiciones que se les piden a los contrayentes y las condiciones que los contrayentes piensan que se deben evitar; 4) simulación de un caso en el que podría enfrentarse alguna forma de discriminación matrimonial.

Enseguida presentamos un ejemplo representativo de una práctica en la que se utilizan casos concretos de discriminación matrimonial, tomada del libro de texto titulado *Buraku Mondai Gakushuu no Jugyouneta (Materiales didácticos para la enseñanza del problema buraku)*. Algunos profesores han realizado estas prácticas en sus clases. El libro citado ha ganado popularidad en este campo de la educación; hasta el momento se han publicado 3 volúmenes. En este libro aparece la lección *Oya no Aijo to Watashi no Kekkon (El cariño de mis padres y mi matrimonio)*, que busca promover la reflexión de los estudiantes sobre los siguientes aspectos: 1) algunas expresiones de cariño de los padres, en las que puede surgir algún tipo de discriminación, así como los mecanismos que la producen; 2) los padres enseñan que “la discriminación no es buena” y sin embargo la ejercen; es necesario reflexionar sobre esta contradicción; 3) las acciones que debemos llevar a cabo para eliminar la discriminación matrimonial.

La lección se lleva a cabo de la siguiente manera. Primero, antes de la clase, los maestros piden a los padres de los alumnos que escriban “los elementos necesarios del matrimonio ideal que desean para sus hijos”. Los maestros escriben un resumen de las opiniones de los padres. Posteriormente, los alumnos leen este resumen y reflexionan sobre el prototipo de matrimonio que los padres desean para ellos.

En segundo lugar, como lo mencionamos en el capítulo anterior, se les pide a los alumnos que identifiquen casos concretos de discriminación

se muestran fotos típicas de una boda o de una mujer vestida de novia y se pide a los alumnos que hablen sobre lo que imaginan, asociando sus ideas con las fotos. Otra actividad consiste en comparar la Constitución de 1889 (época del Imperio japonés) y la Constitución actual de Japón de 1946. Bajo la Constitución de 1889, para poder contraer matrimonio se necesitaba el permiso del jefe de la familia; se consideraba que el matrimonio era un contrato entre las familias de los contrayentes, sin tomar en cuenta el deseo de los interesados. Por otro lado, en la Constitución de 1946 se establece que el matrimonio está basado únicamente en el acuerdo de los contrayentes. A través de este tipo de prácticas se hace pensar a los estudiantes sobre el carácter opresivo de la antigua Constitución, en vigor hasta el final de la Segunda Guerra Mundial, y el matrimonio de libre elección que regula la nueva Constitución.

matrimonial y que traten de comprender los sentimientos de las personas que sufrieron este tipo de discriminación. El tercer paso es analizar los datos estadísticos de la discriminación matrimonial, para que comprendan que este tipo de discriminación es frecuente.

Después de leer los datos de los tres escritos anteriores, se pide a los alumnos que realicen un debate, con base en la información de estos materiales. Se les pide también que imaginen las razones por las que los padres se oponen a ese matrimonio, así como las maneras de objetar y debatir dichas razones.

Figura 2

Transcripción del ejercicio “Convenzamos a los padres que se oponen al matrimonio”

結婚に反対する親を説得してみよう

○下の吹き出しには、結婚を反対する親の言葉が書かれています。あなたならどのように説得しますか。□の中に親を説得する言葉を書いてください。

① 部落の人間と結婚してあなたまで差別されたらどうするんだ?

③ 他にも良い人がいっぱいいるじゃないの? どうして部落の人と結婚するの?

反対



② 世間から私たち(親やきょうだい)まで差別されたらどうするんだ?

④ 結婚は2人だけの問題じゃないのよ。

En los globos de diálogo están escritas algunas frases de padres de familia que se oponen al matrimonio de sus hijos con personas *buraku*.

- 1) Si te casaras con una persona *buraku* y tú también fueras discriminado, ¿cómo tratarías el asunto?
- 2) Si nosotros (tus padres y parientes) también fuéramos discriminados por las personas de la comunidad, ¿cómo afrontarías esa responsabilidad?
- 3) Si hay tantas personas para casarse, ¿por qué te casas con una persona *buraku*?
- 4) El matrimonio no es un asunto únicamente de dos personas.

¿Cómo convencerías a tus padres?
Escribe en los cuadros las frases
que utilizarías para convencer a tus
padres.

Hoja de trabajo para la lección “El cariño de mis padres y mi matrimonio” (*Buraku mondai gakusyuu neta tsukurou kai*), en *Materiales didácticos para la enseñanza del problema buraku* (2009).

Para concluir la clase, los maestros leen el mensaje de una persona que ha sufrido discriminación matrimonial y explican a los alumnos que este tipo de discriminación afecta no sólo a las personas *buraku* sino también a las personas que realizan el acto discriminatorio.

A través de esta lección, los alumnos pueden aprender varias cosas. En primer lugar, hay posibilidades de que se produzcan actos discriminatorios, aunque no se tenga intención de dañar a las personas *buraku*. El deseo de los padres de un matrimonio ideal para sus hijos puede propiciar conductas de exclusión hacia algunas minorías. En segundo lugar, se fomenta que los alumnos seleccionen a su pareja a partir de sus propios deseos e intenciones. Finalmente, otro objetivo de esta lección es desarrollar la habilidad para convencer a los padres. Esta lección no solamente busca dar información sobre la discriminación sino también cambiar las conductas de los alumnos.

Sin embargo, este tipo de lecciones, al usar ejemplos reales, también podrían tener algunos inconvenientes. En primer lugar, existe la dificultad de que los alumnos reconozcan el problema *buraku* como algo directamente relacionado con ellos mismos. Si no se usan los ejemplos adecuadamente, es posible que los estudiantes asuman que estos casos son poco frecuentes y, además, les resulten totalmente ajenos.

Por otro lado, los alumnos pueden elegir entre tener una conducta de simulación o una conducta genuina; es decir, no se sabe si tendrán un comportamiento apropiado en caso de enfrentar una situación de discriminación matrimonial real o simplemente simularán una respuesta políticamente correcta.

Frecuentemente se utilizan las palabras "*hon-ne*" (verdadera intención) y "*tatema*" (razón declarada) para describir los modos en que la mayoría de los japoneses hablan sobre el problema *buraku*. En otras palabras, incluso si una persona hace una declaración "correcta" en público, ésta puede que no sea verdadera, auténtica. Los maestros deben tener extrema precaución para evitar que los alumnos desarrollen esta actitud. Si los niños no están profundamente involucrados con los personajes de los ejemplos, hay posibilidades de que reproduzcan la actitud de evitar a

los *buraku*, aunque no lo reconozcan públicamente. Entonces tendríamos un efecto adverso, totalmente distinto a la reducción del prejuicio que sostiene y promueve la teoría de “hipótesis del contacto”.

El segundo problema es que una realidad muy compleja se reduce a los ejemplos relativamente simples de los materiales. En la educación obligatoria, se enseña que la discriminación a los *buraku* procede del sistema feudal de castas del período *Edo*; esto se considera una especie de respuesta exacta. Sin embargo, como se menciona en los apartados 3 y 4, en la actualidad, muchas personas evitan a los *buraku* y no dicen claramente por qué los discriminan. En realidad, tampoco lo saben. Más bien, tienen razones poco claras como “los evitamos porque toda la gente lo hace”. Como puede verse, con respecto a los motivos de la discriminación, hay una clara discordancia entre el material educativo y el uso real.

Como se mencionó en el segundo y cuarto apartado, las indagatorias para comprobar la identidad *buraku* de una persona, están muy extendidas a través de internet. Sin embargo, en la educación escolar, hay enormes dudas con respecto a la enseñanza de este tipo de información a los niños, ya que así aprenderán que se pueden identificar las viviendas *buraku* por internet. La mayoría de las escuelas primarias y secundarias enseñan sobre este problema sin dar información sobre la ubicación. Esto dificulta que los niños realmente sientan empatía con los *buraku* y se identifiquen plenamente con el tema.

Además, como hemos mencionado al principio, muchos profesores jóvenes carecen de conocimientos sobre este tema, porque ha disminuido la frecuencia con que se aborda esta cuestión en el currículo universitario. Para ellos, es difícil explicar la complejidad del tema porque ellos mismos no conocen la realidad sobre el problema *buraku* y, al no sentirlo como algo propio, no se involucran de manera genuina.

Hasta ahora hemos visto las dificultades de una lección que utiliza ejemplos reales. Enseguida señalaremos dos puntos que deben tenerse en cuenta, relativos a la orientación sexual y otros atributos de los estudiantes.

En primer lugar, es posible que algunos alumnos no tengan interés en la práctica del matrimonio tratado en esta lección. En Japón, el porcentaje de personas solteras sigue aumentando; según el censo de 2015, la proporción de hombres que habían cumplido cincuenta años y nunca se habían casado fue del 23.37%. Hasta los años ochenta, este índice era bajo (5%) y se pensaba que casi todas las personas en edad casadera lo estaban. Sin embargo, en la sociedad japonesa contemporánea el porcentaje de las personas que nunca han contraído matrimonio está aumentando.

Además, en esta lección se da por hecho que el matrimonio solamente se da entre hombre y mujer; no se consideran otras preferencias sexuales. Es necesario replantear algunos aspectos de esta lección y considerar la realidad actual de otras minorías, ya que se toma como base el modelo de matrimonio heterosexual.

En segundo lugar, este tipo de lecciones está dirigido a alumnos no *buraku*. En caso de que haya algún alumno con identidad *buraku*, es necesario hacer alguna adaptación. Especialmente, en la clase se debe crear un ambiente que no permita la discriminación y se tendrá que lograr que los alumnos *buraku* no vean su posible matrimonio con pesimismo.

Como hemos visto, en estas lecciones hay algunos puntos que necesitan ser mejorados. Además, se requiere diseñar mecanismos que puedan medir el cambio de actitudes de los alumnos en referencia a la discriminación de los *buraku*.

Consideraciones finales

Durante los años 60 del siglo XX, el “problema *buraku*” estuvo considerado como un remanente premoderno de la sociedad japonesa. Se consideró que, si la modernización japonesa avanzaba, la discriminación disminuiría de una manera natural y finalmente desaparecería. No obstante, esta supuesta hipótesis de modernización inevitablemente se ha tenido que modificar.

En la actualidad, todavía se llevan a cabo investigaciones privadas para comprobar la identidad *buraku* de las personas; esta forma de discriminación es frecuente durante el proceso de planeación de un matrimonio. Al tomar conciencia de esta situación, el gobierno japonés promulgó la nueva *Ley de fomento para la eliminación de la discriminación hacia la minoría buraku* en 2016. Antes de eso, dos leyes habían estado vigentes: la *Ley para la eliminación de la discriminación hacia las personas con discapacidad* y la *Ley sobre el fomento de esfuerzos para eliminar el discurso y el comportamiento discriminatorio injusto contra las personas no originarias de Japón*, comúnmente llamada *Ley para la eliminación del discurso de odio*.

Sin embargo, también existen opiniones que señalan que la *Ley de fomento para la eliminación de la discriminación hacia la minoría buraku* no es suficiente –ni eficiente– para evitar la discriminación matrimonial que ocurre en la realidad. Por otra parte, hay quienes opinan que con leyes específicas para cada una de las minorías, se profundiza la división y la falta de unidad de esas minorías; entonces esas leyes se usan como excusa para no promulgar una ley que prohíba todas las formas de discriminación de manera integral.

Sin embargo, desde el punto de vista de la enseñanza, esta ley tiene algunas ventajas. Como hemos señalado, esta ley obliga al Estado y a las administraciones locales a realizar actividades educativas y de concientización para eliminar la discriminación hacia los *buraku*. A pesar de que la enseñanza del problema *buraku* en la educación obligatoria ha disminuido drásticamente después de que se derogó la ley anterior a 2002, se espera que nuevamente se active con la ley de 2016.

Pensamos que es necesario replantear un modelo de enseñanza del problema *buraku*, en el que se tome como base la experiencia acumulada hasta ahora y que corresponda a los cambios socioeconómicos que se han vivido en Japón durante los últimos años, como el aumento del porcentaje de personas solteras y el avance de la conciencia de la diversidad sexual.

Agradecimientos

Agradezco al profesor Gerardo Villegas Muñoz, de la Universidad de *Kansai Gaidai*, por el gran apoyo recibido en la revisión detallada de las expresiones en español.

Referencias

- Allport, G.W. (1954). *The nature of prejudice*. Doubleday Anchor Books.
- Brown, R. (1995). *Prejudice: Its social psychology*. Blackwell Publishers.
- Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial. (2014). Observaciones finales sobre los informes periódicos séptimo a noveno Combinados del Japón.
<http://docstore.ohchr.org/SelfServices/FilesHandler.ashx?enc=6QkG1d%-2FPPRiCAqhKb7yhskWEDuvHC0IMabuZ00D1HY0SfxlfB1VeioXttAz-Gv30U0Rk%2BkdMAGVYyItJ663GQIfhD0sL4oVp79e9KiaOGtHSTZM-jzncxa3f3TrXaqz5Uq>
- Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial (2016). *Observaciones finales sobre los informes periódicos séptimo a noveno combinados del Japón, Adición, Información recibida de Japón sobre el seguimiento de las observaciones finales*.
- Consejo para la mejora de los distritos *dowa* (1965). *Informe del consejo para la mejora de los distritos dowa (Dowa taisaku singi-kai tousein)*. Consejo para la mejora de los distritos *dowa* de la Oficina del Primer Ministro.
- De Vos, G. A., y Wagatsuma, H. (1966). *Japan's invisible race: Caste in culture and personality*. University of California Press.
- Kurokawa, M. (2016). *Tsukurareta "Jinshu" ("Razas" creadas)*. Yuushisya.
- Buraku Mondai Gakusyuu Neta Tsukurou Kai (2009). *Buraku mondai gakusyuu no jugyuu neta (Materias para clases del estudio del problema buraku)*. Kaihou syuppan sya.
- Memmi, A. (1982). *Le Racisme: description, définition, traitement*. Gallimard.
- Muñoz, Y. (2007). "Derechos humanos en Japón: Avances y retos", en *Portes, Tercera época, 1(2)*, Universidad de Colima, pp. 27 - 50.

- Noguchi, M. (2013). "*Sabetsu to shakai* (la discriminación y la sociedad)", en Departamento de Cultura de la Prefectura de Osaka, *Atarimae no nekkō* (Las raíces del sentido común). Departamento de Cultura de la Prefectura de Osaka.
- Oficina del Gabinete (2017). *Jinken yōgo ni kansuru seron-chōsa* (El reporte de la encuesta sobre la actitud de los ciudadanos referente al respeto a los derechos humanos).
- Ogbu, J. U. (1978). *Minority Education and Caste*. Academic Press.
- Ryōuke, M. (1996). *Nihon kindai-ka to buraku mondai* (Modernización de Japón y el problema buraku). Akashi-shoten.
- Saito, N. (2017). *Kekkon Sabetsu no Shakai-gaku* (Sociología de la discriminación matrimonial). Keisō shōbō.
- Sato, Y. (2005). *Sabetsu-ron: Henken Riron Hihan* (Teoría de la discriminación: Crítica a la teoría del prejuicio). Akashi-shoten.
- Smith, E. (1989). "Sociological Theory: Method of Writing Patriarchy", en Wallace, R. (ed.), *Feminism and Sociological theory*. Sage. 34-64.
- Sōmu-chō (Agencia de gestión y coordinación del gobierno de Japón) (1993). *Dōwa-chiku zittai haaku tō chōsa hōkoku-shō* (Reporte de investigación de la situación de distrito dōwa).
- Tarman, C., y Sears, D. O. (2005). "The Conceptualization and Measurement of Symbolic Racism", en *The Journal of Politics*, vol. 67 (3), The University of Chicago Press, 731–761.
- Teraki, N., y Kurokawa, M. (2019). *A history of discriminated buraku communities in Japan*. Folkestone.
- Tsutsui, K. (2018). *Rights make might: Global human rights and minority social movements in Japan*. Oxford University Press.
- Uchida, R. (2020). *Identidad y relaciones sociales de las minorías buraku*. Kaihō-shuppan-sha.
- Ungaretti, J., Müller, M., y Etchezahar, E. (2016). "El estudio psicológico del prejuicio: Aportes del autoritarismo y la dominancia social", en *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*. Vol.12(1). Universidad Autónoma de Asunción. 75-86.



RACIALIZACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE

Saúl Velasco Cruz

La Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe “Jacinto Canek”
Breve recuento de los influjos racistas que la afectaron de su origen a su clausura

Maribel Vargas Espinosa

Repensando la escolarización:
Los desafíos de la interculturalidad más allá de las aulas

Kafui Adjogatse

Afromexicanos, reconocimiento y los límites a la conciencia:
Maestros de la Educación Básica en Puebla y Guerrero

La Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe “Jacinto Canek”

Breve recuento de los influjos racistas que la afectaron de su origen a su clausura.

Saúl Velasco Cruz

Introducción

Como reacción tardía al racismo del compuesto colonial, occidentalocéntrico del modelo de sociedad mexicana, así como de la educación convencional asimilacionista dirigida hacia los pueblos indígenas de México, y en particular del estado de Chiapas, surgió la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe “Jacinto Canek” (ENIIBJC) a finales del siglo XX. Aunque esta escuela formadora de docentes mayas se fundó fuera de los márgenes del territorio ocupado por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), en este escrito propongo que debe ser vista prácticamente como parte del mismo fenómeno de transformaciones institucionales que produjo el alzamiento zapatista. La época, el momento, la geografía, el acontecimiento entero así lo imponen. Es quizás por esta misma situación que, como se aborda en este ensayo, la Jacinto Canek aparecerá signada por el racismo de principio a fin.

Estos trazos de racismo se ven desde sus inicios, cuando la Secretaría de Educación Pública (SEP) trató de reconvenirla al canon oficial de las escuelas normales convencionales. Luego, ya en su establecimiento, se evidencian por el asedio social e institucional con que sería permanentemente denostada por tratarse de una iniciativa indígena. Y en su apogeo y desarrollo, por la inducción de un ciclo

permanente de protestas y manifestaciones estudiantiles llevado al exceso por la indiferencia gubernamental, hasta que finalmente, por ese motivo, ocurriría su clausura en agosto de 2019. Para la elaboración de este ensayo fue muy importante la información de primera mano que me proporcionaron en entrevista especial, dos de los profesores que participaron en la fundación de la Jacinto Canek, y que a la postre también se desempeñarían como docentes de la misma.

Nota conceptual y metodológica

En este capítulo, el racismo será entendido como un sistema de clasificación, que es jerárquico y que funciona a partir de una nada sutil línea del ser; por encima de ella lo humano por debajo de la misma lo no humano, tal cual lo habría de definir Fanon (2010). Se trata de un sistema con una historia profunda. En ella, el racismo ha demostrado tener la capacidad de mantenerse en el tiempo, tanto como la versatilidad para dotarse de nuevas categorías, con las que suele acometer sus propósitos clasificatorios con uno, con varios o con todos sus recursos a la vez, dependiendo de las circunstancias, los lugares y los momentos en que sucede ordinariamente la vida de las personas. Más aún, para operar, a menudo el racismo se entromete y galvaniza a otros órdenes clasificatorios, como los de género y de clase social, con los cuales a menudo termina interviniendo de manera interseccional. Por estas cualidades en su desempeño, ha dado la impresión de que se trata de un sistema que no es único sino múltiple. Tal vez por eso con razón, Bourdieu (1980) habría de señalar que no existe un solo racismo sino tantos como necesidades haya de mantener la dominación y la subordinación de unos humanos sobre otros. Esta es, pues, la noción que se aviene bastante bien al tema que se aborda en este capítulo.

La metodología seguida es principalmente genealógica, en lo que toca a lo relacionado con el momento en el que la breve historia de la 'Jacinto Canek' se vuelve un pretexto para revisar el racismo que ha

campeado por territorio chiapaneco desde tiempos inmemoriales. Para lo relacionado con la necesidad de explicar la simultaneidad con que ocurren acontecimientos que cuestionan lo educativo dentro y fuera de la llamada zona zapatista de la entidad sureña de Chiapas, la referencia la he tomado de la idea de *la revolución molecular*, expuesta por Guattari en un libro con título semejante (2017). Esta idea tiene correlato y mayor precisión y desarrollo en el texto que Guattari habría de escribir junto con Deleuze bajo el título de *Rizoma* (1977). En este texto, los autores proponen una manera muy creativa de explicar las movilizaciones sociales que no configuran una manifestación única o molar sino un desagregado múltiple, o molecular, sin planes unitarios, pero con conexiones rizomáticas altamente dinámicas, que funcionan sin un centro específico, a diferencia de otras formas de manifestación que sólo hacen de este modo y que ya han sido explicadas eficientemente bien por la teoría convencional de los movimientos sociales.

El epicentro

Desde la impresionante panorámica del caserío de la Villa de Zinacantán, que aparece a la vista justo en el momento en que la principal carretera de acceso termina la cuesta empinada para iniciar el descenso al valle en el que se localiza, se puede distinguir, al poniente, un pequeño conjunto de edificaciones recientes que conforman las instalaciones de la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek, una institución establecida en el año 2000 para la formación de los nuevos profesores de la educación indígena del estado de Chiapas.

Esta escuela Normal fue la primera de su tipo en el Estado. A ella, al menos por casi 20 años, asistieron hombres y mujeres jóvenes egresados del bachillerato para cursar la carrera docente (Laparra, 2017). El origen de estos jóvenes ha sido invariablemente indígena. Proceden todos ellos y ellas de las distintas regiones del Estado, incluyendo a los hijos de familias de origen guatemalteco que, habiendo sido desplazadas de ese país por la guerra civil en la década de 1980 (Aguayo, 1985; Freyermuth y

Godfrey, 1993), terminaron por afincarse en forma definitiva en territorio chiapaneco (Hernández, 2012; Ruiz, 2018).

La Villa de Zinacantán es la cabecera del municipio con el mismo nombre. Desde hace muchas décadas el municipio en su conjunto comenzó a registrar el interés principalmente de antropólogos, lingüistas, sociólogos y de otras disciplinas cercanas, y hasta de literatos de diferentes procedencias, tanto extranjeras como locales. De este modo, se hallan descripciones puntuales sobre la ubicación geográfica de este municipio, su altitud sobre el nivel del mar, lo mismo que de sus antecedentes históricos, así como de sus características económicas, culturales, sociales y políticas que enfatizan el origen predominantemente tsotsil de sus habitantes; tanto de la Villa como del resto de localidades y parajes que lo integran (Collier, 1997; 1998; De Vos, 1994; Evon, 1966; Viqueira, 1999). La preponderancia y singularidad del pueblo tsotsil en este municipio ha sido demostrado de manera palmaria, una y otra vez, con rigurosos datos demográficos e históricos. Además, el pueblo tsotsil es también dominante en otros municipios vecinos y, en general, en casi toda la región que ha sido denominada los Altos de Chiapas.

El pueblo tsotsil es de origen maya. Históricamente este pueblo ha compartido buena parte de su territorialidad con sus vecinos cercanos, los tseltales. Para toda razón práctica, los tsotsiles y los tseltales se reconocen como los pueblos que han habitado ancestralmente toda la región de los Altos de Chiapas, llamada así precisamente por estar situada en la crestería de las montañas y en los valles que éstas configuran en los niveles más altos de la geografía chiapaneca (Rubín, 1990; Castellanos, 2016; Zepeda, 2008). En esta región se encuentran los municipios de San Juan Chamula, San Andrés Larráinzar, también denominado, a partir de 1994, *San Andrés Sakamch'en de los Pobres*, San Cristóbal de Las Casas, San Juan Cancuc, entre otros.

Si observamos la integralidad de la región de los Altos de Chiapas, podemos reconocer que estos dos pueblos de origen maya han compartido, por mucho, destino e historia. Rebeliones indígenas, levantamientos insurreccionales, sucedidos todos en distintas épocas y

momentos históricos –bajo la configuración de movilizaciones inspiradas por *santos y santizas* y *piedras parlantes*, van a demostrar inconformidades y malestares semejantes (García de León, 1985; Viqueira, 1993 y 1997). Pero lo vivido en forma parecida por estos pueblos también es bastante común entre los otros pueblos originarios del Estado de Chiapas, y es en ese contexto de historias y destinos compartidos que sucede la aparición de la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek, que a su vez encuentra correlato en la sincronía con que en otras entidades del país como San Luis Potosí, Michoacán y Oaxaca, han surgido escuelas normales indígenas interculturales bajo impulsos semejantes a los de la Jacinto Canek, en Chiapas.

El acto de fundación

Según la historiografía oficial, la aparición puntual de la Jacinto Canek se originó a raíz de un estudio diagnóstico muy específico que realizaron después de 1994 algunos profesores a la educación indígena en el Estado, bajo encargo de la institución educativa chiapaneca. Estos profesores son de origen indígena, egresados fundamentalmente de la Universidad Pedagógica Nacional, de la Unidad Ajusco (UPN) en la Ciudad de México y de la subse de la misma UPN en la Ciudad de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. El propósito que perseguían era generar alternativas para superar las fallas de este subsistema en la entidad, particularmente para la región de los Altos de Chiapas.

Tras realizar las aproximaciones preliminares, los encargados propusieron la fundación de una escuela normal especializada en la educación indígena, pues el diagnóstico evidenciaba, de forma inobjetable, que, en vistas de los fracasos reiterados por décadas, cualquier posibilidad de mejorar del servicio educativo (Pérez, 2003), se debía incluir una oferta de formación seria y pertinente para los nuevos educadores. Para que ésta pudiera ser efectiva, debía estar dirigida a formar sistemáticamente a las y los jóvenes indígenas antes de que pudiera suceder la contratación de sus

servicios sin los estudios formales correspondientes como había ocurrido normalmente con anterioridad (Rebolledo, 1994; Velasco, 2015). Más aún, la propuesta esbozaba la necesidad de entregar a las propias comunidades indígenas la responsabilidad de ocuparse de la educación de sus hijos, pues ellas, mejor que nadie, serían las más indicadas para propiciar una oferta educativa acorde con las características culturales, lingüísticas de sus pueblos.

Según reseñaron Baronnet (2008 y 2010) y Arcos (2012), a los representantes y titulares la Secretaría de Educación del estado de Chiapas no les parecieron aceptables estas ideas. Su reticencia fue el motivo que habría de detonar una movilización política fuertemente interesada en el tema.

Jóvenes y profesores indígenas interesados en la educación y en la carrera docente se vieron involucrados con la causa, junto con algunas autoridades comunitarias y organizaciones civiles solidarias. Después de una serie de movilizaciones y de las reacciones que ésta generó, la Secretaría de Educación se vería compelida a impulsar la formación de un equipo de trabajo para el diseño del plan de estudios. Los promotores de la nueva escuela normal imaginaban que tal equipo de trabajo podría ser influido por ellos, de modo que sus aspiraciones pudieran quedar reflejadas el plan de estudios. Pronto se darían cuenta que la autoridad educativa no estaba dispuesta a ceder.

Al contrario, los representantes de la SEP todo el tiempo habrían de pugnar porque el diseño en su conjunto se apegara invariablemente a los cánones oficiales establecidos para la creación de una nueva oferta del nivel de referencia. Aun así, la movilización presionaba para que la autoridad educativa concediera la instalación inmediata de la escuela normal. Como tal cosa no sucedía, la movilización por sus fueros decidió unilateralmente establecerla sin más demora. Acto seguido, sería puesta en funcionamiento en instalaciones prestadas en una nueva colonia tsotsil de la periferia la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, con una planta docente que se iría integrando sin contrato y sin ningún tipo de formalidad laboral.

Cuando el plan de estudios por fin recibió su registro, la normal comenzaría a vivir la etapa de formalización que a la postre la dotaría de instalaciones (en la Villa de Zinacantán) y de una regularidad institucional que poco a poco, y pese al grado de conflictividad experimentado a lo largo de su corta existencia, fue logrando.

Para simplificar el origen de la ENIIBC, desde la perspectiva oficial, este breve recuento podría ser suficiente. No obstante, la historia es más compleja. El acto fundacional de referencia se inscribe en los perímetros de un acontecimiento mayor en donde se puede observar que la iniciativa que encabezó el equipo al que se le encarga el diagnóstico que da origen a la escuela normal, no fue única ni aislada –por más que se la quiera ver como algo limitado y extraordinario–, pues sucedía y se alimentaba en un marco de situaciones mayores que se integraban en un entramado con actores diversos, todos conectados en una especie de *tejido rizomático* (Deleuze y Guattari, 1977). Tejido compuesto por *nodos* que se activan de manera simultánea en el contexto de una movilización política múltiple y variada de los pueblos originarios de México, en general, y de Chiapas, en particular, a raíz del Quinto centenario del desembarco europeo en América, en 1992, y del levantamiento zapatista de 1994.

En los dominios de este *acontecimiento* (Braudel, 1979; Guattari, 2017), los epicentros no sólo parecen múltiples, lo son de alguna manera. Lo interesante es que en su multiplicidad todos estarían conectados, enlazados, unidos en red, provocando estertores simultáneos en muchas partes, por motivos y razones profundamente compartidas, sobre todo por su nada accidental engarce en un Estado (moderno, occidental y nacionalista) que, a lo largo de su existencia, esmeradamente provocó, toleró y formalizó (y mantiene) un sistema de relaciones que ha propiciado la producción de agravios, más o menos semejantes para todos los pueblos originarios del país (Warman y Argueta, 1983; Bonfil Batalla, 1987; Florescano, 1997).

Si aceptamos un planteamiento rizomático como este, entonces, haciendo las reducciones heurísticas del caso, se puede sostener que, en Chiapas por ejemplo, en la zona zapatista, la efervescencia que sacudió a

las instituciones allí establecidas por el gobierno, sucedió con la misma impaciencia y la misma carga de energía que en otras partes. En todo caso, es verdad que, a diferencia de lo que ocurría en la zona zapatista, en todos los otros lugares del Estado fue variable la fuerza y la capacidad para sostener las movilizaciones y las exigencias, pero no la inquietud por reconvenir en muchos sentidos lo convencional, lo establecido.

Tomemos por caso lo educativo. En su epicentro, los zapatistas cuestionan la formalidad educativa; la de-construyen y la re-inventan bajo directrices distintas (Baronnet, Mora y Stahler-Sholk, 2011; Gómez Lara, 2011). Fuera de la región zapatista, los maestros indígenas, los jóvenes indígenas y las comunidades en forma parecida, también lo hacen en diferentes casos de forma singular e incuestionable (Gutiérrez, 2011; Núñez, 2011), con lo que sus haberes y sus recursos políticos les permiten. Lo que, en el interior de su territorio, promueven los zapatistas no es distante ni extraño de lo que impulsa el *nodo* de la movilización indígena externa a esa zona, que actúa sin recibir consignas ni dictados, ni cosa parecida, cuestionando lo educativo formal y fuerza el establecimiento de instituciones como la ENIBJC.

El furor de las movilizaciones creó el clima, y bajo éste, el rizoma se desarrolló y floreció sin un centro específico, sin una consigna que lo hiciera uniforme pero con la capacidad de actuar en la simultaneidad con intensidad variable y con ejes diversos. Adentro de la zona zapatista, se estableció la *nueva* educación, afuera, se hizo lo propio, como el caso de la instalación de una escuela normal con propósitos nada anodinos, sino preclaros: conquistar el derecho de los pueblos originarios a decidir su educación. Al menos esa fue una de las consignas que de manera inobjetable sostuvo la exigencia. Pero debajo suyo, como sustrato, este *momento* tiene un contexto más grande y más profundo. La fuerza de una resistencia que históricamente se ha distinguido por su versatilidad, es decir, porque ha asumido distintas modalidades; siendo a veces brusca, violenta, a veces silenciosa e invisible (Florescano, 1997; Scott, 2007), y a veces con episodios combinados, que cuestiona, como ha sido evidente en las fechas recientes, el papel que juega la educación oficial

en la destrucción de los pueblos (Maldonado, 2011). Si bien en ningún lado la educación formal declara tener tales fines, en los hechos eso es lo que resulta, principalmente porque pugna por extender una idea de sociedad que tiene basamentos de inspiración occidentalocéntrica, esto es, la escuela busca difundir y arraigar las ideas fundantes del discurso y del proyecto occidental de sociedad, europeo por excelencia (Varela y Álvarez-Uría, 1991).

Al modelo de escuela lo alimenta un espíritu que siempre ha recelado y desconfiado de lo indígena, porque en sus referencias lo indígena es sinónimo de lo arcaico. Y siendo de este modo, es sabido que tiene mucho interés en anularlo bajo el discurso de aparentes razones civilizatorias. Sus métodos son conocidos. Procede mediante una tecnología compuesta de una constelación de poderes políticos, sociales, epistémicos y civilizatorios; todos muy convenientes para el control de las vidas y de los cuerpos. Como se trata de un sistema inteligente, se sirve de la enseñanza de saberes y conocimientos útiles y especializados para la sociedad y el orden predominante, para imponer sus métodos y las formas de organización y de legitimación del saber que él mismo procura (Foucault, 2018). Es por eso que, de manera ordinaria, termina por desplazar y negar cualquier otra vía de producir conocimiento, cuando sospecha que las vías de legitimación seguidas por estas otras vías, pueden ser incompatibles con los modelos convencionales de la ciencia occidental (Santos, 2009). Es así que, por las mismas razones, a menudo el sistema de escuela occidental recela de cualquier otra forma de transmisión del conocimiento. Y procede de esta forma porque tiene como misión imponer modos de vida que, al sistema social, le resultan muy conveniente sostenerlos como regulares, como normales, por razones de gobierno de la vida y del cuerpo, de la propiedad y, finalmente, de la ciudadanía, misma que es la vía principal para tener garantía de derechos (Foucault, 2006).

Los artífices en el acontecimiento que origina a la Jacinto Canek

¿Quiénes eran, y son, realmente los promotores e impulsores que imaginaron a la ENIIBC? ¿Qué motivaciones tuvieron y acaso aún tienen? ¿A qué antecedentes se adscribe su intervención?

Los promotores de este proyecto, pertenecen a una capa ilustrada en pleno ejercicio de liderazgo, con conocimiento del tema educativo y con preocupaciones por este campo especializado en un nivel que va más allá de las razones funcionales interesadas en mantener el servicio educativo como está establecido, pues buscan una propuesta propia y divergente. Stavenhagen (2007) denominó a estos personajes *intelectuales indígenas*. Otros, como Gutiérrez (2001), han usado el término y parece que, en general, hay consenso en que se les puede denominar así. Su estatus es de una *intelligentsia* (Gramsci, 2004) con capacidad de agencia y de resolución (Zemelman, 1989). Su condición les confiere, aunque no siempre, una suerte de autoridad moral que encuentra respaldo en las comunidades indígenas. Tienen una formación crítica y son consecuentes con ella en su proceder; están emancipados y asumen compromisos con las causas de sus pueblos. Ahora bien, conviene reconocer que no todo ilustrado por el hecho de serlo tiene esta cualidad.

Por razones de la influencia exitosa del *racismo de la inteligencia* descrito por Bourdieu (1980) como un producto de la escuela y su proceso formativo, y por los efectos del adoctrinamiento reproductivo de la misma, también analizado por Bourdieu (2011), muchos o algunos de los que podrían reunir las características de intelectualidad, no llegan a ser parte de la llamada *intelligentsia* indígena, porque, en su tránsito por la vía escolar han llegado a ser intelectuales totalmente afines al sistema predominante que oprime a sus pueblos.

La formación intelectual, sus vías, sus circunstancias

Como en toda biografía, las vías para la formación son abiertas. Reconstruirlas lleva frecuentemente a reconocer primeramente lo que se considera la parte intelectual, y allí de inmediato se hace de un lugar privilegiado lo que al entendimiento regular es la vía escolarizada, por su sistematicidad y su exigencia, que no es menor, por cierto. Sin embargo, quizás convenga considerar que la intelectualidad se puede esculpir (1) gracias a la escuela, o (2) a pesar de ella, es decir, por vías alternas o complementarias a ella, o en caso extremo, (3) totalmente al margen de ella, esto es, a través de la experiencia, la vida, la circunstancias, etcétera.

En cualquier caso, el intelecto es un atributo de la persona, tiene una temporalidad, y a esta temporalidad responde la formación que pueda llegar a tener. Al intelecto lo modula la singularidad de la vida, la circunstancia, la experiencia. Lo que la vida en sus rigores impone, provoca enseñanzas; fuerza la formación, la esculpe; exige la organización del saber, su necesaria jerarquización, y en ese tenor subordina el esmero sistemático que provee la escuela y cualquier otra vía. Entonces, quizás lo mejor que puede hacerse para reconstruir la formación de las personas, tomándola como habilitación de la capacidad de agencia, es pensar primero en las circunstancias de la vida, en el momento en el que ésta sucede. Es decir, pensar en su temporalidad, su época, y luego lo demás, que también posee su propia temporalidad. Por ejemplo, la temporalidad que tiene la escuela o cualquier otras de las vías que proveen elementos para la formación, y de esa circunstancia no escapan los métodos, las teorías, sus apogeos (Kuhn, 2004), las maneras de enfrentar la existencia singular y colectiva - en el caso de los pueblos originarios -, los horizontes de sentido que orientan (los derroteros de sus luchas, por ejemplo) que aparecen y dominan las épocas, etcétera.

Todo esto signa invariablemente cualquier entendimiento de la formación de las personas. De esto no escapa la formación de la *intelligentsia* indígena que participa en el acto de creación de la Jacinto Canek.

La vida y la circunstancia de la intelligentsia, indígena chiapaneca

Yo soy yo y mi circunstancia es la frase multicitada de José Ortega y Gasset. Con ella, se ha dicho, este filósofo ponía acento en el efecto del contexto, de la época, en la vida y en las biografías. Parece que nadie puede escapar de esto. Es posible. Lo cierto es que a los profesores que impulsaron a la Jacinto Canek algo de esto les pasa. No pueden negar la influencia del *momento* en su vida, en sus decisiones, en los compromisos que asumen con la causa de la educación de los pueblos originarios, misma que los vuelve protagonistas y los comprende ya no como personas en singular sino como parte del proceso social mismo y de su lógica y de sus manifestaciones en el que resultan totalmente involucrados (Elias, 1990 y 2012).

Si bien todos ellos, o la mayoría, sufrieron en algún momento de su infancia y de su escolarización el impacto traumático de saberse indígenas, en una sociedad que condena por ello; a los intelectuales que participaron del surgimiento, arranque y sostenimiento inicial de la Jacinto también les tocó vivir, por su época, un quiebre singular de la historia reciente que resultó en un clima intelectual favorable para la revaloración de lo indígena.

Los quiebres paradigmáticos existen, ellos explican las revoluciones llamadas científicas, las revoluciones sociales, también. Los climas intelectuales nacen de los quiebres paradigmáticos, de los contextos de época. En el mundo occidental de las ideas, de tales cambios nació el pensamiento llamado posmoderno, se originó la crisis de la modernidad y el fermento que puso en boga el tema de las identidades, el cuestionamiento de las bases y las estructuras estatales modernas, la irrupción del orden neoliberal. Asimismo, de allí surgieron las posturas críticas que reavivaron las ideas anarquistas, aquellas que propondrían la *desescolarización* (Illich, 2006) y también aquellas que han sugerido *abrirle grietas al sistema* preponderante (Holloway, 2011). Y, por supuesto, de esos cambios de época y de clima, el reposicionamiento

del pensamiento decolonial se ha visto favorecido. Aquél que justo deconstruye los basamentos y los pilares sobre los que se han edificado los sistemas y los ordenamientos sociales de nuestra actualidad. Los intelectuales que aquí nos interesan no escapan de algunas de estas influencias de su época. Saber con precisión de qué influencias abrevaron no es tarea fácil. Lo cierto es que el momento en el que se detonó su capacidad de agencia, soplaban un aire favorable para cuestionar los entendimientos convencionales de lo indígena, en el orden social predominante, así como en los imaginarios en los cuales y para los cuales nacer indígena, descubrirse indígena, resulta en una situación traumática por las razones del racismo brutal que está vigente y activo.

En cualquier caso, los aires de la época, y la época misma, resultaron promisorios para cuestionar lo convencional, lo dominante y, en esa circunstancia, los intelectuales indígenas participaron del parto de una situación oportuna que buscaba revalorar lo propio, lo indígena, y de paso cuestionar de fondo todo lo que compone y sostiene la arquitectura de la sociedad actual.

La circunstancia biográfica

La circunstancia, el momento, y la época cambiaron para los pueblos originarios a finales del siglo XX. Fueron cambiando las formas de estudiar su realidad. Se hicieron notables las lecturas críticas. A la manera de los ciclos de las revoluciones científicas explicadas por Kuhn (2004), las nuevas lecturas desplazaron a los paradigmas dominantes.

Por otra parte, en México, la política gubernamental fuertemente interesada en la conversión indígena, en su mestizaje, en su aculturación y en su occidentalización, a través del llamado indigenismo - por medio del Instituto Nacional Indigenista (ahora transformado en Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas) -, por efecto de los giros neoliberales, relajó su posición para adoptar una postura más interesada no en minar, eliminar, a los pueblos originarios en las formas y vías convencionales, sino en *administrar la diversidad* (Díaz-Polanco, 2006). Esta idea fue

bastante precisa y congruente con lo que disponían los organismos internacionales en la misma época, quienes recomendaban a los Estados cambiar su visión sobre los pueblos indígenas, mirarlos ya no como un lastre a superar sino como elemento de la diversidad cultural que debía ser considerado como una fuente de riqueza que podría ser usufructuada, a través del turismo y de la explotación de sus artesanías.

El lenguaje cambió, la semántica de la política se actualizó, y se adoptaron los términos apropiados, apareció entonces la palabra interculturalidad y se convirtió en un distintivo, en un ideal, en una fórmula, en un recurso o dispositivo procedimental que terminaría por influir en la economía, en la salud, en la educación. Con contenido o sin él, el término interculturalidad refleja una postura, un giro discursivo en la política gubernamental. Pero ni la teoría, ni lo gubernamental cambian solos. El cambio en ellos, aunque fuera básicamente semántico, le debe mucho a las luchas indígenas. Precisamente a aquellas que hermanaron las causas profundas y remotas con las más recientes, tal cual lo vaticinó Bonfil Batalla (1987) y como lo habría de constatar el recuento histórico de la época misma que habría de ser coronada con la irrupción del EZLN en 1994 (García de León, 2002).

La resistencia indígena, su temporalidad

Como quiera que haya sucedido, el hecho es que la resistencia indígena primigenia se habría de juntar con las subsecuentes. Y, una vez fundidas las viejas y las nuevas, juntas habrían de manifestarse estimuladas por el recrudecimiento de los agravios mayúsculos que en plena era del capitalismo salvaje y neoliberal, el sistema social, político y económico estaban provocando (Velasco, 2019). Es en este entorno, que se puede situar la eclosión de la *intelligentsia* indígena que habría de abanderar la creación de ENIIBJC. El clima lo favorecía, la sensibilidad de las organizaciones indígenas lo procuraba, la solidaridad social hacía lo suyo y, junto con la experiencia de las luchas del magisterio indígena de la década de 1980, la capacidad de agencia de los actores habría de detonar.

Las características de la educación indígena que diagnostican

En el inicio de la década de 1970, Nancy Modiano (1974) hizo un diagnóstico que dejaba mal situada a la educación indígena en los Altos de Chiapas. Al analizar en forma integral la educación que recibían los niños indígenas tanto en la casa, en las labores, como en la escuela, la autora describió una ruptura muy fuerte; no había continuidad entre ellas. La educación escolar es muy distinta a las otras; tiene fines y metas que no son necesariamente las de los pueblos indígenas. Y como la educación escolarizada de todos modos sucede, los niños y las niñas tienen que sufrir los costos. Los niños se disfrazarían materialmente para no ser identificados por los agentes educativos que querían meterlos en las aulas por la fuerza. Los padres los niegan, pero no por mucho tiempo. Y, sin embargo, al éxito del sistema que los termina introduciendo a los ámbitos escolares, sobreviene la resistencia.

A mediados de la década de 1990, en su tesis de maestría Elías Pérez confirmaba por mucho lo que ya vaticinaba Modiano en los años 60 del siglo XX. La precariedad de la educación indígena escolarizada continuaba. Y el diagnóstico de los profesores del que derivó en el impulso de la Jacinto en 1997, la encontró de forma muy parecida. De hecho, la SEP ordenó este diagnóstico porque los datos oficiales señalaban que la educación indígena en los Altos de Chiapas estaba mal. Tanto como, dicho sea de paso, sigue estando hoy día.

Pero este pequeño grupo de profesores que trabajó en el diagnóstico oficial, sabía que nada bueno estaba sucediendo en la educación indígena, porque la conocían demasiado bien. Sabían de sus fallas, y que éstas no sólo eran de forma. Sabían demasiado bien que el problema derivaba de la selección y la contratación de los docentes. Sabían que una vez contratados los profesores no tenían opciones efectivas para su formación continua. Sabían muy bien que la educación indígena estaba sostenida en un plan que eufemizaba el uso de las lenguas indígenas. Sabían que estaba mal porque estudiaron en ella. Y, en última instancia, también la sabían mal porque la educación indígena en la

década de 1990, resultaba en los hechos una opción que contravenía el discurso institucional y gubernamental que por un lado sostenía que habría disposición del Estado para respetar la diversidad de los pueblos, mientras que la acción educativa oficial promovía el desplazamiento de lo indígena; no como un afrenta menor, sino como la manifestación de una guerra de exterminio integral y a la vez diferida desde casi todas las instituciones estatales y gubernamentales vigentes. Una guerra de exterminio que ha sido permanente y que en su versión actual, apenas si se maquilla (Pérez Vejo, 2017).

La entrevista con dos intelectuales indígenas fundadores de la ENIBJC. Un encuentro personal.

Interesado en lograr la voz directa de los personajes que habían participado de la fundación de la Escuela Normal Indígena Intercultural Jacinto Canek, a finales de 2018 busqué la comunicación con dos de ellos. Acordamos reunirnos el mes siguiente, es decir en enero de 2019. Y así fue. Unas horas después de haber iniciado el año nuevo, realizamos por fin nuestro encuentro en la casa de uno de ellos, en la Ciudad de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. Era una mañana bastante fría. De modo que todo era perfecto para acompañar la charla con un café bien caliente, tal como lo dispuso nuestro anfitrión.

Ambos personajes poseen un amplio conocimiento sobre la realidad indígena del estado de Chiapas, así como sobre las características de la educación que el gobierno de México ofrece a los indígenas del país, y en particular de la entidad chiapaneca. Conocen la educación indígena estatal porque de niños y adolescentes les tocó ser alumnos de esa modalidad educativa; porque profesionalmente se iniciaron como profesores de la misma; porque uno y otro después de un tiempo como docentes de manera muy parecida decidieron ahondar su formación académica, incursionando en los estudios de posgrado en los temas de la educación y el estudio de la realidad indígena chiapaneca. No es necesario decir que su maduración intelectual había sucedido muy

cerca de los tiempos en los cuales se gestaba el Ejército Zapatista de Liberación Nacional, y menos que su capacidad de agencia se había activado decididamente a favor de hacer cuanto pudiera estar a su alcance para transformar la realidad educativa de los pueblos indígenas chiapanecos, casi al tiempo en que los zapatistas, en forma clandestina, decidían, por su lado, insurreccionarse.

Para comenzar la charla, le propuse a ambos que habláramos del surgimiento de la Jacinto Canek, luego aparecerían otros temas. Las preguntas, cuando aparecen, son más, en las respuestas está la voz directa de los entrevistados.

Les pregunté a ambos cómo había sido su participación en el surgimiento de la escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek. Tomó la voz primero el Dr. Elías Pérez. "Bueno, pues mi participación la encuentro muy ligada a los efectos de mi formación profesional. Fue en ese tiempo que realmente pude reconocer que la educación para los pueblos originarios (si es que se aspiraba a que ésta funcionara bien) debía surgir desde los propios pueblos, desde sus bases civilizatorias. A partir de esta idea inicial, un grupo de compañeros, acá en Chiapas, y yo, habríamos de coincidir en ese mismo tiempo en que la educación (para que pudiera funcionar realmente en los pueblos indígenas) debía ser diferente a lo propuesto a nivel nacional por el gobierno. Fue en ese mismo tiempo que mis compañeros y yo también empezamos a pensar, bueno, ¿desde dónde hay que iniciar para modificar el Sistema Educativo? Entonces llegamos a la conclusión de que debía comenzarse por los maestros. Iniciamos pensando en que necesitábamos tener una formación de maestros que propiciara el conocimiento de la filosofía básica de los pueblos para que pudieran reorientar sus acciones pedagógicas a favor de la formación de la niñez indígena. Entonces nos reunimos y empezamos a revisar que sí, que estábamos de acuerdo en que se necesitaba algo así como una institución para la formación de los indígenas en la carrera y la profesión docente, de otro modo a lo conocido, una formación que iniciara, por ejemplo, incluyendo el conocimiento sobre la matemática indígena,

porque es la base de la ciencia desarrollada por el pueblo Maya, así como lo relativo a la sabiduría propia de los pueblos originarios que en ese entonces denominábamos como *etno-ciencia*. Todo esto en la década de 1980, específicamente entre 1983 y 1989, que son los años en que estaba estudiando mi licenciatura.

"Cerca de diez años después, en 1997, me acuerdo que comenzamos a reunirnos en La Hormiga¹ un pequeño grupo de maestros interesados en crear ese instituto. Y ahí, en esas reuniones fue que empezamos a definir, en líneas generales, temáticas como la *etno-matemática*, las *etno-ciencias naturales* y la astronomía y astrología indígena y una serie de elementos que empezamos a analizar. Las discusiones se hicieron largas, no era fácil concretizar las cosas. Fue en ese tiempo que aparecieron entonces otros colegas, como el Dr. Lucas Ruiz, quienes por su parte habían comenzado a analizar y discutir temáticas semejantes.

"También recuerdo que, por esas fechas, yo me retiré por un tiempo de las discusiones porque me comprometí con otras actividades. Pero los demás no se detuvieron, continuaron trabajando hasta definir un documento, un programa para formar a los nuevos educadores tal como el equipo de compañeros lo estaba imaginando. Aunque finalmente la normatividad de la SEP no permitiría que se incluyeran temas que modificaban sustancialmente el planteamiento educativo gubernamental, el equipo defendería en aquellos años una propuesta de formación docente que pretendía abrir la escuela a la educación propia de los pueblos indígenas. Obviamente, la SEP no permitiría nada de esto. ¿Por qué? Porque según los funcionarios tal cosa no estaba reglamentada. De modo que el planteamiento terminó siendo hecho a un lado. ¿Verdad Lucas? ¿Te acuerdas de eso? Sí, así fue - lo recuerda muy bien Elías -, a lo mejor, la gente de la SEP tenía un poco de miedo ¿no? Porque, en nuestra propuesta, en realidad estaba la base de un empoderamiento institucional de los profesionistas indígenas que ya estaban formados, que ya tenían licenciatura, y otros

1. La Hormiga es un barrio de la periferia norte de la ciudad de San Cristóbal de las Casas, habitado principalmente por indígenas tsotsiles que fueron desplazados de sus comunidades por distintos conflictos en la década de 1980.

más hasta maestrías" (Lucas Ruiz y Elías Pérez, *comunicación personal*, enero de 2019).

Cuando la representación de la SEP en Chiapas, la Dirección General de Educación Indígena del gobierno federal –DGEI– y el nivel de educación indígena en esa misma entidad, se enteraron de la iniciativa, propusieron que ésta mejor se fundara en un diagnóstico de la educación indígena y en una consulta a las comunidades indígenas. Para entonces, parece que la representación oficial, compuesta por todas estas figuras, quería conducir la propuesta en una opción para formar a los docentes de la educación indígena que no contaban con el grado profesional para su desempeño. Los directivos de la UPN en Tuxtla Gutiérrez se opusieron a este propósito porque dicha institución tiene una oferta específica para ello en San Cristóbal de Las Casas, en Ocosingo y en Palenque. La consulta siguió su curso y la representación gubernamental les concedió el reconocimiento a cuatro intelectuales para ocuparse del diseño de lo que debería ser la propuesta para formar docentes de la educación indígena, sus nombres son: Juan Trujillo, Guadalupe Gómez Cruz, Francisco Javier y Lucas Ruiz (Lucas Ruiz y Elías Pérez, *comunicación personal*, enero de 2019).

En lugar de variar la dirección del propósito inicial, como quizás lo esperaba la parte gubernamental, lo que se consiguió con las consultas fue la reafirmación de los objetivos iniciales de la propuesta. A decir de Lucas Ruiz "las comunidades externaron su deseo de tener maestros que realmente tuvieran conocimientos de las lenguas indígenas, de la cultura de los pueblos". Tenían muy clara la aspiración de contar con educadores "que no llegaran a las escuelas para imponer conocimientos ajenos, conocimientos que desplazaran a los propios" (Lucas Ruiz y Elías Pérez, *comunicación personal*, enero de 2019).

Después de la consulta, el equipo fue ampliado. De estar compuesto por cuatro personas, al final había 15 integrantes que se instalaron en una casa en Tuxtla Gutiérrez para dar forma al programa de estudios. "El equipo gubernamental esperaba un cambio entre la iniciativa inicial y la resultante después de la consulta. Pero no fue el

caso. La nueva propuesta lograda después de un poco más de un año de trabajo sucedido entre 1997 y 1999, reiteró el plan original. Entonces La SEP, la DGEI, la Subsecretaría de Educación Federalizada del estado de Chiapas, la Secretaría de Educación del Estado y la representación del subsistema de educación indígena en ese mismo estado, buscarían persuadir de otro modo; invitaron a varios especialistas en educación indígena, en currículum educativo, en pedagogía, todos o casi todos del centro del país para que viajaran a Chiapas con el propósito de ir convenciendo a los promotores de la iniciativa que debían cambiarla" (Lucas Ruiz y Elías Pérez, *comunicación personal*, enero de 2019) Nada de eso sucedió. Entonces ocurrió un cambio de recurso en el propósito disuasivo. Los promotores empezaron a sufrir el asedio y la confrontación de los representantes de las instituciones que ofrecían formación docente en el estado y de los funcionarios de la secretaría de educación. En ese trance, éstos decidieron viajar a la Ciudad de México para presentar su propuesta a la Dirección General de Normatividad de la SEP, solicitando que ésta fuera tomada como base para el establecimiento de una Universidad indígena que pudiera encargarse de la preparación de jóvenes indígenas con miras a convertirse en profesores en sus comunidades de origen. "Esa era la petición" -señala Lucas Ruiz-. El titular de la dependencia en la época era Francisco Deceano Osorio, quien los recibió y les dijo: "Déjenme el documento. Déjenmelo, más o menos un mes, mes y medio, y cumplida esta fecha me preguntan". Antes de tal fecha, apareció la respuesta. El funcionario los citó en Ciudad de México y les dijo: "Miren señores, su plan resulta muy interesante, muy bien, los felicito. Sin embargo, aquí no se acepta. Si ustedes quieren formar a maestros, una universidad no funciona. Si ustedes quieren, la única posibilidad que yo les ofrezco es que adecúen su propuesta al plan de estudios de las normales del país. Aquí está el plan de estudios. Hagan una readecuación porque van a formar a docentes, a maestros, y por lo tanto lo que a ustedes les funcionaría sería una escuela normal" (Lucas Ruiz y Elías Pérez, *comunicación personal*, enero de 2019).

Fue en ese momento en el que todo cambió. "A su regreso a Chiapas todos los miembros de la comisión estaban tristes. [...] Si aceptan –les advirtió Deceano Osorio–, aquí está el mapa curricular que deben usar como modelo. En fin, ¡aquí está todo! Lean bien el documento, el plan de estudios de las normales; ¡léanlo bien! Si aceptan me avisan" (ibídem). Para conocer la respuesta oficial, en voz de los comisionados, el equipo entero se reunió en Chiapas. Al final de la reunión la decisión ahí tomada fue hacer el ajuste hacia el modelo normalista. El libreto de la autoridad educativa fue seguido al pie de la letra; "nada más se le fueron cambiando las palabritas. Que el enunciado decía que debía suscribirse el enfoque intercultural, el equipo decidió que así fuera, que debía ser bilingüe, pues así se puso, que maestros indígenas, pues maestros indígenas. Y así fue que surgió el plan de estudios de la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek. Y asimismo nacería La Jacinto Canek y sus enemigos; los funcionarios y representantes de las otras instituciones que pujaban por la formación de los profesores de la educación indígena en el estado de Chiapas."

El enojo de esta gente, afirmó Lucas Ruiz, "se debía a que se sentían realmente rebasados por la iniciativa de los indígenas que propondrían una institución propia para formar a sus maestros y maestras. Porque, como todo mundo sabe en México, a los indígenas como nosotros, los que nos atrevimos a defender el derecho de los pueblos indígenas a decidir su propia educación, se nos considera incapaces de marcar y decidir nuestro destino" (Lucas Ruiz y Elías Pérez, *comunicación personal*, enero de 2019).

"En aquellas fechas sufrimos persecución. Nos vigilaban. En las esquinas de la oficinita que teníamos rentada, había un carro estacionado como no había sucedido antes. Nos hostigaron sin tregua profesores de la UPN, funcionarios de la Secretaría de Educación, y personajes que no identificamos con precisión. Pero nada nos detuvo. La Jacinto abrió sus puertas el 2 de octubre de 2000 ya con reconocimiento oficial. Una escuela primaria del citado barrio la Hormiga facilitó sus instalaciones, y ahí comenzó a existir la ENIBJC" (Lucas Ruiz y Elías Pérez, *comunicación personal*, enero de 2019).

Los profesores de ENIBJC

Recuerdo muy bien -señala el Dr. Lucas Ruiz- que, sin recursos, sin instalaciones, con *profesores voluntarios*, es decir, sin contratos laborales, comenzó todo. Habíamos logrado con enormes dificultades el reconocimiento oficial, pero eso era todo. Ciertamente es que varios de los colegas que estaban colaborando de manera altruista esperaban lograr una plaza de tiempo completo, pero no sucedió así, salvo en tres casos y con gran dificultad de por medio. El resto sólo recibió el agradecimiento de los estudiantes (Lucas Ruiz y Elías Pérez, *comunicación personal*, enero de 2019).

Después se integrarían algunos profesores de educación primaria indígena en calidad de profesores comisionados, es decir que "se desempeñarían en la Jacinto como profesores pero mantendrían el salario y la categoría laboral de su plaza de profesores de educación primaria indígena" (Ibíd.), y esta sería con el tiempo una característica muy duradera en la Jacinto. "Los maestros comisionados recibían en su nombramiento formal una advertencia severa; podrían ser removidos de su comisión en cualquier momento si las autoridades así lo disponían sin posibilidad de que los comisionados pudieran hacer resistencia de ningún tipo. Ahora bien, a la escuela normal también se habrían de aparecer, en distintos momentos, algunos profesores que llegaban nombrados por la Secretaría de Educación estatal para integrarse a la plantilla docentes. De ellos poco podíamos saber. Llegaban y eso era todo. Después nos enteramos que algunos de ellos eran comisionados y otros no, ¡ocupaban plazas de nueva creación! para la Jacinto. Esto, en lugar de unificarnos como profesores, realmente tendía a provocar la división interna" (Ibíd.).

Las instalaciones

Desde su creación en el año 2000 a una buena parte del año 2008, la Jacinto funcionó en instalaciones prestadas, como me lo señalan puntualmente ambos entrevistados (Lucas Ruiz y Elías Pérez, *comunicación personal*, enero de 2019). Durante ese tiempo los estudiantes, los profesores y las autoridades de la novel escuela normal insistirían, solicitando reiteradamente a las autoridades del municipio de San Cristóbal de Las Casas, la anuencia y las facilidades para construir, en ese municipio, las instalaciones de la ENIIBJC. Nunca recibieron respuesta favorable. Según lo relatan los entrevistados "a las autoridades coletas² les repulsaba la sola idea de tener una escuela para formar a profesores indígenas en su demarcación, y eso fue suficiente para ignorar las peticiones." Tampoco tendrían atención de las autoridades estatales a las que simultáneamente solicitaban lo mismo. Entonces, señala Elías Pérez, cansados de la indiferencia que ya duraba cerca de 8 años, a los estudiantes y a algunos profesores se les ocurriría la idea de propalar la noticia de que habían secuestrado a las autoridades escolares de su institución. El acto mereció la atención de algunos medios de comunicación y ante el escándalo de la noticia, el gobierno estatal intervino para mediar con el municipio de Zinacantán y hacer que éste donara el espacio necesario para construir a la Jacinto al tiempo que decidiría autorizar el presupuesto para ello" (Lucas Ruiz y Elías Pérez, *comunicación personal*, enero de 2019). "El secuestro de las autoridades escolares -según el Dr. Elías Pérez- fue un acto simulado sin discusión. Pero también era una acción desesperada que funcionó, que hizo visible la demanda de los profesores y estudiantes de la Jacinto.

"El problema es que dicha reacción gubernamental exhibiría algo que ya sabíamos que era una realidad: a los indígenas sólo los voltean a ver las autoridades si recurren a acciones desesperadas, muchas de ellas en los márgenes de la legalidad establecida o por fuera de la misma" (Ibídem).

2. Es decir, de San Cristóbal de las Casas

En la breve historia de la ENIIBJC esta modalidad de acción se convirtió una fórmula muy socorrida. "Al principio aparecería después de insistir bajo los cánones regulares de la gestión de peticiones, ya fuera mandando una comisión a las oficinas gubernamentales para entregar oficios con las solicitudes, o bien acompañando tal entrega con manifestaciones y marchas en las avenidas y calles principales de la Ciudad de Tuxtla Gutiérrez, capital del estado de Chiapas, y sede de los poderes locales. Pero después, se haría práctica regular, hasta escalar niveles cada vez más radicales, simplemente porque la sensibilidad de las autoridades, aparentemente, fue disminuyendo, al grado de que sólo respondían bajo formas de presión y de movilización radical. Con el tiempo, esta práctica puso al límite la existencia de la Escuela Normal" (Ibídem).

Algunos medios de comunicación, las autoridades gubernamentales y segmentos amplios de la opinión pública enjuiciarían a los estudiantes por sus modos y vías radicales. Con todo, como lo reseñó el profesor Jorge Alberto López Arévalo (un economista destacado de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Chiapas): las maneras y los modos de los estudiantes de la ENIIBJC "no necesariamente son la causa sino el efecto de prácticas gubernamentales." Y, podría añadir de una manera de administrar y gobernar lo indígena, que no es nueva y que en su momento dio lugar a sublevaciones, rebeliones e insurrecciones en la larga historia del estado de Chiapas y del país en su conjunto.

En la regularidad de la presión seguida por los estudiantes de la Jacinto, el gobierno impuso su lógica, es decir, la condujo. En la opinión de varios analistas de los conflictos sociales de Chiapas, discurre la idea de que la potencialidad de la movilización de los estudiantes de la Jacinto fue utilizada en varios momentos especiales como recurso para distintos fines gubernamentales. Ya fuera para quebrar el orden social y luego presentar su arreglo, para hacer frente a otras presiones, y para distintos fines como se utilizan de ordinario otras figuras de presión inventadas (como la organización denominada *Antorcha campesina* -en Chiapas y otras entidades del país- y los *Chinchulines*, etcétera) establecidas y financiadas sexenalmente por las distintas administraciones. Pero

lo más grave es que sería la fórmula de las movilizaciones radicales inducidas lo que terminaría por empañar la imagen de la ENIIBJC hasta oscurecerla más y más poniéndola ante la opinión pública como una institución sumamente degradada al borde del linchamiento público.

La narración de los entrevistados ofrece detalles interesantes sobre el surgimiento de la Jacinto. Su voz permite identificar las motivaciones puntuales, las rutas elegidas y, junto con ello, la capacidad de agencia desplegada por los protagonistas en el curso de los acontecimientos. Pero es también por esta misma voz que se puede saber que la iniciativa habría de enfrentar, en su aparición, despliegue y desenvolvimiento, distintas posiciones de resistencia y oposición. Algunas de estas posiciones fueron de carácter social abierto (por ejemplo, la de la ciudadanía *coleta* -o San Cristobalense- y, en general de la opinión pública), y otras, propiamente institucionales o gubernamentales, como la del Ayuntamiento San Cristobalense, la de las escuelas formadoras de profesores, la de las burocracias y jerarquías del subsistema de educación indígena en el estado: la Subsecretaría Federalizadas de Educación en el estado, la Secretaría de Educación Estatal, y la Secretaría de Educación Pública federal. Antes de surgir, la escuela normal para formar a docentes indígenas ya tenía opositores. Y cuando por fin aparece, no fue bien recibida. Al contrario, su existencia se vio permanentemente asediada por distintas formas de intervención que no desistieron, ni se arredraron, y que lo mismo se desdoblaron en formas poco elaboradas que en procedimientos finos y sofisticados.

Las líneas de continuidad que la contravienen son evidentes; cuando los intentos por evitar su aparición fueron rebasados, surgieron otros métodos que intentaron transformarla, reorientarla y reducirla en el proceso. La Jacinto resistió, pero la dominación se mantuvo. Los recursos que intentaron minarla también persistieron y se multiplicaron. El juego que hubo entre estos bandos fue dinámico y así lo perciben los entrevistados.

Cuando los promotores querían mantener su iniciativa original de oferta formativa de nuevos maestros, les pidieron que la ajustaran al plan

de estudios que rige a las escuelas normales. Lo hicieron. La adaptaron, sabiendo que se trataría de jugar con las reglas para obtener el registro y la autorización para "echarla a andar". Pero una vez que comenzó a funcionar, a la Jacinto le negarían las plazas para la planta docente. Las escuelas normales que hay en el estado cuentan con plazas de tiempo completo, plazas que fueron creadas para los catedráticos de la educación normal. A la Jacinto se le restringió esta posibilidad. En lugar de crear las plazas apropiadas para ella, la Secretaría preferiría básicamente comisionar a profesores con plazas de educación preescolar o primaria para el llamado medio indígena, profesores que se desempeñaron como catedráticos en condiciones precarias y sin estabilidad laboral. Los promotores deseaban que la escuela normal se instalara en la Ciudad de San Cristóbal de las Casas, y la sociedad coleta, al unísono con las autoridades municipales, lo rechazaron rotundamente, como si entre el gobierno y la comunidad ya hubiera existido un acuerdo establecido para ello.

Así, la Jacinto se quedaría ocho años en escuelas primarias de la periferia sancristobalense, funcionando con mobiliario apto para los niños, pero totalmente incómodo para los jóvenes normalistas. Aunque el artículo segundo de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos concede, desde 2001, que los pueblos originarios tienen derecho a participar en lo que concierne a su educación, las instituciones y las prácticas gubernamentales lo impiden, lo obstaculizan y lo intentan inhibir indefinidamente. Esa sería la marca de la historia de la Jacinto por 19 años enteros.

¿Cómo caracterizar la intervención que se opuso permanentemente a la ENIBJC? Por principio hay que descartar que se trata de un asunto de malas voluntades. No es el caso. Hay razones profundas que subyacen al desarrollo de los acontecimientos. En esas razones, y no tanto en las personas, radica la posibilidad de entender las dificultades que intentó sortear la escuela normal para hacerse perdurable sin, al final de cuentas, lograrlo.

El racismo en contra de la ENIBJC

Apoyándome en Essed (1991) podría decir que todo obedece, sin exagerar, al racismo de las estructuras del modelo social en el que se funda, tanto la sociedad como el gobierno mexicano, en particular, en el área específica del estado de Chiapas. Se trata de un racismo con un peso decisivo en la configuración del orden social del que surge México como colonia y luego como república independiente. Las estructuras del orden social surgieron racializadas y perduran de esta manera. El proceso de creación de instituciones, o, si lo hemos de decir usando las ideas de Castoriadis (2013), el proceso instituyente inicial de donde deviene la sociedad mexicana actual, se alimentó de fundamentos racistas.

Si bien los europeos no dudaron de la humanidad de los americanos en sus primeros contactos (como lo sugiere por ejemplo Grosfoguel, en Montes y Busso, 2007), sí que los consideraron bárbaros, idólatras, y por tanto sujetos de toda suerte de intervenciones y demás ocurrencias bárbaras de los conquistadores y colonizadores. En el momento fundacional el racismo estaría indiscutiblemente presente, pero, como lo sostiene también Grosfoguel (2012), siempre como parte de un compuesto más amplio y sofisticado –del que no se le puede separar–, de carácter “imperial, occidentalocéntrico, cristianocéntrico, capitalista, patriarcal, moderno y colonial” (Grosfoguel, 2012). En virtud de este compuesto, las intervenciones sobre los conquistados y colonizados serán muy amplias, meticulosas y detalladas en un halo que habría de afectar los asuntos del poder, del ser y del saber en el nuevo mundo. En estos asuntos, el orden que instituyen la conquista y la colonia fue brutal para los autóctonos primero, y luego también para los esclavos africanos.

Las estructuras de las instituciones de la conquista y de la colonia las creó ese proceso instituyente y, éste, con tales características, no detuvo sus influencias en cada nueva etapa de reificación institucional hasta nuestros días. La historia de México no deja lugar a la duda sobre esto. En el siglo XIX cuando se rediseñan las instituciones para

fundar al estado nación moderno actual, el compuesto civilizatorio racializado fue fijado íntegramente a las estructuras del nuevo diseño institucional. Y desde allí sirvió para inventar el mestizaje, un recurso eminentemente racista, como política de conformación nacional mediante el cual se promovió, a través de toda la batería institucional, incluida la de carácter educativo formal, el implante de un dispositivo de pensamiento que, entre otras cosas, buscaría favorecer la *anormalización* de lo indígena, su ridiculización, como presupuesto para facultar finalmente su eliminación.

El mestizaje, sostiene Pérez Vejo (2017), significó un proceso de *genocidio blando* en contra de los indígenas, y no se equivoca. El mestizaje como recurso estructural del estado mexicano, y como propósito de política poblacional gubernamental concedió autorización plena al racismo y a todo el complejo civilizatorio que lo acompaña para cebarse en lo indígena. Pero no inventó el racismo ni a sus acompañantes de viaje. Éstos ya eran parte de las estructuras de pensamiento previas a la época y que, con autorización o sin ella, ya estructuraban abiertamente el pensamiento social con lo necesario para denigrar a lo indio y a todo lo distinto que contrastara con lo blanco europeo. Lo que en cambio sí hizo la política del mestizaje fue juntar aquellas pulsiones primigenias denigratorias de lo indígena con las nuevas, dando como resultado una potenciación de la acción social abiertamente estructurante que colocaría ampliamente en el pensamiento de los mexicanos, lo necesario para valorar poco al indígena, para cualificarlo como inferior, para desconfiar de sus características y para, llegado el caso, preferir su erradicación, como algo conveniente incluso –paradójicamente– para el propio indígena.

El historiador Herbert S. Klein (2020) sostiene que “en las sociedades que fueron esclavistas, sigue existiendo el racismo”. Y tiene razón, ese racismo del desprecio por lo indígena y del deseo de su eliminación persiste. Normalizado el complejo civilizatorio racista e interiorizado en la estructura mental de la sociedad mexicana, incluso convertido en una *concepción de lo bueno*, se transformaría en un patrón que regularía el

comportamiento y las acciones ordinarias de las personas, sin que éstas tuvieran alguna consciencia de ello y mucho menos la necesidad de cuestionar su condición de vectores para la realización de los mandatos supremos que el racismo les impone en sus conductas.

Desde luego que esto no exime a nadie de la responsabilidad de sus actos. Pero explica por qué en la unanimidad en el rechazo que al unísono habrían de sostener, en contra de la ENIIBJC, miembros de la sociedad abierta, actores sociales, algunos segmentos de la llamada opinión pública, tanto como agentes institucionales y gubernamentales. No existió ningún acuerdo ni la eventualidad de una coincidencia excepcional, sino simplemente la materialización del mandato supremo del racismo de las estructuras sociales establecidas. De este modo, bien se puede decir que la polifonía del rechazo a la ENIIBJC, misma que testificaron mis entrevistados, no es más que aquella con la que de por sí procede ordinariamente el complejo civilizatorio racista, que no admite otra lógica que no sea más que la suya propia.

El racismo cotidiano de las estructuras básicas de la sociedad en contra ENIIBJC

La resistencia oficial para abrir plazas para la docencia en la Jacinto es una muestra de menosprecio y de racismo en contra de los pueblos indígenas. No cabe duda -señala Elías Pérez- (Lucas Ruiz y Elías Pérez, *comunicación personal*, enero 2019). Y añade, "esto ya lo habíamos visto desde el principio cuando la SEP se resistía a reconocer que pudiéramos nosotros los indios proponer una alternativa curricular para la educación de nuestros pueblos. No fuimos valorados como profesionales, como especialistas en la educación. Al contrario. Simplemente se descartó nuestra iniciativa, ¿por qué? Porque, aunque tengamos títulos, según la SEP los indios no tenemos la capacidad para proponer planes de estudio. Entonces, por atrevernos a hacer una propuesta curricular sufrimos racismo y nuestra propuesta fue discriminada. Nos vieron y dijeron, todos estos son indios, vienen de pueblos indígenas y pues no

les damos atención y no pasa nada. Pero pasó cuando se dieron cuenta que con movilizaciones y con alianzas con movimientos estudiantiles y del magisterio de la sección 7 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) nuestras voces podían tener eco. Fue feo, la verdad, porque la movilización alcanzó niveles muy radicales. Pero fue así porque sólo así el gobierno se vio obligado a voltear la mirada hacia la Jacinto. Fue realmente feo, pero fue así porque el propio gobierno lo indujo y lo permitió así. En la Jacinto todos supimos que la construcción de la cancha, del auditorio y de los domos se logró a través de la lucha constante. Pues fue a través de ella que el gobierno accedía. Me acuerdo cuando hubo un secuestro nuevamente ahí en la escuela normal ahí en Zinacantán. Fueron retenidos otra vez los directivos, porque los alumnos querían otro autobús. En esa ocasión, recuerdo muy bien que el conflicto duró bastante tiempo, fue muy pesado todo, pero al final se lograron las cosas. Otras escuelas, con otros estudiantes no indígenas, hemos visto que para hacer sus peticiones no necesitan hacer escándalo, las autoridades resuelven sus peticiones, no siempre de manera tan rápida, pero resuelven lo que piden. A los indígenas se les da otro trato definitivamente" (Lucas Ruiz y Elías Pérez, *comunicación personal*, enero de 2019).

En nuestras gestiones, los promotores de la Jacinto –sostiene Lucas Ruiz– “topamos con un discurso oculto. Un discurso oculto del Estado. Cuando negociábamos, los representantes gubernamentales, muchas veces nos trataban muy bien. A los jóvenes que nos acompañaban los atendían muy bien: “ a ver, ‘un cafecito, tomen asiento por favor.’ Eso me recuerda a un autor que se llama James Scott (2007) –señala Lucas Ruiz– quien analizó detalladamente esto del discurso oculto. Cuando estás enfrente de ellos te tratan muy bien, pero este trato no se corresponde con lo que realmente piensan. Una vez que ya no estábamos con ellos se referían a nosotros como ‘esos indios’, así nos lo platicó un periodista que fue con nosotros pero que se quedó más tiempo con los funcionarios cuando nosotros ya habíamos abandonado la sala. Eso revela que en su trato ‘hay una discriminación oculta’, un racismo que se descubre en sus prácticas. [...] Recuerdo ahora que

cuando en una ocasión hablábamos de los requerimientos de *coffee break* para el trabajo con nuestros estudiantes un funcionario nos dijo sin pensarlo mucho: '¿Pero ¿para qué quieren ustedes eso? Si ustedes están acostumbrados a otras cosas... tomen su pozol, su tortilla, y ya, no necesitan más'. Una sonrisa te lo dice todo. En ese discurso está todo. Lo dijo bromeando, aparentemente, pero no fue así. En el discurso mismo estaba envuelto el racismo. Con toda sutileza nos estaba denigrando, hiriendo y como si nada. Pero en los gestos se veía todo. De modo que, aunque después decían: 'Están las puertas abiertas para ustedes, visítennos cuando quieran. Sí, si quieren plaza de tiempo completo, las gestionamos', eso era "sólo era un discurso para suavizar y disfrazar su trato brutal y descalificador" (Lucas Ruiz y Elías Pérez, *comunicación personal*, enero de 2019).

Todo esto tuvo consecuencias, señala Elías Pérez. "Me acuerdo que los directivos y dirigentes de la normal nos llegaron a tratar de aleccionar diciéndonos: 'Este es el espacio que hemos conquistado los propios profesores indígenas. Ahora que ya tenemos el espacio, los mestizos, las autoridades de Tuxtla, nos quieren mandar maestros mestizos a trabajar porque ven a la Jacinto como una opción de trabajo. Aquí no vamos a permitir mestizos, así como no nos permiten trabajar a nosotros en otras escuelas normales. Este es un espacio que conquistamos. Es nuestro. Y puros profesionistas indígenas van a trabajar aquí'. Esta fue una reacción ciertamente muy negativa, de cerrazón, pero era eso, una *reacción* ante el trato que nos daban. De todos modos, la llegada de maestros no indígenas a la Jacinto no se pudo evitar. Un día apareció uno, luego otro, y así otros más. Cuando te das cuenta en la nómina de cobros aparecía que estos profesores tenían asignadas claves presupuestales de la Jacinto Canek que nadie más poseía. Y entonces nos preguntábamos, ¿esos *cuates* (amigos) de dónde salieron?, ¿cómo le hicieron para tener esas claves presupuestales? Poco a poco supimos que eso lo había decidido el secretario de educación en el Estado, sin consultarlo con nadie, sin tenernos en cuenta, para nada" (Lucas Ruiz y Elías Pérez, *comunicación personal*, enero de 2019). El malestar de todos

modos no desapareció. "Un día nos enviaron al director de la Unidad de la UPN de Tuxtla Gutiérrez. Le expusimos nuestra inconformidad, señalándole claramente que veíamos en estas acciones muestras directas de menosprecio, desvalorización y racismo. Él lo negó. Diría que eso no era racismo. Entonces el director de la Jacinto le respondería: '¡Ah! Si no es racismo, entonces por qué no te quitas del lugar de director de la UPN en el que estás sentado, yo me siento en tu lugar. ¿Lo permitirías?' Y entonces, éste respondió: '¡Ah!, pues no'. Entonces eso es racismo. Hay argumentos, diría el director de la Jacinto, del por qué no estamos de acuerdo que a la Normal lleguen profesores no indígenas. Históricamente nunca hemos tenido la oportunidad de tener una institución propia; nunca, ¡jamás!, y ahora que lo estamos logrando sucede que mucha gente de aquí de Chiapas está sorprendida y enojada a la vez por ello. Se han molestado tanto con la creación de la ENIIBJC, esa es la verdad, porque toda esa gente piensa que los indios no son capaces de tomar en sus manos su propia educación. ¡Y eso no puede ser otra cosa que racismo!" (Lucas Ruiz y Elías Pérez, *comunicación personal*, enero de 2019).

Otro dato que hay que agregar en esto, señala Lucas Ruiz, es lo de "la supresión de una línea de formación que logramos mantener en los primeros años de existencia de la ENIIBJC. Se trata del contenido de las matemáticas indígenas, o las *etno-matemáticas*. El plan de estudios de 2004 contemplaba la asignatura de matemática indígena, pero en la reforma al mismo en 2012, la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación –DGESPE– la habría de suprimir, y a partir de entonces dejó de impartirse. La medida no fue inocua, fue otra forma de descalificación que no puede tener otra lectura que no sea la de una acción deliberada de racismo enfocado a desvalorizar los saberes propios" (Lucas Ruiz y Elías Pérez, *comunicación personal*, enero de 2019).

Con todo, pese a haber sido identificado plenamente el racismo en acción en contra de lo indígena y en particular de la Jacinto por nuestros entrevistados, ellos mismos reconocen que el tema no aparece como una línea de formación específica en los planes de estudio para los nuevos

docentes. Sin embargo, admiten que está contenido en el plan mayor de descolonización perseguido por la Jacinto en sus propósitos generales.

Interesado en conocer más detalles de este plan descolonizador que atribuyen a la Jacinto, los entrevistados me revelaron que en realidad creían que este plan, que por cierto aseguran que no está descrito explícitamente en ninguna parte de los documentos de la Jacinto, tenía como propósito erosionar la dominación occidental de donde proceden según, su entender: el racismo, el desplazamiento, marginación y confinamiento del uso de las lenguas indígenas a sólo los perímetros de interacción de los pueblos originarios, la negación del valor de los conocimientos ancestrales, validados por vías distintas a las que convencionalmente se utilizan para el llamado conocimiento científico occidental, y la búsqueda del mestizaje mediante el cual se *anormaliza* a todo miembro de los pueblos indígenas desde tiempos ancestrales en el país; pese a que los cambios constitucionales de principios del siglo XXI declaran por declarar, entre otras cosas, que se admite la composición diversa de la sociedad mexicana, así como la disposición estatal de reconocer las lenguas indígenas como lenguas nacionales. Pregunté entonces cómo hacían para desarrollar este propósito de descolonización. Me contarían que habrían de decidir en algún momento utilizar la cortinilla de la interculturalidad, admitida e impuesta como válida por la misma SEP para la educación indígena y para la preparación de los nuevos docentes del país.

Usarían entonces a la interculturalidad como fachada para introducir, a su modo, lo que sería el cuestionamiento a la hegemonía integral de la occidentalidad en lo educativo que ha actuado modulada y sistemáticamente en perjuicio de lo propio de los pueblos originarios (Lucas Ruiz y Elías Pérez, *comunicación personal*, enero de 2019).

Bajo esta premisa, según se deriva de lo que me narraron los entrevistados, la interculturalidad comenzaría a ser utilizada como recurso para problematizar la compleja relación histórica de los pueblos originarios con la sociedad llamada mayoritaria, el estado, el gobierno y sus distintas políticas gubernamentales.

Asombrado por estas revelaciones, quise entonces conocer lo que sobre este asunto había sucedido entre los estudiantes de la Jacinto. La investigación de tesis de maestría de Sergio Navarro (2009) que había sido dedicada a la exploración de la interculturalidad en la ENIIBC, me revelaría importantes datos. El ahora doctor Sergio Navarro sometió a los estudiantes a entrevistas sistemáticas y minuciosas. Encontró que todos sus entrevistados, ya fueran profesores o estudiantes de los diferentes semestres, habían hallado en la interculturalidad el mejor pretexto para cuestionar el orden existente. Hablaban todos sus interlocutores con el lenguaje y la jerga propia de la interculturalidad para problematizar la situación de sus pueblos en la estructura del estado mexicano.

Navarro consigna en su tesis, como hallazgo principal, que la política de interculturalidad en la formación de los nuevos maestros no estaba provocando que la comunidad educativa de la Jacinto viera en la interculturalidad el recurso para plantear la posibilidad de superar las relaciones asimétricas de hondo calado histórico, sino algo más incómodo y problemático: la vía para la problematización libre y abierta de las asimetrías, de las injusticias –lejanas, próximas y actuales–, sistemática y persistentemente acometidas en contra de sus pueblos. Y en todo ello aparecía el racismo como un tema inevitable, perturbador e incómodo.

Corolario

Las instalaciones de la escuela Normal Indígena Jacinto Canek fueron clausuradas el 26 de agosto de 2019. Aparentemente el pretexto fue el alto y reiterado grado de beligerancia que sus estudiantes mantuvieron en las movilizaciones y protestas desde los primeros años de la existencia de su escuela, hasta los momentos mismos en que se definió su cierre. Los escasos medios que difundieron la nota prácticamente siguieron el guión del comunicado público difundido por el ayuntamiento de Zinacantán. Según esta comunicación, fue la asamblea en pleno de

las autoridades comunitarias de la jurisdicción quien, por voto unánime, así lo decidió.

En la opinión de mis entrevistados, la ENIIBC había surgido con fecha de caducidad. Nadie sabía exactamente cuándo podía suceder su clausura, pero todo mundo lo vaticinaba. Siempre fue una institución incómoda desde todos los ángulos posibles; no sólo por las características de la protesta y la movilización de sus estudiantes. Lo fue sobre todo por la orientación de sus propósitos, por su atrevimiento de pretender la preparación de jóvenes indígenas para que se ocuparan de la educación de sus pueblos, no en el sentido oficial reconocido, sino en otra dirección.

En otras palabras, bajo la aspiración añeja de estos pueblos de participar en la definición de su educación en un sentido que podía no resultar afín y compatible con los propósitos convencionales de la educación pública de México y establecidos en el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Unos propósitos en los que aún prevalecen los postulados nacionales del siglo XIX que le mandaban a la escuela mexicana la realización de objetivos y metas de un proyecto civilizatorio de corte occidental que no ha variado en lo más mínimo.

Como lo señalaron los entrevistados para este capítulo, la intervención del responsable de DGESE de la SEP fue decisiva en el surgimiento de la Jacinto. Del mismo modo lo sería para el decreto de su cierre en la fecha precisa del 26 de agosto de 2019.

La asamblea de aquella húmeda mañana del 26 de agosto de 2019 en Zinacantán comenzó cuando el titular de la DGESE apareció en el escenario para presentarse con el fin de testificar la decisión de las autoridades comunales y municipales. Su voz resonaría firme, nítida y contundente. Estaba allí no para defender el mantenimiento de la escuela normal o para argumentar su cierre, sino para dar fe de los acuerdos de la asamblea y para respaldarlos. Un periodista de un medio independiente estaba aquel día en la asamblea (Stinghouse, 2019). Se había enterado por casualidad y quiso cubrir la nota. Según su

reporte, la asamblea parecía desarrollarse siguiendo un guión preciso que estaba en la mesa del presidium. Pero no era un simple guión. Era el acta misma que ya estaba redactada en todos sus términos y que una vez firmada por las autoridades presentes fue entregada al titular de la DGESE y a los demás representantes gubernamentales que ahí estaban atestiguando el acto. Se trataba del acta que dio pie al cierre definitivo de las instalaciones de la ENIBJC.

Referencias

- Aguiar, S. (1985). *El éxodo centroamericano*. Secretaría de Educación Pública.
- Arcos, L. (2012). El derecho de los pueblos indígenas a una educación superior. Reconstrucción de experiencia: el caso de la Escuela Normal Indígena 'Jacinto Canek'. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(53), 533-555.
- Baronnet, B. (2008). La Escuela Normal indígena Intercultural Bilingüe 'Jacinto Canek'. Movilización étnica y autonomía negada en Chiapas, *Revista Trace: Educación Superior ante los pueblos indígenas*, núm. 53, junio, pp. 100-118.
- Baronnet, B. (2010). De cara al currículum nacional: Las escuelas normales indígenas en las políticas de formación docente en México. En S. Velasco y A. Jablonska (coords.). *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*. UPN.
- Baronnet, B., M. Mora y R. Stahler-Sholk (2011). *Luchas "muy otras": Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco y Universidad Autónoma de Chiapas.
- Bonfil, G. (1987). *México profundo. Una civilización negada*. CNCA y Editorial Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1980). Le racisme de l'intelligence. *Questions de sociologie*. Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Siglo XXI Editores.
- Braudel F. (1979). Capítulo 3: La larga duración. *La historia y las ciencias sociales*. Alianza Editorial.
- Castellanos, R. (2016). *Ciudad Real*. Debolsillo.

- Castoriadis, C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets Editores.
- Collier, G. (1997). Reaction and Retrenchment in the Highland of Chiapas in the Wake of the Zapatista Rebellion. *Journal of Latin American Anthropology*, 3 (1), 14-31.
- Collier, G. (1998). ¡Basta! Tierra y rebelión zapatista en Chiapas. Universidad Autónoma de Chiapas/Food First Books.
- De Vos, J. (1994). *Vivir en frontera. La experiencia de los indios de Chiapas*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Instituto Nacional Indigenista.
- Deleuze, G. y F. Guattari (1977). *Rizoma. Introducción*. Pre-textos.
- Díaz-Polanco, H. (2006). *Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*. Siglo XXI Editores.
- Elias, N. (1990). *La sociedad de los individuos*. (1era ed.). Ediciones Península.
- Elias, N. (2012). *La sociedad cortesana*. (2da ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Essed, P. (1991). *Understanding Everyday Racism. An Interdisciplinary Theory*. Newbury Park, SAGE Publications.
- Evon, V. (1966). *Los Zinacantecos: un pueblo tzotzil de los altos de Chiapas*. Instituto Nacional Indigenista.
- Fanon, F. (2010). *Piel negra, máscaras blancas*. Akal.
- Florezano, E. (1997). *Etnia, estado y nación: ensayo sobre las identidades colectivas en México*. Aguilar.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población. Curso en el Collège de France (1977-1978)*; ed. de Michel Senellart; trad. de Horacio Pons. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2018). *La arqueología del saber*. Siglo XXI Editores.
- Freyermuth, G. y N. Godfrey (1993). *Refugiados guatemaltecos en México*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Instituto Chiapaneco de Cultura, México.
- García de León, A. (1985). *Resistencia y utopía. Memorial de agravios y crónicas de revueltas y profecías acaecidas en la provincia de Chiapas durante los últimos quinientos años de su historia*. ERA, dos volúmenes.
- García de León, A. (2002). *Fronteras interiores. Chiapas: una modernidad particular*. Océano.

- Gómez Lara, H. (2011). *Indígenas, mexicanos y rebeldes. Procesos educativos y resignificación de identidades en los Altos de Chiapas*. Juan Pablo Editor, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica.
- Gramsci, A. (2004). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Nueva Visión.
- 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*, (16), 79-102. <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n16/n16a06.pdf>
- Guattari, F. (2017). *La revolución molecular*. Errata Naturae.
- Gutiérrez, N. (2001). *Mitos nacionalistas e identidades étnicas: los intelectuales indígenas y el Estado mexicano*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-Plaza y Valdés-Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gutiérrez, R. (2011). Dos proyectos de sociedad en los Altos de Chiapas. Escuelas secundarias oficial y autónoma entre los tsotsiles de San Andrés. En Baronnet, B., M. Mora y R. Stahler-Sholk. *Luchas "muy otras". Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco y Universidad Autónoma de Chiapas.
- Hernández, R.A. (2012). *Surprofundo. Identidades en la frontera Chiapas-Guatemala*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Holloway, J. (2011). *Agrietar al capitalismo: el hacer contra el trabajo*. Bajo tierra ediciones.
- Illich, I. (2006). *Obra reunida I*. Fondo de Cultura Económica.
- Klein, H. (23 de febrero de 2020). En las sociedades que fueron esclavistas sigue existiendo el racismo. *El País, el periódico global*. https://elpais.com/cultura/2020/02/21/actualidad/1582310232_572820.html
- Kuhn, T. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Laparra, S. (2017). *Formación de docentes indígenas: de la inflexión epistémico-político-ideológica a la reflexión epistémico-metodológica. El caso de la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe "Jacinto Canek" de Zinacantán, Chiapas, México*. [Tesis doctoral en Investigación Educativa, Instituto de

- Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana.] https://www.uv.mx/pdie/files/2014/09/Tesis_Sein-Ariosto-Laparra-Mendez.pdf
- Maldonado, B. (2011). *Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca. La nueva educación comunitaria y su contexto*. Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO).
- Modiano, N. (1974). *La educación indígena en los Altos de Chiapas*. Secretaría de Educación Pública - Instituto Nacional Indigenista.
- Montes A. y H. Busso (2007). Entrevista a Ramón Grosfoguel, *Polis. Revista Latinoamericana*, (18). <http://journals.openedition.org/polis/4040>
- Navarro, S. (2009). *Construcción y significado de la interculturalidad en la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe "Jacinto Canek"* [Tesis de maestría: El Colegio de la Frontera Sur].
- Núñez, 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. *Luchas "muy otras". Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco y Universidad Autónoma de Chiapas.
- Pérez, E. (2003). *La crisis de la educación indígena en el área tzotzil: los Altos de Chiapas*. Universidad Pedagógica Nacional y Miguel Ángel Porrúa.
- Pérez, T. (2017). Raza y construcción nacional. México 1810-1910. en T. Pérez y P. Yankelevich (Coords.). *Raza y política en Hispanoamérica*. Bonilla Artigas, El Colegio de México, Iberoamericana Vervuert.
- Rebolledo, N. (1994). "La formación de profesores indígenas bilingües en México", en *Biblioteca digital. Gobierno de México*. <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/servicios/hemeroteca/075/075004.pdf>.
- Rubín, R. (1990). *El callado dolor de los tzotziles*. Fondo de Cultura Económica.
- Ruiz, V. (2018). Los refugiados guatemaltecos y la frontera-frente de discriminación, explotación y desigualdad. *Alteridades*. 28 (56), 47-57. Recuperado de: <https://doi.org/10.24275/uam/izt/dcsh/alteridades/2018v28n56/Ruiz>
- Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur*. Siglo XXI Ediciones y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

- Scott, J. (2007). *Los dominados y el arte de la resistencia*. Era.
- Stavenhagen, R. (2010). Liderazgo indígena. *Los pueblos originarios: el debate necesario*. En N. Fernández (comp.). CTA Ediciones, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales e Instituto de Estudios y Formación de la CTA.
- Stinghouse, J. (2019). Ordenan cierre de Escuela Normal indígena en Chiapas. *Total Sapiens*. <http://totalsapiens.com/chiapas/ordenan-cierre-de-escuela-normal-indigena-en-chiapas/>
- Varela, J. y F. Álvarez-Uría (1991). *Arqueología de la escuela*. Ediciones La Piqueta.
- Velasco, S. (2015). La escolaridad de los docentes indígenas de México (Un recuento de los datos a finales de la primera década del siglo XXI). *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. 37 (2), 84-102. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.
- Velasco, S. (2019). Resistencias y movilizaciones indígenas contemporáneas en México. *Política y Sociedad*, 56(1), 21-45. <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/60791>
- Viqueira, J. (1993). *María de la Candelaria, india natural de Cancun*. Fondo de Cultura Económica.
- Viqueira, J. (1997). *Indios rebeldes e idólatras. Dos ensayos históricos sobre la rebelión de Cancun, Chiapas, acaecida en el año de 1712*. CIESAS.
- Viqueira, J. (1999). Culturas e identidades en la historia de Chiapas. en J. Nieto, (comp.). *Sociedades multiculturales y democracias en América Latina*. Unesco, El Colegio de México, LVI Legislatura de Oaxaca.
- Warman, A. y A. Argueta (eds.) (1983). *Movimientos indígenas contemporáneos en México*. CEII-UNAM y Miguel Ángel Porrúa.
- Zemelman, H. (1989). *De la historia a la política; la experiencia de América Latina*. Siglo XXI editores.
- Zepeda, E. (2008). *Benzulul*. Fondo de Cultura Económica.

Repensando la escolarización

Los desafíos de la interculturalidad más allá de las aulas

Maribel Vargas Espinosa

Introducción

La discriminación de la que han sido objeto los docentes de educación básica en servicio de origen indígena, es la temática que se expone en el presente artículo, éste recoge los resultados de una investigación más amplia que aborda el estudio de la influencia de los procesos de formación de los docentes en servicio procedentes de comunidades indígenas (náhuatl, maya y totonaca), en la construcción de su identidad, específicamente los que se siguen formando en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad 153, de San Cristóbal Ecatepec, México.

El artículo se centra básicamente en lo que concierne a la discriminación y su influencia en la construcción de la identidad de los maestros de origen indígena. Si bien dicha discriminación se da en diversos espacios, aquí se hace énfasis a la que ocurre en la escuela, donde aún existe una visión colonial hacia las personas que provienen de alguna cultura indígena. El trabajo presenta una reflexión teórica sobre la discriminación y la construcción de la identidad, pero también recupera la valiosa información obtenida a partir de la observación participante en la vida cotidiana escolar de los maestros de origen indígena dentro de la UPN Unidad 153 Ecatepec. Además de la observación, se utilizó la entrevista a profundidad a cada uno de los ocho participantes y la historia de vida (que cada uno de ellos escribió). Los hallazgos encontrados, muestran cómo éstos abandonaron sus comunidades de origen y

se expusieron a una serie de eventos desafortunados en su trayecto escolar: discriminación, racismo, desventajas económicas, pérdida de su lengua materna, sentimiento de inferioridad, castigos escolares, etc. Siendo la discriminación racial la que más predominó en todos los casos.

Planteamiento

Los pueblos indígenas de México (y del mundo) comparten una historia dolorosa de colonización, que hace sentir sus efectos hasta ahora como raíz de realidades apremiantes de privación, pobreza y discriminación. La escuela ha sido promotora de un modelo cultural de la clase dominante y ha sido uno de los espacios de discriminación lingüística y cultural. Del ideal original de ser centros de promoción de saberes, las escuelas se han convertido –como herencia de la mentalidad colonial– en centros de etnocidio.¹

Aparentemente, la vida escolar de los maestros de origen indígena que se siguen formando transcurre sin ninguna diferencia con respecto a la de los maestros que no provienen de alguna cultura indígena, tal pareciera que sus vidas son “normales” y que se insertan en el ámbito escolar sin mayor problema. Quizá algunos conflictos a los que se enfrentan son perceptibles a simple vista y los podemos identificar de manera objetiva, particularmente en los espacios escolares: muchos maestros son tímidos, con baja autoestima y no se atreven a hablar tan fácilmente, se sienten menos frente al resto de sus compañeros; los maestros suelen tener problemas de redacción al escribir textos en español, que se les enseñó como segunda lengua; habitualmente temen decir que hablan una lengua indígena para no ser señalados y

1. Bartolomé hace una reflexión importante con respecto al etnocidio, menciona que es un proceso en el cual las víctimas deben identificarse con los victimarios, hasta el punto de querer ser como ellos. Ha calificado al etnocidio como la inducción al suicidio cultural en donde los protagonistas han hecho suya la ideología del renunciamiento étnico: la espuria convicción de que para poder ser mejores deben dejar de ser ellos. Se da una dolorosa renuncia a la identidad que resulta de las compulsiones económicas, políticas e ideológicas derivadas de las relaciones interétnicas asimétricas. Se trata de un drama contemporáneo, ya que es precisamente ahora donde se concreta el tránsito étnico de los descendientes que padecieron la ideología integracionista. (Bartolomé: 93-94. Recuperado de <http://www.bibliojuridica.org/libros/2/636/6.pdf>).

discriminados; no mencionan su lugar de origen, sino que dicen el de la población o municipio al que pertenecen, pero no el de su comunidad. Ahora bien, éstos son sólo algunos ejemplos sobre los conflictos a los que se enfrentan los maestros, vinculados con su cultura de origen, pero existen otros que, aunque menos visibles, han repercutido de manera definitiva en la constitución de su identidad.

Construcción de la identidad

Quiero recuperar esta cita de *El Principito* de Antoine Saint-Exupéry:

Las personas mayores aman las cifras. Cuando les habláis de un nuevo amigo, no os interrogan jamás sobre lo esencial. Jamás os dicen: << ¿Cómo es el timbre de su voz? ¿Cuáles son los juegos que prefiere? ¿Colecciona mariposas? >> En cambio os preguntan << ¿Qué edad tiene? ¿Cuántos hermanos tiene? ¿Cuánto pesa? ¿Cuánto gana su padre? Solo entonces creen conocerle. (2002, p. 23-24)

En efecto, la identidad de un sujeto no consiste solo en enumerar cosas cuantificables u objetivas: años, kilos, metros, color, tamaño, peso, salario, etc. La identidad es algo más que eso, la identidad de un sujeto es una construcción social que se realiza al interior de marcos sociales, es una forma interiorizada de la cultura, se construye asimilando y rechazando múltiples construcciones ideológicas antagónicas, es histórica, se adquiere y se transforma a lo largo de nuestra vida, es decir, no hay identidades puras ni acabadas (Kincheloe y Steinberg, 1999: 37; Reguillo, 2000, p. 79; Maalouf, 2008). La formación de la identidad se realiza a lo largo de la vida y se encuentra abierta a los cambios del mundo y sus repercusiones en nuestra vida. La identidad no es un estado, sino un proceso. En muchas ocasiones esta “formación de la identidad” ni siquiera es consciente, sino que va permeando en nosotros y nos va transformando. Al respecto, Parekh afirma que la identidad de un individuo cambia, al igual que una cultura,

pues son elementos imbricados y si una se transforma, la otra también: “Al igual que ocurre en el caso de la identidad de un individuo la de la cultura varía lentamente y por partes, dando tiempo a sus miembros a asimilar los cambios y a adaptarse a ellos para reconstruir su identidad sobre una nueva base.” (2005, p. 227). Es decir, la identidad de un sujeto se está re-construyendo día a día, se recompone, se redefine y se readapta al igual que el mundo. Así, se puede entender que “... la identidad no es lo que permanece necesariamente <<idéntico>>, sino el resultado de una identificación contingente. [...]. Desde esta perspectiva no hay identidad sin alteridad. Las identidades tanto como las alteridades, varían históricamente y dependen del contexto de su definición.” (Dubar, 2002, p. 11).

Ahora bien, a decir de Dubar, las ideas sobre la identidad se pueden agrupar en dos posturas: “La primera postura puede ser llamada esencialista, en la medida en que, sea cual sea la acepción del término <<identidad>>, reposa sobre la creencia en <<esencias>>, realidades esenciales, sustancias a la vez inmutables y originales.” (2002, p. 10). En oposición a la postura esencialista, se encuentra la que sostiene que no hay esencias eternas, todo está sometido al cambio. Esta postura es la llamada nominalista. La postura nominalista rechaza que existan pertenencias <<esenciales>> (en sí), y, por lo tanto, diferencias específicas *a priori* y permanentes entre los individuos. Lo que existen son modos de identificación, variables en el curso de la historia colectiva y de la vida personal, afiliación a diversas categorías que dependen del contexto. Dubar menciona que existen dos tipos de identificación: las identificaciones atribuidas por los otros (lo que llama las <<identidades para los otros>>) y las identificaciones reivindicadas por uno mismo (<<identidades para sí>>). (2002, p. 12). Luego entonces, la identidad se va forjando en un ámbito intersubjetivo, no puede ser de otra manera. Sin *el otro* no hay producción de subjetividad.

Gilberto Giménez (1997), bajo la postura nominalista, asume siguiendo la línea de Dubar, que la

...identidad no es una esencia, un atributo o una propiedad intrínseca del sujeto, sino que tiene un carácter intersubjetivo y relacional. Es la autopercepción de un sujeto en relación con los otros; a lo que corresponde, a su vez, el reconocimiento y la 'aprobación de los otros sujetos'. [...] la identidad de un actor social emerge y se afirma sólo en la confrontación con otras identidades en el proceso de interacción social, la cual frecuentemente implica relación desigual y, por ende, luchas y contradicciones. (p. 4)

Otra noción sobre el concepto de identidad, que sigue la misma línea y que a mi parecer es muy sugerente, es la de Lévi-Strauss, él la constata como "...un <<hogar virtual>>, que no existe (como <<objeto>> realizado), pero en el que se cree y se tiene necesidad de decir (como <<sujeto>>) para vivir y actuar con los demás." (Dubar, 2002, p. 259). En este sentido, la identidad existe en la medida en que podemos interactuar con los demás, somos comprendidos y comprendemos a los otros, es decir existe un vínculo *Yo-Nosotros*. Este proceso no se da de manera lineal y apacible, más bien, se genera en medio de crisis imprevistas y multidimensionales. Por ello, Bauman habla de "comunidades de vida" y "comunidades de destino", en las cuales él plantea que en tanto el sujeto tiene que abandonar su comunidad de vida y ser recibido en la comunidad de destino, éste

tiene que comparar, que elegir (y hacerlo una y otra vez), que revisar las elecciones ya hechas en otra ocasión, que intentar reconciliar exigencias contradictorias y, a menudo, incompatibles [Sólo en esa situación] Uno se conciencia de que la «pertenencia» o la «identidad» no están talladas en la roca, de que no están protegidas con garantía de por vida, de que son eminentemente negociables y revocables. Y de que las propias decisiones de uno, los pasos que uno da, la forma que tiene de actuar (y la determinación de mantenerse fiel a todo ello) son factores cruciales en ambas. En otras palabras, la gente no se plantearía «tener una identidad» si la «pertenencia» siguiera siendo su destino y una condición sin alternativa. (Bauman, 2007, p. 31-32)

De esta manera, la identidad no es una especie de alma o esencia con la cual nacemos y morimos, sino más bien es un proceso de construcción dialéctica entre los individuos e instituciones y, estas instituciones están conformadas por grupos de individuos que interactúan entre sí sobre la base de ciertos valores, creencias, conocimientos y símbolos compartidos, es decir, los individuos no interactuamos con estructuras físicas sino con estructuras culturales-simbólicas.²

Ahora bien, Charles Taylor hace énfasis en que el reconocimiento por los demás actores sociales es esencial para que *exista socialmente* la identidad de *alguien*.

la exigencia de reconocimiento se vuelve apremiante debido a los supuestos nexos entre el reconocimiento y la identidad, donde este último término designa algo equivalente a la interpretación que hace una persona de quién es y de sus características definitorias como ser humano. La tesis es que nuestra identidad se moldea en parte por el reconocimiento o por la falta de éste; a menudo también, por el *falso* reconocimiento de otros, y así, un individuo o un grupo de personas puede sufrir un verdadero daño, una auténtica deformación si la gente o la sociedad que lo rodean le muestran, como reflejo un cuadro limitativo, o degradante o despreciable de sí mismo. El falso reconocimiento o la falta de reconocimiento puede causar daño, puede ser una forma de opresión que aprisione a alguien en un modo de ser falso, deformado y reducido. [...] El reconocimiento debido no sólo es una cortesía que debemos a los demás: es una necesidad humana vital. (2001, p. 43-45)

Sin embargo, no sólo es el reconocimiento por sí mismo, de qué sirve el reconocimiento cuando los sujetos siguen viviendo en condiciones desiguales, cuando cada vez hay más pobres "...dentro de una cultura 'nacional' dominante y homogeneizante, promovida y

2. Autores como Clifford Geertz, John Thompson, Gilberto Giménez y otros más, desarrollan esta idea de la cultura. Esta concepción simbólica de la cultura se basa fundamentalmente en reconocer la capacidad del ser humano del uso de símbolos, capacidad sólo reservada a él. (Thompson, 1998, p. 195).

muchas veces impuesta desde el poder del estado.” (Velasco Gómez, 2004, p. 1). El problema es más complejo de lo que parece, puesto que como ya mencioné, de qué sirve el reconocimiento cuando cada vez las condiciones de vida son más desiguales, cuando los pueblos indígenas cada día son violentados y discriminados en muchos aspectos. Específicamente, en lo que se refiere a la violencia y discriminación racial que los habitantes de las comunidades indígenas sufren en su vida cotidiana escolar por su color de piel, sus rasgos físicos, su lengua, su nombre propio y hasta por su forma de vestir. Esta discriminación así es expresada por Santos, indígena Huichol de Durango:

La discriminación está en las escuelas, en el campo; se manifiesta en hechos desde el que el Estado nos ignore hasta que no entienda nuestra cultura como indígenas.

Hace unos años en la comunidad denunciábamos que nos quitaron nuestras tierras, no había traductores ni quién nos defendiera. La discriminación siempre ha existido. Mi abuelo contaba que les quemaban las casas, los forzaban a hacer ciertos trabajos, había maltrato en las escuelas. Ahora, no se respetan nuestras tradiciones, no entienden que somos una cultura diferente. (Enadis 2010, p. 51)

Esta necesidad humana vital que es el reconocimiento, es fundamental para que los sujetos vayan construyendo una identidad positiva, misma que les permita desarrollarse plenamente. Por el contrario, el falso reconocimiento o la falta de reconocimiento generará en los sujetos una identidad negativa, en palabras de Cuche “La identidad negativa aparece, [...], como una identidad vergonzosa y más o menos reprimida, lo que muchas veces se traduce en un intento por eliminar, en la medida de lo posible, los signos exteriores de la diferencia negativa.” (1999, p. 113). En el siguiente testimonio, la diferencia negativa es la lengua náhuatl, misma que el entrevistado perdió por el temor de sus padres a ser rechazado y discriminado:

...que tiene uno que *cortar con esos lazos, y el lenguaje es uno, un lazo bastante grande que se tiene que cortar*, [...] *mis papás, se dieron cuenta de que no era aceptado por la sociedad o era una desventaja y dijeron mejor hay que cortarlo para que no tengas problemas. [...] por eso se pierde el lenguaje, el náhuatl, como lazo se pierde, porque presenta una desventaja.* (Ag: 75)...a todo lo que se han tenido que negar [sus padres] para que sus hijos puedan ser aceptados, no: *dejarles de hablar en náhuatl*, que como decía es un vínculo, porque hay cosas que no las pueden decir en español y cortar ese vínculo y veo cómo se llevan hasta mejor con los mayores que llegan y se ponen a hablar y se están riendo y ya cuando hablan con nosotros, que no hablamos náhuatl, es diferente. (Ag)³

En lo que se refiere a los sujetos que provienen de una comunidad indígena, esta identidad negativa que van construyendo es la identidad étnica, dado que ésta es estigmatizada por los que se dicen “gente de razón”.⁴ Así, la identidad étnica es estigmatizada, lo que implica comportamientos y actitudes específicos tanto de los indígenas, portadores del estigma, como de los otros hacia ellos. Para Goffman, en términos generales, el estigma se refiere a “...la situación del individuo inhabilitado para una plena aceptación social.” (2010, p. 9). Es decir, el estigma hace referencia a un atributo profundamente desacreditador que vuelve a su portador diferente a los demás; en el caso de indígenas se trata del tipo de estigma que Goffman denomina “...los estigmas tribales de la raza, la nación y la religión, susceptibles de ser transmitidos por herencia y contamina por igual a todos los miembros de la familia.” (2010, p. 16). Esta construcción de una identidad étnica negativa y estigmatizada deviene en la generación de conflictos sociales, bajo la hipótesis de que en el fondo de todo conflicto se esconde siempre un

3. Entrevista realizada a Agripino Martínez Castañeda (Ag) el 26 de marzo de 2011. Cabe aclarar que los ocho maestros participantes en la investigación aceptaron que sus nombres reales aparecieran en ella.

4. Término que utiliza Guillermo Bonfil Batalla en su libro *México profundo*, para referirse a las personas que no son indias o que han dejado de serlo (1994, p. 46). También es utilizado por Bartolomé, en su libro titulado precisamente *Gente de costumbre y gente de razón*, en el cual menciona que en “México sobreviven las bárbaras calificaciones coloniales que designan a los indios como gente de costumbre confrontada con la gente de razón que serían los mestizos y blancos.” (2004, p. 46).

conflicto de identidad. (Giménez, 1997, p. 20). Así, bajo esta generación de conflictos se va gestando la identidad étnica de los indígenas, ya que como bien apunta Velasco Cruz "...la identidad étnica es también el resultado de una construcción que puede variar a través del tiempo en contenido y en la relevancia de sus componentes." (2003, p.32).

Provenir de una cultura indígena y llegar a una comunidad que no es precisamente de acogida sino más bien de recepción, llámese escuela, otra ciudad, otro contexto; implica enfrentarse a ciertos conflictos culturales y que por ende desembocarán en un conflicto identitario en el sujeto maestro. Giménez sostiene la hipótesis de que en el fondo de todo conflicto se esconde siempre un conflicto de identidad (1997: 20). El mismo Giménez menciona "Por conflicto de identidad entiendo aquel conflicto social que se origina y desarrolla con motivo de la existencia de dos formas -al menos- de definir la pertenencia de una serie de individuos a un grupo." (1997: 21). De esta manera, los maestros que se siguen formando y que provienen de alguna cultura indígena, se enfrentan en el transcurso de su formación a diversos conflictos, mismos que vendrán a repercutir o influenciar la constitución de su identidad, recordemos que la identidad de un sujeto está siempre en constante cambio.

Lengua materna y discriminación en la escuela

Lamentablemente es muy generalizada la opinión de que las lenguas indígenas son "dialectos", es decir, una especie lingüística de *estatus* inferior, porque, se dice: no tienen gramática, ni diccionario, ni escritura, ni literatura. Tales afirmaciones, obviamente, ilustran solamente el desconocimiento de quienes las hacen y entre éstos, lamentablemente, se encuentran muchos maestros que trabajan en las comunidades indígenas o en los centros urbanos receptores de población indígena.

Esta idea colonial de la inferioridad de las lenguas indígenas con respecto al español está presente a lo largo del siglo XX en pensadores

mexicanos, tales como José Vasconcelos⁵, Manuel Gamio⁶, Rafael Ramírez, Moisés Sáenz; para los cuales castellanizar a las poblaciones indígenas era la única manera de “civilizar” a los “indios bárbaros” y sacarlos de su atraso cultural. Para ello, la escuela y los maestros han sido elementos clave en la instauración de la homogeneidad lingüística. En México, por ejemplo, la política oficial hacia las lenguas indígenas en los últimos cien años ha sido muy negativa y discriminatoria, durante mucho tiempo, los idiomas indígenas no fueron reconocidos como lenguas, sino como “dialectos”, y a este prejuicio se agregaba que, como tales, o bien no eran hablados por personas civilizadas o bien que obstaculizarían el progreso de las naciones y que deberían a toda costa desaparecer.

Los originarios de comunidades indígenas tienen que enfrentar cotidianamente la discriminación por el estigma de ser indios,⁷ estigma que es asociado a la lengua que se habla y a los rasgos físicos del sujeto (ENADIS, 2010, p. 42). Los siguientes testimonios, producto de entrevistas a profundidad a estudiantes de origen indígena de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 153 Ecatepec, México, dan cuenta del trato discriminatorio que sufren los estudiantes de origen indígena en su paso por los diversos espacios educativos:

Me decían [los maestros] que era un tonto, un tarado, me pegaban en la mano, en la punta de los dedos con el borrador o te aventaban el borrador porque no aprendías: eres un bruto, eres un burro. (Cr⁸)

5. Miguel Alberto Bartolomé menciona que la homogeneización de la nación como acto civilizatorio encuentra su máxima expresión en el racismo de José Vasconcelos, para quién el mestizo será la “raza cósmica”, síntesis de todas las existentes llamadas a detentar la supremacía mundial en el futuro y que por lógica debía ser el grupo rector y referencial en el proceso de reconstrucción nacional. (76. Recuperado de <http://www.bibliojuridica.org/libros/2/636/6.pdf>).

6. En este mismo sentido, para Gamio la idea de nacionalidad suponía la fusión de las culturas, de las razas y la fusión lingüística de los habitantes de nuestro país. (Bartolomé: 76. Recuperado de <http://www.bibliojuridica.org/libros/2/636/6.pdf>).

7. Cuando Cristóbal Colón creyó haber llegado a la India, a sus habitantes se les nombró indios, el error geográfico posteriormente fue corregido llamando América a nuestra tierra, no así a sus habitantes: se nos siguió llamando indios. “El *indio* del continente americano ingresó en la nueva invención europea del mundo con un nombre que no le pertenecía y como un ser negado en su especificidad social y humana.” (Montemayor, 2001, p. 24). Lamentablemente, este término se sigue utilizando hasta nuestros días, casi siempre, con significaciones peyorativas y envilecedoras hasta convertirlo en un insulto. Aun cuando quienes usan con frecuencia esta palabra digan que lo hacen sin intención racista, el efecto inevitable es que está cargado de racismo, tal como lo hacían los españoles. Por otra parte, indio es utilizado la mayoría de las veces como adjetivo calificativo y no como sustantivo.

8. Iniciales de los estudiantes maestros y maestras, solo para señalar que intervienen en diferentes momentos.

Me avergonzaba de mi lengua materna. Yo con mi idioma me cohibía mucho. Me avergonzaba mucho de mi lengua. Sentía que nosotros como somos indígenas por decir, porque hablamos el maya, nos rechazaban por diferentes lados. (Ar) Como que me hace sentir no tan importante, porque siento [...] pienso que dicen: pues sí, ha de ser que tiene otra lengua, pero como que eso no es importante. Sí me siento mal, me siento menos. No tanto porque la hablo, sino porque como que nadie la toma en cuenta. (Mj)

Pues donde más me sentí mal es en la prepa, como que no me sabía expresar, digo no pues a lo mejor me vaya a salir una palabra en náhuatl mejor no digo nada, y mejor me quedaba calladita. Pero sí, es donde más, a lo mejor me deprimía, porque voy hablar y si digo una palabra en náhuatl, se van a burlar de mí. (Mj)

En el actual estado de cosas, esta discriminación prevalece en los distintos espacios de interacción social que establecen los indígenas, principalmente en la vida cotidiana escolar en los diferentes niveles educativos. A pesar de las políticas y leyes implementadas por las autoridades en turno. De esta manera, los calificativos que se les daban (y supongo que se sigue practicando en muchas escuelas) a los niños como: “tarados”, “tontos”, “burros”, “brutos” porque no aprendía a hablar, escribir o leer en español se convierten en etiquetas que tienden a quedarse fijas y afectan su autoestima y mutilan su ulterior vida escolar y profesional. No olvidemos que las palabras producen destinos, el poder de la palabra a menudo resulta edificante, pero en ocasiones produce heridas que nunca se curan, puesto que “Es nuestra mirada la que muchas veces encierra a los demás en sus pertenencias más limitadas, y es también nuestra mirada la que puede liberarlos.” (Maalouf, 2008, p. 30).

Dicho conflicto que se genera desde que son niños, muchas veces no es resuelto y en la edad adulta sigue presente. Pareciera que este problema de discriminación racial no existiera en México, puesto que las leyes manifiestan que todos somos iguales y en las cuales no se establecen normas discriminatorias, lo que lleva a suponer que la

discriminación y el racismo son inexistente en nuestro país; sin embargo, este hecho es más que real y existente. Bartolomé examina las razones determinantes de este hecho manifestando que

...no resultará ninguna novedad destacar que la adscripción racial es frecuentemente vivida en México como un trauma. Y de este traumatismo participan tanto los discriminadores como los discriminados, ya que ambos sectores son protagonistas del proceso que condujo a la configuración del bloque histórico contemporáneo, en el que la condición indígena es considerada un estigma y la filiación mestiza una condena a la ambigüedad. (Recuperado de <http://www.bibliojuridica.org/libros/2/636/6.pdf>, p. 89)

Producto del estigma de ser indio es la idea de la autodiscriminación por pertenecer a una cultura indígena, idea propagada de manera velada en los medios masivos de comunicación, en ella se da la idea de la *blanquitud*, lo rubio, ojos azules, etc. Y los sujetos se van apropiando de esta idea como si fuera lo “natural”, los que no encajan en ese patrón son los “raros”, “los excluidos”. Es interesante el planteamiento que hace Rossana Reguillo en torno a que los indígenas a partir de este estigma étnico se consideran responsables y culpables de la vida precaria que tienen, en todos los sentidos. Es una responsabilidad asumida como individual, así, Reguillo

Recupera los planteos de Zygmunt Bauman en torno a la ‘insuficiencia biográfica del yo’, propia del neoliberalismo o, para decirlo de otro modo, de una narrativa precarizada de la propia vida, porque es una tendencia que deposita la culpa y la responsabilidad en el sujeto individual, desplazando la responsabilidad de las instituciones. Ellos [los indígenas] se sienten responsables de su ‘incapacidad’ para incorporarse al sistema. (Seoane, p. 52)

Aunado a la construcción de una identidad negativa por el estigma de ser indio, se tiene también una “insuficiencia biográfica del yo”. La generación de la “insuficiencia biográfica” se puede observar en el

aprendizaje de la lectoescritura cuando los niños indígenas no aprendían de manera rápida a leer y escribir, dado que en las escuelas se utilizó el español de manera directa, es decir se utilizó el “método directo”⁹, por ello los maestros utilizaban la violencia verbal, psicológica y física hacia los menores; el aprendizaje del español y la lectoescritura era doblemente conflictivo para los estudiantes, porque además estaban expuestos a los insultos y castigos que los maestros propinaban. De ahí la violencia que se vivía en las aulas y la internalización de la *insuficiencia biográfica*. En el caso de Crescencio, hablante de la lengua totonaca, menciona que reprobó el primer año de primaria, pues no aprendió a leer y escribir, hecho que marcó su vida porque aún asume que la responsabilidad y hasta culpabilidad radican en él y no en el método de enseñanza y mucho menos en la violencia de los maestros hacia los alumnos:

Me decían [los maestros] que era un tonto, un tarado, me pegaban en la mano, en la punta de los dedos con el borrador o te aventaban el borrador porque no aprendías: eres un bruto, eres un burro. (Cr)

Siento que nada más yo [es culpable], porque era mi problema, porque cuando entramos a primer año, el único que reprobó fui yo y todos los demás pasaron. (Cr)

9. "...el llamado ‘método directo’ en las escuelas para indígenas que suponía la enseñanza del castellano sin recurrir a la lengua materna, para lograr su total sustitución. La redención del indio pasaba por su desaparición, una vez despojado de su alteridad, podría llegar a ser considerado un ciudadano igual a los demás. Pero este método directo, expresión educativa de la ‘incorporación’, se demostró tan ineficiente que, a partir de la década de los años 30, se decidió recurrir a una enseñanza bilingüe inicial que facilitara la posterior castellanización, es decir, la ‘integración’. (Heath, 1992, p. 153-154). Según lo ya expuesto a partir de la década de los años 30 el método directo dejó de ponerse en práctica en las escuelas de las comunidades rurales, sin embargo los hoy maestros se enfrentaron en su niñez a una escuela en donde se les enseñó a hablar, leer y escribir en español, bajo el método directo; éste sigue vigente en las escuelas federalizadas y rurales de las comunidades que atienden a la población indígena, por lo cual, algunos, se enfrentaron al español sabiendo exclusivamente su lengua materna, generando en ellos precisamente un conflicto lingüístico. Ignorar la lengua materna en el proceso de alfabetización provoca conflicto de diversa índole en los sujetos y en la constitución de su identidad favorece el sentimiento de inferioridad, inseguridad y una baja autoestima en los hablantes. En los testimonios de los maestros que hablan una lengua indígena y que se enfrentaron al mencionado método directo en la enseñanza y aprendizaje del español, podemos encontrar los “rescoldos” de temores y angustias que tuvieron que vivir, mismos que aún no son superados completamente y que se manifiestan cuando deben hablar frente a otros.

En la interiorización de la “insuficiencia biográfica del yo” e inferioridad lingüística, participan varios elementos: la violencia de la que son objeto a través de la discriminación, principalmente por la lengua que hablan, el maltrato físico y verbal que sufrieron durante la época escolar y el rechazo social por hablar una lengua indígena. Así lo expresa Ma. Julia¹⁰, hablante de la lengua náhuatl:

Mi papá siempre nos prohibió hablar el náhuatl en la escuela. [...] decía que no hablemos en náhuatl, porque eso ya no sirve. [...] en la escuela a mí me gustaba presumir que sé náhuatl y yo quería hablar náhuatl y la maestra decía que no. [...] Nos decía [su papá] que no hablemos en náhuatl: porque los maestros los van a castigar. A mis hermanos sí los trataron así, los castigaban, les hacían que carguen ladrillos, les pegaban en la boca, los mandaban a hacer el aseo de los baños. Entonces mi papá siempre nos dijo saben qué hijas: ustedes van a la escuela y no quiero que las traten como a sus hermanos, porque uno de mis hermanos: Nicolás, no quería ir a la escuela por lo mismo. (Mj)

...es que si quieren platicar aquí en náhuatl con nosotros no'más entre nosotros. Pero, no vayan y hablen en náhuatl porque los van a "mal mirar" los maestros. [...] El hecho de que nosotros hablemos el náhuatl está bien, porque nosotros así nos entendemos, pero si un maestro los "mal mira" y les pega, [...] de hecho él siempre tuvo presente que a mis hermanos sí los maltrataron mucho. (Mj)

El papá de la entrevistada no es el único que prohibía a sus hijos hablar la lengua nativa, Bartolomé documenta lo siguiente, en relación a la prohibición del uso de la lengua zapoteca

En algunas localidades de los zapotecas del sur, los padres de familia menores de cuarenta años, hacen grandes esfuerzos para hacer del castellano el lenguaje doméstico de sus hijos, a pesar de que las relaciones comunitarias se siguen realizando en zapoteco: con esta actitud tratan de

10. Habitante de la comunidad de San Jerónimo Amanalco, Estado de México.

evitar que sus hijos sean discriminados y castigados por los maestros, tal como lo tuvieron que padecer ellos en la escuela integracionista.” (Bartolomé, s/f, p. 83. Recuperado de: <http://www.bibliojuridica.org/libros/2/636/6.pdf>).

Con respecto a esta prohibición Bartolomé expresa que “La internalización del estigma lingüístico hace que muchos indígenas se orienten a la renuncia de su lengua; el hablante no podrá olvidarla, pero puede evitar enseñarla a sus hijos.” (Bartolomé, 2004, p. 82). También es usual que personas de origen indígena oculten el dominio de su lengua materna por temor a ser discriminados, Bonfil Batalla menciona que “Se sabe bien que muchas personas que tienen por lengua materna un idioma indígena, lo ocultan y niegan que lo hablen; son problemas que nos remiten de nuevo a la situación colonial, a las identidades prohibidas y las lenguas proscritas, al logro final de la colonización, cuando el colonizado acepta internamente la inferioridad que el colonizador le atribuye, reniega de sí mismo y busca asumir una identidad diferente, otra.” (1994, p. 46). Si esta lengua nativa es utilizada se les estigmatiza por no hablar el “idioma oficial” y son llamados: «atrasados», «ineficientes» y «primitivos». Existe pues una discriminación por ser indígena, por ser diferente y por supuesto por ser pobre. No podemos negar que la condición de indígena siempre está ligada a la pobreza, pobreza a la que han sido sometido a través de los constantes despojos de tierras,¹¹ explotación de mano de obra y recursos naturales, desplazamientos de los pueblos originarios, asesinatos impunes de líderes indígenas. La pobreza no es algo inherente a lo indígena, tal como se pretende hacer creer. Así

Cuando se trata de formular un perfil de los pueblos amerindios, las más de las veces el retrato resultante es el de la carencia; carencia de recursos económicos y materiales, carencia de condiciones de higiene

11. Como un ejemplo del despojo de la tierra, Bartolomé menciona que la reforma del Artículo 27 de la Constitución en 1992, se le puede considerar como un atentado contra los territorios indígenas, ya que de pronto se hizo posible la venta, ya no de una propiedad productiva personal, sino de parte de un territorio étnico. (Bartolomé, 2004, p. 37).

y sanitarias adecuadas, carencia de educación (y por tanto deficitarios culturalmente), e incluso carencia idiomática («ni siquiera hablan español» o «lo que hablan no es un idioma, es un dialecto»). De este modo la carencia aparece como uno de los rasgos principales de la indianidad. (Díaz-Couder, 1998, p. 11)

Carencia producto de la desigualdad imperante en nuestro país: social, económica, educativa, y en muchos otros ámbitos de la vida de las comunidades indígenas. De esta manera, vemos que lo que define la realidad es lo que ocurre en la vida cotidiana y es ahí donde se experimenta la discriminación. Esta situación de discriminación prevalece, la población indígena la vive en carne propia todos los días y casi nada de lo que se dice en los discursos oficiales ocurre en el día a día. Vemos claramente que es en la vida cotidiana donde se da la sociabilidad básica del individuo, las familias y los grupos, expresada en las conductas, acciones y actividades más inmediatas realizadas día con día. Y este día con día es de privaciones y discriminación.

Por otra parte, en los resultados generales de la Encuesta Nacional sobre Discriminación 2010 (Enadis 2010) con respecto a la discriminación por raza o por etnia se puede observar que el principal problema que perciben las minorías étnicas es la *discriminación*, destacando que la *lengua* representa uno de sus principales problemas.

- El principal problema que perciben las minorías étnicas es la *discriminación*; seguido de la *pobreza* y el *desempleo*. Es importante destacar que este grupo opina que la *lengua* representa uno de sus principales problemas.
- Existe un contraste en cuanto a las opiniones sobre discriminación de los grupos étnicos en Baja California y el Estado de México y la Ciudad de México.

- Casi cuatro de cada diez miembros de un grupo étnico consideran que *no tienen las mismas oportunidades* que los demás para conseguir trabajo. Tres de cada diez consideran que no tienen las mismas oportunidades para recibir apoyos del gobierno. Uno de cada cuatro dijo no tener las mismas oportunidades para tener acceso a servicios de salud o educación. (ENADIS, 2010, p. 54-56)

Lo que muestran estos resultados es que la discriminación, por distintos motivos hacia los indígenas no ha quedado superada y en la actualidad, esta hostilidad sigue vigente.

El nombre propio como práctica discriminatoria en la vida cotidiana escolar

Con las experiencias compartidas por los estudiantes respecto al tema de la discriminación, reconocen que la han padecido principalmente por el origen étnico, la lengua indígena, los rasgos físicos, el color de piel y hasta por el nombre propio. Ser indígena y además portar un nombre “feo” produce una identidad negativa en los sujetos. En el caso de esta investigación, dos de los informantes manifiestan discriminación por este motivo: Crescencio ha sido objeto de burlas por el nombre que lleva y peor aún, por el apodo impuesto: “Chencho”. Por ello, no se asume como Crescencio, retoma su apellido que es

Martín para aparecer frente al otro: así se presenta, es el nombre que pone en sus trabajos escolares, el de su correo electrónico, etc. El nombre impuesto por sus padres ha sido negado desde siempre por él y lo demuestra en todo momento. A la pregunta de ¿Quién es usted? Sin dudar lo contestó:

“Yo diría que soy Martín, que pertenezco a una cultura indígena, que hablo una lengua y que tengo una profesión.” (Cr).

Qué es lo primero que respondemos ante la pregunta ¿Quién eres? Sin duda, verbalizamos nuestro nombre propio ¿Por qué responder con el nombre a esta pregunta que no lo pide directamente y que pudiera sugerir disímiles respuestas? Es que el nombre¹² que se nos asignan cuando nacemos y que nos va acompañando a lo largo de la vida, constituye un rótulo que queda “pegado” subjetivamente en la identidad personal que vamos construyendo desde pequeños. A Crescencio este “rótulo” no le gusta y lo cambia por Martín ¿Por qué? Aquí nos da la respuesta:

En mi infancia de primaria fue un poco delicado, ya que *el apodo que me ponían me causaba una desilusión de la vida. Me llamaban “Chencho” y eso me traumó.*¹³

El apodo más que nada no me gustaba, a lo mejor si me hubieran llamado por mi nombre no me molestaría, por eso tengo nombre y los apodos nunca me gustaron y por eso no lo aceptaba, pero últimamente sí. Sí me costó trabajo en aceptarlo [su nombre], me peleaba con mis papás por eso [...], me decía mi mamá: es que así se llama el cura [...] yo no aceptaba eso. Por eso no aceptaba Crescencio, porque al cura de Coatzintla le decían: ¡hay el padre Chencho! y entonces el Chencho a mí me parecía una agresión.

Desde pequeño nunca estuvo conforme con el nombre que le pusieron sus padres, y es un reproche constante, pues ni siquiera le llamaban por Crescencio, le decían “Chencho” y eso fue una *desilusión y un trauma*, como él mismo manifiesta y que considera constitutivo de su identidad:

12. No es casual que varios autores den al nombre propio un papel importante en el proceso de aprender a leer y a escribir, en los niños que inician esta aventura: “Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979); Gómez Palacio, M. et al (1982), Kaufman, A.M. et al (1989); Teberosky, A. (1992), Nemirovsky, M. (1995)”. (Nemirovsky, en línea). Al respecto, Emilia Ferreiro menciona “He repetido muchas veces que una de las palabras fundamentales para la alfabetización es el nombre propio de cada quién, y que no hay ninguna otra palabra que pueda remplazar a ésa porque es una ampliación de la propia identidad el saber que el nombre se realiza por escrito.” (Ferreiro, 1999). Y qué dramática situación si hay que aprender a leer y a escribir a partir de un nombre que no nos gusta, como en el caso de Crescencio y Agripino.

13. Historia de vida: 9 septiembre 2010.

Siento, que sí [que es parte de su identidad]. Porque uno de chico no elige, uno lo eligen su nombre (sic) y pues uno aunque no lo quiera es parte de uno, es parte de mi identidad y ahora pues ya lo acepto. "Chencho" no lo acepto, Crescencio sí. [...] Pero "Chencho" no, ya lo encerré en un cajón, que ya no supen (sic) de él.

El nombre propio en la constitución de la identidad de un sujeto es de vital importancia porque con éste se presenta ante los otros y éstos lo reconocen a partir de ese nombre. Aceptarse, aceptar el nombre lleva un largo proceso, como el mismo Crescencio lo manifiesta, menciona que ahora lo acepta, aunque por las referencias que da, parece que no, pues se sigue presentando ante los demás como Martín (en la clase, en su correo electrónico, en el inicio de la entrevista, y en todo momento), no Crescencio y mucho menos como "Chencho". El nombre de Crescencio, cargado de sentidos y significados ha sido interiorizado y decodificado por su portador de una manera negativa, de rechazo y de reclamo, de tal manera que ha dejado una huella negativa en la constitución de su identidad, puesto que

Es innegable que cada individuo lleva un nombre que forma parte de su identidad personal y que a veces de manera inconsciente va incidiendo en la conformación de la misma. [...] El nombre propio revela a través de su historia, elementos familiares, culturales y personales que van marcando al individuo a lo largo de la vida, [...] El nombre lleva en sí mismo toda una historia cargada de sentidos y significados, que de alguna manera serán decodificados e interiorizados por su portador. (Del Cristo, 2006)

Crescencio no es la única persona de esta investigación que sufre discriminación por el nombre propio que le fue impuesto por sus padres. El otro caso es el de Agripino¹⁴, quien prefiere que le digan *Pino*. Él también reprocha a sus padres el haberle nombrado así. Agripino dice

14. Procedente de la comunidad nahua de Buena Vista, Ayototzco, Puebla.

estar de acuerdo con su nombre, sin embargo, le causa incomodidad y miedo, teme al falso reconocimiento y a las burlas, por ello manifiesta su incomodidad:

Incomodidad, [...], sí, no deja uno de sentir como ese miedo cuando se presenta uno, cuando es en grupo y si me toca presentarme me presento, pero sí se siente un algo. Digo: me hubieran puesto otro nombre.

Me causa incomodidad y aun también así los rasgos, también causan un poco de incomodidad en todo momento, cuando se enfrenta uno a un grupo social diferente sí se manifiesta eso, cuando llego a la Normal también, y el presentarse: el decir me llamo así y vengo de acá, o sea, es inicio de burla [...] uno "va capoteando" la situación, pero de entrada es de burla.

Lllamarlo Agripino fue una agresión, él utiliza la palabra *defender* para dirigirse a su mamá cuando le reclama el por qué no intervino ante su padre para que no le pusiera ese nombre: "A veces sí le digo a mi mamá ¿Apoco no me pudiste defender?" Los padres asignamos un nombre, sin pensar que tarde o temprano será aprobado o no por nuestros hijos.¹⁵ Esa lesión del pleno desarrollo de la personalidad producto de la mofa o risa que el nombre produce en el resto de sociedad, especialmente en la escuela, es producto de un drama interno que tiene que ver con discriminación racial y con el estigma de ser indio. Cuando se habla de discriminación se hace referencia a un conjunto heterogéneo de actitudes y prácticas sociales e institucionales que, de manera directa o indirecta, en forma intencionada o no, propician un trato de inferioridad a determinadas personas o grupos sociales en razón de rasgos o atributos que éstos presentan y que socialmente son poco valorados

15- En Chile, se promulga el 22 de septiembre de 1970 la Ley 17.344. Ésta, establece que "...cualquiera persona podrá solicitar, por una sola vez, que se le autorice para cambiar sus nombres o apellidos, o ambos a la vez". En ésta se manifiesta que "...es frecuente encontrar en la vida diaria casos de personas que sufren graves complejos debido a sus nombres o apellidos, ya sea por la excentricidad de sus padres al bautizarlos con nombres ridículos o porque la costumbre ha determinado simplemente que ciertos nombres o apellidos se consideren risibles [...] Estas situaciones, implicarían para la persona afectada, un 'verdadero drama íntimo', en razón de que sus nombres son objeto de mofa o de risa en la sociedad en que viven, y que evidentemente, pueden provocar, en los afectados, complejos que lesionen el desarrollo pleno de su personalidad." (Millaray, María Cristina y Llanquileo Romero, 1995).

y estigmatizados. Prácticas sociales que generan conflictos identitarios y culturales en los sujetos, dado que provenir de una cultura indígena y llegar a una comunidad que no es precisamente de acogida¹⁶ sino más bien de recepción, llámese escuela, otra ciudad, otro contexto; implica enfrentarse a ciertos conflictos culturales y que por ende desembocarán en un conflicto identitario en los sujetos. Giménez Montiel sostiene la hipótesis de que “en el fondo de todo conflicto se esconde siempre un conflicto de identidad” (1997, p. 20). El mismo Giménez menciona “Por conflicto de identidad entiendo aquel conflicto social que se origina y desarrolla con motivo de la existencia de dos formas -al menos- de definir la pertenencia de una serie de individuos a un grupo.” (1997, p. 21). En este mismo sentido, Parekh también aborda la cuestión del conflicto en el sujeto, refiriéndose al conflicto cultural que experimenta un individuo, mismo que repercute en su formación identitaria. Parekh menciona entonces que

Los individuos experimentan un conflicto cultural cuando suscriben (total o parcialmente) dos sistemas de significados diferentes a partir de los cuales quieren organizar sus vidas. En el primero de los casos el conflicto abarca todas las áreas significativas de su vida [por ejemplo, profesar dos religiones de manera ferviente y no ser capaz de reconciliar ambos puntos de vista o elegir uno]. En el segundo caso, el conflicto sólo afecta a ámbitos concretos de la vida [tener un punto de vista hindú y occidental sobre la sexualidad, la obediencia a los padres, por ejemplo] (2005, p. 227).

En este sentido, los maestros jugamos un papel fundamental para que esta visión colonial degradante hacia los indígenas sea reproducida al interior de las escuelas de todos los niveles educativos. Educadores y educandos se someten al saber colonizador/colonial. El maestro mira al alumno como un ser vacío, y no logra acciones educativas de

16. Las comunidades de acogida en el sentido que la plantea Duch (1997), son las estructuras que reciben al sujeto para formarlo sanamente, y en las cuales encuentra ámbitos de sentido, en ellas existe una fraternización de las relaciones humanas.

libertad, el maestro mismo justifica la educación colonizadora: “Lo más grave es que frecuentemente no existe en la conciencia ideológica la menor culpabilidad por el acto docente encubridor, falso.” (Dussel, en Fernández Moujan, p. 11).

Por ello, erradicar estas prácticas discriminatorias en la vida cotidiana escolar es una tarea que compete a la educación, entendida ésta en su radical y profunda articulación con la cultura y por ende, en las formas cotidianas de la vida en las que los sujetos se objetivan diariamente como posibilidad de constituirse como individuos. Considerando que estos esfuerzos, no se realizarán por decreto, sino que tienen que hacerse

...desde lo cotidiano, es decir, desde las acciones del particular que todos los días avanza un poco en el proceso de subjetivación, desde la convicción interna y el sentimiento de obligación de que cada uno tiene que poner algo de su parte para presentar resistencia a la racionalidad funcional que ha invadido nuestras vidas en todos los aspectos. Renunciar a ello significaría, de algún modo, renunciar a dignificar la vida.” (Yurén, 2000, p. 61)

Consideraciones finales

Es necesaria la reflexión sobre el tipo de escolaridad ofrecida por el sistema educativo a los pueblos indígenas, dado que ésta ha mostrado profundas inequidades en varios órdenes. Reflexión que no debe quedar sólo como un concepto o un discurso bello, sino como una manera de comportarse. No como una categoría teórica, sino como una propuesta ética. Más que una idea es una actitud, una manera de ser. Efectivamente, para que exista equidad y haya un verdadero impacto dentro de los grupos indígenas, es necesario no sólo reconocer que existen diferentes culturas y que pueden convivir y manifestar sus diferencias, sino que esta convivencia debe permitir que los integrantes de cada cultura vivan de manera adecuada y con dignidad humana, porque si bien es necesario el reconocimiento del otro, de las otras culturas y reconocer su valor,

también es urgente construir una sociedad más democrática y solidaria que reivindique la diferencia en un marco de igualdad social, política y económica. Bajo esta perspectiva, se hace necesaria la implementación de una nueva forma de trabajo desde las aulas, lo cual será posible si en ellas existen prácticas culturales respetuosas que erradiquen los aprendizajes monolíticos y homogeneizadores. La escuela debe ser capaz de fomentar una crítica cultural que promueva el respeto a la diversidad y desde ella luchar contra los enfoques que promuevan la asimilación, la universalización y la homogeneidad cultural. Así:

la educación tiene que hacer referencia a la figura del <<otro>>, desde un nivel de experiencia que va más allá del simple fenómeno de la <<empatía>> [según Martha C. Nussbaum]. Eso nos conducirá a entender *la educación como un acontecimiento ético*, como respuesta a la demanda del rostro del otro, tal como lo ha expresado Emmanuel Levinas. Del mismo modo, entendida como acción, la educación obligaría a toda pedagogía a adoptar como base de sus reflexiones el fenómeno de la alteridad, o dicho con Jan Masschelein, <<a tomar en serio la idea de que somos seres heterónomos y que sólo podemos vivir 'fuera' de nosotros mismos, en la sociedad. (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 61)

Cuando hablamos de discriminación, sin duda, los habitantes de los pueblos indígenas son los que más la sufren, sobre todo cuando llegan a una escuela que los maltrata. Por ello, es necesaria la creación de ambientes escolares sustentados en una educación que contemple una nueva idea de justicia, que combata la asimetría actual de las relaciones de poder y sus consecuencias de marginación, discriminación, asimilación, explotación y exclusión. Es necesario convertir a las escuelas en ambientes de acogida y no de hostilidad, donde los sujetos aprendan a comprender y resolver los conflictos que encuentre en su vida. Ducha la compara con una *teodicea práctica*, él entiende "por <<teodiceas prácticas>> el conjunto de representaciones, actitudes y sentimientos que el ser humano pone en práctica en su vida cotidiana para superar

los callejones sin salida adonde, con gran frecuencia, le conducen los azarosos caminos de su vida.” (1997, p. 24). Ahora bien, como el sujeto no está determinado, dice Duch, estas *teodiceas* no se activan de manera instintiva como en los animales “...sino que requieren imperiosamente la acción benéfica de la palabra humana adquirida mediante los procesos de aprendizaje en el seno de las estructuras de acogida.” (1997, p. 24). Y la escuela deberá convertirse precisamente en una estructura de acogida, que reciba a sus estudiantes con una mirada ética, para ello, Perrenoud plantea que:

Luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales en la escuela no es únicamente preparar para el futuro, es hacer el presente soportable y, si es posible, productivo. Ninguna víctima de prejuicios y discriminaciones puede aprender con serenidad. Si hacer una pregunta o responderla despierta burlas, el alumno se callará. Si el trabajo en equipo lo sitúa en el blanco de segregaciones, preferirá quedarse solo en un rincón. Si las buenas notas suscitan la agresividad o la exclusión basadas en categorías sexuales, confesionales o étnicas, evitará tener éxito. Y así podríamos seguir. En primer lugar, para poner a los alumnos en condiciones de aprender, hay que luchar contra las discriminaciones y los prejuicios. (2004, p. 127)

Así pues, revolucionar la vida cotidiana de los pueblos indígenas es promover una responsabilidad ética en la ciudadanía y generar una conciencia de reconocimiento de las propias comunidades como parte de una cultura milenaria, donde como individuos tengan la posibilidad de orientar su vida de acuerdo a la concepción del mundo seleccionada, no de una impuesta, lo cual implica, según Heller, que “La configuración de una conducta vital, de un modo de vida, y la elección de la comunidad son dos aspectos de un mismo proceso” (1982, p. 17).

La escuela debe ser capaz de fomentar una crítica cultural que promueva el respeto a la diversidad cultural, y desde ella luchar contra los enfoques culturales que promuevan la asimilación, la universalización

y la homogeneidad cultural. Ese es el objetivo central de la educación intercultural. A decir de Jurjo Torres Santomé

Las instituciones escolares son un elemento más en la producción y reproducción de discursos discriminatorios. Sin embargo, en la medida en que éstas tienen el encargo político de educar, pueden y deben desempeñar un papel mucho más activo como espacio de resistencia y de denuncia de los discursos y las prácticas que, en el mundo de hoy y, en concreto, dentro de sus muros, continúan legitimando prácticas que conducen a la marginación.” (2008, p. 87)

Cierro el escrito destacando que esta reflexión permite develar las consecuencias históricas que conlleva la discriminación hacia los integrantes de comunidades indígenas en diferentes contextos, en este caso, específicamente en la escuela. Mismas que deberán ser tratadas a profundidad y asumirse como una tarea de la investigación educativa actual, pero sobre todo de la sociedad en general, para tomar consciencia de la necesidad por cambiar esquemas y formas de pensamiento. De la Torre resume esta prioridad cuando afirma: “De este modo, la formación de sujetos que, respetando las diferencias, busquen y promuevan valores y formas de interacción social más democráticas, constituye, efectivamente, una utopía sensata.¹⁷” (2004: 226). Esta utopía sensata propone un sentido a la existencia que nace de la crítica razonable, formular una utopía sensata es acompañar la crítica de lo existente con la propuesta de un nuevo sentido posible, que recoge aquello de lo real que exige ser visto de otro modo para seguir siendo valioso. En cambio, la utopía insensata aparece exclusivamente como protesta, como crítica desesperanzada de lo real y como la negación de todo sentido a lo existente. (De la Torre, 2004, p. 221).

17. Esta utopía sensata propone un sentido a la existencia que nace de la crítica razonable, formular una utopía sensata es acompañar la crítica de lo existente con la propuesta de un nuevo sentido posible, que recoge aquello de lo real que exige ser visto de otro modo para seguir siendo valioso. En cambio, la utopía insensata aparece exclusivamente como protesta, como crítica desesperanzada de lo real y como la negación de todo sentido a lo existente. (De la Torre, 2004, p. 221).

Referencias

- Bárcena, F. y Mèlich J. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Paidós.
- Bartolomé, M. A. (s/f). *La represión de la pluralidad. Los derechos indígenas en Oaxaca*. Instituto Nacional de Antropología e Historia, Centro Regional Oaxaca. <http://www.bibliojuridica.org/libros/2/636/6.pdf>
- Bartolomé, M.A. (2004). *Gente de Costumbre y Gente de Razón. Las identidades étnicas en México*. Siglo XXI Editores.
- Bauman, Z. (2007). *Identidad*. Losada.
- Bonfil Batalla, G. (1994). *México profundo. Una civilización negada*. Grijalbo.
- Cuche, D. (1999). *La noción de cultura en las ciencias sociales*. Ediciones Nueva Visión.
- Del Cristo, Y. (2006). ¿Qué puede representar el nombre propio para la psicología? Universidad de la Habana, Facultad de Psicología. <http://www.monografias.com/trabajos55/el-nombre-propio/el-nombre-propio.shtml>
- De la Torre Gamboa, M. (2004). *Del humanismo a la competitividad*. Universidad Nacional Autónoma de México/Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Díaz-Couder, E. (1998). Diversidad Cultural y Educación en Iberoamérica. En *Revista Iberoamericana de Educación* (17), 11-30. Organización de Estados Iberoamericanos. <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie17a01.pdf>
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Ediciones Bellaterra.
- Duch, Ll. (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*. Paidós
- Encuesta Nacional sobre Discriminación en México 2010 (Enadis 2010)*. México: Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (Conapred)/Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM.
- Fernández Moujan, I. (s/f). *Entre la pedagogía freireana y el pensamiento decolonial*. Universidad Nacional de Río Negro. <http://www.cecies.org/articulo.asp?id=224>
- Ferreiro, E. (1999). Cultura escrita y educación: Conversaciones de Emilia Ferreiro. Con José Antonio Castorina, Daniel Goldin y Rosa María Torres. Fondo de Cultura Económica. <http://www.fronesis.org/documentos/entrevista-emilia-ferreiro-1999.pdf>

- Geertz, C. (1989). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Giménez Montiel, G. (1997). *Materiales para una teoría de las identidades sociales*. Instituto de Investigaciones sociales de la UNAM. <http://www.gimenez.com.mx/>
- Goffman, E. (2006). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu.
- Heath, S. B. (1992). *La política del lenguaje en México. De la Colonia a la Nación*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Instituto Nacional Indigenista.
- Heller, Á. (1982). *La revolución de la vida cotidiana*. Península.
- Kincheloe, J. L. y Steinberg S. R. (1997). *Repensar el multiculturalismo*. Octaedro.
- Maalouf, A. (2008). *Identidades asesinas*. Alianza editorial.
- Millaray, M. C. y Llanquileo Romero (1995). *La identidad cultural en los procesos de modernización: un análisis de los cambios de nombres en sujetos mapuche 1970-1990*. <http://www.prodiversitas.bioetica.org/nota77.htm>
- Montemayor, C. (2001). *Los pueblos indios de México hoy*. Planeta.
- Nemirovsky, M. *Selección de textos sobre el nombre propio*. http://conchi1952.files.wordpress.com/2010/02/variosautores_nombrepropio.pdf
- Parekh, B. (2005). *Repensando el multiculturalismo. Diversidad cultural y teoría política*. Ediciones Istmo.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. SEP/Graó.
- Reguillo Cruz, R. (2000). Identidades culturales y espacio público: un mapa de los silencios. En Revista *Diálogos de la comunicación* (59-60), 74-85. FELAFACS. http://www.dialogosfelafacs.net/dialogos_epoca/pdf/59-60-07RossanaReguillo.pdf
- Saint-Exupery, A. de (2002). *El principito*. SEP/Emecé Editores.
- Seoane, V. (s/f) Jóvenes, riesgos y desafiliaciones en Latinoamérica. Entrevista con Rossana Reguillo Cruz. Revista *Propuesta educativa*, (28). <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/entrevistas/28.pdf>
- Taylor, Ch. (2001). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. Fondo de Cultura Económica.
- Thompson, J. B. (1998). *Ideología y cultura moderna*. Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.

- Torres Santomé, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. En *Revista de Educación*, 345. Enero-abril.
- Velasco Cruz, S. (2003). *El movimiento indígena y la autonomía en México*. UNAM/UPN.
- Velasco Gómez, A. (2004). *Multiculturalismo liberal y republicano*. Ponencia en el XV Congreso Interamericano de Filosofía. <http://www.ses.unam.mx/curso2008/agenda.html>
- Yurén Camarena, Ma. T. (2000). *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*. Paidós Educador.

Afromexicanos, reconocimiento y los límites a la conciencia:

Maestros de la Educación Básica en Puebla y Guerrero

Kafui Adjogatse

El pueblo falta que se registre, y cuando pueblo se registre, el gobierno se obligará a poner un presupuesto al desarrollo el pueblo negro. Ese es el objetivo –

Padre Fabiano, México Negro A.C.

Introducción

El reconocimiento constitucional de la población afromexicana que se logró en 2019, era la ambición colectiva de la mayoría de las organizaciones de la sociedad civil trabajando en el tema de afromexicanos (o negro/as, término que se usa indistintamente como sinónimo de afromexicano/as en este capítulo). Sin embargo, este reconocimiento no elimina instantáneamente la multitud de agravios históricos ni de retos que enfrentan esas organizaciones. De hecho, la sociedad civil debe impulsar nuevas agendas, objetivos y programas frente a los múltiples retos pendientes. Un reto importante a enfrentar, es que, en el imaginario hegemónico en México no ha habido un lugar para población negra del país. Este imaginario no sólo se encuentra

a nivel del discurso de élite, sino que también se reproduce en el pensamiento popular (Sue, 2010, p. 273).

Los afromexicanos están invisibilizados en la gran mayoría de los relatos oficiales de la historia mexicana. No aparecen comúnmente en los medios de comunicación, siguen siendo inconcebibles y desconocidos en los imaginarios hegemónicos de la identidad nacional mexicana (Weltman-Cisneros y Méndez Tello, 2013; White, 2009). Esto contrasta fuertemente con la presencia de los 1.4 millones de mexicanos que se auto identificaron como afromexicanos o afromexicanas en la encuesta intercensal de 2015 (INEGI, 2015). De hecho, Vázquez Fernández (2008) estima que la proporción de la población mexicana con herencia africana es cerca del 9%.

La falta de reconocimiento de la población negra ha sido una característica de la sociedad mexicana desde la época colonial. Documentos muestran que después de la llegada de Hernán Cortés, entre 150,000 y 250,000 esclavos africanos fueron trasladados a México, de manera legal e ilegal del siglo XVI al XVIII (Aguirre Beltrán, 1946; Carroll, 1991). Durante la época colonial, la estructura de la sociedad estaba basada en un sistema de castas que clasificó entre catorce y veinte castas según la cantidad de mezcla de sangre española, indígena y/o africana (Carrera, 1998, p. 38). Este sistema o discurso de castas estableció en la base de la jerarquía a la población negra (por debajo de las indígenas), y por eso se desalentaron las antiguas culturas africanas y además existieron diversas estrategias matrimoniales interraciales con personas 'no negras', como una manera para que la descendencia escapara del estigma de su negritud (Rojas, 1996).

Tras la Guerra de independencia (1810-1821), el segundo presidente de México, Vicente Guerrero, quien era afromestizo, prohibió la esclavitud (Vázquez Fernández, 2008). Sin embargo, se continuaron prácticas de marginalización social y económica a las que las comunidades afromexicanas se enfrentaban anteriormente. La marginalización e invisibilización se vieron agudizadas por la aparición la ideología del mestizaje. Podría decirse que la ideología del mestizaje fue una

“respuesta progresiva al racismo anti-indio, anti-negro y anti-asiático del siglo XIX” (Vaughn 2013, p. 228); la concepción posrevolucionaria de que el mestizo era una fusión entre los indígenas y los europeos, tampoco dejó claro un lugar para los negros (Vázquez Fernández 2008; Vaughn 2013). La ideología del mestizaje se institucionalizó en el periodo posrevolucionario, manteniendo la identidad del mexicano como mestizo, y entendido éste sólo como un ser *mitad* español y *mitad* indígena.

El rol del sistema educativo en la reproducción de la invisibilización de la población negra en México no debe ser omitido. Para los arquitectos del paradigma mestizo, el sistema educativo se volvió un vehículo para asimilar a los grupos *otros* en la sociedad dominante, mientras contenía poco o nulo espacio para el reconocimiento de la herencia africana de México (Moreno y Saldívar, 2016; Pérez-Rodríguez 2012; Young 2010).

La atención hacia las poblaciones negras se reavivó después de que Gonzalo Aguirre Beltrán publicara *La población negra en México* en 1946. En la actualidad, la negritud y la herencia africana de México han sido reconocidas constitucionalmente a nivel nacional, pero solo en fechas tan recientes como 2019.

Como hace alusión la cita al principio de este artículo, el reconocimiento se consideraba como el catalizador para una amplia gama de ámbitos, incluyendo, para iniciar, medidas de redistribución. La mayoría de la población afromexicana actual está ubicada en la Costa Chica de Guerrero y Oaxaca, y también en Veracruz y Coahuila (INEGI, 2015). Estos lugares se enfrentan a altos niveles de marginalización social y económica, alta pobreza y un muy limitado acceso a servicios de educación y de salud (INEGI, 2015). Además, los afromexicanos no reciben el apoyo político, social y económico que reciben otras comunidades minoritarias.

En lugar de yuxtaponer el reconocimiento y la redistribución como características separadas de la justicia social, estoy en la línea del trabajo de Nancy Fraser (2003) en el sentido de que no hay redistribución sin reconocimiento. Pero si planteamos la hipótesis de que es necesario el apoyo más generalizado que proviene del reconocimiento, ¿cómo

se puede entender que instituciones como el sistema educativo desempeñen un papel tan central en la falta de reconocimiento de los negros? En este artículo, me baso en un proyecto de investigación más amplio, de métodos mixtos y que tiene la intención de explorar el papel de la educación primaria de México en la afirmación o transformación de los imaginarios sociales dominantes anti-negros de la identidad nacional mexicana. Específicamente, este capítulo se enfoca en el papel de los profesores de educación primaria. Si bien estos imaginarios podrían percibirse como negros, sostengo que son anti-negros debido al hecho de que en los pocos casos en donde aparecen personas negras, a menudo son devaluadas, discriminadas y ridiculizadas (Moreno y Saldívar 2016; Sue y Golash-Boza 2013a, 2013b).

La investigación existente señala que los maestros ayudan a reproducir tales imaginarios (Masferrer, 2016). Sin embargo, un análisis matizado de su papel en esta reproducción es bastante limitado. Aquí, utilizo la teoría de la estructuración de Giddens para ilustrar cómo, por qué los maestros de escuela primaria reproducen o transforman imaginarios anti-negros en las aulas de dos contextos distintos: de la Costa Chica del estado de Guerrero y en el estado de Puebla.

Para Giddens, las estructuras sociales están moderadas por los actos de los individuos, pero a su vez, los actos de los individuos están moderados por las estructuras sociales. La teoría crea la posibilidad de un cambio social, pero la capacidad de los individuos para realizar cambios está influenciada por su conciencia. En este capítulo, se plantea la hipótesis de que la *falta de conciencia*, en parte como resultado de la falta de herramientas pedagógicas y capacitación, es una de las principales razones de la perpetuación de un sistema educativo que se niega a reconocer a los afromexicanos.

En este sentido, la argumentación se construye de la siguiente manera. En primer lugar, describo la investigación existente sobre la negritud en la educación mexicana. A continuación, discuto la teoría de la estructuración como un marco analítico, prestando especial atención a la noción de conocimiento y sus límites. En la siguiente sección,

proporcionó una visión general de los métodos y materiales, destacando las diferencias contextuales clave entre las dos ubicaciones de este caso de estudio. Posteriormente, discuto los resultados de los dos casos de estudio antes de hacer observaciones finales.

Afromexicanos en el sistema educativo

Existe poca atención académica hacia el reconocimiento de los afromexicanos en el sistema educativo desde la perspectiva de publicaciones académicas (Masferrer 2011, 2016; Weltman-Cisneros y Mendez Tello 2013; White 2009; Zárate 2017). No obstante, existen estudios sobre la reproducción del racismo a nivel estructural que pueden ser extrapolados al caso afromexicano. Velasco Cruz (2016) alega que el sistema educativo mexicano normaliza y naturaliza el racismo a través de la enseñanza continua de formas de identidad nacional centradas en *lo* mestizo. Retomando el concepto de Agustín Basave (1992), Velasco y Baronnet (2016) denominan mestizofilia a tales imaginarios de la identidad nacional que contribuyen al racismo y a la xenofobia para cualquiera que se encuentre fuera de los límites de esta comprensión estrecha de la identidad mexicana, incluso hacia los indígenas y afromexicanos.

Una educación mestizófila no es sólo un fenómeno contemporáneo, sino que se ha reforzado el propósito del sistema educativo mexicano desde su establecimiento en el siglo XIX (Young, 2010). Young escribe que el sistema educativo fue concebido como un medio para promover el nacionalismo entre los muy diversos segmentos de la población mexicana, un punto importante en su avance, fue la creación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito (CONALITEG) que ha distribuido textos escolares obligatorios desde la década de los sesenta.

A través de un análisis del discurso de los libros de texto utilizados entre 1990 y 2010, encontramos que la enseñanza de muchos temas específicos justifica y mantiene las desigualdades sociales. Por ejemplo,

donde aparecen actores indígenas, se les aplaude cuando han absorbido las normas culturales mestizas y se han alineado con los intereses de las clases dominantes. Sin embargo, se ignoran o neutralizan los elementos más polémicos y radicales de la conflictividad indígena, especialmente en el período contemporáneo.

Ante la forma en la que están contruidos los libros de texto, se dice que los docentes se ven limitados por el plan de estudios y los recursos que reciben. White (2009) sostiene que el currículo deja poco espacio para las necesidades de las comunidades e identidades minoritarias, como la afromexicana, en el sentido de que existe un reconocimiento limitado de sus contribuciones, además de la falta de consideración a las pedagogías alternativas. Asimismo, a través de un análisis de los libros de texto de educación primaria y telesecundaria, Masferrer (2011) agrega que los libros de historia contienen pocas apariciones de africanos y de sus descendientes, y, cuándo aparecen, se conciben principalmente como esclavos, a pesar de que, en realidad, muchos de ellos fueron personas libres en el período colonial. Esta percepción proviene de un fragmento de dos páginas dedicado a las vidas de la población afrodescendiente en Nueva España. Sin embargo, están homogeneizados: las diferencias se simplifican, como al referirse a diferentes idiomas africanos como dialectos (Masferrer, 2011, p. 140). Están, además, mal representados: un libro de texto de sexto grado se refiere a los afromexicanos simplemente como “negros”; y algunas referencias son incorrectas y activamente ocultan sus contribuciones: un libro de texto afirma erróneamente que las políticas de inmigración detuvieron la llegada de los africanos después del siglo XVI.

De mi propio análisis de los libros de texto en mi investigación de tesis, una de las características más llamativas fue la desaparición efectiva de los negros de los libros de historia después de la independencia mexicana, y la ausencia de una discusión clara sobre lo que le sucedió a la población afromexicana posteriormente.

Junto a y a partir de los libros de texto, las prácticas de enseñanza también reproducen imaginarios que excluyen a los negros de la identidad

nacional mexicana. Masferrer (2016) observó cómo se juega la tensión entre la afrodescendencia y la identidad nacional en las prácticas docentes. Al citar las experiencias de los estudiantes, recuerda incidentes que incluyeron a estudiantes afromexicanos de piel oscura que fueron excluidos de llevar la bandera mexicana en las ceremonias, a pesar de tener las calificaciones altas que normalmente justificarían la oportunidad (Masferrer, 2016, p. 7).

Agregando a la literatura descrita hasta ahora, el valor agregado de este artículo es que busca brindar análisis más matizados de cómo, de por qué y de si los profesores de educación primaria reproducen (afirman) o transforman imaginarios anti-negros de la identidad nacional mexicana en diferentes contextos.

La teoría de la estructuración

Aunque la teoría de la estructuración se usa con más frecuencia en relación con los problemas de clase, tratar a la “raza” como un constructo organizador en el mundo social permite que la Teoría de la Estructuración sea particularmente útil para explicar por qué y cómo se reproducen la marginación y los imaginarios racializados a través de la práctica de la enseñanza. Desarrollada durante la década de 1970, la Teoría de la Estructuración de Giddens vincula intrínsecamente las acciones de los actores humanos con las estructuras sociales, ya que son las acciones y prácticas del actor las que crean las estructuras sociales y estas mismas estructuras moderarán las acciones de los actores (Burridge, 2014, p. 575).

En su intento de resolver el dualismo entre la estructura y la agencia, Giddens reconceptualizó ambas nociones (Shilling, 1992). En lugar de percibir las estructuras sociales como totalizantes e independientes de los individuos, la teoría de la estructuración las concibe como “implicadas y reproducidas por actores que interactúan con otros a través del tiempo y el espacio en sus vidas diarias” (Shilling, 1992, p. 78). Por lo tanto, las estructuras no son fijas y tampoco son omnipotentes, sino que hay una tendencia para que los actores reproduzcan sus características. “En

última instancia, la reproducción es temporal, espacial, específica de agencia y estrategia" (Jessop, 2012, p. 73).

Un imaginario social es un marco descriptivo pero prescriptivo de cómo son las cosas (Taylor, 2003). Los imaginarios sociales están integrados por valores, ideas y eventos que se convierten en una forma de pensar compartida dentro de una comunidad que da sentido y legitimidad a las prácticas cotidianas (Rizvi, 2014). Tales imaginarios sociales se pueden presenciar a través de imágenes, mitos, folclore, leyendas, música y medios de comunicación (Rizvi, 2006; Taylor, 2003). Jessop (2012, p. 74) señala que hay dos tipos de imaginarios: aquellos que están orientados hacia sistemas específicos de acción como la economía, el derecho y la ciencia; y aquellos que están más preocupados por diferentes esferas de la vida, como las identidades y los grupos de interés, a los que Jessop se refiere como imaginarios del "mundo de la vida". La identidad nacional a menudo se construye a través de una red de imaginarios del mundo de la vida que se superponen y prescriben lo que es ser un ciudadano de esa nación. Sin embargo, hay una tendencia a que algunos imaginarios sean más hegemónicos que otros imaginarios. Los imaginarios anti-negros de la identidad nacional mexicana se posicionan como una identidad hegemónica dentro y fuera de México (Moreno y Saldívar, 2016; Sue, 2010).

Jessop (2012) sostiene que la estructuración tiende a preservar los imaginarios hegemónicos. Sin embargo, algunos individuos y grupos están mejor posicionados para crear y reproducir imaginarios hegemónicos o para desarrollar imaginarios contrahegemónicos. Junto con los partidos políticos, los movimientos sociales y los medios de comunicación, la educación escolarizada es fundamental para la reproducción de los imaginarios hegemónicos. Dada la relativa estabilidad del tiempo y el espacio, la naturaleza de la reproducción específica de la agencia subraya la necesidad de analizar el papel de los maestros como uno de los principales actores que pueden reproducir o transformar la sociedad (Giddens, 1984; Shilling, 1992). Los imaginarios informan los patrones de conducta social, aunque, hipotéticamente, cualquier patrón

de conducta social puede ser cambiado por agentes que actúan de manera diferente a como lo han hecho anteriormente (Giddens, 1984, p. 9). Por lo tanto, al desengancharse con los imaginarios hegemónicos anti-negros, un maestro puede desarrollar y promover teóricamente imaginarios contrahegemónicos de la identidad nacional mexicana que sean más inclusivos. Sin embargo, la agencia de actores para hacer esto se basa en gran medida en su conocimiento (Giddens, 1984).

La capacidad de conocimiento consiste en poseer conciencia tanto discursiva como práctica (Shilling, 1992). La conciencia discursiva refleja la capacidad de los agentes para articular sus acciones (Giddens, 1984; Shilling, 1992). Por otro lado, la conciencia práctica refleja las acciones de los individuos, que incluso si los individuos no pueden explicar por adelantado las razones por las que hacen cosas particulares, se considera que sus acciones se basan en un conocimiento tácito de sus circunstancias y entornos (Giddens, 1984; Shilling, 1992). Esta conciencia práctica contiene las acciones que los individuos realizan de manera rutinaria, aunque las razones detrás de ellas no sean evidentes de inmediato para ser discutidas. La teoría de la estructuración sostiene que la reproducción de los imaginarios está integrada en la naturaleza rutinaria de la conciencia práctica (Giddens, 1984; Jessop, 2012).

La principal limitación para usar exclusivamente la conciencia práctica es que no explica por qué los profesores se inclinan a adherirse a la rutina y, por lo tanto, a reproducir imaginarios hegemónicos. Giddens sostiene que la capacidad de conocimiento está limitada, por una parte, por motivaciones inconscientes de la acción, y por la otra, por las condiciones no reconocidas y las consecuencias no intencionadas de la acción. La identificación de los límites de la capacidad de conocimiento en los contextos cambiantes del tiempo y el espacio es fundamental para la investigación de las ciencias sociales (Giddens, 1984, p. 328). El inconsciente conlleva acciones de "instinto" de agentes individuales (Burridge, 2014); Giddens (1984) sostiene que existe una motivación inconsciente para la seguridad ontológica, la confianza que tienen los individuos en que los mundos naturales y sociales son como parecen

ser. Las “regularidades en el comportamiento” representan estabilidad y confiabilidad en el mundo social (Giddens, 1979, p. 123), y como tal, los agentes se dirigen a reproducirse por el atractivo de la previsibilidad. Una motivación inconsciente para la seguridad ontológica significa que muchos maestros serían reticentes a retirarse de los imaginarios hegemónicos que median sus prácticas y, por lo tanto, es probable que los reproduzcan.

Con respecto al otro límite de conocimiento, todas las acciones llevadas a cabo por individuos tienen consecuencias tanto intencionadas como no intencionadas en las estructuras sociales y las personas (Burridge, 2014). Shilling (1992) sostiene que una tendencia en la investigación es enfatizar la intencionalidad de un maestro al retener ciertas normas y prácticas. Si bien un maestro puede tener claramente intenciones en lo que enseña, la reproducción de imaginarios a menudo no es intencional, sino más bien una consecuencia involuntaria. Además, tales consecuencias no intencionadas de la acción se retroalimentan sistemáticamente hacia las condiciones no reconocidas de otros actos que permiten al maestro realizar, sin saberlo, las mismas prácticas. Aquí, la posición es clave; Giddens (1984, p. 11) señala que cuando los maestros están más alejados de las consecuencias de un acto en el tiempo y el espacio, es menos probable que esas consecuencias sean intencionales. Sin embargo, es fundamental la conciencia de las condiciones no reconocidas y/o las consecuencias no intencionadas de la acción. A falta de cambios en la posición, el aumento de la conciencia puede aumentar el conocimiento de un individuo y, por lo tanto, la agencia para la transformación (Burridge, 2014).

La reflexividad se considera vital para aumentar la capacidad de conocimiento del agente. Los mayores niveles de reflexividad permiten a los agentes ser más conscientes de las restricciones estructurales y los imaginarios que median sus acciones. El aumento de la reflexividad se puede hacer internamente, a través de conversaciones y de reflexión personal, o externamente, a través de la socialización, la capacitación y la exposición a nueva información, como a través de movimientos sociales, museos y medios de comunicación (Burridge, 2014; Giddens, 1984).

Métodos y Materiales

Se aplicó una metodología de estudio de caso comparativa para aclarar el papel desempeñado por diferentes maestros en la reproducción o transformación de los imaginarios anti-negros de la identidad nacional mexicana (Bryman, 2006). En este capítulo, uso datos principalmente de entrevistas semiestructuradas con veinticuatro maestros y tres directores en dos municipios: San Andrés Cholula en el estado de Puebla y Cuajinicuilapa en el estado de Guerrero. Las entrevistas se centraron principalmente en la comprensión de los docentes sobre su papel, los contextos que los rodeaban, la sociedad y los afromexicanos. Estos datos se recopilieron entre octubre de 2017 y enero de 2018 en el contexto de un proyecto de investigación más amplio financiado parcialmente por la Universidad de Ámsterdam.

México emplea un sistema de educación nacional donde corresponde a la SEP (Secretaría de Educación Pública) el derecho y la obligación de establecer planes de estudio para la Educación Básica, además de los programas de capacitación docente (de Ibarrola, 2018). La educación básica es gratuita, laica y obligatoria para todos los mexicanos y se compone de tres niveles: Preescolar (3-5 años), Educación primaria (6-12 años) y Educación secundaria (12-15 años) (Universia, 2017). La información en este capítulo solo se refiere a la educación primaria. Si bien los docentes de educación primaria enseñan todas las asignaturas, excepto Educación Física e Inglés, me he centrado principalmente en las ciencias sociales, que constan de Historia, Geografía y Formación Cívica y Ética, dado que estos temas fueron considerados por expertos (en otras entrevistas de trabajo de campo) como aquellos donde la formación de la identidad nacional toma forma.

Con respecto a la negritud y a los afromexicanos, los contextos de los dos casos (Cholula y Cuajinicuilapa) son muy diferentes. La elección de ubicaciones con contextos tan contrastantes se orientó para resaltar la importancia de la geografía, la demografía y los recursos en la reproducción de los imaginarios anti-negros hegemónicos de la identidad nacional mexicana.

San Andrés Cholula no tiene una población afromexicana significativa registrada oficialmente, y el Estado de Puebla, en el cual se encuentra, no tiene reconocimiento constitucional estatal para los afromexicanos como grupo étnico. En la encuesta intercensal de 2015, 7,282 individuos en el estado de Puebla se auto identificaron como afromexicanos (INEGI, 2015). Esto está en marcado contraste con los 229,514 individuos autoidentificados como afromexicanos en el estado de Guerrero (INEGI, 2015). Con un 56%, el municipio de Cuajinicuilapa tiene una proporción particularmente alta de su población que se identifica como afromexicana. Cuajinicuilapa está ubicado en un área conocida como la Costa Chica. Ésta se extiende desde Puerto Escondido en Oaxaca hasta Acapulco en Guerrero y contiene una proporción considerable de la población afromexicana (Velázquez e Iturralde, 2012).

A pesar de estas diferencias contemporáneas, ambos lugares han sido históricamente moldeados por los negros. Como punto de distribución para los esclavos dentro de México, Puebla “se benefició enormemente del comercio transatlántico de esclavos” (Sierra Silva, 2015, p. 378). Tanto en esclavitud como en pueblos libres, los afromexicanos en Puebla asumieron diversos roles en la sociedad y la economía, incluidos los de milicianos, herreros, arquitectos, trabajadores domésticos y enfermeras (Velázquez e Iturralde, 2012). Castillo (2005) realizó un análisis a partir de documentos históricos, como registros de tributos, certificados de matrimonio, certificados de nacimiento y testimonios para comprender por qué había una “pérdida” de la población afromexicana en el estado. Ella sostiene que el mestizaje se convirtió en un método de movilidad social y esto se intensificó por la cohabitación de talleres de fabricación de lana por parte de diferentes grupos étnicos.

Por otro lado, a fines del siglo XVI, los suelos fértiles animaron a muchos conquistadores españoles a reasentarse en la Costa Chica junto con sus esclavos y sirvientes africanos y afrodescendientes (Lewis: 2016). Con el transcurso del tiempo, muchas personas esclavizadas en la Costa Chica obtuvieron su libertad y se convirtieron en vaqueros,

pescadores y granjeros, encontrándose en áreas más aisladas con otros que escaparon de la esclavitud (Velázquez e Iturralde: 2012).

Algunas de las contribuciones históricas de la población negra en ambos estados están reconocidas en los libros de texto de tercer grado titulado *La entidad donde vivo*. Estos libros de texto constituyen la autonomía estatal más simbólica sobre los planes de estudio de educación primaria, con los libros de texto con información sobre la demografía, la geografía y la historia de los respectivos estados. En este capítulo, no hay espacio para elaborar con gran detalle el contenido de estos libros de texto. Sin embargo, observo que tanto los libros de texto de Puebla como los de Guerrero incluyen algunas menciones de la población afromexicana.

Mientras que para Puebla, las menciones se limitan en gran medida a las discusiones sobre historia colonial, el libro de texto declara que “sus habitantes tienen fuertes raíces indígenas, españolas y africanas” (SEP Puebla, 2016, p. 43). Por otro lado, el libro de texto para Guerrero incluye más referencias contemporáneas de afromexicanos, pero no menciona que el segundo presidente de México, Vicente Guerrero, de quien el estado lleva el nombre, era en realidad afrodescendiente.

Junto con el contenido curricular disponible para los maestros, es importante enfatizar los varios desafíos contextuales que se enfrentan en ambos lugares. Los maestros en ambos municipios se vieron limitados por presiones de tiempo, capacidad y experiencia tecnológica. Sin embargo, los de San Andrés Cholula tendían a beneficiarse de un mayor nivel de tecnología e infraestructura que los de Cuajinicuilapa, donde las escuelas carecían de muchos recursos básicos. Por el contrario, los maestros en Cuajinicuilapa se beneficiaron de la proximidad a uno de los dos museos de historia afromexicana del país, además de estar en el mismo lugar que una de las organizaciones de la sociedad civil afromexicanas más importantes, México Negro (SGIA, 2016). De hecho, varios maestros y directores de Cuajinicuilapa formaban parte de organizaciones de la sociedad civil afromexicana.

Resultados

Uno de los temas que investigué fue la importancia de que los docentes percibieran a cabalidad su papel en la construcción de la identidad nacional. Común en ambas ubicaciones fue el fuerte sentido de responsabilidad que muchos maestros expresaron cuando se les entrevistó. La necesidad de inculcar un sentimiento de mexicanidad y valores como la tolerancia y la igualdad en los niños se consideró importante para casi todos los maestros. Curiosamente, los maestros creían que la identidad nacional estaba amenazada desde tres ángulos diferentes. En primer lugar, se consideraba que los padres no ayudaban a fomentar los sentimientos de identidad nacional. María, una maestra en San Andrés Cholula describió:

No hay tiempo en casa, no hay tiempo ni para charlas. Antes, con nuestros abuelos, teníamos esas agradables horas de escuchar historias, leyendas, cosas de las que hablaron, pero lo que sucede hoy, no hay tiempo, los padres tienen para ir al trabajo, los niños se quedan solos en casa, miran en la televisión programas estúpidos.

De manera similar, algunos argumentaron que la cultura popular, y por asociación los Estados Unidos, amenazaban la mexicanidad. Martha, una maestra de Cuajinicuilapa, explicó cómo les dijo a sus estudiantes que no celebren la festividad de Halloween de Estados Unidos, sino la celebración mexicana del Día de los Muertos. Además, se vio que la SEP estaba reduciendo el tiempo que podía dedicarse al tema de la construcción de la identidad nacional, en parte mediante la reducción de actividades extracurriculares, pero también dado el tiempo limitado para las ciencias sociales. La formación cívica y ética a menudo se recordaba cuando los maestros discutían cómo enseñaban valores de inclusión y tolerancia, mientras que algunos destacaban la importancia de la enseñanza de la historia en la lucha contra el racismo. Juana, una maestra en San Andrés Cholula explicó que: “[los niños] ya no recuerdan las cosas que nos

formaron a los mexicanos; si les dijiste que antes éramos indígenas, dicen “no soy”; pero en realidad, como mexicanos somos, pertenecemos al de ser indígenas y [los niños] lo ven como feo, malo.”

Uno podría esperar que una creencia tan fuerte en la necesidad de inculcar un sentimiento de identidad nacional se tradujera en una comprensión más profunda de la herencia de México, incluida en ella la de los pueblos afromexicanos. Sin embargo, este no fue siempre el caso. Comenzando con San Andrés Cholula, la siguiente sección parte del conocimiento de los maestros hacia los afromexicanos, seguido de los factores que sustentan estos conocimientos y acciones.

San Andrés Cholula, mestizaje y conocimiento limitado

Mis participantes en Cholula parecían tener poco conocimiento sobre la herencia africana de México o de la posibilidad de existencia de mexicanos negros en el México contemporáneo. Para algunos maestros, su conocimiento se limitaba a la información que se encuentra en los libros de texto. Estos maestros podían hablar sobre los africanos que vinieron como esclavos durante el período colonial, pero más allá de eso, la mayoría de los maestros luchaban por recordar algún detalle o, mejor dicho, contaban leyendas inexactas. Juana, al explicar si sus estudiantes tendrían problemas si una alumna de piel oscura ingresara a su clase, notó que: “En mi grupo, creo que el 50% aceptaría bien al niño y el otro 50% no tanto porque estarían anclados en lo que sabemos en la historia, verán que eran esclavos y trajeron enfermedades y todo eso.”

Que estas historias folclóricas continúen dentro de la sociedad representa otro obstáculo para desafiar los imaginarios de identidad nacional que marginan a la población afrodescendiente. Hubo varios maestros que tenían menos conocimiento sobre los afromexicanos de los que se presentan en los libros de texto que imparten, lo que sugiere que lo más probable es que ignoren esas referencias. Cuando le pregunté a Gabriela, maestra de tercer grado en San Andrés Cholula, acerca de los afromexicanos, ella comenzó a referirse a África como

un continente donde hay mucha pobreza y hambre. Cuando expliqué más sobre los africanos en México y Puebla durante el período colonial, ella explicó: “Nuestros antepasados seguían a los animales hasta el continente americano, poblado por mamuts, y cruzaban el estrecho de Bering, lo que significa que algunos de ellos podrían ser tanto africanos como asiáticos.”

Al final de la entrevista Gabriela me preguntó más sobre mi investigación. Sin embargo, después de esbozar y profundizar más sobre los afromexicanos históricos y contemporáneos, se mantuvo algo reticente a reconocer la llegada de africanos a través del comercio de esclavos, respondiendo: “Los africanos podrían haber pasado el Estrecho de Bering y haber poblado [México], pero ahora ya no hay muchos africanos.”

De manera contraria, la mayoría de los maestros argumentaron que lo que estaba contenido en el libro de texto no era suficiente y algunos fueron aún más lejos al decir que sentían que el papel de los afromexicanos probablemente estaba subestimado en los libros. En algunos casos, me informaron sobre las acciones han emprendido para aprender más sobre la afrodescendencia, a veces motivadas por las preguntas de los alumnos y, en dos ocasiones, por los propios maestros. Patricia, una profesora de San Andrés Cholula, comentó:

Porque en un libro [que leen] hay una leyenda que habla de la marimba, y en Chiapas había africanos libres que habían huido y se habían establecido en una parte de Chiapas y de allí fueron a buscar leña y cuando llegaron al árbol escucharon el sonido que hacía, era algo especial [e inventaron la marimba].

Sin embargo, Patricia, al igual que la otra maestra que parecía haber investigado más, había mejorado principalmente su conocimiento sobre el período colonial. Ningún maestro pudo hablar sobre los afromexicanos más allá del período colonial y hacia la época contemporánea. Además, la idea de un mexicano negro contemporáneo parecía inconcebible para

casi todos los maestros. El hecho de ser un investigador negro facilitó la formulación de la pregunta *“si yo hablara perfecto español, (con acento y todo) ¿Me creerías que yo fuera mexicano?”*. Las respuestas fueron casi universalmente negativas. Por ejemplo, dos maestras, Rosa y Teresa contestaron:

No, debido al tipo de piel, porque los mexicanos tenemos un rasgo, no ese tipo de piel, también hay personas con piel oscura, pero no marrones como la suya, yo diría que no, usted no es mexicano, usted es nacionalizado mexicano, pero originalmente no eres mexicano, aunque te aceptaríamos. No (risas) no, debido a sus características físicas, es decir, su físico lo distingue. Es decir, si te creyera bien, pero tus padres de dónde son, no eres tan mexicano, ¿de dónde vienes?

Aunque la gran mayoría de los afromexicanos están mezclados, había observado a varios que tenían la piel más oscura como yo. Sin embargo, los profesores de San Andrés Cholula tenían perspectivas muy diferentes. Si bien el posicionamiento geográfico de estos maestros en un estado con pocos afromexicanos significó que algunas de las respuestas no fueran sorprendentes, muchos maestros no buscaron hacer ninguna investigación sobre la información, dentro de sus libros de texto, que podría haber destacado la existencia contemporánea de negros y afromexicanos. Los imaginarios pueden ser claves para la motivación de la acción. A pesar de las limitaciones que enfrentan a los maestros, el contraste con diferentes imaginarios puede motivarlos a realizar o no una investigación adicional. Mis participantes parecían estar muy apegados al imaginario mestizo hegemónico, que explica la identidad nacional simplemente a partir de la fusión de los indígenas con los españoles.

En respuesta a mi pregunta *“¿Qué es el mestizaje?”*, el setenta por ciento de los maestros lo describió como la combinación de dos *“razas”*, señalando explícitamente a los europeos/españoles y a los indígenas (como un todo homogéneo). Sin embargo, ni un solo maestro incluyó a

los africanos (o asiáticos, o judíos) en su conceptualización del mestizaje, lo que quizás explique por qué las investigaciones posteriores han sido limitadas y el imaginario de los mexicanos negros contemporáneos es inverosímil. Esto es a pesar del estilo más amplio en que el libro de texto de Puebla describe el mestizaje. Curiosamente, esta pregunta sobre el mestizaje siempre se hizo inmediatamente antes de hablar sobre los afromexicanos para evitar influir en lo que los maestros responderían. No obstante, varios participantes que habían excluido a los africanos de su definición de mestizaje todavía podían demostrar su conocimiento sobre los africanos durante el período colonial. Por ejemplo, Patricia notó que: “El mestizaje aquí es una cruce de extranjeros, en este caso español con indígena.”

Sin embargo, cuando la discusión se centró en los afromexicanos, ella agregó:

Los mexicanos son parte de una combinación de africanos con personas de Puebla... muchos esclavos se liberaron una vez que entraron en México y vinieron a establecerse aquí porque para ellos eran los esclavos africanos que traían porque desempeñaban bien en el trabajo.

El contraste entre las conceptualizaciones del mestizaje y su conocimiento histórico es esclarecedor. Si bien el conocimiento de Patricia era relativamente extenso en comparación con otros maestros, aún excluía a los africanos de su descripción del mestizaje, en contraste con el libro de texto de Puebla. Por lo tanto, incluso cuando la conciencia de la historia es mejor, esta contradicción sugiere cómo el apego a los imaginarios hegemónicos del mestizaje puede hacer que los maestros ignoren a la afrodescendencia. Otros maestros fueron particularmente escépticos acerca de la credibilidad de la información con respecto a los afromexicanos en la era colonial. Muchos profesores sospechaban de organizaciones internacionales y de influencia extranjera. Se culpó a la influencia extranjera por crear estereotipos racistas en los medios de comunicación, por agravar la discriminación de clase y la corrupción, y

por imponer reformas punitivas. Antonio, un maestro en San Andrés Cholula, afirmó que la información sobre afromexicanos que se encuentra ahora en los libros de texto no era completamente verdadera:

Porque todos sabemos que los gobernantes que están en el poder intentan inculcar contenidos que también les impone el banco internacional [sic] y que si están de acuerdo con ciertos contenidos, son los que deberían darse y desafortunadamente estamos recibiendo contenidos que a veces no son reales, pero como debemos seguir un programa tenemos que darlos porque son órdenes.

Cuajinicuilapa, mestizaje mezclado y maestros activos

El nivel de conciencia sobre la existencia histórica y contemporánea de negros y afromexicanos es muy diferente en Cuajinicuilapa. Al igual que en San Andrés Cholula, los maestros ahí reconocieron que la información del libro de texto es limitada. Sin embargo, la diferencia es que muchos de los y las docentes tienen un conocimiento de la afrodescendencia es más extenso que lo presentado en los libros de texto.

Además, los maestros describieron cómo tradicionalmente se enseñaban y practicaban bailes afromexicanos durante celebraciones como el Día de los Muertos. Tal combinación de herencia afro con un día festivo mexicano ampliamente celebrado es una forma constructiva de fomentar imaginarios de identidad nacional que valoran el ser negro y la afrodescendencia.

Los maestros también me dijeron cómo usaban internet -cuando éste funcionaba- para investigar y también para asignar investigaciones con la intención de que sus alumnos estimulen su propia formación de identidad. Además, Yolanda, directora en Cuajinicuilapa, explicó las acciones tomadas a un nivel más institucional:

En un taller que tuvimos en el puerto de Acapulco en grupos de varios grados cuando era asesor técnico [...] Comenté y argumenté que no hay temas sobre los negros, que [sólo] hay personas de raza blanca en los textos, mencionan personajes históricos, pero de indígenas y blancos, pero se omiten a los negros.

Sin embargo, no es tan simple como afirmar que los maestros en San Andrés Cholula que reproducen imaginarios anti-negros y los de Cuajinicuilapa los cuestionan y, en cambio, promueven imaginarios contrahegemónicos. Hubo varios casos en que los maestros en Cuajinicuilapa también reproducían imaginarios anti-negros, en gran medida en el sentido de que disminuyen la presencia histórica de los afromexicanos. Por ejemplo, varios maestros relataron una leyenda bastante extendida. Ricardo, un maestro en Cuajinicuilapa, explicó: “En México tenían un barco y el barco se hundió y los africanos vinieron aquí y es por eso que tenemos una raza negra, se dice, pero en realidad no es algo específico, es como una hipótesis.”

Al igual que otros, el conocimiento de Ricardo estaba relacionado con historias falsas. Esto demuestra que incluso dentro de una comunidad que se auto adscribe como afrodescendiente, el conocimiento de la magnitud de la influencia africana en México sigue siendo limitado. Si bien los datos del censo muestran que los afromexicanos se extienden más allá de la Costa Chica, parece que la información de su existencia es limitada incluso en las localidades cercanas. Una maestra, María Isabel, que se había mudado recientemente de un pueblo a menos de cien kilómetros de Cuajinicuilapa, afirmó:

Solo llegué a conocer a los negros aquí, porque allá, en mi ciudad, no sabía nada sobre los negros, o en el [Estado de] México porque también estuve en México y no hay nada de eso, solo escuché cuando llegué aquí, es el único lugar.

Los flujos de información no solo están limitados fuera del área geográfica, sino que parecen ser bastante nuevos. Manuela, una directora en la región, me contó que su descubrimiento de ser afromexicana fue un fenómeno reciente. Reconociéndose como “orgullosamente afromexicana”, describió cómo su afiliación a una organización de mujeres afrodescendientes le había ayudado a aprender más sobre su herencia, que ahora trata de inculcar en sus estudiantes. Las organizaciones y redes de la sociedad civil parecen vitales; los profesores me hablaron sobre la existencia de grupos de medios sociales, como en *WhatsApp*, donde la información se pasa entre los miembros. Por lo tanto, se puede argumentar que los imaginarios hegemónicos mestizos de la identidad nacional son desafiados más consistentemente.

Sin embargo, los imaginarios expresados en las entrevistas parecían ser heterogéneos y conflictivos en Cuajinicuilapa. Parte de estas variaciones se reducen a la posicionalidad. Por ejemplo, algunos de los maestros más activos también fueron miembros de organizaciones de la sociedad civil. Hoffman y Rinaudo (2014) explican cómo los debates sobre la negritud en la Costa Chica centralizan el racismo como motor de las desigualdades regionales, y esto fue evidente en las discusiones con algunos participantes. Por otro lado, hubo varios maestros que fueron más críticos con las organizaciones de la sociedad civil. Uno creía que los objetivos de las organizaciones estaban sesgados por su propia ganancia monetaria. Otro vio los objetivos para el reconocimiento constitucional de los afromexicanos como una forma de separatismo. Sin embargo, las descripciones de mestizaje eran muy diferentes a las de San Andrés Cholula. Silvia, una maestra de Cuajinicuilapa, describió:

El mestizaje es una mezcla, digamos, es una mezcla, es una coexistencia de varias culturas en la práctica, no vamos a hablar sobre la diferencia de castas y todo eso, es una variedad de culturas adoptadas, es decir, somos prácticamente mestizos

Hubo tres definiciones locales principales de mestizaje coherentes con la literatura (Hoffman y Rinaudo, 2014; Lewis, 2016; Wade, 2005). En primer lugar, hubo ocasiones en que el mestizaje se había expandido para incluir a los negros. Este tipo de transformación, por un lado, deja intacto el nexo entre el mestizaje y la mexicanidad, pero por otro lado crea un espacio para el reconocimiento de la población negra. En segundo lugar, hubo maestros que dejaron el mestizaje sin tocar. De estos dos maestros, uno no se identificó con una etnia y el otro se describió a sí mismo como mestizo y no originario de la Costa Chica, sino que se había trasladado recientemente de la Costa Grande de Guerrero, lo que tal vez explica por qué estaba tan vinculado al hegemónico imaginario nacional mestizo. En tercer lugar, el mestizaje fue presentado como una mezcla de negros e indígenas a expensas de los blancos. Esta definición final destaca un imaginario exhibido por varios participantes: que los blancos eran la fuente de la opresión. Rafael, también profesor, y Yolanda señalaron:

Incluso si decimos que ya somos libres e independientes, todavía estamos dominados por los blancos y mientras eso exista, no permitirán que un negro ocupe un lugar de alto nivel. [...] Hablo en temas de política educativa, como el currículo que nos envía la Secretaría, es un currículo que nos envían los blancos.

Esto se corresponde en gran medida con los hallazgos de Lewis (2016), que describe cómo los blancos son retratados como antagonistas comunes para los afromexicanos y los indígenas en la Costa Chica. Con respecto a la negritud, se presentaron argumentos diferentes y conflictivos. Para algunos, la negritud en gran medida no existía, ya que todos son mestizos. Para la mayoría, según lo descrito por Hoffman y Rinaudo (2014, p. 147), ésta se consideraba emancipadora.

Los maestros demostraron orgullo, a menudo explícitamente, de ser negros o de tener herencia negra y al mismo tiempo argumentaron que la identidad negra está bajo amenaza. Silvia comentó: "Se debe poner contenidos específicamente de nuestra esencia de cada municipio y del patrimonio que tenemos como afros, que debería aparecer ahora y no ser algo que se piense en el futuro, o la identidad se perderá".

Discusión y conclusiones

Al observar simplemente los entendimientos de los docentes sobre su papel en la construcción de la identidad nacional, se podría argumentar que los niveles de conocimiento son altos en ambas ubicaciones. Sin embargo, los resultados muestran claramente cómo este conocimiento está limitado cuando se trata del papel de los afromexicanos en la historia y la sociedad actual mexicana. Con respecto a las condiciones no reconocidas y las consecuencias no deseadas de la acción, la razón más directa de las diferencias entre los dos municipios son la geografía y la demografía.

San Andrés Cholula no tiene una población afromexicana conocida y existen fuentes limitadas de información general a nivel local y nacional que brindan explicaciones más amplias de la herencia africana de México. Por lo tanto, se puede argumentar que las condiciones dentro de las cuales actúan estos maestros no se reconocen en el sentido de que simplemente no son conscientes de la existencia de las y los afromexicanos. Posteriormente, estas condiciones no reconocidas se incorporan a la reproducción de imaginarios anti-negros de la identidad mexicana a través de su enseñanza, que en última instancia tiene consecuencias no deseadas.

Por otro lado, los maestros en Cuajinicuilapa están mucho más cerca de la discriminación y la exclusión que enfrentan las comunidades afromexicanas cotidianamente. Una mayor conciencia de estas consecuencias, así como las condiciones de sus acciones, los impulsa a enseñar y desarrollar imaginarios contrahegemónicos que presentan una identidad nacional más inclusiva. Sin embargo, si bien es válida, la separación geográfica por sí sola no da razones suficientes para explicar que los maestros en San Andrés Cholula no hayan podido reflexionar e investigar más allá de la información en sus libros de texto para ampliar su conocimiento.

Una forma de interpretar los límites del conocimiento en la teoría de la estructuración sería percibir que la lógica anterior representa

una reproducción involuntaria que surge simplemente de una falta de conciencia. Sin embargo, sostengo que tal interpretación es incompleta y demasiado determinista. Más bien, la combinación de los dos límites proporciona una mejor comprensión de por qué los profesores pueden ser percibidos como agentes más activos en la reproducción de tales imaginarios. Si bien los maestros se ven limitados por las presiones de tiempo, los recursos inadecuados, la capacitación deficiente y los requisitos de evaluación de los maestros (de Ibarrola, 2018), en última instancia, el conocimiento sobre los afromexicanos de los docentes se limita a lo que se encuentra en los libros de texto. La naturaleza obligatoria y extensa de la educación formal posiciona al maestro como un actor que puede transformar la sociedad o inhibir el cambio (Horner et al., 2015). En este artículo, sostengo que el maestro experto puede desafiar a los imaginarios anti-negros de la identidad nacional mexicana a través de sus prácticas de enseñanza. Sin embargo, los mismos imaginarios que están en posición de desafiar también influyen en sus prácticas.

Las representaciones de la identidad nacional mexicana que excluyen o devalúan a los afromexicanos (y a los indígenas) están muy extendidas, y están presentes en museos, medios de comunicación, narrativas oficiales y en el sistema educativo (Moreno y Saldívar, 2016; Sue y Golash-Boza, 2013a y 2013b). Como resultado, muchos maestros se han acostumbrado a tales imaginarios anti-negros durante largos períodos de sus trayectorias profesionales. La aparente reticencia voluntaria de algunos maestros a investigar más sobre los afromexicanos, o incluso permitir que la información en el libro de texto influya en sus creencias sobre el mestizaje, puede ser motivada por motivaciones inconscientes para la seguridad ontológica.

Por otro lado, varios maestros en Cuajinicuilapa fueron particularmente activos en su deseo de transformar tales imaginarios a través de su enseñanza. El mestizaje a menudo se transformó y muchos maestros me informaron de cómo introdujeron los temas de los afromexicanos y de la negritud en su enseñanza. El papel de la sociedad civil no debe ser subestimado aquí, ya que los maestros de este municipio

se benefician de la acción de México Negro, una de las organizaciones de la sociedad civil más importante al nivel regional y nacional frente al reconocimiento constitucional, así como de la ubicación del Museo de Culturas Afro-Mestizas, administrado por la comunidad.

Muchos académicos, líderes de la sociedad civil y activistas han estado presionando a las autoridades educativas para aumentar el nivel de reconocimiento otorgado a los afromexicanos dentro del currículo (Masferrer, 2017). Sin embargo, lo que se desprende de los resultados es que los pequeños cambios que han tenido lugar hasta el momento en los libros de texto no han logrado interrumpir muchos imaginarios anti-negros de larga data en la identidad nacional mexicana. En consecuencia, yo diría que se requieren cambios significativos en el currículo, así como la integración de esta información en los programas de capacitación continua para docentes.

Como signatario del Decenio Internacional de las Naciones Unidas para los Pueblos de Ascendencia Africana 2015-2024, México se ha comprometido a

Promover un mayor conocimiento y reconocimiento y respeto de la cultura, historia y patrimonio de los afrodescendientes, incluso a través de la investigación y la educación, y promover la inclusión plena y precisa de la historia y la contribución de los afrodescendientes en los programas de estudios (Asamblea General de las Naciones Unidas 2014, 6).

Si bien aún quedan algunos años, es una posibilidad real que el sistema educativo mexicano, en sus condiciones actuales, no logrará cumplir con este objetivo.

Aunque es necesario, no pretendo afirmar que la proximidad y la conciencia por sí solas sean suficientes para desafiar a los imaginarios anti-negros de la identidad nacional mexicana. En países como Colombia y Brasil, donde la población negra es más (re)conocida, los negros todavía se encuentran en gran medida en posiciones de marginación y alteridad (Wade, 2013). Sin embargo, dichos países han implementado

medidas redistributivas en diversos grados, como la acción afirmativa, que quizás ilustra la importancia del reconocimiento para instigar la redistribución (Wade, 2013). Hoffman y Rinaudo (2014, p. 147) también sostienen que el activismo de la sociedad civil en la Costa Chica de Guerrero ha posicionado a la negritud como un instrumento para promover la visibilidad, pero también “como un mecanismo político para la emancipación de las poblaciones que lo reclaman”. Por lo tanto, los llamamientos al reconocimiento no deberían ser vistos simplemente en forma de políticas de identidad, sino más bien como un vehículo para desafiar la marginación política y socioeconómica.

Agradecimientos

Esta obra fue apoyada por la Universidad de Amsterdam. Estoy agradecido a mis supervisores, Rosanne Tromp and Enrique Gómez-Llata. También, gracias a Antonio Martínez por la ayuda con la traducción.

Referencias

- Aguirre Beltrán, G. (1946). *La población negra de México: Estudio etnohistórico*. 3a ed. Fondo de Cultura Económica.
- Burridge, P. (2014). Understanding teachers' pedagogical choice: A sociological framework combining the work of bourdieu and giddens. *Educational Studies* 40 (5): 571-89.
- Carrera, M. (1998). Locating race in late colonial mexico. *Art Journal* 57 (3): 36-45.
- Carroll, P. J. (1991). Blacks in colonial veracruz: Race, Ethnicity, and Regional Development (Austin: University of Texas Press, 1991): 34-6.
- CNDH. (2016). *Estudio especial de la CNDH sobre la situación de la población afrodescendiente de México a través de la encuesta intercensal 2015*.
- De Ibarrola, M. (2018). Evaluation of teachers of basic education: Political tensions and radical oppositions. *Education Policy Analysis Archives* 26 : 53.
- Fraser, N. (1998). *Social Justice in the Age of Identity Politics: Redistribution, Recognition, Participation*.

- Fraser, N. (2003). *Redistribution or recognition?: A political-philosophical exchange*, Axel Honneth, Joel Golb (eds.). Verso.
- Giddens, A. (1979). Central problems in social theory: Action, structure, and contradiction in social analysis. Vol. 241. University of California Press.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. University of California Press.
- Hoffmann, O. y Rinaudo, C. (2014). The issue of blackness and mestizaje in two distinct mexican contexts: Veracruz and costa chica. *Latin American and Caribbean Ethnic Studies* 9 (2) (05/04): 138-55.
- Horner, LK, Kadiwal, L., Sayed, Y., Barrett, A., Durrani, N., y Novelli, M. (2015). *Literature review: The role of teachers in peacebuilding*.
- INEGI. (2015). "Encuesta intercensal, 2015."
- Jessop, B. (2012). "Social imagineries, structuration, learning, and 'collibration': Their role and limitations in governing complexity". En *Zarządzanie Publiczne* (1), 71-83.
- Lewis, L. A. (2016). Indian allies and white antagonists: Toward an alternative mestizaje on Mexico's Costa Chica. *Latin American and Caribbean Ethnic Studies* 11 (3) (09/01) 222-41.
- Masferrer, C. (2011). La enseñanza sobre los africanos y afrodescendientes en la educación primaria y secundaria de México. En *Afrodescendencia. Aproximaciones Contemporáneas De América Latina y El Caribe*: 150-7.
- Masferrer, C. (2016). "Yo no me siento contigo". educación y racismo en pueblos afromexicanos. *Dialogos Sobre Educación*: 1-16.
- Masferrer, C. (2017). Los retos de México en el decenio internacional para los afrodescendientes (2015-2024). Dfensor. *Revista De Derechos Humanos*.
- Moreno, M., y Saldívar, E. (2016). 'We are not racists, we are mexicans': Privilege, nationalism and post-race ideology in Mexico. *Critical Sociology* 42 (4-5): 515-33.
- Pérez, I. L. (2012). Identidad nacional y sentidos de los jóvenes sobre su nación. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 10 (2): 871-82.
- Rojas, D. (1996) *Los negros en México, Investigación: Gonzalo aguirre Beltrán hecha en 1948 y 1949*.

- SEP (Secretaría de Educación Pública) Puebla. (2016). *La entidad donde vivo. puebla. tercer grado.*
- SGIA (Secretaría General Iberoamericana). (2016). *Organizaciones de la población afrodescendiente de américa latina.*
- Sierra Silva, P. M. (2015). *From chains to chiles: An elite afro-indigenous couple in colonial Mexico, 1641–1688.* Vol. 62.
- Shilling, C. (1992). Reconceptualising structure and agency in the sociology of education: Structuration theory and schooling. *British Journal of Sociology of Education* 13 (1): 69-87.
- Sue, C. A. (2010). Racial ideologies, racial-group boundaries, and racial identity in Veracruz, Mexico. *Latin American and Caribbean Ethnic Studies* 5 (3) (11/01): 273-99.
- Sue, C. A. y Golash-Boza, T. (2013a). 'It was only a joke': How racial humour fuels colour- blind ideologies in Mexico and Peru. *Ethnic and Racial Studies* 36 (10).
- Sue, C. A. y Golash-Boza, T. (2013b). More than 'A hidden race': The complexities of blackness in Mexico and Peru. *Latin American and Caribbean Ethnic Studies* 8 (1) (03/01): 76-82.
- United Nations General Assembly. (2014). *Programme of activities for the implementation of the international decade for people of african descent - resolution adopted by the general assembly on 18 november 2014.*
- Universia. (2017) Estructura del sistema educativo en México. Disponible en <http://www.universia.es/estudiar-extranjero/mexico/sistema-educativo/estructura-sistema-educativo/2734>
- Vaughn, B. (2013). Mexico negro: From the shadows of nationalist mestizaje to new possibilities in afro-mexican identity.(essay). *Journal of Pan African Studies* 6 (1): 227.
- Vázquez, S. (2008). Las raíces del olvido. un estado de la cuestión sobre el estudio de las poblaciones de origen africano en México. En *Los estudios afroamericanos y africanos en america latina. herencia, presencia y visiones del otro.* eds. Diego Buffa, María José Bercerra. 1st ed., 187.
- Velasco, S. (2016). Racismo y educación en México. *Revista Mexicana De Ciencias Políticas y Sociales* 61 (226): 379-407.
- Velasco, S. y Baronnet, B. (2016). Racismo y escuela en México: Reconociendo la tragedia para intentar la salida/Racism and schools in mexico:

- Seeking a solution by recognizing the tragedy. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5534/553458105019/553458105019.pdf>
- Velázquez, M. E., e Iturralde, G. (2012). *Afrodescendientes en México. Una historia de silencio y discriminación*. México: CONAPRED/CONACULTA.
- Wade, P. (2005). Rethinking mestizaje: Ideology and lived experience. *Journal of Latin American Studies* 37 (2): 239-57.
- Weltman-Cisneros, T., y Mendez, C. D. (2013). Negros- afromexicanos: Recognition and the politics of identity in contemporary mexico. *Journal of Pan African Studies* 6 (1): 140.
- White, K. (2009). Meztizaje and remembering in afro- mexican communities of the costa chica: Implications for archival education in mexico. *Archival Science; International Journal on Recorded Information* 9 (1): 43-55.
- Young, K. (2010). Progreso, patria y héroes: Una crítica del currículo de historia en México. *Revista Mexicana De Investigación Educativa* 15 (45): 599-620.
- Zárate, R. (2017). Somos mexicanos, no somos negros: Educar para visibilizar el racismo "Anti-negro". *Revista Latinoamericana De Educación Inclusiva* 11 (1): 57-72.



IV

EPISTEMOLOGÍAS RACIALIZADAS EN LA UNIVERSIDAD

Iker Javier Pulido Rodríguez

Elvia Susana Delgado Rodríguez

Uriel Nuño Gutiérrez

La justificación del racismo en la Universidad

Ma. de los Ángeles Gómez Gallegos

La racialización de la inteligencia en contextos universitarios

Sarah Abel

Lo que los ojos no alcanzan a ver:

Genómica, color, y cuotas “raciales” en Brasil

La justificación del racismo en la Universidad

Iker Javier Pulido Rodríguez
Elvia Susana Delgado Rodríguez
Uriel Nuño Gutiérrez

Introducción

La proposición: la Universidad es un lugar en donde se reproduce y produce el racismo, parece estar suficientemente argumentada desde hace varias décadas. Ya Pierre Bourdieu en su intervención en el Coloquio del Movimiento contra el Racismo y por la Amistad entre los Pueblos (MRAP) en 1978, denunciaba una discriminación basada en la medición de la inteligencia en todo el sistema escolar (incluida la Universidad), por que justificaba lo que llamó los *clasamientos escolares* (racismo de la inteligencia). Este tipo de racismo, señalaba el sociólogo francés, surge de una clase dominante que en su afán de mantener su estatus social transmite capital cultural, “capital heredado que tiene la propiedad de ser un *capital incorporado* y, por tanto, aparentemente natural, innato.” (Bourdieu, 2005, p. 45). El racismo de la inteligencia, remataba, lo utilizan los dominantes para justificar el orden social en el cual ellos son los que dominan.

Desde otra postura epistemológica, el psicólogo social Ignacio Martín-Baró (1974) describía a la Universidad como una entidad clave en la producción y reproducción de las concepciones y valoraciones económicas, políticas, sociales y culturales hegemónicas, ancladas en la estructura social dominante. Para el hispano-salvadoreño, estas instituciones educativas constituyen un pilar básico del *sistema* porque funcionan como instrumento eficaz para el fortalecimiento y la perpetuación de las relaciones de poder que lo caracterizan. En efecto, para nadie es un secreto que la propia estructura organizativa de las

universidades, por ejemplo, reproduce fielmente el orden jerárquico que se observa en instituciones como el Estado, las organizaciones económicas, las iglesias o los partidos políticos, en donde la toma de decisiones y las acciones se disponen a partir del establecimiento de relaciones verticales entre las personas adscritas a dichas instituciones.

Así, la Universidad, como institución transmisora de capital cultural para la reproducción del sistema dominante, se erige como pieza clave para el funcionamiento y la perpetuación de la red de relaciones sancionadas como deseables y normalizadas en nuestras sociedades. Pero, ¿cuáles son los mecanismos mediante los cuales se expresan estas relaciones de poder dentro de la Universidad?, al respecto, “Se pueden señalar dos modos primordiales como nuestras Universidades sirven al sistema: mediante la penetración cultural y mediante el mandarínismo tecnocrático.” (Martín-Baró, 1974, p. 767). Al precisar las formas en las que la Universidad participa de la reproducción del sistema, Martín-Baró ofrece dos vetas a explorar para explicarnos también, cómo se reproducen en estos espacios educativos sus expresiones más vergonzosas, de entre las cuales el racismo es una de ellas.

En referencia a la reproducción del racismo en la Universidad, la penetración cultural opera y se expresa principalmente en las características de los contenidos y planes de estudio de los programas educativos, y también en todas las actividades universitarias en las que se emplean esquemas de comprensión, planteamientos, enfoques, sistemas y soluciones hegemónicas que resultan ajenas a las condiciones específicas de diversas minorías, reforzando con ello situaciones de dominación y dependencia histórico-estructural. Por otro lado, siguiendo a Martín-Baró (1974), el mandarínismo tecnocrático expresa el fenómeno de la consagración de un estatus social mantenedor de una serie de poderes que lo separan, distinguen y ponen por encima del resto de la sociedad, que en el caso de las Universidades corresponde con el de los técnicos o expertos que dominan ciertas áreas del saber humano. Evidentemente la consagración de este estatus se realiza con la entrega de títulos, que para Bourdieu (2005) representan la sanción

de la inteligencia de las personas y con ello la replicación en el ámbito universitario de la entrega de títulos de propiedad o de nobleza.

Continuando con el argumento, para Martín-Baró (1974), el mantenimiento de un mandarinato tecnocrático supone de hecho el establecimiento del clasismo social, el cual penetra en las estructuras psicosociales mediante la transmisión e imposición de modelos de interpretación desde los cuales lo bueno, lo valioso y lo natural, se identifica con lo que describe a las clases dominantes: raza, lengua, valores, costumbres, gustos, otros. Mediante “el modelamiento con esquemas y valores clasistas, acaba por trasmitirse sutil, pero sólidamente, el convencimiento mítico de que las diferencias sociales no son más que la expresión lógica de las diferencias naturales.” (Martín-Baró, 1974, p. 768)

De acuerdo con Bourdieu (2005), habrá que resaltar que la Universidad como institución productora y reproductora del racismo o de los racismos (racismo de la inteligencia en este caso), encuentra su justificación en el discurso científico. “Si se recurre al discurso científico para justificar el racismo de la inteligencia no es únicamente porque la ciencia representa la forma dominante del discurso legítimo; es también y sobre todo porque un poder que se cree fundamentado en la ciencia, un poder de tipo tecnocrático, le exige naturalmente a la ciencia fundamentar el poder” (Bourdieu, 2005, p. 46).

Cuando Bourdieu indica que el racismo de la inteligencia se justifica en el discurso científico, hace referencia explícita al discurso de la psicología que mide “capacidades” de la mente humana a través de test de inteligencia. Un discurso racista para el autor, toda vez que tiene fundamento en la idea de que la llamada inteligencia está condicionada por aspectos biológicos o de clase social. Sin embargo, no sólo son los discursos de la ciencia psicológica los que nos reportan interés por la mente humana y la inteligencia, sino que en conjunto, toda la ciencia o todo discurso científico tiene en su seno un interés por los fundamentos del conocimiento que le es propio, por las condiciones de los sentidos, las operaciones mentales y los contextos de interacción de los sujetos con

los objetos de conocimiento, mediante los cuales es posible conocer. Es decir, toda ciencia mide directa o indirectamente la inteligencia a través del sistema escolar.

La clasificación escolar es una clasificación social eufemizada, por ende naturalizada, convertida en absoluto, una clasificación social que ya ha sufrido una censura, es decir, una alquimia, una transmutación que tiende a transformar las diferencias de clase en diferencias de “inteligencia”, de “don”, es decir, en diferencias de naturaleza. Jamás las religiones lo hicieron tan bien. La clasificación escolar es una discriminación social legitimada que ha sido sancionada por la ciencia. (Bourdieu, 2005, p. 47)

Si sobre la base del discurso científico se justifica el racismo de la inteligencia y a través del racismo de la inteligencia se justifica la estructura de poder dominante, entonces habrá que preguntar: ¿cómo se justifica el discurso científico que sostiene este estado de cosas?; ¿qué hace que el discurso científico tenga la legitimidad suficiente como para justificar el racismo de la inteligencia y la estructura jerárquica de poder que se replica en la Universidad? Precisamente alrededor de estas preguntas se articulan las reflexiones que se presentan en este escrito.

La Universidad como productora de ciencia

En su artículo *El racismo y la educación en México*, Velasco (2016), nos presenta algunas reflexiones alrededor de las relaciones entre diversas dinámicas del sistema educativo mexicano con la reproducción y producción de los racismos. Arguyendo que la educación institucional, desde el proyecto ilustrador de la educación francesa, ha buscado como su objetivo más claro la formación del llamado *hombre nuevo* (el que tiene mejores aptitudes y mayores niveles de conocimiento), el autor hace notar que ese sujeto antropológico-educativo denota un ente ideal cuya característica fundamental es que está biológicamente bien constituido.

Así, la formación del “hombre nuevo” fue durante mucho tiempo una preocupación indiscutible en los objetivos de la educación, y aún hoy en día sus influencias perduran, puesto que mucha gente ve en la escuela la institución que transforma o debe transformar a quienes pasan por ella y esto, como se ha dicho, incluye no solo lo que corresponde a la sabiduría y al conocimiento de la ciencia, sino también los aspectos éticos, morales y la propia constitución biológica y física de las personas. (Velasco, 2016, p. 385)

Con este argumento, el autor demuestra que, desde su planeación, la educación moderna institucionalizada tiene claros fundamentos y objetivos eugenésicos y de darwinismo social. Es decir, el sistema educativo está impregnado desde su origen de principios biologicistas. A lo largo del texto, queda claro que la educación formal no solamente reproduce los racismos como institución inserta y creada para servir a los intereses de una sociedad racista, sino que también lo produce como proyecto educativo. En lo que respecta a la producción y reproducción del racismo de la inteligencia se hace el siguiente apunte: “En la cúspide más alta del proceso educativo institucional se habría de coronar el llamado racismo de la inteligencia, que es consustancial de los niveles más elevados del proceso educativo” (Velasco, 2016, p. 387)

En efecto, el racismo de la inteligencia aparece particularmente en la cúspide del proceso educativo formal, porque es ahí en donde se otorgan los títulos y en donde se reproduce el conocimiento científico especializado durante el proceso de formación de los profesionales o de los técnicos. En la educación que se imparte en los niveles previos a la Universidad, se transmiten los conocimientos básicos para preparar y condicionar el ingreso de los alumnos a un estamento reservado para los más aptos, los más competentes, los más inteligentes (no es casual que en México le nombremos preparatoria al nivel previo). Es sólo en la Universidad en donde los alumnos pueden aspirar a pertenecer a una comunidad epistémica-científica (licencia de abogado, licencia de médico, licencia de ingeniero, por mencionar algunas de las más

comunes). Más importante aún, es sólo en esta etapa de la educación institucionalizada formal, en donde es posible iniciar la importantísima labor de producir conocimiento científico.

Para poner un ejemplo, piénsese en los exámenes de admisión de las universidades en México, en donde se evalúan las habilidades de pensamiento lógico-matemático y de comprensión lectora de textos académicos complejos y así filtrar a los más aptos para recibir instrucción en la reproducción y producción de la ciencia. La formalización lógica de este hecho es simple: si tienen altos índices en el examen, entonces son inteligentes (piensan-razonan correctamente); si son inteligentes, entonces podrán comprender y producir conocimiento científico; por lo tanto, si tienen altos índices en el examen, entonces podrán comprender y producir conocimiento científico. Esto es más claro en los aspirantes a maestrías y doctorados, o en las múltiples evaluaciones y clasificaciones que se hacen a los propios profesores e investigadores para estimularlos a continuar desempeñando su labor de transmisores (profesores de carrera) y generadores (profesores investigadores) de conocimiento científico. Las clasificaciones de la inteligencia y su jerarquización aparecen por todas partes en la Universidad.

La labor de la Universidad como reproductora y productora de conocimiento científico está formalmente reconocida, estas dos tareas son su razón de ser y están plasmadas como propósitos sustantivos (docencia, investigación y extensión-vinculación del conocimiento). En la docencia se reproducen los conocimientos, es la labor más importante porque involucra la relación profesor-alumnos en la lógica de transmisión del conocimiento científico en el aula o en ambientes virtuales de aprendizaje. La investigación es el mecanismo formal de producción de conocimiento, ahí están los más *inteligentes* los que son capaces de generar o profundizar en el discurso científico. La extensión-vinculación es una función híbrida de transmisión y generación de conocimientos entre los sectores de la sociedad (empresas y gobiernos principalmente) y la propia Universidad.

En resumen, es en la institución Universidad, donde principalmente se legitima el racismo de la inteligencia porque ahí se produce y se transmite el conocimiento especializado que llamamos ciencia.

Ahora bien, ¿Por qué es este tipo de conocimiento, el conocimiento científico, el único o el que principalmente se transmite y produce en las universidades y legitima el racismo de la inteligencia? Para responder a esta pregunta habrá que entender el problema del estatus epistemológico de la ciencia.

El estatus epistemológico de la ciencia

De manera intuitiva y más o menos convencional, se suele comparar a la ciencia con otros conocimientos. En esa comparación, la ciencia representa el eslabón máximo al que se puede aspirar en busca de la satisfacción de la curiosidad y/o la eliminación de la incertidumbre que caracterizan a la especie humana. En ese sentido, desde algunas aproximaciones epistemológicas,¹ la ciencia ha sido caracterizada como *conocimiento* mientras que otras formas de satisfacer la curiosidad y eliminar la incertidumbre se denominan *saber*. Desde esta perspectiva, por ejemplo, una disciplina como la medicina molecular produce *conocimiento*, mientras que la medicina tradicional wixárika produce *saberes* porque está compuesta de una serie de creencias no justificadas acerca de cómo aliviar un padecimiento característico de los wixárikas. Esta división entre conocimiento y saber, corresponde con lo que en la antigua Grecia se denominó *episteme* (saber fundamentado) vs *doxa* (mera opinión).

En primera instancia, esta clasificación aparece como arbitraria (y de hecho, más adelante veremos que lo es), pero siguiendo a Villoro (1982), Platón en el Teeteto (369-367 a. c., de acuerdo con Guthrie (2000)), se encargó de otorgarle un sentido epistemológico profundo al definir *episteme* como: creencia, verdadera y justificada. A partir de esta noción clásica, que continúa siendo la definición estandarizada

1. Aproximaciones que se hacen en lenguas cuya raíz es el latín para el caso de occidente, en donde la distinción saber-conocer, savoir-connaître, sapere-conoscere, γνῶσις-ἐπιστήμη tiene sentido.

de conocimiento dentro de la epistemología que se hace desde la filosofía de la ciencia, se introdujo en la modernidad el acuerdo de que se puede denominar conocimiento sólo a aquellas proposiciones que sean verdaderas (correspondan con la realidad) y estén adecuadamente justificadas (sustentadas en garantías de certeza). Para la historia de la filosofía, es claro que Descartes refunda los problemas de la verdad y la justificación con sus *Meditaciones Metafísicas* publicada por primera vez en 1641 y el *Discurso del Método* (1637).

La cuestión en estas estipulaciones, es que en principio todo enunciado con pretensión de conocimiento es una creencia, pero para que las creencias puedan ser clasificadas como conocimiento tendrán que pasar primero la prueba de la correspondencia con la realidad que nos reporta la experiencia externa como criterio intuitivo de verdad; y en segundo lugar, tendrán que estar respaldadas por una explicación, garantía o razón que no contravenga los parámetros de la lógica, es decir, dar argumentos válidos. Evidentemente, estas condicionantes del conocimiento, que aquí nos atrevemos a presentar de manera muy general, son motivo de sendos debates entre los epistemólogos, los lógicos y los filósofos de la ciencia, lo cual nos da una idea de que no son asuntos resueltos. Es decir, no hay consenso sobre procedimientos o métodos que nos puedan llevar a obtener creencias, verdaderas y justificadas de una forma clara y distinta. Dicho de otro modo, no hay criterios de verdad absolutos ni criterios absolutos de justificación válido para todo tipo de creencias.

Para ilustrar los problemas de justificación y verdad, piénsese en un argumento lógicamente válido como:

**Todos los humanos tienen cuatro extremidades y
Carlos es un humano,
Por lo tanto, Carlos tiene cuatro extremidades.**

En él, la conclusión se sigue de las premisas y por lo tanto es verdadera. Pero en el mundo que nos reportan los sentidos, Carlos

podría no tener las cuatro extremidades completas y en ese sentido el argumento lógicamente verdadero no correspondería con el mundo, es decir, sería empíricamente falso. Con ello, nos damos cuenta que incurrimos en un error al plantear una premisa basada en un Universal (una premisa empíricamente falsa), pero más importante aún, nos damos cuenta que la verdad lógica no corresponde con la verdad empírica y que la justificación para cada tipo de verdad podría ser diferente y sin embargo válida en su propio ámbito de análisis. Esta sencilla constatación nos reporta la dificultad de establecer criterios unificados de verdad y justificación válidos para los distintos tipos de fenómenos que se nos presentan.

Se pueden distinguir cuatro tipos de verdad en el conocimiento científico: verdades locales (lógicas), verdades por definición, verdades matemáticas y verdades empíricas. Estos tipos están fuertemente interrelacionados: las teorías empíricas utilizan los cuatro tipos; las teorías matemáticas se refieren solo a las tres primeras clases, mientras que las teorías lógicas contienen solo verdades y definiciones lógicas. Esas relaciones permiten clasificar los tipos de verdad desde dos puntos de vista relacionados, respectivamente, con su grado de abstracción y su poder relativo. La multiplicidad de modos de verdad significa que la idea de verdad como descripción única y completa del mundo puede considerarse inadecuada. (Garrido, 1992, p. 1183)

Sin embargo, en el discurso científico que se produce y reproduce en la Universidad, los problemas epistemológicos no resueltos se reducen, estandarizan y resuelven con la aplicación de métodos, tipos de razonamiento, lógicas, esquemas argumentativos, conceptos, modelos, teorías y otras características que se atribuyen a la ciencia, sobre los fenómenos de interés humano. El resultado de esa alquimia ontológica y epistémica es *conocimiento válido*. De forma automática, cuando un conocimiento se produce y reproduce en la Universidad, se superan las controversias sobre la justificación de las creencias y

los criterios de verdad. Así, las creencias que se producen desde las disciplinas que se cultivan en la Universidad adquieren el status de conocimiento verdadero porque aparentemente está adecuadamente fundamentado y comprobado, y finalmente, se les da a estos saberes el estatus epistemológico de conocimiento científico.

A partir de ahí, la denominación *estatus epistemológico* adquiere dos matices. Se puede entender como el grado de confiabilidad de los enunciados de cualquier disciplina basado en qué tan justificadas están sus creencias, o bien, como el lugar en donde se ubica ese saber o saberes en una escala de modelos de conocimiento en cuyo máximo peldaño se encuentra la ciencia. Ambas acepciones refieren cuestiones distintas (la primera es un problema epistemológico, mientras que la segunda parece ser un asunto arbitrario de clasificación de los saberes), pero están fuertemente relacionadas en el discurso científico, y esta aparente interrelación constituye la justificación de las clasificaciones de los tipos de saberes y/o conocimientos. Siguiendo a Villoro (1982), los enunciados de cualquiera de las disciplinas que se legitiman en la Universidad (física, administración, economía, psicología, química, otras) serán científicos en la medida en que sean más confiables, es decir, en la medida en que, por ejemplo, estén garantizados por una justificación objetiva (en su acepción de saber impersonal).

Una clasificación posible es la que parte de la comparación de la ciencia en relación con otros saberes que sin ser científicos y sin aspirar a serlo pueden ser validados en la Universidad como dignos de estudiarse y replicarse, en virtud de que los suponen mantenedores de cierto orden social como la técnica, la filosofía, el arte o la religión. El criterio para establecer la escala de jerarquía, en este caso, corresponde con qué tan familiar o qué tantas características parecidas a las que se atribuyen a la ciencia tienen los otros tipos de forma de acercarse al mundo. Por eso lo que llamamos disciplinas técnicas también se cultivan con gran esmero en los recintos universitarios.

También se estratifican las disciplinas que perteneciendo al conjunto de las ciencias contienen en mayor o menor grado sus

atributos ideales. En esta segunda forma de clasificación se puede encontrar a la cabeza a la física, la química y todas aquellas que estén sustentadas en modelos matemáticos para dar cuenta de la realidad; a continuación, se encontrarán las disciplinas que aplican modelos estadísticos para justificar sus proposiciones y finalmente aquellas que aplican modelos de investigación basados en métodos cualitativos de obtención e interpretación de datos. Estas tipologías están claramente demarcadas en las estructuras organizativas universitarias por medio de las facultades, departamentos, institutos que se jerarquizan de acuerdo al presupuesto que reciben para la investigación.

Esta clasificación estratificada obedece a un viejo proyecto positivista de unificar a todas las disciplinas que se dicen científicas. De hecho, aquellas disciplinas de conocimiento que aspiran a pertenecer al conjunto de las ciencias tienen como requisito asemejarse o aproximarse a un prototipo. Según Diéguez (2010), el proyecto de *unificación de las ciencias* llevado a cabo principalmente por el Círculo de Viena, no solo pretendía su fundamentación lógica. “Ese proyecto abrigaba en el fondo el propósito de desarrollar las ciencias humanas y sociales tomando como modelo los métodos y procedimientos de las ciencias naturales, en particular los de la física reconstruida en la lógica” (Diéguez, 2010, p. 27).

La pretensión de reducción de todas las ciencias a los métodos y procedimientos de las ciencias naturales (la física), es un claro ejemplo de que, para algunos filósofos y científicos, la física, es considerada como el *prototipo de ciencia*. Como *prototipo de ciencia*, la física aparece en los desarrollos de los principales exponentes de la filosofía de la ciencia (Popper, Kuhn, por mencionar algunos): “en las discusiones del método científico y de la filosofía de la ciencia se selecciona generalmente a la física como prototipo, ya que es indudablemente la rama científica más desarrollada y adelantada” (Rosenblueth, 1971, p. 8).

Finalmente, entre los eslabones de las cadenas que pretenden estratificar los saberes en la Universidad, no aparecen o aparecen poco aquellos que se utilizan para resolver problemas de la vida cotidiana, el saber popular o los que se producen y reproducen en comunidades

indígenas, entre otros. Esos saberes, al ser de dominio público o tener origen al margen de la reproducción de la estructura de poder dominante (volveremos a este tema más adelante), no son susceptibles de concederles un título que los distinga como expertos. No tenemos licenciados o licenciadas en cuidados del hogar o cocina del hogar, porque en la sociedad y en la Universidad se considera que son tareas tan simples que cualquiera con un poco de sentido común y desgaste de mucha fuerza de trabajo puede ejecutar sin mayor problema. Tampoco se ha creado la maestría en técnicas rituales indígenas porque ese conocimiento no contribuye en nada al desarrollo y progreso de nuestra sociedad, ni legitima ninguna práctica sociocultural dominante, y por lo tanto no se necesita una comunidad de expertos. En cualquiera de los dos casos, se dice comúnmente, no se requiere de mucha ciencia para transmitir o ejecutar esas competencias.

Por lo descrito, e intentando responder a la pregunta que se planteó previo al inicio de este apartado, habrá que señalar que el conocimiento científico es el único que se transmite y produce en la Universidad porque el estatuto epistemológico que tienen las creencias científicas es mayor que el del resto de las creencias, y esto es así, porque aparentemente está justificado en una serie de elementos o atributos que no tienen otros tipos de saberes. Esos atributos funcionan como criterios para delimitar el tipo de conocimiento que llamamos ciencia, y por lo tanto como criterios para delimitar la inteligencia en base a la capacidad que tienen los individuos para asimilar y producir ese tipo de saber. En ese sentido, los atributos de la ciencia, corresponden con la inteligencia, que está ubicada en el imaginario social como un atributo natural de las personas. Pero entonces ¿cuáles son esos atributos característicos de la ciencia que hacen que se pueda desmarcar de otras formas de interpretar el mundo?, ¿Por qué esas características la hacen mejor que otras formas de conocimiento? Trataremos de contestar a la primera pregunta en el siguiente apartado y con ello tendremos elementos para responder a la segunda.

Entonces ¿Qué es la ciencia?

Estamos en busca de los atributos de la ciencia, aquellas características que las distinguen de otros conocimientos y que hacen que en la Universidad y en las sociedades occidentalizadas se le considere como la mejor fuente de conocimiento. Dicho de otra forma, se trata de encontrar aquello que define a la ciencia como la mejor forma de conocimiento posible, digna de replicarse y producirse en la institución que se ha designado como guardiana del conocimiento. Al respecto, quienes principalmente han reflexionado sobre sus características son los propios científicos que se preguntan por su quehacer, los historiadores de la ciencia, los sociólogos de la ciencia y los filósofos de la ciencia; esto es así porque una de las tareas implícitas de estos expertos es aproximarse a una descripción de su objeto de reflexión que le permita delimitar su área de estudio.

Para evitar confusiones y/o ambigüedades al momento de abordar el asunto, importa señalar una distinción que desde la sociología de la ciencia se ha puesto de relieve en torno a lo que el término designa.

“Ciencia” es una palabra engañosamente amplia que se refiere a una variedad de cosas distintas, aunque relacionadas entre sí. Comúnmente, se la usa para denotar: (1) un conjunto de métodos característicos mediante los cuales se certifica el conocimiento; (2) un acervo de conocimiento acumulado que surge de la aplicación de estos métodos; (3) un conjunto de valores y normas culturales que gobiernan las actividades científicas; (4) cualquier combinación de los elementos anteriores. (Merton, 1977, p. 356).

En correspondencia con lo indicado por Merton (1977), se puede decir que el uso de la palabra tiene al menos dos sentidos, uno que la contempla como actividad humana y el otro que se concentra en el producto de dicha actividad. En el primer sentido los tópicos que interesan están relacionados con los aspectos prácticos de la investigación científica como: experimentación, implementación tecnológica, valores,

despliegue institucional, contexto social, entre otros; del estudio de estos temas se ha encargado especialmente la sociología de la ciencia y la ética. En el segundo sentido el asunto se vuelca hacia la epistemología, específicamente: la caracterización del saber científico y los métodos de adquisición del mismo. En lo que respecta a este escrito, nos interesa saber ¿Qué es el saber científico?, ¿qué lo hace ser un tipo de conocimiento especial en relación con otros tipos de conocimientos?, por ello es este segundo sentido el que interesa.

Pues bien, de acuerdo con Hempel (1978 y 1979); Chalmers (1984 y 1992); Geymonat (1993); Artigas (1992 y 2006); y Diéguez, (2010 y 2011), es complicado dar una definición única y que pueda permanecer en el tiempo de lo que es ciencia. En general, se considera que ello es así porque al ser una actividad humana, está sujeta a cambios históricos.

Por eso, aun cuando consiguiéramos cristalizar en una definición un rasgo o una serie de rasgos que hubieran permanecido estables en el pasado y que fueran compartidos por todas las ciencias en sus estados actuales, nada garantizaría que no pudieran aparecer en el futuro nuevas disciplinas que fueran consideradas como científicas para los investigadores, las instituciones académicas y políticas, y el público en general, y que, sin embargo, no encajaran en la definición. (Diéguez, 2010, p. 110).

Esta idea indica que una primera característica que se le puede atribuir es que es una actividad humana en constante cambio y que, dichos cambios, están asociados con la irrupción de nuevas disciplinas que van haciendo cada vez más heterogénea la lista de las actividades humanas que son consideradas ciencia. La heterogeneidad se demuestra cuando hablamos de los diferentes tipos de ciencias. Son abundantes las clasificaciones que ubican distintos quehaceres humanos en esa rama común. La clasificación de las ciencias lleva implícita la idea de que hay algo homogéneo en las diversas actividades humanas. Sin embargo, no hay un acuerdo claro en cómo clasificar la variedad de disciplinas que pertenecen a este tipo de conocimiento, ello nos habla de que incluso

las mismas clasificaciones son heterogéneas. Para demostrar esto último, basta comparar dos clasificaciones con las que podríamos estar de acuerdo. La primera es de Hempel (1978).

Las diferentes ramas de la investigación científica se pueden dividir en dos grupos fundamentales: las ciencias empíricas y las ciencias no empíricas. Las primeras pretenden explorar, describir, explicar y predecir los acontecimientos que tienen lugar en el mundo en el que vivimos. Sus enunciados, por tanto, deben confrontarse con los hechos de nuestra experiencia, y sólo son aceptables si están convenientemente apoyados en una base empírica. Este apoyo empírico se consigue de muchas maneras diferentes: mediante la experimentación, mediante la observación sistemática, mediante entrevistas o estudios, mediante pruebas psicológicas o clínicas, mediante el examen cuidadoso de documentos, inscripciones, monedas, restos arqueológicos, etc. Esta dependencia de una base empírica distingue a las ciencias empíricas de las disciplinas no empíricas, la lógica y la matemática pura, cuyas proposiciones se demuestran sin referencia esencial a los datos empíricos. (Hempel, 1978, p. 14).

Compárese ésta con la siguiente clasificación otorgada por Dalla y Toraldo (2001).

En general, los estudiosos acostumbran a clasificar las ciencias como formales y experimentales. Tal y como sugieren dichos términos, las primeras deberían ocuparse de los problemas de forma de los enunciados y de las teorías, prescindiendo de los contenidos y de las posibles comprobaciones empíricas de éstos. Las segundas, en cambio, se caracterizan porque deben dar cuenta a la realidad, mediante oportunas experiencias. A la primera clase pertenecen las matemáticas y la lógica, mientras que la física, la química, la biología, la psicología y otras todavía forman parte de la segunda. Se trata de una clasificación que, a primera vista, parece muy sensata, pues representa entre otras cosas el fundamento de una tradicional división del trabajo dentro de la comunidad científica.

Sin embargo, desde un punto de vista teórico, parece cada vez más problemática la idea de que la lógica y la matemática se dejen caracterizar adecuadamente como el resultado de una actividad cognoscitiva a priori, totalmente al margen de la verificación empírica (Dalla y Toraldo, 2001, p. 11-12).

Al comparar estas clasificaciones se muestra que el problema de la definición se extiende de la mutabilidad en el tiempo, a la heterogeneidad de las ciencias en cada momento. Sin embargo, al mismo tiempo que la mutabilidad y la heterogeneidad pueden considerarse como sus propiedades, ambas fungirían como los principales factores que influyen en la dificultad de definirla. Es decir, mutabilidad y heterogeneidad no son atributos exclusivos de la ciencia, todo lo contrario, son características que encontramos en todas las formas de conocimiento aún y cuando se trate de posturas dogmáticas como las religiones, un ejemplo de este fenómeno lo representan los cambios en la dogmática de la religión con sede en el Vaticano y las múltiples corrientes religiosas en las que se ha bifurcado la tradición judeo-cristiana.

La mutabilidad y heterogeneidad hace que sea complicado delinear sus límites, aún y cuando se tenga un prototipo definido, como es el caso de la física, porque los fundamentos de esta disciplina prototípica también han cambiado y la disciplina misma se ha diversificado con el paso del tiempo. Con todo esto, podemos afirmar que tanto las diversas disciplinas científicas como todas las ciencias vistas en conjunto, son heterogéneas y mutables y por lo tanto no se distinguen de otras formas de conocimiento desde este ángulo de análisis.

El grupo de las ciencias es heterogéneo. Algunas de las diferencias que existen entre ellas son fundamentales; no dependen solamente del hecho de que estudian clases distintas de fenómenos o de entes, sino también de que tienen propósitos disímiles y aplican por lo tanto métodos de estudio diferentes. Por estas razones no creo que sea posible formular una definición de ciencia que abarque todas sus ramas; tal definición

tendría que ser tan general que sería aplicable a muchas actividades no científicas (Rosenblueth, 1971, p. 7).

A pesar de la dificultad que confronta la idea de una definición unívoca y perene de ciencia, se insiste en distinguirla del resto del saber humano. Es decir, desde los propios círculos de generación del conocimiento como la Universidad parece imprescindible demarcarla. En este tenor, desde la filosofía de la ciencia se le ha intentado caracterizar de una manera tal que seamos capaces de distinguirla claramente de las otras formas de conocer. A estas discusiones se le denomina el problema de la demarcación de la ciencia.

El problema de demarcación de la *ciencia*

Definir los contornos de lo que puede ser considerado como conocimiento científico, es complicado porque lleva consigo cierta carga valorativa debido a que, comúnmente, cuando una actividad es reconocida como ciencia implica asumir que tiene un papel positivo en el esfuerzo por lograr el conocimiento, o una explicación correcta de un fenómeno determinado. Por el contrario, todo aquello que no es ciencia, queda fuera del ámbito de ese reconocimiento y sus productos son considerados como saberes poco confiables. El hecho de que la distinción entre ciencia y no ciencia este acompañada de valoraciones del tipo: conocimiento confiable, conocimiento no confiable, envuelve la búsqueda de criterios de distinción de la ciencia en una dinámica de subjetividades que confirman la sospecha de que no parece haber elementos objetivos que nos den cuenta de que la ciencia es un tipo de conocimiento especial. En consideración de lo anterior, vale la pena tener en cuenta el siguiente señalamiento:

...para no ser demasiado complejo, una definición de ciencia puede expresarse de dos maneras. Puede centrarse en los contenidos descriptivos y especificar cómo se usa realmente el término.

Alternativamente, puede centrarse en el elemento normativo y aclarar el significado más fundamental del término. Este último enfoque ha sido elegido por la mayoría de los filósofos que escriben sobre el tema. Implica, por necesidad, cierto grado de idealización en relación con el uso común del término ciencia (Hansson, 2014, p. 3).

De acuerdo con Mahner (2007) y Hansson (2013), la importancia teórica del problema de la demarcación del conocimiento científico, reside en el carácter normativo que la distinción entre ciencia y no ciencia establece a la filosofía de la ciencia. De esta manera, se postula como una normatividad (veremos si es arbitraria) cuya tarea principal es separar el conocimiento válido del que no es válido. El buen conocimiento del que no arroja ningún tipo de conocimiento, y en relación a la fundamentación que buscamos, el conocimiento que requiere de cierta inteligencia para su aprehensión del que solo requiere el sentido común.

Los criterios de demarcación entre ciencia y no ciencia propuestos por el neopositivismo, Popper y Lakatos...son ejemplos de filosofía de la ciencia normativa, ya que pretender establecer un marco normativo para determinar lo que es ciencia y lo que no lo es. Desde este marco normativo se establece lo que es buena ciencia, lo que es un comportamiento racional en ciencia, lo que es jugar limpio en ciencia...y se prescribe de forma más o menos clara que los científicos han de comportarse de acuerdo con esa imagen ideal (Diéguez, 2010, p. 28).

El carácter estrictamente normativo del problema de demarcación de la ciencia se entiende más claramente con la insistencia en señalar que estas reflexiones van acompañadas de una imagen idealizada de la ciencia. Es decir, se parte del supuesto de que el conocimiento científico es producto de la implementación de una serie de principios, procedimientos y características que le son exclusivos, pero que sin embargo no se observan en la práctica cotidiana de los científicos a través de la historia.

Aunque Kuhn no negó que sus ideas pudieran tener ciertas consecuencias normativas, es evidente que el objetivo más destacado de su obra es el de socavar diversos prejuicios provenientes de doctrinas filosóficas que, según su opinión, han idealizado a la ciencia e impiden realizar una descripción del modo en que se ha producido realmente el cambio científico a lo largo de la historia (Diéguez, 2010, p. 28).

Ahora bien, en cuanto a la relevancia práctica del problema de la demarcación de la *ciencia*, se puede argüir que los criterios de demarcación pueden funcionar como marcos de referencia para la toma de decisiones tanto en la vida pública como privada. Por ejemplo, en el área de la salud, tanto proveedores de servicios médicos como gobiernos, deciden hacia donde orientar sus recursos; las compañías de seguros deciden qué tratamientos y enfermedades son susceptibles de ser cubiertos; los pacientes deciden en dónde y con quién tratar sus padecimientos, todas estas decisiones requieren de orientación sobre cómo distinguir entre la ciencia médica y la no ciencia médica. La pandemia por covid-19, por ejemplo, nos ha revelado una serie de esfuerzos en el ámbito científico por encontrar una vacuna. Sin embargo, también es evidente que se atraviesan una serie de disputas netamente económicas y políticas en esta carrera.

Dado que la ciencia es aceptada socialmente como nuestra fuente más confiable de conocimiento, es muy común que una amplia variedad de actividades, teorías, procedimientos y productos reclamen para sí mismos ser ciencia. La caracterización de ciencia como un saber especial, distinto de otros tipos de saberes, forma parte de la vida cotidiana. La mayoría de las personas estamos en contacto con productos (artefactos y saberes) que parecen provenir de la actividad científica. En los medios masivos de comunicación, por ejemplo, se transmiten mensajes en los que se afirma que algunas de las mercancías que consumimos son el resultado de investigaciones científicas.

Tenemos muchísimas pruebas procedentes de la vida cotidiana de que se tiene en gran consideración a la ciencia... Los anuncios publicitarios afirman

con frecuencia que se ha mostrado científicamente que determinado producto es más blanco, más potente, más atractivo sexualmente o de alguna manera preferible a los productos rivales. Con esto esperan dar a entender que su afirmación está especialmente fundamentada e incluso puede que más allá de toda discusión (Chalmers, 1984, p. 3).

En los círculos académicos universitarios muchas disciplinas reclaman que los saberes, producto de determinada actividad que les es propia, son saberes científicos.

Normalmente en universidades o facultades americanas se enseñan en la actualidad, o se enseñaron hasta hace muy poco, Ciencias de la Biblioteca, Ciencia Administrativa, Ciencia del Habla, Ciencia Forestal, Ciencia Láctea, Ciencia de los productos cárnicos y animales e incluso Ciencia Mortuoria (Chalmers, 1984, p. 4).

En esos contextos, las personas recurrimos a alguna clase de criterio, ya sea intuitivo o teórico, para decidir entre aquello que forma parte y no de la ciencia. Es de esperar que los criterios con los que contamos para la toma de decisiones habituales, estén permeados en mayor o menor grado por una visión común o de diccionario de la ciencia, o como le llama Chalmers (1984), una visión ingenua de la *ciencia*. Diéguez (2010), ha esbozado una definición de estas características basándose en diversos manuales, diccionarios y ensayos que hablan sobre el tema:

La ciencia es el conocimiento estructurado sistemáticamente que permite, mediante el establecimiento de leyes universales, la explicación y la predicción de los fenómenos, y que ha sido obtenido a partir de un método crítico basado en la contrastación empírica. Este método garantiza la objetividad y la autocorrección, y en él descansa el amplio acuerdo que puede encontrarse entre los científicos acerca de cuestiones fundamentales, posibilitando *un rápido progreso en los conocimientos* (Diéguez, 2010, p. 112).

De entre todas las características atribuidas a la *ciencia* que aparecen en la definición (definición ingenua de acuerdo con Chalmers), quizás la más importante sea la de que el conocimiento científico se obtiene mediante un método propio, garante de la objetividad científica y facilitador del consenso entre los científicos. Sin embargo, los análisis profundos sobre el conocimiento y el método científico revelan que hablar de un método común a todas las ciencias es simplificar demasiado las cosas, pues en primera instancia se presupone, como en el caso de la definición de ciencia, una homogeneidad de las disciplinas científicas inexistente. Sería extraño pensar que los métodos de la biología pudieran ser iguales a los de la física o estos últimos a los de la antropología.

Los filósofos, en su mayoría, han abandonado en la actualidad la pretensión de señalar un conjunto de reglas o de estrategias identificables como el método científico... Caracterizadas de este modo esquemático y general con el que son presentadas en los manuales y en los libros de texto, no solo no son informativas en absoluto acerca de los procedimientos que realmente emplean los científicos en sus investigaciones concretas, sino que además no serían métodos exclusivos de la ciencia, ya que otras disciplinas no consideradas como científicas también hacen uso de ellos (Diéguez, 2010, p. 114).

La caracterización de la ciencia o el conocimiento científico como producto del *método*, es quizá el elemento de justificación de la ciencia que mayor peso tiene. En la universidad, este elemento está presente en la currícula de la mayoría de las disciplinas de estudio como: Metodología de la investigación, Seminario de investigación, Seminario de tesis, entre otras relacionadas o que son prerrequisito. Desafortunadamente para las pretensiones de distinción de la ciencia, se sabe que no hay una cosa tal como el método científico, sino que cada disciplina se hace de distintos métodos de aproximación a la realidad fenoménica que le es competente y en ese sentido la metodología de la investigación

es tan variopinta como las disciplinas científicas y, de acuerdo con Diéguez (2010), el llamado método también aparece en otras formas de conocimiento que no son considerados científicos por la Universidad. No hay pues un método de aproximación al mundo característico de o que distinga a la ciencia.

La imposibilidad de un método científico se puede establecer desde la variabilidad de cualquiera de los elementos que componen esta idealización científica. Por ejemplo, en el mismo método científico se pueden observar formas de razonamiento divergentes como la inducción, la deducción o la abducción, que por sus características lógicas nos pueden llevar a resultados contrapuestos en la interpretación de un fenómeno e incluso en el planteamiento de una problemática determinada. Por ejemplo, la aplicación de un razonamiento abductivo o uno deductivo a un mismo fenómeno nos llevará en primer término a observar el problema desde dos perspectivas diferentes, a saber: como el punto de partida para establecer una hipótesis que nos dé cuenta de las posibles razones que explican el fenómeno (abducción) o como el resultado necesario de una serie de premisas establecidas a priori en base a experiencias previas con fenómenos semejantes (deducción). Es decir, el problema es radicalmente distinto para el mismo fenómeno, dependiendo de qué tipo de razonamiento se utilice, y, ninguno de los dos razonamientos referidos está fuera de la racionalidad del método científico, pero tampoco son exclusivos de él.

Los razonamientos, las lógicas formales y del pensamiento, los lenguajes de interpretación (lógico-matemático, simbólico, hermenéutico, fenomenológico, sistemático), los mecanismos de obtención de datos, los modelos experimentales, los instrumentos, los pasos y demás elementos que componen y aparecen descritos y ordenados en el llamado método científico son tan variados que es imposible hablar de un método característico de la ciencia. Eso sin considerar que tenemos tantos modelos explicativos y teorías (implícitas y explícitas) para interpretar el mundo dentro de la misma ciencia que sería absurdo pensar que sólo una de esas teorías o modelos está en

correspondencia con la realidad de nuestra especie. Está de más decir que a partir de la variedad de métodos, modelos explicativos y teorías que componen el conocimiento científico estos fueran exclusivos o característicos de la misma ciencia.

Entonces, si la ciencia no es inmutable, no es perene y tampoco se puede distinguir por su método (razonamiento, lógica, lenguaje, pasos, mecanismos, otras), habrá que insistir en la pregunta ¿qué es lo que la distingue como forma de conocimiento? Al respecto, el verificacionismo, el confirmacionismo y el falsacionismo son considerados por la filosofía de la ciencia como las propuestas de criterio de demarcación entre ciencia y no ciencia por excelencia. Es decir, son propuestas teóricas que abordan el problema de manera central aunque con enfoques distintos.

Verificacionismo, confirmacionismo y falsacionismo

Los textos de filosofía de la ciencia indican que los intentos de demarcación prolíficos del siglo XX comienzan a partir del verificacionismo², el objetivo de la doctrina verificacionista era mostrar que la verificación, la legitimidad científica y la significación de un enunciado, estaban íntimamente conectados. El impulso principal de esta doctrina fue, por decirlo de algún modo, librar a nuestro pensamiento de enfoques especulativos como la metafísica ya que sus declaraciones carecían de significado porque nunca podían ser verificadas.

La doctrina central del positivismo lógico es la teoría verificacionista del significado, cuya tesis es que una proposición contingente es significativa si y sólo si puede ser verificada empíricamente, es decir, si y sólo si hay un método empírico para decidir si es verdadera o falsa; si no existe dicho método, es una pseudo-proposición carente de significado (Brown, 1998, p. 25).

2. Se llama verificacionismo a la doctrina central del positivismo lógico adoptado por el Círculo de Viena. El positivismo del Círculo de Viena, es una forma de positivismo que adopta la lógica de los *Principia Mathematica* como su principal herramienta de análisis. Para el positivista lógico hay dos formas de investigación que producen conocimiento: la investigación empírica, que es tarea de las diversas ciencias, y el análisis lógico de las ciencias que es tarea de la filosofía.

A primera vista, este parece ser un enfoque razonable. Si nuestro objetivo como universitarios y científicos es aprehender la verdad y nuestro objetivo como seres humanos es vivir de acuerdo con esa verdad, hay algo un poco absurdo en comprometernos con ideas que no podemos probar empíricamente que son verdaderas. Para el verificacionista, debemos centrar nuestra atención en los fenómenos observables y sólo tomar como verdad lo que la lógica y la evidencia empírica nos indican. Sin embargo, si se adopta el verificacionismo como criterio de demarcación entre ciencia y no ciencia, tendríamos muchos problemas difíciles de superar.

A pesar de sus muchas reformulaciones, a fines de la década de 1920 y 1930, el verificacionismo fue reconocido como teoría del significado. Pero como una posible demarcación entre lo científico y lo no científico, fue un desastre. No solo muchas declaraciones en las ciencias no están abiertas a una verificación exhaustiva (por ejemplo, todas las leyes universales), sino que la gran mayoría de los sistemas de creencias no científicos y pseudocientíficos tienen constituyentes verificables (Laudan, 1983, p. 120).

El problema aquí es la indeterminación del número de observaciones suficientes para concluir con una generalización a manera de ley científica. ¿Cuántas veces se tiene que meter la mano al fuego antes de concluir que quema?, ¿Cuántos casos de fumadores que hayan contraído cáncer tenemos que observar para concluir que fumar causa cáncer?; esto es un problema para el verificacionista, porque para poder hacer generalizaciones como las de las leyes científicas tendríamos que poder observar todos los casos posibles de un fenómeno y eso es algo a lo que no tenemos acceso.

Las dificultades de la verificación como criterio para identificar cuándo estamos ante enunciados significativos provocaron que se fuera abandonando como criterio de demarcación entre ciencia y no ciencia. El abandono del criterio de verificabilidad sucedió en el mismo círculo de intelectuales en donde surgió. En *Testability and Meaning* (1936-1937),

Rudolf Carnap reconoce la imposibilidad de verificar concluyentemente cualquier verificación científica y propone reemplazar la noción de verificación por la noción de confirmación gradualmente creciente.

Las afirmaciones generales y las leyes universales no pueden ser verificadas de forma exhaustiva o, en palabras de Carnap (1936), no pueden ser completamente confirmadas, puesto que esas pretensiones se infieren a partir de un número finito de observaciones que se adaptan con una minúscula porción del universo. Afirmaciones generales y leyes universales son, sin embargo, indispensables para el lenguaje de la *ciencia*. Por ello, en lugar de la verificación exhaustiva, que sería imposible, Carnap (1937) sugiere un proceso de aumento gradual de confirmación.

El criterio de verificabilidad es reemplazado en consecuencia por el criterio más débil de la confirmabilidad. Lo que caracteriza a la ciencia, según este criterio, no es que sus teorías sean verificables, sino que son confirmables en un grado cada vez mayor. Las teorías científicas son susceptibles de encontrar experiencias que las apoyen; y a medida que crece el número de tales experiencias, crece la probabilidad de que la teoría correspondiente sea verdadera.” (Diéguez, 2010, p. 121).

La idea del criterio de confirmación es que leyes universales como las de la física no quedaran fuera de los enunciados con sentido, tal como ocurre con la verificación estricta. Una ley, como la de la gravedad, no puede ser deducida de un conjunto finito de enunciados observacionales, sin embargo, sí puede recibir apoyo de los casos que la confirman. Cuantos más hechos positivos encontramos más confirmamos una ley.

Aunque la confirmación parece más razonable que la verificación como criterio de demarcación de la ciencia, las críticas no se hicieron esperar. La más contundente es que no todos los términos de muchas teorías científicas pueden ser definidos por medio de predicados observacionales, el siguiente ejemplo es ilustrativo al respecto.

Campo eléctrico está definido como un campo físico en donde interactúan cuerpos y sistemas con propiedades eléctricas. Al ser definido en términos de espacio físico, el campo eléctrico tendría que ser medible en torno de cada punto de una región del espacio para cada instante del tiempo. Sin embargo, el campo eléctrico no es directamente medible, sino lo que es observable es su efecto sobre alguna carga colocada en su seno. Por ello, el campo eléctrico se describe mediante modelos matemáticos vectoriales que representan el campo físico, pero, hasta ahora, no hay forma de observarlos. A pesar de ello, nadie desestima las leyes del comportamiento electromagnético de Faraday y Maxwell que se basan en esta noción. Ejemplos parecidos a este caso hay varios en la física: entropía, quark, por mencionar algunos

Ante objeciones de este tipo, la teoría de la confirmación no logró salir bien librada pues muchas afirmaciones consideradas como proposiciones científicas utilizan términos no observacionales. Con ello la condición de la observación necesaria para la confirmación quedaba en la ambigüedad y el sin sentido. Al igual que la verificación, la confirmación fracasó como criterio de demarcación. Para acabar con las dificultades de la confirmación y la verificación Popper propuso un criterio de demarcación completamente alternativo.

El enfoque de Popper (1997), (1998^a), (1998b), (2001), (2008) fue motivado por muchos de los cuestionamientos que se hicieron a los modelos de verificación y confirmación. Popper abandonó algunos principios del positivismo lógico aunque mantuvo un fuerte espíritu positivista. Sostuvo que la ciencia tenía una estructura deductiva, pero que era bastante diferente de la clase expuesta por los verificacionistas. Para Popper, “el científico, independientemente de que sea teórico o experimental, propone enunciados, hipótesis o sistemas de teorías y los contrasta paso a paso por medio de observaciones y experimentos” (Popper, 2008, p. 27). En esta idea se recogen algunos de los principales supuestos que defiende Popper en la investigación científica, como el reconocimiento del método deductivo para la ejecución de la obra teórica y la experiencia como método de corroboración.

Popper rechaza la inducción como método de la ciencia, a cambio propone el método hipotético-deductivo.

La inducción no es siquiera un modo de inferencia lógicamente aceptable. Un conjunto de enunciados singulares, por grande que sea, nunca puede justificar lógicamente la pretensión de verdad de un enunciado universal o de una teoría; y puesto que tanto el verificacionismo como el confirmacionismo se basan en la aceptación de este tipo de inferencias deductivas, Popper rechaza igualmente ambas posturas (Diéguez, 2010, p. 127-128).

Según Diéguez (2010), debido a los problemas de la inducción, Popper se propuso construir un criterio de demarcación de la ciencia que, basado en la lógica deductiva, no abandonara el principio empirista que admite que sólo la experiencia puede ayudarnos a decidir sobre la verdad o falsedad de las hipótesis. La reflexión fundamental del criterio de demarcación popperiano es que; aunque los enunciados universales no son deducibles de enunciados singulares, sí pueden entrar en contradicción, por lo tanto, es posible que de la verdad de enunciados particulares se pueda deducir la falsedad de enunciados universales.

Así, el enunciado “todos los cuerpos se atraen entre sí con una fuerza que es directamente proporcional al producto de sus masas e inversamente proporcional al cuadrado de la distancia que los separa” no puede jamás ser verificado, pues no podemos deducirlo a partir de enunciados singulares acerca del comportamiento observado de una serie de cuerpos materiales, pero bastaría con que encontráramos un solo caso de incumplimiento del mismo, un solo caso de cuerpos que no se atraigan entre sí como afirma el enunciado, para que, aplicando el *modus tollens*, pudiéramos concluir que el enunciado es falso (Diéguez, 2010, p. 128).

La posibilidad de falsar un enunciado universal es para Popper el criterio de demarcación de la *ciencia*, porque los enunciados de las

pseudociencias no pueden ser falsados ya que no hay experiencias posibles que puedan servir para refutarlos.

Tenemos con ello todos los elementos para establecer un nuevo criterio de demarcación. Lo que distingue a la ciencia no es su capacidad para verificar o confirmar sus teorías, sino todo lo contrario, su capacidad para deshacerse rápidamente de las teorías erróneas mediante una crítica rigurosa orientada a la refutación de las teorías a partir de la experiencia (Diéguez, 2010, p. 129).

La falsación empírica de las teorías científicas permite que se abandonen aquellas que no resisten la prueba y que permanezcan sólo aquellas teorías que no han podido ser refutadas con algún experimento u observación empírica que las contradiga. Por ello, Popper cree en el avance progresivo de la *ciencia* y propone como criterio de demarcación que propicie la mejora gradual y creciente de la investigación, el falsacionismo. Popper habla de la necesaria comprobación empírica a la que han de ser sometidos los enunciados para determinar la falsedad de una teoría, de ahí que el autor crea en la experiencia como base de toda teoría, pues concibe a la *ciencia* empírica como la representación del mundo real o mundo de nuestra experiencia.

Este supuesto no reúne el consenso de algunos filósofos de la ciencia, dado que no siempre una teoría puede ser corroborada por la experiencia. Lakatos (2007) se muestra contrario a que una proposición pueda ser confirmada o refutada por los hechos, puesto que en función de las reglas de la lógica, este hecho supondría mezclar lenguajes distintos. Según Lakatos, las proposiciones sólo pueden ser derivadas a partir de otras proposiciones, no a partir de los hechos: no se pueden probar enunciados mediante experiencias. También Feyerabend (1989, 1991, 2003a y 2003b), señala que las teorías científicas generales no son comprobables por la experiencia; son construcciones teóricas tan extremadamente elaboradas y complejas que están alejadas del plano de los hechos. La elección de unas teorías generales llega a ser para

Feyerabend una cuestión de gusto, pues no hay un criterio objetivo de elección (más bien se trataría de factores diversos: económicos, políticos, prácticos y estéticos), debido a que se mueven en un plano muy abstracto.

Sin embargo, las críticas provenientes de Feyerabend (1989) y Lakatos (2007) al falsacionismo son de menor importancia epistemológica que las que tienen que ver con la justificación de los enunciados singulares que no tienen base empírica y que pueden refutar a teorías científicas y otros que teniendo base empírica no pueden justificarse en la experiencia. La aceptación de los enunciados singulares es un problema del empirismo. Según esta visión, un enunciado singular es aceptable si y solo si la experiencia muestra lo que el enunciado dice.

¿Qué pasa si hay enunciados que no son producto de experiencia posible como en algunos casos de la confirmación? Y, por otro lado, aunque las teorías estuvieran compuestas por conjuntos de enunciados empíricos ¿Cómo justificamos esos enunciados singulares que componen o niegan la teoría? Ya que, aunque la experiencia puede llevar a la aceptación de un enunciado singular, no puede justificarlo, pues según Popper, los enunciados sólo pueden justificarse lógicamente mediante enunciados.

Los enunciados singulares son la base de la falsación y en tanto enunciados científicos deben ser falsables. Si la falsación de una teoría se hace aceptando un enunciado singular que la contradiga, la falsación de un enunciado singular se hace aceptando otro enunciado singular que lo contradiga. Pero ese proceso de falsaciones debe tener un fin. Es decir, se tiene que aceptar un enunciado singular que justifique la cadena de falsaciones y con ello la falsación misma. Pero como no se puede justificar un enunciado singular mediante la experiencia, entonces se llega al punto de que las comunidades científicas tienen que decidir qué enunciado o conjunto de enunciados singulares se aceptan finalmente como refutación o falsación de una teoría. Lo que quiere decir que los enunciados singulares de teorías y los posibles falsadores se aceptan por convención. Esto último dejó al problema de la demarcación de la ciencia en un callejón sin salida.

La ciencia sin fundamento epistemológico

Si las teorías y los enunciados que pueden refutar, las teorías no pueden justificarse en la experiencia y son el resultado de una convención, entonces el criterio de demarcación entre ciencia y no ciencia termina en manos de la decisión de las comunidades epistémicas correspondientes. Sin duda, esto representa un problema para el falsacionismo en particular y el problema de demarcación de la ciencia en general. Este problema lo observó claramente el epistemólogo Larry Laudan, en la publicación en 1983 de un artículo titulado *The demise of the demarcation problem*. En el citado documento, Laudan afirma que el problema de la demarcación de la ciencia es espurio.

La evidente heterogeneidad epistémica de las actividades y creencias que habitualmente se consideran científicas debería alertarnos sobre la posible inutilidad de buscar una versión epistémica de un criterio de demarcación. Donde, incluso después de un análisis detallado, no parece haber invariantes epistémicos, se aconseja a uno que no dé por sentado su existencia. Pero decir lo que está en efecto es decir que el problema de la demarcación (el mismo problema que Popper llamó “el problema central de la epistemología”) es espurio, ya que ese problema presupone la existencia de tales invariantes (Laudan, 1983, p. 124).

La razón que aquí da Laudan para declarar que el problema de demarcación es espurio, es que, en él, se da por hecho que existe un invariante epistémico común a todas las ciencias; cuando, según Laudan, la evidente heterogeneidad epistémica de las ciencias nos indica que no es posible que exista tal invariante. Lo que es lo mismo a decir que no puede haber un criterio de demarcación invariante para todos los tiempos y para todas las ciencias. Este argumento tiene que ver con la observación que se hizo antes, al señalar la imposibilidad de una definición atemporal y única de ciencia, dado el carácter histórico y heterogéneo de las ciencias. “El término “ciencia” en sí es vago.

Su delimitación depende de las contingencias históricas” (Hansson, 2013, p. 62-63).

El punto de partida de Laudan para desestimar la cuestión de la demarcación, es una falta de acuerdo entre los especialistas en cuanto a la clase de criterio que se está buscando. Es decir, si la búsqueda de un criterio o de criterios de demarcación entre ciencia y no ciencia debería de corresponder o no con la búsqueda de un criterio o criterios de demarcación entre creencias bien fundadas y creencias que no están bien fundadas. Según Laudan, quienes han abordado el problema de la demarcación de la ciencia solo han confundido una pregunta filosófica relevante (¿qué hace que una creencia esté bien fundada?), con una pregunta irrelevante para las investigaciones empíricas (¿qué hace que una creencia sea científica?); esta confusión, según Laudan, ha llevado a la filosofía de la ciencia a mezclar dos asuntos totalmente distintos, a saber: la epistemología con las ciencias sociales.

A través de ciertos caprichos de la historia hemos logrado mezclar dos preguntas muy distintas: ¿Qué hace que una creencia esté bien fundada (o heurísticamente fértil)? ¿Y qué hace que una creencia sea científica? El primer conjunto de preguntas es filosóficamente interesante y posiblemente incluso tratable; la segunda pregunta es irrelevante e intratable en la epistemología (Laudan, 1983, p. 125).

Al confundirse dos preguntas totalmente distintas, ocurre que cuando estamos buscando una distinción concreta entre ciencia y no ciencia, en realidad no estamos buscando un criterio epistemológico de lo que hace que una creencia esté bien fundada, sino que más adecuadamente estamos buscando lo que hace que un discurso como el científico esté socialmente aceptado como un tipo de conocimiento garante de la verdad y como nuestra mejor fuente de saber. No hay, pues, criterios epistemológicos para distinguir la ciencia de lo que no es, no tenemos un criterio en el cual apoyar la afirmación de que la ciencia es un tipo de conocimiento especial y radicalmente distinto de

otras formas de conocimiento y en ese sentido el establecimiento de estatutos epistémicos a los conocimientos no está justificado.

Según lo hasta aquí escrito, la respuesta a la pregunta ¿qué hace que el discurso científico tenga la legitimidad suficiente como para justificar el racismo de la inteligencia y la estructura jerárquica de poder que se replica en la Universidad?, la podemos encontrar en las contingencias de la historia y en la convención social, lo cual deja el camino abierto a la arbitrariedad.

La ciencia fundada en la arbitrariedad

Plantear preguntas es plantear problemas y los problemas no siempre tienen una solución o respuesta satisfactoria. La pregunta, ¿qué es lo que hace que la ciencia se considere como un conocimiento especial y mejor que el resto de los saberes?, no tiene una respuesta satisfactoria desde el punto de vista epistemológico porque no parece ser una pregunta con ese sentido. No es el caso que los conocimientos sean especiales y menos aún que tengamos conocimientos mejores que otros. La afirmación: la ciencia es la mejor fuente de conocimiento que tenemos, está fuera del alcance de la epistemología, diríamos incluso que no tienen valor heurístico alguno en esta disciplina.

Sin embargo, el discurso científico tiene un gran peso a nivel social al grado de que puede justificar el racismo de la inteligencia. Se cree que hay modos de pensar, modos de aprender el mundo, modos de interpretar nuestra realidad como especie que nos permiten una mejor adaptación a las circunstancias del propio mundo que nos circunda. La ciencia, se nos asegura, es la mejor forma de interpretar el mundo porque solo sus conocimientos nos han permitido avanzar como sociedad, se insiste en que miremos la tecnología, los avances de la ciencia, las comodidades y los niveles de producción que hemos alcanzado como especie. En fin, pareciera que mediante la ciencia nos encontramos en los albores de la cúspide del sistema social, en el mejor de los mundos posibles.

A partir de aquí, es posible la introducción de cualquier criterio para designar a la llamada ciencia como un conocimiento especial y de orden superior, tan complejo y sistemático que sólo algunos cuantos, con inteligencia extraordinaria, pueden comprenderlo, reproducirlo y producirlo. Su complejidad y especificidad es tal que requiere de todo un sistema de transmisión de capital cultural para su mantenimiento. Como ya apuntaban Bourdieu, Martín-Baró y Velasco, el culmen del sistema de producción y reproducción del capital cultural o los conocimientos de la ciencia es la Universidad. Sin duda la llamada ciencia nos ha permitido tener todas las comodidades de las que gozamos en la actualidad, pero habrá que admitir que esas comodidades no han llegado solas, han tenido costos a veces brutales para la humanidad, sin mencionar que para cada solución tecnológica y de apropiación del mundo surge un nuevo problema. Habría entonces que hacer un balance de los costos que ha implicado el avance del sistema social mediado por la ciencia.

Pero por ahora, parece que el peso de la legitimidad de la ciencia sólo se sostiene en la arbitrariedad del propio discurso científico que se asume a sí mismo como el mejor discurso de conocimiento posible. El estatus de mejor conocimiento posible se expresa de manera contundente en la estructura y en las prácticas socioeducativas institucionalizadas que se observan en la Universidad. Esas expresiones sin fundamento epistémico, tienen que ver con la exclusión de otras formas de conocimiento distintas de la ciencia y de las personas que no tienen la "capacidad" o la "disposición intelectual" para adquirir y replicar ese tipo de conocimiento. Con ello, el racismo de la inteligencia encuentra una correspondencia con cierta exclusión de formas de aprehensión de la realidad distintas a las que propone la llamada ciencia. Esta exclusión arbitraria de algunos conocimientos podríamos correlacionarla con otras formas de exclusión que se dan en la sociedad y se replican en la Universidad como la exclusión de género y de lengua (lingüisismo o lingüismo).

Se puede decir que el racismo de la inteligencia se sostiene en una clasificación jerarquizada de los tipos de conocimiento, que a su vez se fundamenta en la arbitrariedad de una especie de racismo

del conocimiento. Un racismo del conocimiento vendría a denotar la tendencia a clasificar la diversidad de formas de aprender el mundo en una escala (estatus epistemológico). Indudablemente podemos intuir que hay en el planeta varias formas de interpretar y adaptarse a las realidades que se nos presentan, pero eso no quiere decir que las variedades correspondan con una escala más-menos. No es lo mismo las diferencias epistémicas que puede haber entre diversas cosmovisiones del mundo, a establecer una escala para clasificar las diversidades. Esa tendencia es característica de los racismos.

Finalmente, es de sorprender la gran paradoja que encierra todo este entramado de relaciones de justificación que se proponen en este escrito. El sistema de poder y dominación social se replica en la Universidad a través de la penetración cultural y el mandarinismo tecnocrático y se justifica en el racismo de la inteligencia; el racismo de la inteligencia se reproduce y produce en la Universidad y se justifica en el discurso científico y el discurso científico se produce y se reproduce en la Universidad y se justifica en las contingencias históricas, la convención social y la arbitrariedad. Siguiendo el argumento, la conclusión que se puede postular es que el racismo de la inteligencia en la Universidad se justifica en un discurso científico que no está justificado como conocimiento claro y distinto. Simplemente no hay nada que sostenga el discurso de la inteligencia superior. El racismo de la inteligencia se sustenta en el propio racismo.

Conclusión

Es evidente que los intentos de demarcación de la *ciencia* más prolíficos que se han intentado establecer no permiten distinguir con claridad entre lo que es *ciencia* y lo que no lo es. Los criterios revisados aportan importantes características de lo que reconocemos como ciencia, pero ninguno de ellos funciona como criterio absoluto de demarcación. Es decir, es el caso que: Si un enunciado es verificado o confirmado o susceptible de ser falsado entonces es científico. Pero no es el caso

que: Si un enunciado no es verificado o confirmado o susceptible de ser falsado entonces no es científico. Dicho de otra forma, solo se puede afirmar que: Si un enunciado es verificado o confirmado o susceptible de ser falsado entonces es científico. Pero no podemos afirmar que: Si un enunciado es científico entonces ha sido verificado, confirmado o es susceptible de ser falsado.

A falta de un criterio de demarcación de la ciencia que permita distinguir con claridad entre lo que es ciencia de lo que no lo es, las cuestiones relativas al estatuto epistemológico de la ciencia quedan sin un referente claro y completamente desdibujado. De hecho, si no hay criterios para distinguir el tipo de conocimiento ciencia, no habría criterios para establecer escala alguna de tipos de conocimiento. Los llamados estatutos epistemológicos no tendrían ningún fundamento epistemológico. Eso quiere decir que la respuesta a la pregunta de ¿qué es lo que hace que la ciencia se considere como un conocimiento especial y mejor que el resto de los saberes? No tiene ningún fundamento epistemológico.

No hay pues una justificación del racismo de la inteligencia fuera del propio racismo. De la insistencia en que hay algo mejor que el resto de lo que le es semejante. La costumbre humana de clasificar estratificando. De establecer diferencias y semejanzas estableciendo al mismo tiempo niveles.

Referencias

- Artigas, M. (1992). *Filosofía de la ciencia experimental. La objetividad y la verdad en las ciencias*. Segunda edición. EUNSA.
- Artigas, M. (2006). *Filosofía de la ciencia*. EUNSA.
- Bourdieu, P. (2005) El racismo de la inteligencia. En *Archipiélago: Cuadernos de crítica de la cultura*. (66), 45-48.
- Brown, H. (1998). *La nueva filosofía de la ciencia*. (4a. edición). Tecnos.
- Carnap, R. (1936). *Testability and Meaning*. En *Philosophy of Science*, 3, (4), (Oct., 1936), 419-471.

- Carnap, R. (1937). *Testability and Meaning—Continued*. En *Philosophy of Science*, 4, (1) (Jan., 1937), 1-40.
- Chalmers, A. (1984). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?, una valoración de la naturaleza y el estatuto de la ciencia y sus métodos*. Siglo XXI.
- Chalmers, A. (1992). *La ciencia y cómo se elabora*. Siglo XXI.
- Dalla, M. y Toraldo, G. (2001). *Confines: Introducción a la filosofía de la ciencia*. Crítica.
- Diéguez, A. (2010). *Filosofía de la ciencia*. Biblioteca Nueva.
- Diéguez, A. (2011). *La evolución del conocimiento. De la mente animal a la mente humana*. Biblioteca Nueva.
- Feyerabend, P. (1989). *Límites de la ciencia. Explicación, reducción y empirismo*. Paidós.
- Feyerabend, P. (1991). *Diálogos sobre el conocimiento*. Cátedra.
- Feyerabend, P. (2003a). *Provocaciones filosóficas*. Biblioteca Nueva.
- Feyerabend, P. (2003b). *Tratado contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. (4ta edición). Tecnos.
- Garrido, J. (1992) *Los cuatro tipos de verdad científica*. En *Theoria – Segunda Época* -. VII, (16-17-18), tomo B, 1183-1197.
- Geymonat, L. (1993). *Límites actuales de la filosofía de la ciencia*. Gedisa.
- Guthrie, W.K.C (2000). Parménides, Teeteto, Sofista, Político. *Historia de la Filosofía Griega*. Gredos.
- Hansson, S. O. (2013). *Defining Pseudoscience and Science*. En: Pigliucci, M. y Boudry M. (Ed.) *Philosophy of Pseudoscience, Reconsidering the Demarcation Problem*. Pp. 61-77. The University of Chicago Press.
- Hansson, S.O. (2017). *Science and Pseudo-Science*. En: *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Edward N. Zalta (ed.). <https://plato.stanford.edu/archives/sum2017/entries/pseudo-science/>.
- Hempel, C. (1978). *Filosofía de la Ciencia Natural*. Alianza Universidad.
- Hempel, C. (1979). *La explicación científica. Estudios sobre la filosofía de la ciencia*. Paidós.
- Kuhn, T. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Lakatos, I. (2007). *La metodología de los programas de investigación científica. Escritos filosóficos 1*. Alianza Editorial.

- Laudan, L. (1983). *The demise of the demarcation problem*. En: R.S. Cohan y L. Laudan (editores). *Physics, Philosophy, and Psychoanalysis*. Pp. 111–127. Dordrecht: Reidel.
- Mahner, M. (2007). *Demarcating Science from Non-Science*. En: *Handbook of the Philosophy of Science: General Philosophy of Science-Focal Issues*. Elsevier.
- Mahner, M. (2013). *Science and Pseudoscience. How to demarcate after the (Alleged) demise of the demarcation problem*. En: Pigliucci, M. y Boudry M. (Ed.) *Philosophy of Pseudoscience, Reconsidering the Demarcation Problem*. Pp. 29–44. Chicago: The University of Chicago Press, Ltd., London.
- Martín-Baró, I. (1974). Elementos de concientización socio-política en los currículos de las Universidades. En *Estudios Centroamericanos*, 313/314, pp 765–783.
- Merton, K. (1977). La estructura normativa de la ciencia. En: *La Sociología de la ciencia*, 2. Alianza Editorial.
- Popper, K. (1997). *El mito del marco común. En defensa de la ciencia y la racionalidad*. Paidós
- Popper, K. (1998a). *Los dos problemas fundamentales de la Epistemología. Basado en Manuscritos de los años 1930-1933*. Tecnos.
- Popper, K. (1998b). *Realismo y el objetivo de la ciencia. Post Scriptum a La lógica de la investigación científica. Vol. I. (2a edición)*. Tecnos.
- Popper, K. (2001). *Conocimiento objetivo. (4a Edición)*. Tecnos.
- Popper, K. (2008). *La lógica de la investigación científica. (2a edición)*. Madrid: Tecnos.
- Rosenblueth, A. (1971). *Mente y cerebro, una filosofía de la ciencia*. Siglo XXI.
- Velasco, S. (2016). *Racismo y educación en México*, En: *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, Universidad Nacional Autónoma de México Nueva Época, Año LXI, (226), enero-abril, 379–408.
- Villoro, L. (1982). *Creer, saber, conocer*. Siglo XXI.

La racialización de la inteligencia en contextos universitarios

Ma. de los Ángeles Gómez Gallegos

La inteligencia es de todos.

Introducción

Las discusiones sobre los racismos en México se han diversificado y multiplicado. Además de que se ha mantenido una ideología histórica de diferencias raciales, los cambios y las demandas sociales han dado pauta para actualizar el estudio de diversas formas de jerarquización humana. Una gran cantidad de expresiones y convivencias que conllevan modos de superioridad e inferiorización, de exclusión y de privilegio, no eran consideradas racistas. Esto se debe a que habían permanecido naturalizadas a través de prácticas históricamente continuadas de dominación y discriminación, a modo de costumbre, de unos grupos sobre otros. La multiplicidad de racismos o de marcadores del racismo pueden superponerse o contraponerse entre sí. Esto provoca que unos permanezcan, igual que sus efectos, sin delatarse o se naturalicen de acuerdo con la relevancia que se otorga a cada uno en un espacio, lugar y momento histórico determinados por las prácticas específicas. Como fenómeno que se materializa, es importante identificar cómo el racismo se devela en cada lugar y momento, y profundizar en el estudio de los mecanismos que han permitido que se instaure en distintos contextos.

El racismo se sustenta en un orden institucionalizado de superioridad/inferioridad entramado en relaciones tendientes a la desvalorización de uno o más aspectos de la condición humana.

La institucionalidad posibilita este orden y quienes ostentan una superioridad lo materializan. Así, el racismo y sus efectos sociales se instauran y se mantienen en tanto dicho orden no sea intervenido por una conciencia colectiva que, a su vez, se materialice en el respeto hacia las características inferiorizadas, independientemente de la posicionalidad institucional de cada uno. Es decir, no es la posicionalidad la que se sugiere cambiar con la visibilización de conductas que racializan sino la forma en que esa posicionalidad se utiliza para inferiorizar la condición humana de quienes ocupan los espacios considerados inferiores. La conciencia colectiva y su materialización derivan de procesos de muy largo aliento. Generalmente, se detonan con evidencias argumentadas que abren cauce a una reflexión colectiva y una motivación política centradas en la búsqueda de la igualdad de toda condición humana. Aun cuando la evidencia no siempre incita a dicha reflexión colectiva ayuda en la generación de discusiones que se van abonando, con mayor frecuencia, desde la academia.

Sin embargo, cuando las racializaciones se anidan en el terreno de quienes generalmente lo señalan puede surtir efectos contrarios. Pueden ser un incentivo para la incomodidad y la falta de ánimo para asumirlas. Esto provoca su eufemización y su letargo. Es el caso del tipo de racismo que se aborda en el presente trabajo, el de la inteligencia, al que se refiere Bourdieu (1999) como uno de los más sutiles e irreconocibles; por consiguiente, de los menos denunciados. Atribuye la falta de atención a este racismo a que los denunciadores habituales pueden poseer algunas características que los llevan a caer en él. Según el mencionado autor, es la academia una sociedad que se basa en una discriminación relacionada con una inteligencia determinada por los sistemas escolares cuyas clasificaciones “tienden a transformar las diferencias de clase en diferencias de «inteligencia», de «don», es decir, en diferencias de naturaleza. El clasamiento [*classement*] escolar es una discriminación social legitimada y que recibe la sanción de la ciencia” (p. 264).

La falta de exposición del racismo de la inteligencia como un racismo presente de múltiples formas en sociedades altamente jerarquizadas, no significa que la inteligencia como característica propia del ser humano no haya sido tradicionalmente racializada sino que no se ha considerado su estudio al margen o a través de las características más señaladas y más institucionalmente delimitadas. Es claro que el racismo por color de piel, por apariencia, por nacionalidad o por pertenencia social y étnica sigue siendo el más señalado en México; sin embargo, estos marcadores se entranan con otros que, frecuentemente, quedan en segundo plano. Esta invisibilización oculta la complejidad del fenómeno porque se simplifican los aspectos más visibles que no necesariamente dan cuenta de una perspectiva más profunda de las relaciones sociales jerarquizadas. Con frecuencia, este racismo se manifiesta hacia personas empobrecidas o susceptibles de ser empobrecidas económica, social, cultural o intelectualmente. En este sentido se reafirma como un racismo de clase cuyos efectos se producen a través de una práctica específica de supresión o inferiorización que representa la materialidad de la dominación.

El objetivo de este trabajo es revisar cómo en la educación escolarizada, específicamente en dos universidades públicas en México, se originan actuaciones y expresiones que pueden encuadrarse en la definición del racismo de la inteligencia. Este objetivo se desprende de una investigación cualitativa más amplia. Una de las estrategias de obtención de la información que sirvió de base para el análisis fue la observación de la vida cotidiana institucional. Esta observación se realizó con la finalidad de describir las interacciones cotidianas en las aulas durante las clases, y otras las prácticas cotidianas. Se registraron los diálogos que se suceden, reacciones, eventualidades y las actividades llevadas a cabo durante y fuera de las clases. Un aspecto importante fue conocer, a través de la observación, los diálogos que sobre los estudiantes y sus aspiraciones externalizan quienes tienen una superioridad académica,¹ en diversos momentos de la vida institucional.

1. Se hace referencia a distintos sujetos institucionales que interactúan de forma cotidiana o necesaria con los estudiantes. Se hace referencia especial a las interacciones de los jóvenes con los docentes porque es precisamente esta relación la que da cuenta de la posición del experto frente al aprendiz, pero funcionarios, técnicos y otras figuras de apoyo a la enseñanza cuyo conocimiento o experiencia está avalada en títulos académicos construyen relaciones jerarquizadas con base en ellos. Este conjunto de actividades, personas e interacciones son las que dan cuenta de la institucionalidad.

Aunado a esta estrategia, se realizaron 20 entrevistas a profundidad a estudiantes (19 mujeres y un hombre) inscritos en todos programas y niveles educativos, que se imparten en las instituciones observadas. Una de las finalidades de las entrevistas fue indagar sobre los aspectos positivos y negativos que han influido o han sido significativos durante su profesionalización, las dificultades a las que se han enfrentado durante sus clases para estudiar los contenidos y realizar sus tareas, y cómo ha influido, en su estatus de estudiantes, su relación con otros sujetos institucionales entre otros, los docentes.

Los aspectos centrales del análisis son: 1. La idea (delimitada durante el trabajo de campo) que ha permeado entre quienes tienen un título universitario, de que los jóvenes no han tenido logros significativos y esta carencia está ligada a su falta de motivación y de capacidad intelectual para construir aspiraciones. 2. Las manifestaciones de que los estudiantes no actúan, durante las clases, bajo determinados parámetros que definen, explícita e implícitamente, lo que es la inteligencia. En este caso, a los alumnos que dan respuesta con la precisión, oportunidad, profundidad, amplitud, tono discursivo que se demanda durante las clases en el día con día, se les considera que están bien dotados intelectualmente, que son inteligentes. Además de los parámetros formalizados en test, exámenes, cuestionarios, guías para la elaboración de prácticas y proyectos, exposiciones entre otros instrumentos, se propone que existen otros marcadores que se construyen en las interacciones y discursos cotidianos racializados; es decir, en los cánones de desempeño que se establecen en dichas interacciones. Se sostiene la idea de que a partir de estos marcadores se construye una definición particular de inteligencia.

A continuación, el trabajo se divide en cuatro apartados. En el primero, se presentan las perspectivas teóricas de las que parte este trabajo, sobre el racismo en general y el racismo de la inteligencia en particular. En el segundo, se da cuenta de expresiones de quienes tienen títulos académicos que, durante los trabajos académicos, dirigen a los estudiantes. Se afirma que estas expresiones desacreditan el intelecto

de los estudiantes por la inferiorización que se desprende de ellas. En el tercer apartado, se enfatiza la forma como las expectativas de futuro de los estudiantes se reconstruyen con las opiniones que sobre ellos y sus actuaciones expresan quienes ya cuentan con un título académico. En el cuarto punto, se reflexiona sobre la forma como estas opiniones abonan a la conformación de una identidad social racializada de los jóvenes.

Perspectivas teóricas sobre el racismo y la inteligencia

Auncuando “...hay tantos racismos como individuos tienen que justificarse por existir como existen” (Bourdieu, 1999, p. 261), el racismo en su definición más amplia es discurso de superioridad y su materialización, basados en un razonamiento inferiorizante de distintos aspectos de la condición humana. Este razonamiento responde a la creencia de que determinada posicionalidad social determina una superioridad humana. De la anterior afirmación de Bourdieu, se destaca, por un lado, la pluralidad de racismos, sustentada en la diversidad de individuos y aspectos susceptibles de ser racializados, y de razonamientos que justifican esta racialización. Y por otro, el razonamiento justificante que exigen quienes racializan a quienes consideran inferiores. En este sentido, hay un razonamiento de superioridad que justifica y uno que exige justificación de quienes están en una posición de desventaja. La justificación exigida opera a favor de quien se considera superior porque se vale de ella para mantener su posición. Este es un sistema de racialización que opera por doble vía: el de la justificación dada y el de la justificación exigida.

Quienes ostentan una superioridad someten el desarrollo humano y material, actuaciones y opciones de superación, reconocimiento a la cultura y al intelecto, a las normas que socialmente han instituido. La superioridad que se porta emerge de un razonamiento que justifica el comportamiento instituido por la posición de superioridad/inferiorización. La creencia de superioridad humana se concibe acompañada de la superioridad posicional. Los factores que originan un razonamiento que

resguarda este orden también son múltiples. El discurso, la argumentación racial lleva implícita o explícitamente las razones que sostienen una reafirmación de la posicionalidad. Es necesario estudiar cada contexto con sus características, sus implicaciones y los mecanismos que favorecen su reproducción. Coca (2006) resume de la siguiente forma los factores que alimentan el razonamiento racial:

Para intentar dar explicación al razonamiento racial se han expuesto distintos aspectos que son necesarios tener en cuenta. En primer lugar, hay que tener presente, como expone C. Junquera, que “el racismo es un sistema antropológico y político que afirma la superioridad de un grupo social sobre otro u otros” (1989, p.94). Respecto al aspecto psicológico, según M. Horkheimer y T. Adorno el racismo está relacionado con una personalidad autoritaria. H. Blumer, en cambio, considera que “el prejuicio racial existe fundamentalmente en un sentido de posición de grupo más que como un conjunto de sentimientos” (p.183). Existen otros argumentos que relacionan directamente el fenómeno de la exclusión con los problemas económicos (p. 221).

Las investigaciones sobre los factores que alimentan el razonamiento racial en México se han incrementado en las últimas décadas. Su diversificación ha obligado a nuevas tipificaciones por lo que es necesario profundizar en el conocimiento y comprensión de los racismos actuales. De la revisión de la literatura sobre la situación actual de los estudios sobre el tema, así como algunas de sus definiciones, se destacan los trabajos de Moreno (2016), París (2002) y Velasco (2016).

Moreno (2016) aporta un estado de la cuestión de los estudios sobre racismo. Expone una muy precisa y oportuna catalogación de las investigaciones realizadas en México cuyos resultados se publicaron en revistas académicas mexicanas entre 1956 y 2014. En particular, pone énfasis en los números especiales que representan una priorización del racismo como tema relevante.²

2. Además de la catalogación, Moreno Figueroa explora aspectos del terreno intelectual como la comprensión del concepto de racismo y su relación con la discriminación, el privilegio racial y las posibilidades del antirracismo, y el cambio social. En la última parte de su trabajo, menciona como retos pendientes para los estudios del racismo: La

Esta autora propone la utilidad del término racialización para explicar:

...las maneras en las que el racismo sigue operando sin que haya aparente claridad respecto del uso y comprensión de las nociones de "raza". Enfocarnos en la racialización de personas, espacios, discursos, identidades, prácticas culturales, nos permite poner atención al proceso de esencialización que atribuye características inherentes, despreciables o admirables, que terminan retribuyendo o castigando la lógica del racismo (p. 105).

En el presente trabajo, resulta útil el término racializar para adjetivar expresiones, interacciones y señalamientos que quienes poseen un título académico dirigen a los estudiantes en un contexto universitario. El uso de este concepto busca evitar una confusión sobre la idea de racismo acotado al señalamiento de las diferencias por origen o por la idea de razas. No es el objetivo de este trabajo revisar la discusión sobre una división racial real o imaginaria, sino puntualizar que las opiniones, señalamientos e imaginarios sobre los estudiantes conllevan una forma de desacreditación del intelecto.

Por su parte, París (2002), hace un recorrido por las ideologías racistas en América Latina, develadas en las investigaciones sobre este tema, desde la conquista hasta el S. XX. Condensa el desarrollo doctrinario de la cuestión, centrado en prácticas racistas y formas de discriminación hacia la población indígena y negra. Por último, revisa con profundidad la situación del racismo en América Latina durante las dos últimas décadas del S. XX que se mantiene aún de forma arraigada por los efectos de la colonización, los conflictos interétnicos y las dictaduras instauradas en varios países del Continente. La autora concluye que, aun cuando las instituciones estatales han abandonado las ideologías

necesidad de "desarrollar estrategias metodológicas para observar y analizar cómo las ideologías posraciales están acomodándose de modo perverso en el México del siglo xxi" (p. 105); el análisis de la posracialidad en el mestizaje; y, por último, centrar la atención a las nuevas formas que tomará la posracialidad en el contexto del mestizaje mexicano.

integracionistas y han adoptado el pluralismo cultural como forma de convivencia, se mantienen poderes y hegemonías cuyas prácticas y discursos han desarrollado nuevos mecanismos racistas.

No solo es necesario considerar el razonamiento racial. Este ha sido trabajado a profundidad desde varios campos de conocimiento. Es muy necesario analizar la falta de razonamiento racial. Esta carencia no implica una inacción. Hay una actuación tendiente a racializar. La falta de aceptación o abordaje del racismo en varios contextos, de forma muy marcada en instituciones de educación superior occidentalizadas, pudo deberse a la consideración de que el racismo es asunto del pasado, un tema histórico o acotado al color de piel, pero también a una falta de ánimo para revisar lo que ocurre en las realidades próximas; por consiguiente, a una falta de ánimo para comprenderlo y comprender la situación de quienes son racializados. Esta última postura abona al *statu quo* de las grandes diferencias sociales y las jerarquías sobre lo humano que estas generan. La falta de revisión de los distintos tipos de racismo en el ámbito educativo es más inexplicable aun porque no solo tiende a mantenerlos sino a justificarlos. Parece necesario reflexionar por qué hay espacios, especialmente educativos, en los que el tema del racismo no es un tema.

Este es el punto que busca delimitar el trabajo de Velasco (2016) al dar cuenta de las características que definen el racismo y los aspectos que determinaron sus orígenes y arraigos en las sociedades latinoamericanas. Destaca la profundidad de las relaciones entre el racismo y la educación evidenciada en la misión occidentalizada, sustentada en el ideal de formación de una “nueva sociedad” compuesta por “hombres nuevos”. Por último, hace un acercamiento a la forma en la que se ha instituido el racismo en la educación en México. En esta parte sustancial de su trabajo, destaca los principales hallazgos de las investigaciones realizadas en México sobre el tema. Algunas de ellas, de forma novedosa, se orientaron hacia la búsqueda de contenidos racistas explícitos e implícitos con lo cual evidenciaron que el racismo tiene un espacio de reproducción confortable en el ámbito educativo. Esta

reproducción se sustenta en la conjugación de factores extracurriculares y extraescolares que lo favorecen.

Algunos autores ubican las ideologías y prácticas racistas en un momento posracial en el que la negación del racismo se ancló a las evidencias sobre las similitudes entre “las razas”. Las ideologías posraciales son todas aquellas “formas de pensamiento, discurso y acción que evaden, deslegitiman y buscan eliminar las diferencias raciales y sus efectos como tema y enfoque del conocimiento académico, de la lucha activista, del debate público y de las políticas estatales” (Da Costa en Moreno, 2016, p. 92).

“Una de las características del racismo moderno es precisamente que, para que una ideología racista prospere, no es necesario que exista una ‘raza’ [...]. La ideología racista crea la raza al identificar como tal el grupo o grupos que se convierten en objeto de su atención” (Stavenhagen, 1994, p. 15). “...Es la creencia en la existencia de las razas lo que hace que surja el racismo, entonces al dejar de creer en que existen las razas, el racismo cesará. Si le damos la vuelta a esta lógica, como sugiere Malik (1996), para comprender que, más bien, la creencia en la idea de razas es una consecuencia del racismo, podemos ver cómo es posible deslegitimar una idea sin erradicar las prácticas racistas” (Moreno, 2016, p. 104).

Los estudios de Wade (2000, 2011, 2014) han evidenciado que no hay diferencias biológicas ni genéticas significativas entre los seres humanos. Otras voces afirman que al hablar de racismo se está haciendo una clasificación implícita entre razas. Estas discusiones nos conducen a la necesidad de desnaturalizar, descotidianizar las formas de convivencia racializada. Uno de los mecanismos para hacerlo es, precisamente, a través de la búsqueda de información empírica con la que es posible identificar estas formas de convivencia que han permanecido arraigadas en contextos específicos.

No debemos asombrarnos de la reaparición del racismo a través de estrategias neo-racistas modernas que ya poco tienen que ver con diferencias biológicas y que más bien ponen a circular diferencias

culturales que se presentan como el nuevo y formidable valladar contra la integración de diversos actores étnicos y sociales en el marco del cuerpo social completo. (Gómez Izquierdo, 2014, p. 141)

El presente trabajo ubica el racismo en el proceso evolutivo identificado en los trabajos antes citados, como un fenómeno que surge en el ámbito de la educación y se respalda en el saber académico, el saber científico que representa una hegemonía. Desde esta perspectiva, trastoca distintos ámbitos y, de acuerdo con Bourdieu (1999), es necesaria la autocritica de las ciencias para identificar de qué forman han abonado al racismo de la inteligencia. Este racismo, como ocurre con el de color de piel abona a la creencia de que existen diferencias naturalmente jerarquizadas.

Las instituciones públicas observadas reconocen un pluralismo cultural al hacerse partícipes de expresiones de las culturas de los estudiantes de origen indígena que, sin embargo, son mantenidas en las orillas del quehacer educativo. Estas expresiones que forman parte de ceremonias y trabajos académicos aparecen en el margen de la institucionalidad porque no son integrados a sus núcleos como son los programas y procesos educativos, y los conocimientos institucionalizados. Esta es una respuesta de las ideologías que abonan al pluralismo, pero mantienen los poderes y hegemonías a las que se refiere París (2002), cuando menciona que a partir del integracionismo se generan nuevos mecanismos racistas.

La idea de reconocimiento a la diversidad a través de estas prácticas busca implícitamente dar un lugar a las diferencias étnicas que finalmente se jerarquizan porque frecuentemente aparecen folclorizadas. Si bien los estudiantes de origen indígena hacen partícipe al medio institucional de aspectos relacionados no solamente con prácticas culturales, sino aportan conocimiento, este no adquiere relevancia como tal. No se da un lugar central a la diferencia a nivel de conocimiento que pueda estar presente en un plano más igualitario en una institución cuya esencia es precisamente su construcción.

Así, el presente trabajo se ubica en el campo del racismo de la inteligencia en el nivel universitario. Este concepto surgió como contraposición a los métodos psicológicos y psicométricos de medición de la inteligencia. Varios autores han cuestionado el modelo clasista de un solo índice de inteligencia cuyas hipótesis están formuladas bajo la idea de disparidad racial. La medición de la inteligencia a través de pruebas o test se ha visto confrontada por estudios que han evidenciado que estas mediciones son racistas y han devenido en formas de control social. Estos estudios están representados por Croizet (2012), Croizet y Millet (2012), Croizet y Claire (1998) que, entre otros aspectos, aclaran cómo las medidas de la inteligencia han creado estereotipos en los que solo adquieren representación los grupos con mayores ventajas sociales y proveen una visión hegemónica de la inteligencia.

De los estudios sobre las relaciones entre culturas y educación, inteligencias y aprendizaje inmersos en sus contextos socioculturales,³ se destacan los de Rogoff (1993), Lave y Wenger (2003), Gaskins (1999), Paradise y Rogoff (2009), Gaskins y Paradise (2010) y Robles (2012). En diversos ensayos, estas autoras han dado cuenta, desde una perspectiva etnográfica crítica, del contraste entre prácticas educativas escolarizadas y no escolarizadas en donde, estas últimas no revelan superioridad en la forma en la que se transmite el aprendizaje. Esto refuerza la idea de que hay una posición de superioridad, no solo sobre el dominio de determinado conocimiento especializado, sino sobre un aspecto humano como es la inteligencia, respaldado en títulos académicos. Para Rogoff (1993), por ejemplo, “el examen de los procesos cognitivos en diferentes culturas o periodos históricos atrae la atención hacia la canalización sociocultural del pensamiento individual” (p. 4). “La gente tiene la tendencia a asumir que la perspectiva de la realidad que le aporta su propia comunidad es la única adecuada o razonable” (Berger y Luckmann, en Rogoff, 1993, p. 4).

La autora centra una parte de su trabajo en la idea de que las

3. Estas investigaciones se refieren a las formas de aprendizaje y de concepción de la inteligencia desde una perspectiva no escolarizada sino formalizada desde las formas culturales del pensamiento y la socialización.

actividades cognitivas de los individuos deben considerarse en el contexto cultural en el que está inmerso su pensamiento. Menciona que la escuela es la institución que ha sido objeto de mayor atención en tanto canalizadora del desarrollo cognitivo. “La relación, que se establece muchas veces, entre la escolarización y las destrezas cognitivas puede ser debida, en parte, a las relaciones históricas entre los test de inteligencia y la escolaridad... Los primeros test de inteligencia que elaboró Binet se basaban en tareas escolares en cuanto que su meta era predecir el rendimiento en la escuela. Por tanto, no es accidental que nuestras medidas de inteligencia se relacionen con la escolaridad” (p. 7). La idea de desempeño escolar se mantiene bajo esta premisa establecida por las mencionadas pruebas, el desempeño que no se apega a determinados estándares, se relega o se utiliza en contra; es decir, para proponer que no se alcanzan determinados estándares de actuación intelectual lo que se señala como falta o carencia cognitivas. Esto es perceptible cuando se dejan de considerar, de inicio, las habilidades con las que los estudiantes llegan a la universidad y que les han resultado útiles precisamente para llegar a este nivel, independientemente del conocimiento especializado que proporciona la universidad.

Con estas bases, Rogoff aborda las particularidades de los procesos cognitivos que forman parte del desarrollo de distintos grupos. Da cuenta de las variaciones del concepto de inteligencia para distintos grupos indígenas de varios países y grupos de clase media en Estados Unidos. Así, las variaciones culturales sobre este concepto “...se revelan en juicios de valor sobre el grado en que son deseables cualidades como la velocidad, la abstracción, las destrezas de memoria, la separación de las habilidades cognitivas y sociales, y el conocimiento práctico” (p. 15). La idea de inteligencia que se ha considerado en este trabajo está relacionada con las habilidades mencionadas por la citada autora y que, generalmente, se construyen a partir de las normas que se establecen durante las clases.

Para Bourdieu (1999), el racismo de la inteligencia utiliza como método de reproducción la transmisión del capital cultural. A través

de la naturalización de ese capital heredado, las clases dominantes justifican su dominio. Para este autor, el título académico es el garante de la inteligencia. Es la base del poder que se ostenta: el del saber. Por lo tanto, justifica a quien lo posee para desacreditar a quien carece de él. Si quien posee un título académico, ostenta su superioridad a través de la desacreditación del intelecto de otros, estos señalamientos quedan justificados porque su superioridad está garantizada. Define este racismo de la siguiente forma:

...es la forma sociodicea característica de una clase dominante cuyo poder se basa en parte en la posesión de títulos que, como los títulos escolares, se consideran garantía de inteligencia y que han suplantado en muchas sociedades, incluso para el acceso a las posiciones de poder económico, a los antiguos títulos, tales como los títulos de propiedad o los títulos nobiliarios (Bourdieu, 1999).

La exaltación de la escolarización ha abonado la idea de que el más escolarizado es justificadamente superior frente a quien no lo está o lo está en menor medida. El hecho de que los aprendices, los jóvenes en tanto estudiantes, están en proceso de especialización y aun no cuentan con un cúmulo de información y experiencias profesionales en los conocimientos institucionalizados, los coloca en un estado de exposición al señalamiento. Sobre todo, en un medio en el que el que el más escolarizado sabe más. Y el que sabe más es más importante para lo importante.

En el presente trabajo, se pone énfasis en la desacreditación intelectual que se realiza por parte de quienes interactúan con los estudiantes, interacción que está fincada en la posesión de títulos académicos. Los intercambios con y hacia los jóvenes se llevan a cabo en distintos espacios institucionales. Fue de especial interés observar cómo operan las relaciones durante las clases y la presentación de trabajos académicos porque es donde se generan los intercambios sobre las habilidades de pensamiento, manejo de información y el ser o no inteligente. Específicamente para el racismo de la inteligencia,

abordado en el presente trabajo, la inferiorización se impone sobre la capacidad intelectual de los estudiantes a través de la valoración de determinadas respuestas y aportaciones que implícitamente se reconocen como no inteligentes. A continuación, se describen algunas de estas interacciones.

La desacreditación del intelecto de los estudiantes

El vínculo entre quienes tienen un título universitario y quienes están transitando el trayecto para obtenerlo, sea formalizado o espontáneo, da sentido a los lineamientos que sustentan la estructura institucional. Este vínculo representa a la institución misma, sus objetivos, sus misiones y fines. Los intercambios que ocurren entre unos y otros, dentro o fuera de las aulas, durante el trayecto universitario son indicadores descriptivos del tipo de socialización que se construye, deconstruye y reconstruye como una de las finalidades más importantes de toda institución educativa.

La descripción profunda del proceso de profesionalización de los jóvenes requiere conocer las distintas dimensiones de la interacción entre estos y quienes se relacionan con ellos en el día a día, especialmente con los docentes, como la parte más vital y dinámica de la relación. Las formas de comprensión de lo que se desprende de esta relación apoyan la identificación de los aspectos descriptivos de las trayectorias universitarias de los estudiantes.

Si bien hay regularidades que pueden ser aplicables a distintos contextos y formas humanas de expresión e interacción, hay, igualmente, innumerables variables que se pueden registrar durante la observación directa. En el mundo en la interacción social, la relación teórica central es la relación subjetiva entre quienes coparticipan en la interacción social, la acción es su propio contexto (Lave, 1996). A partir de esta idea, el hecho de dar cuenta de las contingencias de los encuentros en el aula resulta siempre pertinente e ilustrativo de las realidades que ocurren durante la formación de los jóvenes.

Las anteriores razones dieron pauta para llevar a cabo la observación en los espacios institucionales más dinámicos, especialmente en las aulas universitarias. Durante esta actividad, llamaron la atención las expresiones de quienes desarrollan su actividad profesional con el respaldo de un título académico, que pueden ser inferiorizantes del intelecto de los estudiantes. Durante las clases, se revisaron las respuestas que proporcionaron a los cuestionamientos de algunos docentes, la forma en la que participan o dejan de hacerlo durante la clase, la información que aportan, la forma en que discurren, la oportunidad de sus participaciones y la forma en la que sostienen un diálogo sobre los temas que se están abordando en el aula, principalmente.

Se identificó que las expresiones surgieron en distintos momentos de las clases. Se observaron grupos de distintos programas educativos y los niveles iniciales, intermedios y avanzados. Estas expresiones se manifiestan de forma reiterada y en el contexto de distintos procesos institucionales, principalmente clases, ceremonias e interacciones y expresiones fuera de las aulas. Estas manifestaciones surgen y se transmiten como parte de los intercambios cotidianos. En este sentido son parte del contexto cuyas características pueden influir en la construcción de un clasismo racializado que enmarca a su vez la construcción de las cotidianidades.

El énfasis en la falta de asertividad de los alumnos al responder a los cuestionamientos de los docentes durante las clases conlleva una desacreditación de la inteligencia. Algunos de docentes, aluden explícita e implícitamente a la capacidad intelectual de los estudiantes. Estas alusiones se realizan en forma de pregunta o de afirmación: “¿Creen poder hacer esos ejercicios de unir conocimientos con otros más? ¿No? ¿Qué lo impide? La voluntad, capacidades intelectuales”. Aunque hay intercambios menos explícitos, en este ejemplo, la desacreditación es evidente porque se utilizan literalmente los términos “capacidades intelectuales”, aunque se eufemizan por el tono de pregunta, de duda.

En otro ejemplo, un alumno proporcionó una respuesta correcta. Su profesora dijo: “Le acabas de dar al clavo”. Cuando en otra participación

se dio una respuesta incorrecta, afirmó “esa parte no me la sabía”. Ante respuestas incorrectas, había una utilización de la ironía, para remarcar la incorrección. Frente a respuestas correctas, se evitaba construir o reconstruir un discurso con las voces de los estudiantes, utilizando sus palabras o los términos en los que se expresaban. Este tipo de intercambios denotan una continua evaluación y juicio sobre el desempeño en el que se focaliza precisamente la falta de dominio sobre temas muy específicos del campo de conocimiento de cada docente. Esta posición parece ser parte del ser docente. Kaplan (2008) lo afirma de la siguiente forma:

Los juicios de excelencia que realiza el docente, a menudo de manera muy intuitiva, se extienden a las actividades cotidianas de los alumnos. El hábito profesional del docente lo empuja a considerar toda práctica como una etapa previa a un mayor dominio y, por tanto, también como un movimiento potencial hacia la norma de excelencia. Así, lo que hacen los alumnos les parece perfectible hasta el infinito y la categoría de “nivel” de dominio o de excelencia alcanzado es su mejor esfuerzo (p. 100).

Sin embargo, lo que llama la atención no es el juicio en sí mismo sino las expresiones verbales y anímicas contenidas en él. El vocabulario utilizado por los docentes está al alcance de los alumnos. Esto les permite interactuar con ellos, pero parece haber una limitante cuando el aspecto intelectual y experiencial que conllevan las expresiones está jerarquizado. Esta jerarquización pasa de un estado de normalidad, dadas la especialización y la experiencia docente, a uno de inferiorización cuando se desacreditan las capacidades de los estudiantes. Este aspecto intelectual está determinado, de acuerdo con lo observado, por el manejo de hábitos de aprendizaje y estudio, por el bagaje de información sobre temas específicos, por la experiencia y por la exposición de estos aspectos durante las clases. Es decir, la valoración que se hace de los estudiantes es temática porque se apega a los aspectos de dominio de la especialidad del docente. A partir de

esta valoración específica se pasa a una valoración de la persona y su trayectoria como se desprende del siguiente comentario: “[Lo que les pregunto] Son cosas de conocimiento general. Son 12 años de su vida desperdiciados”. Como se verá en el siguiente apartado, este tipo de percepciones, han permeado también en discursos de empobrecimiento de las capacidades de los estudiantes, contruidos al margen de los desempeños en el campo de especialización de cada curso.

En otros casos, se observó que aun cuando los alumnos participaban, lo que aportaban quedaba sin respuesta o no se le daba relevancia, por el control que en el aula se mantiene del discurso experto. Cuando los alumnos participaban, el crédito que se daba a su participación parecía forzado porque tenía un respaldo mínimo en el discurso especializado del docente. Cuando se concedía crédito a una respuesta correcta, quien estaba al frente del grupo retomaba la participación con palabras distintas a las expresadas por los estudiantes. Daba la participación a los alumnos, pero cerraba con una definición propia. Con frecuencia, las aportaciones de los jóvenes se relevaban frente a lo que los docentes aportaban. Estos aspectos permiten afirmar que la relación en el aula tiende a manifestarse como una convivencia que frecuentemente busca dar un lugar de superioridad a quien ostenta el poder del conocimiento o la experiencia.

Otro comentario se dirigió así a los estudiantes:

Ya fue demasiada información para su cabecita el día de hoy, creo. Ya casi vamos a terminar. ¿Qué son las teorías y los modelos conceptuales? ¿De dónde surgen y cuáles son sus objetivos? ¿Qué son? No todos [contesten].

La falta de reconocimiento a la capacidad de los estudiantes se propaga a través del discursar del experto, de un lenguaje y un diálogo que remarca una superioridad no solamente social, también de la condición humana, justificada por el conocimiento, la información y la experiencia. No se hace a través de una terminología que se pueda relacionar de forma evidente con el racismo. Se trata de una superioridad de la

inteligencia que, de acuerdo con los cánones institucionalizados, los estudiantes deberían tener. Los maestros tienen la convicción de que lo que enseñan es lo que los estudiantes deben saber, por consiguiente, los contenidos y las formas en las que se presentan no se cuestionan de forma evidente.

Las fronteras entre los “inteligentes” y los “no inteligentes” son arbitrarias y acordes con los temas y la posición habitual de los jóvenes frente a ellos. Si son perdurables en el tiempo, es porque todo el orden social -las valoraciones, las prácticas, las representaciones sociales, las normas, las instituciones- están a su favor. Con el respaldo de sus títulos académicos, los maestros se apropian de la idea de inteligencia que mantienen los grupos sociales en los que están inmersos; no son ajenos a las representaciones sociales más generales respecto de la inteligencia (Kaplan, 1998). Es decir, hay una percepción amplia de este concepto que marca la pauta de las interacciones cotidianas en el terreno universitario a partir de los órdenes intelectuales establecidos por la especialización del conocimiento. Aquí es donde surge la apropiación de la idea de inteligencia. Hay ejemplos que dan cuenta de que esta apropiación no es justa porque los estudiantes también responden a sus propias preguntas o resuelven dudas entre ellos. Es decir, hay respuestas que están latentes para explicitarse en cuanto se abre una posibilidad de hacerlo.

Si el racismo de la inteligencia está enraizado en las prácticas culturales institucionales y no es el resultado de expresiones individuales, muchas personas que se definen a ellas mismas como no racistas, más aun como liberales pueden, sin embargo, mantener una fuerte actitud despectiva hacia las personas que ocupan posiciones más bajas de la sociedad (Croizet, 2012). La racialización no aceptada o no consciente es un aspecto trascendente porque no significa que no existe, sino que no está presente en una conciencia colectiva que lo atraiga como un punto de discusión y confrontación.

Las expresiones que denigran o rebajan intelectualmente a los estudiantes están naturalizadas porque en la mayoría de las ocasiones

se hacen en tono de broma o de sarcasmo. Esto promueve que haya un tono relajado en el aula, promueve las risas que envuelven de una gran sutileza lo que se dice. La broma es una de las formas de convivencia más aceptadas en las interacciones cotidianas, sobre todo en grupos de jóvenes. Muchas veces son estos quienes retoman las bromas del profesor y dan continuidad al comentario que puede ser detonante de nuevas bromas.⁴

El racismo de la inteligencia es una de las formas más sutiles del racismo, de las más irreconocibles y, por esto, de las menos denunciadas (Bourdieu, 1999). Para este autor, es un racismo que se reproduce a través de la transmisión del capital cultural, de forma aparentemente natural, innata. A través de este racismo se justifica el orden social de los que ostentan una superioridad, En este caso intelectual.

Varios autores han puesto el foco en la sutileza o eufemización de algunos racismos, como una de las características que impiden relacionarlos con esta práctica

...el racismo ha entrado a formar parte de la cotidianidad, de tal manera que resulta casi imperceptible. Esto sucede principalmente en los regímenes democráticos y pluralistas, “justamente porque su expresión suele ser más sutil, menos espectacular, aunque no por ello menos dolorosa” (J. Ramírez-Heredia en Coca, 2006, p.102).

Estas sutilezas están entramadas en prácticas que se perciben a partir de elementos muy específicos de la relación entre el saber de los docentes y el no saber de los estudiantes, inmersos en situaciones en las que la posición de ambos está enmarcada en los procesos de enseñanza. Así, las condiciones que permiten ubicar el abordaje de la presente reflexión desde una perspectiva racista son las que se

4. Una primera reflexión sobre el racismo de la inteligencia y el uso de la broma como un elemento que lo eufemiza, se publicó en El racismo de la inteligencia en las interacciones en el aula entre docentes y estudiantes universitarios. En Bruno Baronnet, Gisela Carlos Fregoso y Fortino Domínguez Rueda (Coords.) *Racismo, Interculturalidad y Educación en México* (pp. 199-225) <https://www.uv.mx/bdie/files/2018/10/Libro-Racismo-interculturalidad-educacion-Mexico.pdf>

mencionan a continuación y se ejemplifican con comentarios recogidos durante la observación:

- Las preguntas, requerimientos de participación y afirmaciones por parte de algunos docentes: “¿Verdad que está bien fácil? [un ejercicio]. Si hasta yo lo hago”.
- La respuesta inmediata de los docentes frente a la prontitud o dilación para contestar por parte de los estudiantes: “¿Se los puedes decir en inglés, por favor? [La clase no es de inglés]. No escucharon bien”.
- El contenido y tono de las expresiones de los estudiantes. Los fragmentos de sus participaciones y que son los que los docentes rechazan. Estas palabras fueron resultado de las interacciones en el aula y expresadas fuera de ella. Los efectos que tienen estas palabras en los docentes y, cuando son replicadas por estos, en los estudiantes, el eufemismo implicado en estos efectos:

Docente: “¿Qué más sabemos o qué deberíamos saber de la enfermería?”

Estudiante: Atendemos la cuestión emocional.

Docente: OK. Entramos a la psicología sin ser psicólogos”.

- La autoridad y autorización que asumen los docentes para discurrir. Su posición física y simbólica en el aula. El control que ejercen con esta autoridad sobre discursos y participaciones: “¿Qué es la planeación? No quiero que me lean. No estamos en clase de lectura”.
- El uso del saber, experiencia, conocimiento y dominio de los temas, manifestado en expresiones como: “He trabajado en empresas...”, “He iniciado proyectos...”, “He viajado...”.

- El marco institucional en el que se suceden: Universidades públicas con una alta diversidad de alumnos: estudiantes provenientes de comunidades urbanas, rurales e indígenas; de comunidades con actividad industrial y comunidades con muy baja actividad económica; de comunidades muy distantes y de la misma comunidad en la que se ubican las Universidades.

Estos son elementos que dan cuenta de las relaciones interpersonales y de grupo que enmarcan determinadas convivencias inferiorizantes, observables desde una perspectiva del racismo. Son pautas sobre las que se propone observar la profundidad y constancia de la exposición del intelecto de los menos expertos; en primer lugar, porque son aspectos cotidianos, pero sobre todo porque implican discursos y convivencias representativos en un espacio institucional socialmente valorado y representativo del saber.

En los casos observados, el desarrollo cognitivo se institucionaliza, se centra en la forma en que debe ocurrir dicho desarrollo en el aula, estableciendo una relación contenidos temáticos/procesos cognitivos. El contexto social al que se refiere Rogoff (1993) queda relevado por el contexto institucional. Parece haber un constreñimiento de las formas de expresión y aportes de los estudiantes y se relevan los cánones institucionales sobre el tipo de participación que deben tener. Los discursos de aceptación y rechazo de lo que aportan los jóvenes aluden a la forma, tiempos, modos y estilos que deben desarrollar durante su formación, pero también a la pertinencia y suficiencia del manejo de los contenidos.

Expectativas de los estudiantes, una construcción abonada por los docentes

Las interacciones y los discursos que desacreditan a los estudiantes implican una ideología y una actuación colectivas. Implican expresiones de un colectivo hacia otro, de quienes ostentan un grado de conocimiento institucionalmente respaldado, hacia grupos de estudiantes. Dichas

expresiones están tácitamente aceptadas o no han sido señaladas como manifestaciones que alteren el orden de las relaciones establecidas; o más aun, que trastoken negativamente las objetividades y subjetividades develadas en las interacciones de quienes convergen en la Universidad.

Entre funcionarios y docentes, ha permeado la idea de que la capacidad de actuación de los estudiantes para consolidar sus proyecciones de desempeño escolar y desarrollo más allá de la escuela es limitada. Han construido una idea sobre la participación académica de los alumnos, concretamente de la forma en la que, a su parecer, no se agencian de la formación que se les ofrece. En conversaciones informales y otras actividades fuera de las aulas, se habla a través de una terminología que estereotipa. En algunos discursos, las trayectorias de los estudiantes aparecen como cargas negativas frente a sus expectativas de futuro. La noción de logro, la consolidación de un imaginario de superación implica una actuación distinta de la que ven en los jóvenes. La capacidad de logro está relacionada con estar motivados, tener imaginarios de futuro que cambien el presente, tener una actitud que les permita sobresalir de lo rutinario.

Hay una percepción colectiva de una desmotivación e incapacidad intelectual y actuante de los estudiantes, una marcada actuación de los profesores para motivar a los estudiantes para que “construyan sueños” pertinentes al éxito que necesitan. Los maestros influyen en la construcción de las expectativas de los alumnos cuando les señalan lo que deben hacer para ser profesionalmente exitosos. Igualmente les reiteran lo que deben hacer para tener un mejor empleo, para “ganar bien” y no sean siempre “así como son”, para que no se queden “nada más trabajando en el campo” porque de esta forma no tendrán lo necesario para “vivir bien”⁵ que implica básicamente la obtención de un patrimonio y de reconocimiento social.

Lo que parece estar en juego es lo no realizado que aún es posible realizar (desde la perspectiva de los alumnos) y lo no realizado que ya

5. Las expresiones entrecomilladas fueron mencionadas por funcionarios y docentes.

debió haberse cumplido (desde la perspectiva de los docentes). Los primeros parecen estar dirigidos a un objetivo, para el que están en la Universidad. Los segundos parecen dirigirlos a un objetivo que no está siendo cumplido aun cuando están en la Universidad. Así, los docentes buscan ejercer influencia en las proyecciones de los estudiantes desde los parámetros institucionalizados del vivir bien que trastoca formas de ser, formas de pensar y formas de existir supeditadas a la mediación escolar. "La 'naturalización' de las diferencias de inteligencia termina legitimando resultados escolares..., al convertir los mecanismos y mediaciones propiamente escolares en actos derivados de propiedades naturales" (Kaplan, 1997, p. 5).

Desde estas perspectivas, las expectativas de futuro que los docentes construyen de los estudiantes parecen contradecir las que estos construyen sobre su futuro. Los imaginarios de los docentes impactan a las proyecciones de sus estudiantes, quienes muchas veces modifican sus discursos en consideración a las propuestas y motivaciones de los maestros. Dentro de estas expresiones, los docentes consideran que sus recomendaciones son pertinentes a todos; es decir, hay una percepción de homogeneidad en las posibilidades de desarrollo humano de los estudiantes. Las experiencias culturales e intelectuales adquiridas en sus lugares de origen y a través de las generaciones anteriores aparecen como cargas negativas en las recomendaciones. La falta de sueños, la desmotivación, el desgano, la falta de actitud son los estereotipos que fundamentan los discursos docentes para establecer una medida de actuación. Para estos, los estudiantes no están actuando para alcanzar el estatus de "vivir bien".

Con sus imaginarios, los maestros están presentes en los de los alumnos. Las expectativas de futuro de éstos son trastocadas por los imaginarios de aquellos. A partir de los docentes, los alumnos parecen reabrir nuevas posibilidades cuando se refieren a sus proyecciones. Pero estas posibilidades rebasan el campo académico para insertarse en el personal. Las narrativas sobre el pasado y las trayectorias de vida de los estudiantes se ven influidas por las narrativas docentes

para reconstruir sus perspectivas de futuro. Los estudiantes parecen reconocer las recomendaciones de los docentes aun cuando reconocen logros significativos de sí mismos. Hay una transmisión de un capital intelectual construido sobre las bases proporcionadas por el medio escolarizado. Dentro de este capital, se considera el saber, la experiencia, la información, las formas de interpretación, el *know how* de determinadas prácticas y actuaciones frente a circunstancias que impliquen progreso, mejora, éxito como referentes para perseguir el gran logro profesional que se traduce en vivir bien que necesariamente pasa por la escuela.

Para algunos profesores, los alumnos están fuera de las normas de actuación aceptables en el contexto escolar. Los alumnos no se adecuan a estos lineamientos; más aún, actúan en contravención a las normas implícitas instauradas. Se quita, o no agrega valor, a las actuaciones de los estudiantes y se construye un discurso de minusvalía y desmotivación sobre sus procederes. Como idea colectiva y reiterada, estas expresiones han tomado forma de discurso motivacional. Por ejemplo, “Debes levantarte” (Estás caído), “¿Quieres seguir así?” (Debes ser diferente), “Debes hacerlo con ganas, con ánimo”⁶ (tienes pocas ganas y ánimo).

La reiterada falta de capacidades, frecuentemente derivada de la falta de motivación, está explicadas por Ellis Cose⁷ quien menciona que las bajas expectativas pueden tener impacto negativo en el logro de las minorías. Las personas⁸ no necesitan leer *la curva de Bell* para estar al tanto de las bajas expectativas mantenidas hacia ellos por la cultura de la mayoría. El mencionado autor recuerda ejemplos de las bajas expectativas de sus maestros en la escuela que no consideraban importante que los alumnos compraran nuevos libros de texto, ya que no esperaban que fueran capaces de leer cualquier cosa compleja.

6. Las frases entrecomilladas fueron expresadas por docentes.

7. Del wiki *Race and intelligence*. Consultado en [http://psychology.wikia.com/wiki/Race_and_intelligence_\(Explanations\)](http://psychology.wikia.com/wiki/Race_and_intelligence_(Explanations))

8. El autor hace referencia a las personas afrodescendientes, pero se considera que puede ser alusivo a otros individuos o grupos sociales que también han sido históricamente inferiorizados en sus habilidades cognitivas.

Las opiniones sobre sus alumnos permiten afirmar que los docentes transmiten una forma de actuar que trastoca sus expectativas. Su influencia, establece un vínculo con una parte de la estructura institucional, con el espacio cuyo dominio les pertenece, el aula. Se hace perceptible una relación de dominio con la que están autorizados para hacer aseveraciones independientemente del bagaje cultural e intelectual de los estudiantes.

Las expresiones, resultado de las prácticas institucionales, que se construyen durante la vida cotidiana permean distintos procesos institucionales. El que se ha construido sobre determinados estándares de actuación fluye de individuo en individuo y se instala en el colectivo. Vinculan sus referencias con una formación que se hará posible a través de las herramientas institucionalizadas. Frente a estas, las perspectivas de los estudiantes aparecen, implícitamente, como no posibles porque “no tienen la capacidad de construir sueños”; “ya no sueñan”; “ya no tienen ambiciones”.⁹ Con estas expresiones parece haber una desinstitucionalización simbólica de los jóvenes porque se atribuye a ellos en lo individual la mencionada falta de capacidad, percepción que no parece establecer un vínculo entre la presencia de los jóvenes en la universidad y las aspiraciones que se dice no tienen.

Los logros de los estudiantes, evidenciados con su presencia en la Universidad, son reconocidos por otros docentes. Estas manifestaciones se contraponen con las que expresan duda a su capacidad de imaginar; es decir, de tener aspiraciones y proyecciones de futuro. Su presencia en la Universidad es resultado de una trayectoria que requirió una inversión que, por lo menos, ha sido de largo alcance. Es altamente significativo que estas expresiones de duda de las capacidades aspiracionales de los jóvenes surjan en una Institución de Educación Superior porque se encuentran en la fase final de sus trayectorias formativas, en la fase que abre el paso al medio laboral en el que, después de haberse escolarizado durante 20 años, esperan cumplir con sus expectativas.

9. Estas expresiones fueron tomadas de forma literal de conversaciones de y con funcionarios y docentes.

La identidad social racializada

Como ya se ha mencionado en los apartados anteriores, en la información recabada, se han identificado formas de expresión y de interacción que tienden a desacreditar. Funcionarios y docentes asignan a los estudiantes distintas características que pueden encuadrarse en la idea de defectos de actuación y discapacidades sociales. Estos comentarios hacen alusión a la carencia de logros significativos en sus trayectorias y en su posición como universitarios.

Los discursos y las interacciones durante y al margen de las clases abren una puerta de entrada a la estigmatización definida por Goffman (2006). De acuerdo con este autor, un estigma es una especial relación entre atributo y estereotipo, es un rasgo desacreditador que encuadra en las categorías establecidas socialmente como no aceptables. En estos discursos, se destaca que los estudiantes son desganados, desmotivados, apáticos. En un sentido, que carecen de la actitud necesaria para tener expectativas. “De la superioridad real o aparente se pasa con facilidad a la idea de que los éxitos son debidos a las cualidades inherentes de las personas:” (Comas, 1952, p. 5). El hecho de que aun cuando están en una universidad pública, nivel educativo al que accede una minoría, no se considere suficiente para acreditar las capacidades de logro, fortalece la idea de que son los títulos académicos y no los logros previos los acreditadores de una valoración personal.

El señalamiento de las desventajas académicas de los jóvenes se ubica en una narrativa que se siembra en los márgenes de un diálogo directo docentes-estudiantes. Lo que los docentes hacen explícito son consejos y sugerencias de un actuar exitoso. Los señalamientos de los defectos de actuación se eufemizan con un discurso motivacional. De esta forma, aun cuando los jóvenes no necesariamente se reconocen con dichos defectos y no asumen el atributo de desganados, sí reconstruyen sus planes como estudiantes y futuros profesionistas influidos por las medidas de actuación y desempeño inteligente que institucionalmente se establecen como medidas de éxito.

Si bien los discursos fuera del aula abren una entrada a la estigmatización, la afirmación categórica de que encuadran en esta definición es discutible. Un atributo estigmatizante establece un vínculo entre el medio social y el estigmatizado. El imaginario de los estudiantes queda fuera de esta relación. La desacreditación no es una característica que porten, es una imputación. Los estudiantes no se colocan a sí mismos estas etiquetas. Les son colocadas. En una clase, se solicitó a los estudiantes que contestaran algunas preguntas sobre sí mismos. A la pregunta: “¿Quién soy?”. Hubo respuestas como: “Soy una persona con una actitud positiva”. A la pregunta: “¿Por qué estoy aquí?”. Una respuesta fue: “Progresar, desarrollar talentos, ayudar a otros”. A la pregunta: “¿Qué quiero de la vida?”. Una estudiante respondió: “Que el apoyo de mi familia no sea en vano”. Estos son ejemplos de que los atributos concedidos no conforman una identidad social real sino virtual (Goffman, 2006). En este sentido, las expresiones que los desacreditan no llegan a ser un atributo. Los jóvenes no se reconocen como desganados o desmotivados. Los aspectos con los que dan cuenta de sus situaciones de vida, como los mencionados, lo refuerzan. Las expresiones sobre ellos pueden ser denostativas de sus actuaciones y motivaciones para alcanzar determinados logros académicos y profesionales. Sin embargo, tienen una trayectoria académica que, por lo menos en cuanto a duración, contraviene esa percepción.

Se retoma la idea de identidad social de Goffman (2006) y la perspectiva del racismo de la inteligencia de Bourdieu (1999) para proponer como identidad intelectual racializada a la imagen de los estudiantes universitarios en la construcción discursiva de quienes tienen títulos académicos, a través de los intercambios que promueven en el aula y la minusvalía de carácter que se divulga fuera de ellas. El racismo de la inteligencia de acuerdo con Bourdieu (1999) “...es propio de una clase dominante cuya reproducción depende, en parte, de la transmisión del capital cultural, capital heredado que tiene la propiedad de ser un *capital incorporado* y, por tanto, aparentemente natural, innato...”. Independientemente de las inteligencias medibles y

valorables que posean los estudiantes, se han conformado supuestos que se presentan como atributos desacreditadores de su inteligencia. A la par de lo que abonan los discursos fuera del aula, esta identidad social se abona con las interacciones durante las clases.

Si los profesores mantienen el control de la palabra y de las participaciones en el aula, si dosifican preguntas y amplían o acotan las respuestas, si generan concesiones al margen de las normas explícitas y con estas los alumnos obtienen nuevas posibilidades de actuación, los estudiantes discurren y actúan a partir de ellas. Las respuestas de los estudiantes son complementadas por los docentes, el punto de atención, el protagonismo, quien se impone a través de la palabra son los docentes observados. El control no está solo en lo que los estudiantes pueden hacer fuera de las normas explícitas, también en el nivel de protagonismo que cada uno adquiere durante la clase.

Lo anterior no significa que los estudiantes no tengan una participación notoria, sino que hay aspectos acotados a las directrices que marca el docente. Son precisamente durante estos momentos en los que se desacredita a los estudiantes. La laxitud y contención están presentes en las clases, pero la continuidad de una y otra está marcada por los docentes. El tipo de marcaje es lo que se señala como desacreditador. Las expresiones fuera del aula son las que muestran la continuidad de lo que parece ser una construcción discursiva racializada. Esta construcción puede también estar presente en los intercambios entre estudiantes, pero adquiere otra dimensión entre sujetos que se encuentran en igual o similar posición social e intelectual.

“¿Pues a dónde los llevaron a tomar clase?” se preguntó a un grupo de estudiantes. La justificación es el aspecto presente en todos los racismos. La pregunta demanda una justificación. Una interpretación posible es que hay una afirmación implícita en la pregunta: que tomaron clase en un lugar inadecuado o de bajo valor educativo. Los alumnos tendrían que explicar por qué asistieron a determinados centros educativos y esta explicación está relacionada con su origen social y trayectorias de vida. La respuesta tendría que ser justificante, pero el comentario se asimiló como broma. “En un cerro” dijo una alumna.

En este sentido, aplica la propuesta de Goffman: “Si cada vínculo supone una vasta concepción sobre la persona a quien sujeta, conviene que indagemos cómo maneja el individuo esta definición de sí mismo” (2004, p. 176). Los alumnos se apropian de los presupuestos para su profesionalización. Intentan cumplirlos. Incorporan los planes que la institución elabora hacia ellos y a su repertorio de imaginarios. La incorporación de estas vivencias es parte de su capital cultural e intelectual. Las experiencias institucionalizadas aparecen como su “capital incorporado” (Bourdieu, 1999).

El capital que se transmite en la relación universidad-alumno es un capital intelectual que está presente en los datos, la experiencia, las definiciones, los conceptos, las operaciones y el tipo de información que se da a los estudiantes; sobre todo, en el discurso que envuelve estos contenidos y que puede igualmente concebirse dentro del concepto Bourdiano de “capital cultural”. La reproducción discursiva del racismo se presenta envuelta en un discurso cotidiano de transmisión del capital intelectual. El sujeto tiene la posibilidad de comunicar una narrativa, utiliza los canales cotidianos representados en el intercambio cotidiano de ideas y se construye como referente del ser y del actuar.

Las formas en las que se dirigen a los alumnos y resuelven las múltiples contingencias que se suceden en este proceso muestran las libertades y autorizaciones que pueden dosificar los docentes. El hecho de que haya contraejemplos, maestros que conceden a los alumnos el control del discurso, es un indicador de estas libertades y que hay una clasificación posible de quienes fincan una relación con los estudiantes basados en una autoridad derivada de su formación académica (de los títulos académicos) y de su posición institucional y frente del aula.

Los maestros entran su discurso cotidiano en su práctica, su experiencia, su saber y controlan las expresiones en el aula, las dirigen, las dosifican y valoran, permiten o prohíben determinadas expresiones. Otros docentes con menor dominio del discurso y la actividad en el aula pueden aparentar el control o recurren a una gama de actuaciones posibles que utilizan para dar concesiones, evaluar, valorar y mantener a los estudiantes en una posición de aparente subordinación que les permite seguir ejerciendo y dosificando algún tipo de superioridad.

Conclusiones

Dada la multiplicidad de formas que en los discursos y las prácticas emergen las ideologías y prácticas inferiorizantes sobre aspectos de condición humana, es necesario ampliar el conocimiento, sobre todo, de las convivencias racializadas no detectadas. La idea de superioridad no se manifiesta solamente en los aspectos físicos, biológicos o culturales. No todas las formas de discriminación están relacionadas de forma directa y visible con estos marcadores. En una institución educativa, con frecuencia, las formas de discriminación pueden estar relacionadas con la posesión de títulos universitarios, los conocimientos y experiencia que con ellos se respalda. Quienes asumen conductas racializantes, fincan sus prácticas en una superioridad de la inteligencia enmarcada en grados académicos.

Los caminos para abordar el racismo, sobre todo cuando no hay un espacio de discusión de las posturas sobre el tema, son también altamente complejos. Uno de los aspectos más difíciles de evidenciar es la forma en la que las expresiones desacreditadoras influyen en el actuar de una persona, o cómo un discurso cotidiano inferioriza a través de las interacciones cotidianas en un contexto educativo y este discurso afecta aspectos del ser humano.

Un problema en el estudio de los racismos como el de la inteligencia presentado en situaciones como las que se han descrito en el presente trabajo surge cuando el razonamiento racializante opera implícitamente. Quien racializa puede no saber que lo hace porque se actúa legítimamente acorde a su posicionalidad. Los funcionarios y maestros de instituciones de educación superior públicas pueden sentir que es natural cualquier expresión durante la enseñanza tratándose de posicionar lo que saben, jerarquizando el saber escolarizado. Pero también se impone una jerarquización humana y los límites derivados de ella, los que no se asumen porque se confunde su posicionalidad social con su posicionalidad humana. Es en este aspecto donde puede haber escollos para abrir una discusión antirracista.

En los casos comentados en el presente trabajo y la revisión de las formas en las operan las interacciones verbales es donde se considera que está el fundamento racista. Es la relación que se establece entre el saber respaldado en títulos académicos y la afirmación de no saber de los estudiantes, aunado al énfasis en una definición de inteligencia, lo que se considera racismo. Se desvirtúa una superioridad posicional; es decir, una superioridad obtenida o lograda legítimamente en tanto se convierte en superioridad de condición humana. En este caso, el razonamiento parece estar delimitado por la necesidad de expresar una superioridad intelectual para reafirmar que el valor superior está dado precisamente por la posesión de títulos que respaldan el saber.

Las consecuencias de determinados racismos, como el de la inteligencia, es otro aspecto que debe destacarse. Su práctica puede ser inconsciente, por lo tanto, sus consecuencias pueden no ser identificables o no relacionarse con los efectos sociales o con su reproducción. En las expresiones racializadas no es necesario pasar de un acto de voluntad a otro de forma intencional, pasar del decir al hacer, de las expresiones a determinadas prácticas intencionales. El decir es también un acto de voluntad. Lo que se señala como racista es el discurso cuyas expresiones normalizadas, surgen, se avivan, se transmiten como dinámica de la propia interacción. Estas expresiones son parte del contexto. Su construcción o transmisión se han dado en él porque el espacio posibilita a esa construcción.

Quienes reproducen un discurso pueden construirlo a partir de sus percepciones e interacciones cotidianas. Si una idea se externaliza en las prácticas cotidianas, se normaliza. No llama la atención. No es un foco de fijación. No pasa a ser un discurso confrontativo. Se señalan a los alumnos deficiencias intelectuales. La práctica de desacreditación no se manifiesta en relaciones individuales. No se trata de la construcción de parámetros para tipificar a los estudiantes en lo individual. Los señalamientos con los que, de forma implícita, se dice a los estudiantes que saben menos, están dirigidos a grupos de estudiantes. Estos también son indicadores de racialización porque el actuar no se queda en un acto de un individuo sobre otro sino de un grupo sobre otro.

En las Universidades, como en otros contextos, las expresiones racistas no necesariamente se dan tras la máscara de la negación. No se llega a la necesidad de elucubrar una negación porque las expresiones son tan sutiles que se entran en la cotidianeidad institucional normalizada. No hay una confrontación de dos o más posturas sobre estas expresiones. No se habla de racismo. No hay alternativas para negarlo porque tampoco las hay para señalarlo. La sutileza, el grado de eufemismo con el que puede presentarse este fenómeno llega a este punto, al de no considerarlo como un fenómeno presente o cercano por lo que no se abre la pauta para generar una conciencia colectiva sobre estas conductas.

El descrédito intelectual durante las clases focaliza un modo específico de convivencia racializada en un contexto muy acotado: dos instituciones públicas de educación superior. Este aspecto busca poner de relieve formas de expresión que no resultan fáciles de evidenciar porque se instituyen en los espacios y momentos más íntimos de la vida institucional: las actividades académicas cotidianas y las percepciones de un grupo de individuos sobre otros. Pero esta también es una experiencia de vida institucional. En esto radica su importancia. Si bien son situaciones acotadas, pretende también ser una manera específica de revisar el racismo de la inteligencia desde medidas y parámetros distintos a los que hasta ahora se han estudiado en las pruebas y test de inteligencia y su influencia racista en contextos educativos actuales.

El término racialización se considera útil para explicar las maneras en las que el racismo sigue operando sin que haya aparente claridad respecto del uso y comprensión de las nociones de “raza” (Moreno, 2016, p. 105). Enfocarnos en la racialización de personas, espacios, discursos, identidades, prácticas culturales, nos permite poner atención al proceso de esencialización que atribuye características inherentes, despreciables o admirables, que terminan retribuyendo o castigando la lógica del racismo. (p. 105). Un aspecto esencial en la comprensión de los racismos es su conocimiento práctico, explicar cómo surge y se mantiene en las distintas realidades.

Sin embargo, la racialización del intelecto se puede encuadrar en un ámbito tan amplio como el quehacer humano. De alguna manera todos estamos ligados a una cultura del saber, del dominio del conocimiento y, por consiguiente, de la inteligencia. Aun cuando hay una importante y sólida investigación sobre el aprendizaje y la inteligencia fuera de los sistemas escolares, éstos continúan apoderándose de las formas de definirla, sobre todo al interior de las aulas. Es necesario aclarar que los datos presentados en este documento no implican a una generalización al interior de las instituciones. De las entrevistas realizadas a los estudiantes se desprende que hay profesores que son altamente significativos y han tenido una fuerte influencia positiva en momentos de adversidad. La intención es destacar los discursos y expresiones institucionalizados tendientes a racializar un aspecto profundamente humano como es la inteligencia.

Se reitera que es la institucionalidad la que genera la posicionalidad de quienes se adscriben a ella. La noción de superioridad está institucionalmente fincada en el saber respaldado en títulos académicos. Si bien la mirada puede centrarse en individuos: funcionarios, docentes, técnicos, personal de apoyo especializado que cuenta con credenciales académicas (títulos que respaldan un atributo de especialización), no se debe perder de vista que es la institucionalidad la que posibilita la traducción de esa especialización en algo más abstracto como conocimiento o inteligencia; y, luego, en algo más centrado en lo humano como es la inferiorización de lo que los títulos académicos representan: el saber. Si bien las interacciones y relaciones son entre individuos estas se construyen desde los cánones institucionales a partir de los cuales se crea una dependencia de un conocimiento específico y una forma de transmitirlo, dejando en segundo plano habilidades de pensamiento centradas en los estudiantes.

Las expresiones exteriorizadas, desde una superioridad específica, hacia los estudiantes reafirman como autoridad a quien las emite. Estas expresiones tienen profundos significados del ser o no ser (inteligente), del poseer o no (conocimiento) y desde ese no ser o no tener, dar cuenta de que son lo opuesto a lo que deben ser. El reclamo de lo que no se es

y no se tiene no se mantiene en la esfera de las competencias técnicas. No solo se habla de no poseer determinadas competencias derivadas de determinados conocimientos sino se alcanza a los atributos personales relacionados con las capacidades intelectuales. Los intercambios entre funcionarios, docentes y estudiantes son naturales. El objetivo de estar en un lugar común es precisamente el intercambio permanente; sin embargo, hay intercambios que contravienen esta naturalidad. En este terreno de ideas sobre lo que es actuar de determinada forma, queda puesta la interrogante sobre qué tan lejos llega la percepción sobre los estudiantes, qué tanto sale de los muros institucionales; es decir, como incide en el curso de los jóvenes más allá del objetivo formativo de las universidades.

Muchos de los racismos cotidianos que surgen fuera de las instituciones educativas o de las estandarizaciones de aptitudes y habilidades cognitivas formalizadas en mediciones, pueden encuadrarse en el racismo de la inteligencia. En la vida social cotidiana hay múltiples alusiones con las que se señala el intelecto de individuos y grupos. En estas situaciones operan distintos tipos de estándares sociales. Lo que en grupo se aprueba o desaprueba como niveles de inteligencia es la medida para inferiorizar. La actitud inferiorizante es la que da paso a la desacreditación.

El racismo de la inteligencia surge en contextos distintos a las instituciones educativas y por parte de distintos sujetos que definen a otros como incapaces, no aptos o no inteligentes. Este racismo es susceptible de surgir y reproducirse en cualquier contexto. No está acotado a las instituciones educativas. Distintos modos de medir la inteligencia o las inteligencias se aplican, implícita o explícitamente, en cualquier lugar o situación de vida. En el estudio del racismo de la inteligencia es pertinente revisar cuáles son esos parámetros; es decir qué se mide y bajo qué circunstancias para señalar que una persona es inteligente, apta o hábil y si estos son coherentes a las circunstancias y orígenes de quienes son medidos.

Las inteligencias se miden en las organizaciones de todo tipo, empresas, industrias, asociaciones, sociedades, colectivos, entre individuos. Estas valoraciones son parte del entramado cultural inherente a los grupos sociales. Durante la vida cotidiana estamos siendo evaluados

de forma constante en nuestras capacidades, actitudes, aptitudes, relaciones. Todas estas formas de valoración institucionalizadas son campos de cultivo para el racismo de la inteligencia.

Agradecimientos

Agradezco a la Dra. Orlandina de Oliveira y a El Colegio de México por su apoyo para la realización de una estancia de investigación durante la cual obtuve la información que sustenta este trabajo y una beca otorgada por el CONACYT.

Referencias

- Bourdieu, P. (1999). *Cuestiones de Sociología*. Editorial Istmo.
- Comas, J. (1952). *Los mitos raciales*. UNESCO.
- Coca, J. R. (2006). Repensando el problema del racismo. *Contextos* XXIII-XXIV/45-48, 2005-2006 (215-226).
- Croizet, J. C. (2012). The racism of intelligence: How mental testing practices have constituted an institutionalized form of group domination. in H. L. Gates (Ed.), *Oxford Handbook of African American Citizenship*. Oxford University Press.
- Gaskins, S. (1999). Children's daily lives in a Mayan Village: A case study of culturally constructed roles and activities. En A. Goncu (ed.), *Children's engagement in the world*. Cambridge University Press.
- Gaskins, S. y R. Paradise. (2010). Learning through observation in daily Life. En D. Lancy, J. Bock y S. Gaskins, (eds.), *The anthropology of learning in childhood*. Alta Mira Press.
- Goffman, E. (2006). *Estigma. La identidad deteriorada*. Amorrortu Editores.
- Gómez Izquierdo, Jorge (2014). La conceptualización del racismo en Michel Foucault, en *Interdisciplina*, 2(4). 121-142.
- Kaplan, C. (1997). La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica. Miño y Dávila. <http://s785dba6895b76740.jimcontent.com/download/version/1258194620/module/3190868154/name/Kaplan%20La%20inteligencia%20escolarizada.pdf>.

- Kaplan, C. (1998). Inteligencia, escuela y sociedad. Las categorías del juicio magisterial sobre la inteligencia. *Propuesta Educativa*. 8 (16), julio.
- Kaplan, C. (2008). *Talentos, dones e inteligencias: el fracaso escolar no es un destino*. Colihue.
- Lave, J. (1996). La práctica del aprendizaje, en Seth, C. y Lave, J. (Comp.) *Estudiar las prácticas. Perspectivas a d sobre actividad y contexto*. Amorrortu Editores
- Lave, J. y Wenger, E. (2003). *Aprendizaje situado: Participación periférica legítima*. Ediciones Universidad Nacional Autónoma de México.
- Moreno, M. G. (2016). El archivo del estudio del racismo en México. *Desacatos* (Mayo-Agosto) <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=139457060006>> ISSN 1607-050X
- Paradise, R. y Rogoff, B (2009). Side by side: Learning by observing and pitching in. *Ethos*, 37 (1), 102-138
- París P., M. D. (2002). Estudios sobre el racismo en América Latina. *Política y Cultura*, (17) 289-310.
- Robles, A. (2012). Participación de niños indígenas mazahuas en la organización familiar del trabajo. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 8 (1), 1-11. http://www.uam.es/otros/ptcedh/2012v8_pdf/v8n1esp.pdf.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Paidós.
- Stavenhagen, R. (1994). Racismo y xenofobia en tiempos de la globalización, en *Estudios Sociológicos*, 12 (34). 9-16.
- Stavenhagen, R. (2014). Racismo e identidades en el mundo actual, *Interdisciplina*, 2 (4). 229-234.
- Velasco, C. S. (2016) Racismo y educación en México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, LXI (226). 379-408.
- Wade, P. (2000) *Raza y etnicidad en Latinoamérica*. Ediciones Abya-Yala.
- Wade, P. (2011). Raza y naturaleza humana. *Tabula Rasa* (Enero-Junio) <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=396220940009>>
- Wade, P. (2014) Raza, Ciencia, Sociedad, *Interdisciplina*, 2 (4); 35-62.

Lo que los ojos no alcanzan a ver:

genómica, color, y cuotas “raciales” en Brasil

Sarah Abel

En 1946 una casa editorial neoyorkina publicó la primera traducción al inglés de la célebre obra *Casa Grande e Senzala* (*The Master and the Slaves*) del sociólogo brasileño Gilberto Freyre. En un prefacio escrito especialmente para los lectores estadounidenses, el autor explicaba que Brasil era un país que carecía de “rencores violentos debidos a la raza,” una peculiaridad que él explicaba en términos de un sistema feudal suavizado por el clima caliente de los trópicos, y por los efectos de un mestizaje (*miscegenation*) que “tendía a disolver tales prejuicios.” El resultado de esta “perfecta fusión,” según Freyre, era “una de las uniones más armoniosas de la cultura con la naturaleza y de una cultura con otra que se haya conocido en las tierras de este hemisferio” (Freyre, 1946, p. xii).

El lema de Brasil como “el país de la democracia racial,” adoptado por el gobierno populista de Getúlio Vargas desde los años 30 e inspirado directamente en la narrativa antirracista de Freyre (publicada por primera vez en 1933), llegó rápidamente a ser motivo de orgullo nacional para los brasileños. Fue una reputación que llegó a ser mítica, transformándose en “una carta de identidad” para los brasileños, cuya noción de democracia se volvía inseparable de una establecida “ideología del mestizaje,” basada en el rechazo total de la distinción de categorías raciales en las esferas de la política y legislación nacional (Ortiz, 2011, pp. 42–43). De tal forma, Abdias do Nascimento (1914–2011), el prominente militante negro, afirmó con optimismo en el I Congreso del Negro Brasileño de 1950 que el mestizaje histórico de la sociedad brasileña ya se estaba transformando “en una bien delineada doctrina de democracia racial que sirve de lección y modelo para otros pueblos de formación étnica compleja, como es nuestro caso” (Nascimento, 1968, p. 67).

El mito de la democracia racial, sustentada en la ideología del mestizaje, perduró nacional e internacionalmente a pesar de la constatación de la existencia generalizada de prejuicios de color en la sociedad brasileña en sucesivos estudios sociológicos (Bastide y Fernandes, 1955; Fernandes, 1965; Hasenbalg, 1979; Hasenbalg y Silva, 1988).

Las últimas décadas del siglo XX en Brasil estuvieron marcadas por un giro ideológico, encabezado por la militancia negra y ciertos académicos de la izquierda, que rechazaban el existente modelo universalista de gobernanza a favor de la introducción de políticas de acción afirmativa, dirigidas hacia las poblaciones desfavorecidas por formas estructurales y sistémicas de discriminación racial. El punto culminante de este movimiento fue la introducción de programas de denominadas “cuotas raciales” en varias universidades federales a partir del año 2002, tras las recomendaciones de la Conferencia Mundial sobre el Racismo, llevada a cabo en Durban, Sudáfrica en 2001 (Htun, 2004, p. 82). La “Ley de Cuotas” (Ley 12.711/2012), sancionada por la presidente Dilma Rousseff en 2012, exigió reservar 50% del cupo de plazas en todos los cursos de las universidades federales para alumnos de escuelas públicas, dictando además que cierta cantidad de las plazas reservadas debía ser asignada proporcionalmente a prietos, pardos, e indígenas, según los datos de censo del estado en que la universidad está localizada. Efectivamente, esta legislación marcó el tránsito de una política nacional antirracista fundamentada en la negación de las diferencias de raza o color a una aproximación antirracista que defiende la movilización política de categorías raciales para combatir las desigualdades sociales.

La adopción de sistemas de cuotas en sucesivas universidades federales a lo largo de la siguiente década estimuló virulentos y extensos debates de escala nacional sobre la legitimidad –tanto política como moral– de abandonar el antiguo paradigma del mestizaje a favor del uso de categorías raciales (en combinación con otros criterios sociales, como la asistencia a una escuela pública) para asignar recursos públicos.

Durante ese período, varios estudiosos brasileños se pronunciaron públicamente a favor o en contra de las políticas. En determinados momentos estos expertos, desde cada lado de la polémica, recurrieron a tecnologías y métodos científicos (por ejemplo, la verificación fotográfica de la identidad racial, las pruebas de ascendencia genética, las estadísticas demográficas), con el fin de buscar maneras objetivas para asignar las cuotas, por una parte, o para probar la imposibilidad de tal idea, por otra. En ambos casos, sus argumentos se apoyaban en la idea de fijar ciertos elementos corpóreos asociados con nociones comunes de la raza –notablemente el color y la ascendencia– para captar y analizar con más “objetividad la realidad racial de los brasileños.

A primera vista estas prácticas pueden resultar sorprendentes: tal vez traen a la mente técnicas asociadas con el determinismo biológico y el “racismo científico” de inicios del siglo XX, que tenían como propósito establecer tipologías y jerarquías “raciales” a partir de la medición de rasgos corpóreos racializados. Sin embargo, los diversos proponentes de estas nuevas técnicas están comprometidos con la erradicación del racismo y las desigualdades raciales: su misión, más bien, es de utilizar las tecnologías visuales y genéticas, respectivamente, para visibilizar aspectos de la discriminación racial, o del proceso histórico del mestizaje, a contracorriente de la influencia de diversas ideologías políticas que pueden sesgar la percepción de estos fenómenos.

El objetivo de este capítulo es esbozar el auge de dos filosofías antirracistas contrastantes –una que insiste en la desarticulación total de categorías raciales, y otra que las utiliza como base de una política contestataria– desde la segunda mitad del siglo XX; y exponer cómo los conceptos de “raza”, basados en el color y la ascendencia, han sido moldeados por científicos y activistas de ambos lados para impulsar los debates políticos sobre el racismo y la identidad nacional. En particular, se examina el papel que han llegado a ocupar los genetistas (en Brasil y globalmente) como expertos en deconstruir mitos alrededor del concepto de raza, a través sus investigaciones continuas sobre la variabilidad genética, y cómo la visión desracializada de la sociedad que

proponen ha entrado en conflicto con teorías sociológicas que enfatizan, al contrario, los efectos estructurales y sistémicos del racismo brasileño. En este contexto, ¿cuáles son las oportunidades políticas, y cuáles las contradicciones y distorsiones que han surgido de las tentativas de captar de forma “objetiva” la ascendencia y el color de piel, tanto para guiar la asignación de recursos políticos como para imaginar y moldear el futuro “racial” del país?

La autoridad de una genética “ciega al color”

Comencemos por examinar brevemente cómo la genética ha llegado a ser considerada internacionalmente como cima de la autoridad científica en cuestiones de la raza. A principios del siglo XX, las ciencias antropológicas se preocupaban por la cuestión del origen de las razas humanas, una aproximación conceptual que abarcaba la variabilidad física, cultural, lingüística, y conductual de los grupos “encontrados” durante las expansiones coloniales europeas. La mayoría de estas investigaciones se basaban en técnicas antropométricas: la identificación y medición de conjuntos de rasgos físicos hereditarios (por ejemplo, pigmentación de la piel, textura del cabello, forma del cráneo), con el objetivo de esclarecer la composición y las características de los distintos “tipos raciales” humanos.

En su obra *Race to the Finish* (2005), Jenny Reardon detalla cómo en los años cincuenta un conjunto de genetistas y antropólogos físicos, principalmente basados en Estados Unidos, posicionaron la nueva disciplina de la genética de poblaciones como autoridad sobre la evolución humana, abordada desde la perspectiva de la variación genética. Como resalta Reardon, su aproximación era fundamentalmente antirracista, pues rechazaba tajantemente cualquier enfoque sobre la construcción de tipologías raciales. Sin embargo, no descartaban la raza en sí como concepto taxonómico, sino que ésta última se volvió un tema de debate ferviente durante las primeras décadas de pos-guerra.

En los años setenta, un estudio estadístico del biólogo evolucionario Richard Lewontin (1972) ayudó a forjar una nueva ortodoxia sobre lo inadecuado de la raza como concepto teórico para la genética de poblaciones. Lewontin examinó la distribución de ciertas variantes genéticas dentro de y entre los supuestos “grupos raciales” evocados comúnmente en los estudios de genética de poblaciones. Encontró que el 85 por ciento de la variación genética humana se explicaba por diferencias entre individuos, independientemente de las clasificaciones “raciales” o “étnicas” atribuidas a las muestras genéticas usadas en su estudio. Concluyó: “La clasificación racial humana no tiene ningún valor social y es positivamente destructiva a las relaciones sociales y humanas. Ya que resulta que tal clasificación racial tampoco tiene casi ninguna importancia genética ni taxonómica, no se puede justificar su mantenimiento” (Lewontin, 1972, p. 397).

La desacreditación de la raza como fenómeno genético fue reafirmada públicamente en 2000 con la publicación del primer “borrador” del genoma humano. El evento se acompañó por un discurso pronunciado por el entonces presidente estadounidense Bill Clinton, quien confirmó que “en términos genéticos, todos los seres humanos, independientemente de su raza, son más de 99,9 por ciento iguales” (citado en Bliss, 2012, p. 1). Cabe destacar que, en esta cuidadosamente expresada afirmación, Clinton parecía aceptar la existencia de la raza, pero como un fenómeno *social*. De tal forma, hacía una separación tácita entre las categorizaciones establecidas del mundo sociopolítico, y la esfera estrictamente científica de los datos genómicos, en la que todo el mundo “se veía” abrumadoramente similar.

Midiendo el mestizaje: genética de la población brasileña

En realidad, el estatus de la “raza” dentro del campo de la genética sigue siendo impugnado. Los filósofos de la ciencia suelen observar que no existe una separación nítida entre la ciencia y la sociedad (Latour, 1997), y en efecto los debates sobre la raza como concepto genético

—o como concepto en la genética— tienden a hacer eco a los debates políticos locales sobre cuestiones de identidad y de racismo (Wade et al., 2014; Abel, 2018). Por ejemplo, desde los años 2000 en Estados Unidos destaca una tendencia creciente hacia el uso de las categorías raciales como marco de estudio —particularmente en la genómica médica— con el fin de entender la causa de la brecha de salud entre diferentes grupos raciales (Bliss, 2012; Fullwiley, 2008). En parte, este cambio ha sido impulsado por genetistas que son miembros de grupos étnicos minoritarios, en oposición al marcado sesgo eurocéntrico que existe dentro del campo (Jackson, 1997; Bentley, Callier, y Rotimi, 2017). En los países latinoamericanos, en cambio, el uso de los conceptos de raza y de etnia en los estudios genéticos sigue siendo profundamente influenciado por los mitos nacionales de mestizaje, y más recientemente por las políticas multiculturales que nombran a ciertas poblaciones indígenas y afrodescendientes como herederos de legados culturales y, potencialmente, genéticos distintos (Wade, 2017).

Por su parte, el paradigma de la genética de poblaciones en Brasil al inicio del siglo XXI es un tanto paradójico. Se trata de una disciplina antirracista, que rechaza tajantemente la idea que las categorías raciales o de color (*branco, mestiço, negro*) correspondan a diferencias genéticas sustantivas entre brasileños, pero que al mismo tiempo sigue profundamente interesada en indagar sobre la composición genética del país con relación a su herencia europea, africana e indígena. Por ejemplo, en el año 2000, un equipo de investigadores brasileños publicó un resumen de los resultados de una serie de estudios ambiciosos sobre la composición genética de la población brasileña en una revista de divulgación científica, *Ciência Hoje*. El artículo se titulaba “Retrato Molecular do Brasil,” y abría con la siguiente afirmación:

Aunque todos concordamos que somos un producto de un complejo proceso de mestizaje [*miscigenação*] entre amerindios, europeos y africanos, las opiniones divergen sobre los detalles y el resultado de ese proceso. Al final, ¿cuánto hay de amerindio, europeo y africano en cada uno de nosotros? (Pena, Carvalho-Silva, Alves-Silva, Prado, y Santos, 2000, p. 16)

En el portugués brasileño, existen dos términos que corresponden al concepto de “mestizaje” usado en varias sociedades hispanoamericanas: *a mestiçagem*, que engloba varios aspectos de la noción de mezcla “étnica” o “racial” (cultural, lingüística, y también biológica); y *a miscigenação*, originalmente un préstamo de la palabra *miscegenation* del inglés estadounidense. Este término apareció por primera vez en 1864, en plena Guerra Civil, en un folleto aparentemente científico, describiendo los presuntos efectos de la mezcla racial entre blancos y negros –o más específicamente negros y blancas–, que subrayaba como una de las consecuencias lógicas de la abolición de la esclavitud. El folleto resultó ser producto de una broma fraudulenta de la parte de unos demócratas (anti-abolicionistas) para sembrar miedo sobre el proyecto de abolición propuesto por los republicanos (Kaplan, 1949). No obstante, el término *miscegenation* fue asimilado rápidamente al lenguaje científico y legislativo en Estados Unidos, donde se usó, por ejemplo, para prohibir los matrimonios “interraciales” en varios estados del sur durante el período de la segregación. En Brasil, igualmente, la palabra *miscigenação* se encontraba en textos antropológicos de finales del siglo XIX para significar la “fusión biológica de blancos y negros,” a menudo prologando una reflexión sobre los efectos nocivos de dicha mezcla (Rodrigues, 2010, p. 14). Mientras que el término *miscegenation* fue reemplazado en los estudios genéticos anglófonos en las últimas décadas por el de *admixture*, en Brasil, como demuestra el extracto anterior de Pena et al. (2000), el término *miscigenação* ha continuado siendo usado en el lenguaje científico –y en el coloquial–, para describir al proceso de mezcla genética entre las poblaciones originarias de Brasil, ahora sin connotaciones peyorativas.

¿Cómo ocurrió este giro semántico? Si bien en el siglo XIX los antropólogos europeos se enfocaban particularmente en el análisis de poblaciones racialmente “puras”, con el auge del campo de la genética mendeliana y la propagación de las ciencias eugenésicas a la vuelta del siglo, los estudiosos comenzaron a interesarse igualmente por los efectos de la “hibridación” entre poblaciones “históricamente aisladas”

(Lipphardt, 2012). Para ese entonces, la historia del mestizaje brasileño ya era conocida en las sociedades antropológicas de Europa, debido a los testimonios de varios connotados científicos que visitaron la colonia durante el siglo XIX (Schwarcz, 1996). Los impactos sociales y patológicos de esta mezcla “racial” siguieron siendo un tema de interés para antropólogos y eugenistas durante las primeras dos décadas del nuevo siglo. Sin embargo, poco a poco los discursos antirracistas de científicos brasileños influyentes como Edgard Roquette-Pinto (antropólogo, eugenista y director del Museo Nacional) y Gilberto Freyre (estudiante de Franz Boas) fueron desafiando estas concepciones; pintando “*a miscigenação*” brasileña al contrario como un proceso biológicamente normal e incluso socialmente benéfico (Souza, 2016). Para finales de los años treinta, esta narrativa ya estaba plenamente asimilada en la narrativa nacional brasileña.

Durante la Segunda Guerra Mundial, la comunidad científica internacional condenó el esencialismo biológico promovido por los eugenistas nazis, y buscaron en la genética un esquema ideológicamente neutro para indagar sobre la diversidad humana. De tal forma que, a partir de los años 40, Brasil comenzó a atraer a genetistas de poblaciones, interesados por lo que la composición genética de sus habitantes podría enseñar sobre los centrales conceptos teóricos de su disciplina: el flujo de genes, la deriva genética, y los mecanismos de mutación y de selección génica. En la época posguerra la fundación Rockefeller empezó a ofrecer becas para traer a jóvenes genetistas brasileños a entrenarse en los laboratorios de Estados Unidos, y a financiar investigaciones genéticas sobre la población brasileña (Souza y Santos, 2014). Entre los años 50 y 70, tales intercambios científicos entre Brasil y Estados Unidos contribuyeron al desarrollo de nuevas técnicas para calcular el grado de mezcla “racial” y medir el flujo génico en las poblaciones “bi-” y “tri-híbridas,” a una profundidad de varias generaciones.

Hechos genéticos contra mitos raciales

El libro *Populações brasileiras: aspectos demográficos, genéticos e antropológicos* (1967), elaborado por dos genetistas brasileños, Francisco Salzano y Newton Freire-Maia (antiguos becarios de la fundación Rockefeller, que estudiaron en la Universidad de Michigan), puede servirnos como ejemplo de los frutos de los intercambios científicos entre Brasil y Estados Unidos. En un prefacio a la versión inglesa de la obra, publicada tres años más tarde bajo el título *Problems in Human Biology: A Study of Brazilian Populations*, el antropólogo norteamericano Charles Wagley ofrecía el siguiente juicio sobre lo que podían aportar los datos genéticos a los análisis de una nación ya con “tantos estereotipos y mitos sobre [sus] relaciones raciales”:

Los sociólogos y los antropólogos sociales estudian lo que las personas “creen es cierto” y las acciones que toman como consecuencia de sus actitudes y creencias. [...] Pero la ciencia siempre busca los hechos objetivos y empíricos: Lo que creemos es cierto, ¿es realmente cierto? (Salzano y Freire-Maia, 1970, pp. xix–xx)

La postura de Wagley sugería que para llegar al fondo de las cuestiones raciales en Brasil había que separar la ideología de los hechos, una tarea que la genética estaba bien dispuesta a encarar con sus métodos estadísticos, basados en rasgos medibles, aunque invisibles al ojo. Para los genetistas que estudiaban las poblaciones brasileñas, tanto como las de otros países latinoamericanos como México, la genética ofrecía una herramienta para comprobar “qué tan homogénea o heterogénea era la población racialmente” (López-Beltrán y García Deister, 2013, p. 393). Así, en el libro, los autores presentaban un panorama multidisciplinario sobre la formación y actual composición de la población brasileña, combinando y comparando sus propios datos genéticos con los resultados de estudios antropológicos y demográficos (entre otros) sobre la misma cuestión. En datos

momentos, demostraban cómo la genética podía ayudar a reforzar, refutar, o llenar los huecos en las establecidas teorías históricas, sobre todo con respecto a las estimaciones del grado de “*miscegenation*” entre “blancos,” “negros,” e “indios” en diversas regiones del país, y sus implicaciones para la distribución de condiciones congénitas y de otras características hereditarias dentro de la población brasileña.

Con este mismo espíritu, los autores tomaban también la oportunidad de rectificar unos “mitos” y “falacias” relacionados con los temas de la raza y del racismo en Brasil para sus lectores. Por ejemplo, incluían una pequeña sección al final del capítulo titulado “*Immigration and Admixture*,” en la que definían el racismo como “la tendencia a degradar, a humillar, a perseguir, a odiar por motivos puramente raciales. [...] Es tener una opinión negativa de una persona nada más porque viene de un país o de un grupo étnico particular” (Salzano y Freire-Maia, 1970, p. 59). Constatában que el racismo estaba dirigido principalmente hacia los negros en Brasil, y que había blancos que creían todavía que la raza negra era inferior biológicamente en términos de su capacidad mental, lo cual justificaba su opinión de que el negro debía “conocer su lugar” y no tratar de elevar su estatus. Además, notaban:

El racismo anti-negro tiende a incrementarse cuando el negro llega a ser educado y rico, y tiene la capacidad de forzar las puertas que antes se le cerraban. Es en contra de estas actitudes que deberíamos de luchar. Una buena arma es la educación para los blancos. Esta educación para el entendimiento demostraría que el racismo no tiene base científica y que al contrario es la consecuencia de tensiones socioeconómicas, de odio, resentimiento, y miedo. (Salzano y Freire-Maia, 1970, p. 60)

Escribiendo sobre el futuro del racismo en su país, Salzano y Freire-Maia relacionaban las señas actuales de una “reducción en la discriminación racial en áreas importantes de Brasil” con sus propias observaciones de “un ‘blanqueamiento’ acentuado de grandes sectores de la población,” lo cual, pronosticaban, resultaría en la disolución de los

actuales “distintos bloques raciales,” conforme la nación iba haciéndose más genéticamente homogénea (Salzano y Freire-Maia, 1970, p. 179). Al colocar la palabra “blanqueamiento” entre comillas en su texto, los autores parecían reconocer el significado original del término, usado por sucesivos estudiosos brasileños desde la época de la abolición de la esclavitud (1888) para expresar la teoría de que la introyección de los genes “superiores” de inmigrantes europeos resultaría en la erradicación total de las “inferiores” características raciales negras de la población brasileña (según ciertos estimativos, para el año 2012) (Skidmore, 2004, pp. 9–12). En vez de atribuir este efecto a la superioridad inherente de los “genes europeos,” los autores lo explicaban mediante la mayoría numérica de las poblaciones euro-descendientes en Brasil, combinada con la idealización de los fenotipos blancos en la sociedad brasileña, que impulsaba a los individuos a favorecer a parejas de tez clara. Sin embargo, señalaban que el resultado más probable de este proceso no era la erradicación de los rasgos negros e indígenas de la población brasileña, sino que “los genes de origen caucásico, negro e indio que constituyen al pueblo se encontrarán juntos en los mismos individuos con una frecuencia más alta que hoy” (Salzano y Freire-Maia, 1970, p. 179). Dicho de otra forma, en sus estimaciones, en el nivel genético los brasileños se iban haciendo cada vez más “mestizos.”

Como se puede constatar a partir de estos ejemplos, en su trabajo de separar las *creencias* de la *realidad* sobre la historia de la población brasileña, Salzano y Freire-Maia preferían no evitar el uso de antiguos conceptos de connotación racial, sino vaciarlos de su sentido original ideológico y apropiárselos para hablar, ahora sí, de fenómenos científicos observables. De tal forma, resaltaban que el proceso histórico del mestizaje, como lo había descrito Freyre, se podía observar en las distribuciones de genes de origen africano, amerindio, y europeo dentro de la actual población brasileña. Esta constatación ha sido replicada muchas veces ulteriormente por otros genetistas brasileños, usando técnicas cada vez más sofisticadas para “leer” el material genético, primero a través la acción de genes, y luego por el análisis directo del ADN.

A veces, los paralelismos entre los procesos genéticos y la vida social han conducido a ciertos científicos a presentar la genética no solo como antídoto a los mitos que rodean a las cuestiones raciales, sino también como patrón para resolver los relacionados problemas sociales. Por ejemplo, en su relato, Salzano y Freire-Maia vinculaban su constatación sobre la gradual homogeneización genética de la población con la aparente reducción de la discriminación racial en partes de la sociedad brasileña. De ser cierto, esta afirmación confirmaría los principios “mixofílicos” (Taguieff, 1987, pp. 381–382) que subyacen al mito nacional de la democracia racial: primero, que el racismo consiste fundamentalmente en el odio hacia el “otro”; y segundo, que la erradicación o asimilación de la diferencia a través del mestizaje desembocaría en la extinción del racismo y, por lo tanto, el surgimiento de una nación más justa e igualitaria. Tales discursos hacen eco a la “mestizofilia” que ha caracterizado a los discursos nacionalistas de muchos países latinoamericanos (Basave Benítez, 1992). Sin embargo, al retratar la “homogeneización genética” como un proceso natural –la conclusión lógica del proyecto democrático– los autores pasan por alto el racismo implícito en tales ideologías, que buscaban en su origen la mejora racial de su población a través de la asimilación y la exclusión de los grupos “heterogéneos,” considerados como “problemáticos” o “atrasados” (Urías Horcasitas, 2007, p. 116–120).

Más recientemente, el papel de juntar la ciencia genética con el tema del antirracismo (por ejemplo, Salzano fue signatario de la “Declaración sobre la raza y el prejuicio racial” publicada por la Unesco en 1964) ha sido asumido públicamente por Sérgio Danilo Pena, profesor de genética en la Universidad de Minas Gerais, y líder del anteriormente mencionado estudio “Retrato Molecular do Brasil.” En él, Pena y sus coautores usaban los datos genéticos de una cohorte de blancos brasileños para subvertir las antiguas ideologías racistas que relacionaban los fenotipos blancos con la “pureza racial.” Por ejemplo, hablando de los resultados en una entrevista de 2007, Pena describió la apariencia de marcadores heredados de mujeres africanas y amerindias

en el ADN mitocondrial¹ de los participantes como una “venganza del derrocado” (Glycerio y Salek, 2007). Según esta idea, la histórica explotación sexual y económica de indígenas colonizadas y africanas esclavizadas, junto con la ulterior obsesión nacional por la pureza (es decir la blancura) racial, serían compensadas de forma irónica por la persistencia actual de la herencia genómica de los oprimidos en el ADN de incluso los brasileños que parecieran fenotípicamente “blancos.” De la misma manera, en el artículo original los autores hacían hincapié en este dato para sugerir que “si los muchos blancos brasileños que tienen ADN mitocondrial amerindio o africano tomaran conciencia de eso valorizarían más la exuberante diversidad genética de nuestro pueblo y, quien sabe, construirían en el siglo XXI una sociedad más justa y armónica” (Pena et al., 2000, p. 25).

Tanto Pena como Salzano y Freire-Maia sustentan una concepción del racismo en Brasil como un conjunto de creencias erróneas, mantenidas por personas ignorantes, pero enraizadas en desigualdades socioeconómicas reales. Las soluciones que apuntan radican en la educación y en los ajustes morales; al fondo, parecen sugerir, se trata de ejercer mente sobre materia. No obstante, esta concepción del racismo dista de la definición que vienen desarrollando los sociólogos brasileños desde los años 1960 y 70. Es decir, una concepción de la desigualdad racial y del racismo como fenómenos estructurales, que se reproducen a través de sistemas político-económicos, jurídicos, e institucionales que trascienden el ámbito de la acción individual, y por lo tanto necesitan ser enfrentados mediante políticas públicas de gran calado social, y no sólo cambios individuales (Almeida, 2019, p. 36–40). Así, al contrario de los pronósticos de Salzano y Freire-Maia, los estudios sociológicos de Florestan Fernandes (1965) y de Carlos Hasenbalg (1979), entre otros, demostraban la persistencia de tajantes desigualdades entre blancos y negros, así como actitudes de prejuicio racial generalizadas en la sociedad brasileña. Fue a partir

1. Una parte del genoma que se transmite sin recombinación de forma matrilineal (es decir, los hijos e hijas la reciben exclusivamente de su madre).

de estos hallazgos y del activismo afrobrasileño que comenzó a emerger una nueva doctrina antirracista, basada no en la asimilación de la diferencia, sino en su afirmación.

Del blanqueamiento hacia la negritud

En su célebre ensayo para *Anales del XXI Congreso Internacional de Americanistas*, presentado en São Paulo en 1954, el antropólogo Oracy Nogueira definió el racismo brasileño como un prejuicio “de marca” –es decir relacionado con rasgos físicos, gestos, acento–, lo cual lo distinguía del racismo estadounidense, que Nogueira describía como un prejuicio “de origen,” vinculado con la descendencia de algún grupo étnico (Nogueira, 2006). Comparando entre las consecuencias sociales que habían producido estos diversos tipos de racismo, Nogueira destacó que, aunque el racismo hacia los negros en Estados Unidos se sentía de forma abierta, aguda y constante, también había creado un gran sentimiento de solidaridad y de identificación dentro del grupo, uniendo a personas de fenotipos muy distintos, siempre que mantenían conciencia de su ascendencia africana. Por otro lado, notó que en Brasil el racismo tendía a ser velado, y que el disgusto causado por los denominados rasgos “negros” se compartía aún entre personas que mostraban aquellas características. Por lo tanto, Nogueira observaba que las pocas personas negras que lograban salir de su condición social generalmente buscaban desasociarse de sus antiguos “compañeros de color,” de forma que casi no existía un sentimiento de identificación “racial” entre los brasileños de tez oscura.

¿Cómo luchar contra un racismo repudiado por todos, basado en un prejuicio que todos comparten? Desde los años cincuenta, ciertos grupos de cultura negra como el Teatro Experimental do Negro (TEN), liderado por Abdias do Nascimento, habían ido desarrollando actividades para contrarrestar el impacto de las normas somáticas “blancas” de la sociedad brasileña en las personas negras, entre otros temas (Nascimento, 1980, p. 210). Bajo la dictadura militar (1964-1985), sin

embargo, las organizaciones negras fueron tachadas de “racistas,” y pintadas como “subversivas” a la unidad nacional, por llamar la atención a un problema de discriminación racial designado oficialmente como no existente (Daniel, 2006, p. 183–184). A partir de su establecimiento en 1978, el Movimento Unificado Contra a Discriminação (conocido a partir de 1979 como el Movimento Negro Unificado, MNU) se inspiró en la solidaridad racial demostrada por los afroamericanos de Estados Unidos en sus campañas para acabar con la discriminación institucionalizada en su país, para tratar de despertar una parecida “conciencia racial” entre los negros brasileños. Así, para romper el estigma vinculado con lo negro, los activistas del MNU enfatizaban con sus acólitos la necesidad de abrazar su herencia “afro” y sus propias características físicas con el fin de “asumirse como negro.” Al mismo tiempo, repudiaban el uso de categorías intermedias vinculadas con el color o la raza (por ejemplo, *mestiço*, *mulato*, *pardo*), buscando, en los términos del sociólogo G. Reginald Daniel, “delinear unos límites claros para las identidades raciales [... con el propósito de] expandir las fronteras de la negritud y contraer las de la blancura” (Daniel, 2006, p. 245).

Según los testimonios de los propios fundadores del movimiento (véase Alberti y Pereira, 2004), un factor importante en su proceso de politización fue la toma de conciencia sobre cómo el mito nacional de la “democracia racial” había acabado por esconder las muestras de un racismo generalizado, enraizado en la antigua ideología del blanqueamiento. Una de las más ardientes críticas de la ortodoxia racial brasileña fue escrita por Nascimento, en su libro *O genocídio do negro brasileiro* (1978). Entre sus páginas, el líder negro –que anteriormente había manifestado su entusiasmo por la promesa del mestizaje como vehículo para la igualdad racial–, lo describía ahora como una estrategia para la “eliminación de la raza negra” en Brasil (Nascimento, 1978, p. 73). Denunciaba también la política oficial “ciega al color” del gobierno militar, la cual, decía, agravaba la situación al prohibir a los negros autodefinirse y organizarse para protestar sus experiencias de discriminación (Nascimento, 1978, p. 79).

En cambio, en un capítulo llamado “Discriminação: realidade racial,” Nascimento delineaba un nuevo proyecto racial para Brasil, que consistía en que los brasileños aceptaran su propia “realidad” como una sociedad mayoritariamente *negra*. En su análisis de los datos de censo del año 1950,² que indicaban que 61.6% de los brasileños se declaraban blancos y 37.5% negros y mulatos, Nascimento proponía que en un país en que los ciudadanos estaban condicionados para conformarse a un patrón racial blanco, era razonable suponer que “una gran parte” de los negros y mulatos brasileños se había declarado blancos en la encuesta, en contradicción a su fenotipo (Nascimento, 1978, p. 86). Este fenómeno de auto-blanqueamiento contribuía a ocultar las desigualdades tajantes que afectaban a una gran proporción de la población nacional: por ejemplo, el hecho de que 82.66% de los empleadores brasileños en 1950 eran blancos, en comparación con 15.58 que eran negros o mulatos; o que 97.8% de egresados universitarios eran blancos, en comparación con 0.6% que eran negros o mulatos, según el censo de 1950. Así, sostenía Nascimento:

Sería [...] correcto estimar que por lo menos cincuenta por ciento de la población de Brasil pertenece a la raza negra, usando el criterio de la clasificación fenotípica, o sea basada en la apariencia. Si nuestra perspectiva, sin embargo, observara una línea rigurosamente racial, clasificaría a todos los brasileños con sangre de origen africano como negros, y llegaríamos a la conclusión de que Brasil es de facto un *país negro*. De facto y no de conceptos teóricos, ya que cerca de ochenta por ciento de su actual población de 110,000,000 habitantes están definitivamente “contaminados” con sangre de origen africano; Brasil se erige como el segundo país más negro del mundo. Solo excedido, en población de ascendencia africana, por Nigeria. (Nascimento, 1978, p. 86–87)

2. A la hora de la publicación del libro de Nascimento, el censo de 1950 era el último en que se habían recolectado datos sobre el color o grupo racial de los brasileños. Durante la dictadura militar estas preguntas fueron eliminadas de la encuesta, para “promover la noción de que no había correlación entre la raza y las diferencias de educación, empleo, ingresos, o salud” (Daniel, 2006, p. 184).

En esta afirmación, se nota el intento de Nascimento de moldear el concepto brasileño de la “raza” para proponer nuevas formas de definir lo negro, más allá de la concepción local de “color.” En particular, constata que al adoptar la noción del “hipodescenso” (*hypodescent* en inglés) –cuyo máximo exponente es la famosa “regla de una gota de sangre” de Estados Unidos, según el cual cualquier individuo con algún antepasado africano es calificado como racialmente negro– el tamaño de la “población negra” brasileña se expande enormemente.

Fundamentalmente, el programa delineado por Nascimento y el MNU rompía con el credo de que para curar los problemas del racismo había que dejar de ver las diferencias “raciales” –es decir las diferencias de color, en el caso de Brasil–. Al contrario, señalaba que se trataba de usar los conceptos de raza y color de forma explícita, como criterio para fomentar solidaridad y vínculos de apoyo entre individuos que usualmente padecían la discriminación. Con este propósito, al final de su libro Nascimento enumeraba varias recomendaciones para el gobierno brasileño, entre las cuales exigía el nombramiento de brasileños negros para ocupar puestos de poder en el gobierno, la justicia, las fuerzas armadas y la diplomacia internacional, y la provisión de fondos para el desarrollo de un nuevo liderazgo político negro (Nascimento, 1978, p. 140). Una vez que tuviesen una cuota del poder, razonaba, los líderes negros podrían comenzar a elevar a otros compañeros de su propio color, creando de forma más rápida y eficaz una situación de igualdad racial.

Aunque revolucionarias en tono, las ideas de Nascimento y el MNU en general siguieron siendo marginales en la opinión pública hasta finales del siglo XX. Del lado político, sin embargo, la transición a la democracia en los años 80 y la promulgación de la nueva constitución nacional brindaron una mudanza hacia una nueva política multicultural, con distintas aproximaciones hacia el problema de la desigualdad racial. Por ejemplo, tras su inauguración en 1994, Fernando Henrique Cardoso (un sociólogo de formación, entrenado bajo la tutela de Florestan Fernandes, el célebre especialista de las “relaciones raciales” brasileñas) fue el primer presidente en referirse a la sociedad

brasileña no como una sociedad mestiza, sino como “multirracial” y compuesta de “distintas razas” (Fry, 2000, p. 100). También fue el primer jefe de gobierno en reconocer la existencia de un problema de racismo generalizado en Brasil. Para enfrentar este problema, en 1996 Cardoso lanzó un Programa Nacional de Derechos Humanos, cuyos directores dialogaron con académicos brasileños y norteamericanos y líderes del movimiento negro para desarrollar varias recomendaciones para apoyar los intereses de la “comunidad negra.” Como bien lo constata el antropólogo Peter Fry, muchos de sus consejos fueron inspirados en políticas implementadas en Estados Unidos después de la inauguración de la Ley de Derechos Civiles en 1964; por ejemplo, la introducción de programas de “discriminación positiva” para incrementar el acceso de personas negras a cursos profesionales y universidades. También proponían un cambio en la manera de recolectar datos sobre la población brasileña, para que los “mulatos, pardos y prietos” fuesen ahora clasificados como “integrantes del contingente de la población negra” (Fry, 2000, pp. 99–100). Este cambio se justificaba según el estudio cuantitativo de Carlos Hasenbalg y Nelson do Valle Silva (1988), que encontró que los miembros de las categorías intermedias (*pardos*) se parecían más en su condición socioeconómica a los “prietos” que a los “blancos.” Desde la perspectiva de la militancia negra, conllevaba la ventaja adicional de contribuir al reemplazo del antiguo modelo nacional mestizo por un patrón racial dicotómico, de manera que en adelante las estadísticas oficiales retratarían un Brasil birracial, en que cerca del 50% de la población sería identificado como “negro” (Monteiro y Maio, 2008, p. 132).³

Sin embargo, fue la introducción progresiva de las cuotas universitarias a partir del año 2001 que trajo el tema de la discriminación y –de forma más amplia– la cuestión del proyecto racial nacional a la atención del público en general. La implementación de cuotas en sucesivas universidades federales y estatales –las cuales generalmente

3. En 2010, por primera vez, más de la mitad de los brasileños (50.7%) se declaró como *pardo* (43.1%) o *negro* (7.6%) en el censo nacional (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística 2011).

designaban una proporción de puestos a estudiantes de escuelas públicas, reservando entre 20 y 40 por ciento de todos los puestos para candidatos negros, pardos e indígenas en específico— provocó una polémica a escala nacional.⁴ Ciertos académicos que habían seguido hasta ese momento el progreso de las políticas anti-discriminatorias introducidas por Cardoso, plantearon inquietudes sobre las nuevas políticas, introducidas, en ciertos casos, sin dar tiempo a debatirlas con el cuerpo docente o bien públicamente (Htun, 2004, p. 71). Lanzaron críticas de las iniciativas en revistas académicas, periódicos nacionales y debates televisados. Mientras estos críticos reconocían la existencia de discriminación de color y profundas desigualdades raciales en Brasil, reclamaban la implementación de un modelo bipolar “estadounidense,” cuyo *modus operandi* era institucionalizar distinciones raciales que antes no se distinguían de forma tan nítida en la sociedad brasileña. Según pronosticaban los antropólogos Yvonne Maggie y Peter Fry —dos de los más prominentes críticos de las cuotas— las políticas podrían acabar por crear divisiones peligrosas entre los pobres negros y blancos, si estos últimos quedaban excluidos de los programas por los criterios raciales (Maggie y Fry, 2004). También se cuestionaba qué tan fácil sería dismantelar después las divisiones raciales creadas por la legislación, aún si se implementara por un período provisional.

Los defensores de los sistemas de cuotas, en cambio, argumentaban que la introducción temporaria de políticas de acción afirmativa era la única opción viable para contrarrestar los efectos del racismo estructural en Brasil. Dado que el prejuicio racial contra la población negra constituía una base importante de las disparidades sociales brasileñas, los defensores de las iniciativas de acción afirmativa sostenían que éste debería orientar también las políticas correctivas.

4. Según la legislación estatal o las decisiones de los consejos rectores individuales, las universidades diseñaron diferentes tipos de cuota para beneficiar a candidatos según su clase social y/o categoría racial. La mayoría favoreció cuotas para estudiantes de escuelas públicas, dentro de las cuales cierta proporción de puestos estaba destinada a estudiantes afrobrasileños e indígenas; otras ofrecieron oportunidades exclusivamente a estudiantes afrobrasileños de escuelas públicas; y otras designaban puestos a estudiantes de escuelas públicas (de todas categorías raciales) y a estudiantes afrobrasileños de escuelas privadas (Racusen 2009).

Según explicaban Renato Emerson dos Santos y Fátima Lobato, organizadores del Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira (PPCOR):

La raza –no del tipo biológico, inferido por la estructura del ADN, sino del tipo social, definido por las relaciones sociales, que emerge del reconocimiento social conferido a los individuos, basado en las apariencias y los estereotipos físicos, culturales y de comportamiento– condiciona las diferentes posibilidades y barreras para acceder a la riqueza social en Brasil. (Santos y Lobato, 2003, p. 8)

Los programas de cuotas gozaron del apoyo del gobierno socialista de Luiz Inácio Lula da Silva, y de su sucesora Dilma Rousseff, y a pesar de la polémica que suscitaron en la esfera pública, se adoptaron progresivamente en las universidades públicas brasileñas a partir de 2002. No obstante, hasta la ratificación de la Ley de Cuotas en 2012, muchos de sus opositores guardaban la esperanza de rescatar al modelo universalista y al mismo concepto del mestizaje, para impedir la introducción, por primera vez, de un cuerpo de legislación racista en Brasil. Como explica el sociólogo Alejandro Campos García, el concepto de “racismo” presenta una ambigüedad conceptual: mientras que originalmente se usaba para referirse a “la creencia en la existencia y facticidad de las razas”, en las últimas décadas los activistas antirracistas lo usan “como un principio de asociación y creación de identidades”, que puede servir para revertir prácticas históricas de discriminación racial dentro de un sistema político pluralista (Campos García, 2012, p. 189–192). Si bien la legislación propuesta por el gobierno brasileño se basaba en esta segunda perspectiva, esta ambigüedad conceptual seguía determinando la lucha para legitimar o descalificar las cuotas. Así, los científicos de ambos bandos movilizaban diversos datos empíricos con el fin de demostrar, cada quien, desde su perspectiva, la “facticidad” de la condición racial de los brasileños. Entre sus estrategias, los opositores a las cuotas recurrieron varias veces a la genética para tratar

de reafirmar la legitimidad del paradigma del mestizaje, y para subrayar la arbitrariedad de las diferencias de color en las que se basaba el nuevo modelo racial dicotómico promovido por la militancia negra. Al mismo tiempo, ciertos defensores de las cuotas recurrían a tecnologías visuales para elaborar un método más objetivo e imparcial para clasificar a los candidatos de cuotas, usando el mismo criterio del “color.”

(In)movilizando la ascendencia, el color

En octubre de 2002, durante un debate televisado de la campaña para la presidencia de la República, le preguntaron al entonces candidato Lula sobre la logística de cómo asignar las cuotas para negros en las universidades federales. Su respuesta fue que “la verdad es que hay una forma científica para determinar quién es negro, quién es blanco, quién es pardo, quién es amarillo, eso es plenamente posible” (citado en Maio y Santos, 2005, p. 197). Esta afirmación sorprendió a muchos académicos con experiencia en la recogida de datos “raciales,” que ya eran versados en las complejidades de encontrar criterios “objetivos” para categorizar a los brasileños. Para empezar, el concepto de “color” (*cor*) no sólo se relaciona con el color de piel en Brasil, sino con otras características, como la forma de la nariz y la boca, el color de los ojos, la textura del cabello, entre otras. A veces, una tez clara se combina con otros rasgos popularmente clasificados como “negros”; por ejemplo, como explica Patricia de Santana Pinha:

El término *sarará* [...] es usado globalmente en la vernácula coloquial brasileña, especialmente en el Nordeste, para referirse a mestizos que combinan la piel clara con el cabello rubio y crespo. Es poco sorprendente que el significado poco halagador de la palabra radica en la creencia que el pelo crespo, aún si rubio, sólo puede ser feo, y, por consecuencia, afear a los que lo llevan. (Pinho, 2009, p. 28–29)

Por lo tanto, cabe destacar que estas características no son inmutables, sino que pueden ser (y frecuentemente son) modificadas con maquillaje, productos y técnicas de estilismo para el pelo, y exposición al sol. Además, los antropólogos han observado que los brasileños toman en cuenta otros factores al afirmar su propia identidad racial, por ejemplo, el color o ascendencia de sus parientes (que pueden ser distintos al suyo), su contexto socioeconómico, y su sentimiento de afiliación cultural o política con un origen o grupo particular (véase Guimarães, 2018; Sheriff, 2001, p. 32–58). Así que, como señaló un investigador del Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) en un reporte de 2003, a la hora de clasificar a los brasileños en categorías raciales, muchas veces se trata de “una elección entre subjetividades: la del propio sujeto de la clasificación o la del observador externo” (Osorio, 2003, p. 13).

Varias universidades públicas implementaron sistemas de cuotas voluntariamente, antes de la ratificación de la ley nacional, diseñados con la ayuda de miembros de su propia docencia en ciencias sociales. En la mayoría de los casos, se decidió que la auto-afirmación era el mejor criterio para definir a aquellos individuos. Sin embargo, algunas instituciones resolvieron implementar etapas adicionales en su proceso de selección, para impedir “fraudes”: la posibilidad de que los candidatos pudieran denominarse negros para acceder a plazas en la universidad, a pesar de no reconocerse habitualmente como tal, ni haber sufrido la discriminación de color (Carvalho y Segato, 2002).

Un ejemplo que se volvió emblemático a este respecto fue el de la Universidade de Brasília (UnB), que fue entre las primeras universidades federales en adoptar cuotas para estudiantes negros, en 2004. La UnB fue también la segunda universidad del país (después de la Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul en 2003) en exigir a los candidatos de cuotas que sacaran fotos para someter con su solicitud, como criterio adicional de selección. El caso fue descrito en gran detalle en un artículo por dos científicos sociales brasileños, Marcos Chor Maio y Ricardo Ventura Santos (2005), y también fue el enfoque de un documental

estadounidense del canal PBS, titulado “Brazil in Black and White” (Stepan, 2007). Ambas versiones destacaban el proceso de fotografiar a los solicitantes, que se llevaba a cabo en la universidad misma, en el momento de registrar sus candidaturas. Según los testimonios de los propios alumnos, se establecían dos filas, una compuesta exclusivamente por candidatos negros que solicitaban su entrada por las cuotas, que debían ser fotografiados –un espectáculo que varios remarcaban como extraño–. Las fotos mismas eran sacadas bajo condiciones controladas: los candidatos debían ponerse una pechera azul y sentarse enfrente de un fondo beige, y se usaba una máquina digital para asegurar la calidad de las imágenes. Luego, las fotos se transmitían, adjuntas a las solicitudes, a una “banca de examinadores,” que tenía que escoger la lista final de los candidatos que podían concurrir a los exámenes de entrada a través de las cuotas. En 2004, esta banca constaba de seis personas: una estudiante, un sociólogo, un antropólogo, y tres representantes del movimiento negro. Como señala Seth Racusen, los criterios de admisión eran bastante permisivos: si cualquier de los seis miembros de la mesa creía que un candidato era prieto o pardo, el candidato era admitido por el sistema de cuotas (Racusen, 2009, p.37).

Las noticias del sistema de la UnB llamaron rápidamente la atención de la prensa nacional, y fue tajantemente denunciado en un editorial de *Folha de São Paulo*, que sugería que “[l]a comisión de la UnB merece la calificación del primer tribunal de pureza racial instalado en Brasil” (Editorial, 2004). La reacción de muchos académicos brasileños, aunque más moderada, también fue crítica. En su artículo, Maio y Santos retomaban las palabras de Dione Moura, profesora de periodismo y relatora de la propuesta de cuotas de la UnB, quien razonaba que el objetivo del análisis de las fotos, lejos de tratar de establecer una nueva jerarquía racial en sí, era “ver con los mismos ojos de la sociedad para beneficiar a los que realmente deben participar del sistema [de cuotas]” (citada en Maio y Santos, 2005, p. 196). Sin embargo, los autores resaltaban el reduccionismo de esta aproximación, ya que no podía tomar en cuenta, por ejemplo, el rol del “contexto situacional y de [la] ambigüedad que,

como ampliamente conocido, marcan las percepciones sobre la raza en Brasil” (Maio y Santos, 2005, p. 196). Señalaban también los riesgos para el mundo científico si los propios académicos siguieran coludiendo con la idea popular –manifestada por el propio presidente de la República– de que las ciencias sociales servían efectivamente para producir medidas “objetivas” para clasificar a los humanos en grupos étnico-raciales.

Los científicos sociales no eran los únicos preocupados por el uso de su ciencia en relación con las cuotas. De hecho, muchos académicos supusieron que cuando Lula citaba una “forma científica” para clasificar racialmente a los brasileños, se refería a los métodos genéticos. Para desmentir esta idea, dos genetistas, Sérgio Danilo Pena (coautor del “Retrato Molecular” de Brasil de 2000), y Maria Cátira Bortolini (profesora de genética en la Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS), publicaron un artículo en 2004, titulado “¿Puede la genética determinar quién debe ser beneficiado de las cuotas universitarias y demás acciones afirmativas?” En él, usaban los resultados de varios estudios genéticos sobre la población brasileña (incluyendo los del Retrato Molecular) para exponer lo que el campo de la genética podía y no podía –en su opinión– aportar a las consideraciones sobre la raza y el racismo en Brasil.

Comenzaban por apuntar que las desigualdades socioeconómicas que afectaban a los negros eran el “producto de un proceso histórico de esclavitud y racismo pues [...] no existen desigualdades biológicas estructuradas” (Pena y Bortolini, 2004, p. 32). Después ilustraban la ilegitimidad del concepto de raza y del racismo en términos genéticos, señalando que la formación de los rasgos físicos generalmente estigmatizados en Brasil (color de piel, textura de cabello, forma de la nariz y de los labios) se controlaba por apenas una puñada de genes, en comparación de los aproximadamente 35,000 genes contenidos en el genoma humano en total. Sobre todo, subrayaban que estos estudios genéticos –basados en el análisis de variantes de ADN identificados con poblaciones de ciertas regiones geográficas, llamados marcadores informativos de ascendencia (MIAs)– les habían permitido observar

que la extensión y el alcance de la mezcla génica eran mucho mayores de lo que inicialmente se suponía, basado solamente en criterios morfológicos, y que había una correlación muy débil entre el color de piel, la textura del cabello, otros atributos físicos y la ascendencia. (Pena y Bortolini, 2004, p. 36)

Basándose en estos datos, Pena y Bortolini rechazaban la idea que los análisis de ADN pudieran ayudar con las clasificaciones raciales para los programas de cuotas de la forma sugerida por Lula. Sin embargo, sugerían que sus estudios podían ofrecer datos empíricos para ayudar a los políticos a tomar decisiones informadas sobre la implementación de las políticas de acciones afirmativas. Por ejemplo, extrapolando sus resultados genéticos, combinados con los datos del censo nacional de 2000, estimaban que por lo menos 77 millones de brasileños tenían más de 90% de ascendencia genética africana, y que alrededor de 146 millones de brasileños tenían más de 10%. Además, a partir de las estadísticas de censo sobre la identificación racial, los autores sugerían que el 87% de la población brasileña podría ser considerado como afrodescendiente, apuntando que el 48% de esta figura se identificaba actualmente como blanco (Pena y Bortolini, 2004, p. 46).

El ensayo de Pena y Bortolini fue presentado como una tentativa para inyectar razón y lógica en los debates sobre las acciones afirmativas. Sin embargo, los autores también estiraron el concepto de “raza” para apoyar un argumento en contra de la imposición de políticas racialistas. Al interpretar la ascendencia genética de los brasileños a través del paradigma del hipodescenso, llegaban a validar la afirmación de Abdias do Nascimento de que Brasil era un país mayoritariamente “afrodescendiente.” Sin embargo, los autores planteaban esta definición de manera provocadora, sugiriendo que como casi todos los brasileños eran descendientes de esclavos, la mayoría podría tener teóricamente derecho a cualquier medida reparativa ofrecida por el estado, una idea que volvería las políticas poco viables. En un comentario publicado unos años más tarde, Francisco Salzano (para entonces profesor emérito de

genética en la Universidade Federal do Rio Grande do Sul) estiraba aún más la noción de la afrodescendencia, diciendo: “Como está ampliamente demostrado (¡para el horror de los racistas!) que África fue la cuna de toda la humanidad, es obvio que *todos* los brasileños tienen potencialmente derecho al beneficio [de las cuotas]” (Salzano, 2006, p. 69).

Al enfatizar las contradicciones internas que surgían en los intentos de distinguir quién era negro en un país comprobadamente mestizo, los genetistas argumentaban en contra de un sistema antirracista que funcionara a través la movilización de categorías raciales basadas en los propios prejuicios de “marca,” con todas sus ambigüedades y arbitrariedades. No obstante, mientras su razonamiento fue retomado incontables veces en las escrituras de otros críticos de las cuotas – quienes contraponían la “realidad” biológica del mestizaje brasileño con la “artificialidad” del nuevo modelo racial bipolar–, fue denegado repetidamente por los militantes negros, quienes subrayaban la realidad social e inmediata de sus experiencias de discriminación por color (Kent y Wade, 2015).

Conclusiones: pigmentocracia y el reto de las políticas públicas

Este capítulo ha examinado la entrada en conflicto de dos políticas de antirracismo en Brasil, y las paradojas y oportunidades que han surgido de los intentos de sus defensores para demostrar la existencia de diferentes realidades raciales, a base de la interpretación de datos genéticos, visuales y estadísticos. Comencé por subrayar la existencia de continuidades en la manera en que se ha conceptualizado la noción de mezcla en los estudios genéticos brasileños, que sigue estando fuertemente enraizada en las antiguas concepciones de mestizaje “racial” (*miscigenação*). Sin embargo, como lo han demostrado Peter Wade et al. en su libro *Mestizo Genomics* (2014), en sus aproximaciones científicas y sus ideologías colectivas, las ciencias genéticas contemporáneas no constituyen una mera continuación de los antiguos estudios raciales. Asimismo, aunque los estudios genéticos de poblaciones

a menudo producen objetos que semejan a ciertas concepciones de “raza” (notablemente la ascendencia genética), sus resultados no necesariamente acaban reforzando ideas populares sobre las distinciones raciales, sino que a veces contribuyen a problematizarlas, y a revertir prejuicios (Wade et al., 2014, pp. 6–10). Muchas veces esto es gracias a los esfuerzos explícitos de ciertos genetistas para moldear e intervenir en las discusiones públicas sobre las cuestiones raciales y étnicas. En el caso de Brasil, hasta ahora estas intervenciones han seguido casi siempre el antiguo credo antirracista universalista, que subraya el potencial del mestizaje para suavizar las tensiones raciales, al disminuir las distancias interétnicas. Esta convicción suele estar enraizada en un fuerte deseo de usar la ciencia para bien, para que no se vuelvan a repetir los horrores de los programas de racismo “científico” que llegaron a su apoteosis durante la primera mitad del siglo XX. Según lo que me contaron los genetistas brasileños que entrevisté, la oposición que manifestaban a los programas de cuotas radicaba en un sentimiento de profundo malestar vinculado con la idea de ser obligado, como científico, a escoger a estudiantes por sus marcas de estigmatización racial, es decir, su “color.”

No obstante, la tendencia de los genetistas de retratar al mestizaje como un proceso biológico neutro puede contribuir a ofuscar la dimensión política e ideológica del fenómeno, volviéndolo el destino “natural” del país. Al contrario, como lo señalan Mónica Moreno y Emiko Saldívar, el mestizaje puede ser entendido como un proyecto hegemónico continuo, que descansa tanto en la promesa de la inclusión étnica, como en la generación y reproducción de las jerarquías raciales que dictan quién queda dentro, y quién queda fuera del cuerpo nacional (Moreno Figueroa y Saldívar Tanaka, 2016, p. 521). Históricamente, en las ideologías hegemónicas de los países latinoamericanos las poblaciones afrodescendientes han sido relegadas al segundo grupo, y el repudio hacia lo negro sigue siendo una característica saliente de los racismos de la región hoy día. Así, al ofrecer pruebas genéticas de la composición ancestral de la población brasileña, expresada con relación a sus componentes africanos, europeos

y amerindios, los genetistas dejan su trabajo abierto a interpretaciones raciales e ideológicas sobre qué tan “blanco,” “negro,” o “rojo” es la nación actual. En el contexto de los debates sobre las cuotas universitarias, los genetistas asumieron el papel de actores políticos para dar su dictamen pericial sobre el carácter racial del país. Algunos acabaron coincidiendo con la postura del activista negro Abdías do Nascimento al afirmar que más de 80% de los brasileños eran, en alguna proporción, genéticamente afrodescendientes. Sin embargo, este dato fue movilizado en contra de la inclusión de la “raza” como criterio para la asignación de políticas correctivas –posición que, según ciertos sociólogos, impediría que estas iniciativas alcancen a los grupos más vulnerables, notablemente los negros pobres de tez oscura (Munanga, 2001; Silva y Paixão, 2014). Asimismo, ciertos brasileños blancos retomaron el argumento de Francisco Salzano (entre otros) –según la cual todos los brasileños deberían beneficiarse de las cuotas gracias a su ascendencia genética africana– para inscribirse y defraudar los programas sociales (Kent y Wade, 2015, p. 823).

Por causa de sus vínculos estrechos con los conceptos tradicionales de raza, la noción de la ascendencia sigue siendo altamente sensible a las manipulaciones políticas y, paradójicamente, más aún cuando puede ser cuantificada con técnicas genéticas, renombradas por su precisión y objetividad.

Al mismo tiempo, como se ha notado en este capítulo, existe una creciente corriente académica y militante internacional que propone enfrentar a los problemas continuos de discriminación y desigualdad dirigiendo el escrutinio no hacia el nivel molecular, sino hacia el cutáneo. Esta aproximación consiste en despedirse del antiguo paradigma “ciego al color” y aprender a “racializar la mirada” (Véran, 2010, p. 35), no con el fin de discriminar, sino para percibir mejor los efectos de una discriminación velada, sistémica. En las palabras de la activista y escritora británica Reni Eddo-Lodge:

Para dismantelar las estructuras injustas y racistas, hay que ver la raza. Tenemos que ver quién se beneficia de su raza, quién sufre los impactos

desproporcionales de los estereotipos negativos sobre su raza, y a quién se le otorga el poder y el privilegio –de forma merecida o no– por su raza, su clase, y su género. Ver la raza es esencial para cambiar el sistema. (Eddo-Lodge, 2017, p. 84)

En este capítulo se detalló el uso de técnicas parecidas a la fotografía antropométrica para decidir de manera “objetiva” quién debería beneficiar de los programas de acción afirmativa en ciertas universidades brasileñas (Maio y Santos, 2005). El ejemplo de la Universidade de Brasília fue altamente criticado por científicos y la prensa en los años 2000, e inicialmente su modelo fue evitado por muchas otras universidades, las cuales prefirieron depender de la auto-declaración racial (en combinación con otros criterios socioeconómicos) para establecer la idoneidad de los candidatos para las cuotas (Racusen, 2009). Sin embargo, el número creciente de denuncias de fraude desde la ratificación de la Ley de Cuotas en 2012 ha impulsado la creación de comisiones de verificación en numerosas universidades federales, muchas veces tras la petición de movimientos negros locales. Las comisiones disponen de entrevistas y, en algunos casos, fotografías y videos obtenidos de los candidatos, para comprobar su identidad racial según los criterios de heteroidentificación, basados específicamente en el fenotipo (color de piel, textura de cabello, morfología de la cara, nariz y boca) (Dias y Tavares Junior, 2018; Oliveira, 2019). La constitucionalidad del uso de “criterios objetivos” para inferir la identidad racial de los candidatos para cuotas, más allá de su identidad racial autodeclarada, fue confirmada por el Supremo Tribunal Federal en 2012, y desde 2016 la formación de comisiones de verificación está reglamentada por numerosos consejos y secretarías en el nivel municipal y federal (Guimarães, 2018). Estas medidas son consideradas necesarias por sus defensores para garantizar el buen funcionamiento de los programas de acción afirmativa, particularmente bajo el régimen de extrema derecha de Jair Bolsonaro, que es hostil hacia las políticas correctivas (Lempp, 2019). No obstante, como nota Antonio Sérgio Alfredo Guimarães

(2018), estas tendencias apuntan hacia una reificación renovada del color de piel como marcador racial, la cual va en contra de los esfuerzos históricos de los movimientos negros brasileños por construir una identidad colectiva basada en concepciones más amplias y subjetivas de la cultura y la herencia “afro.”

Más allá de Brasil, en los últimos años numerosos estudios sociológicos se han enfocado en el color de piel como objeto de estudio para medir los impactos de la discriminación racial en países latinoamericanos marcados por mitos nacionales de mestizaje e ideologías históricas de blanqueamiento. Por ejemplo, en 2014 el Project on Ethnicity and Race in Latin America (PERLA), liderado por el sociólogo estadounidense Edward Telles, publicó las conclusiones de su estudio multidisciplinario sobre el color y la desigualdad, llevado a cabo en México, Colombia, Perú, y Brasil. Como parte de su metodología, los investigadores desarrollaron una paleta de color, que usaron para registrar la tez de los entrevistados en cada país, junto con sus datos socioeconómicos y su categoría étnico-racial auto-declarada. Según Telles, el uso de la tecnología de la paleta fue altamente discutido por académicos y representantes de minorías étnicas en los países que formaron parte del estudio. Sin embargo, los investigadores decidieron que los riesgos de abusos potenciales de la tecnología (por ejemplo, para crear nuevas categorizaciones de las personas a base del color de la piel) eran más que compensados por la oportunidad que presentaban para generar datos empíricos sobre la estructuración de la desigualdad social en las sociedades latinoamericanas. En efecto, el proyecto produjo unas conclusiones tajantes. En los términos de Telles:

El color de piel atravesó el velo del mestizaje y reveló pigmentocracias inequívocas en los cuatro países que examinamos. Encontramos que el color de piel tendía a ser un mejor indicador de la desigualdad étnico-racial que las categorías tradicionales étnico-raciales y que se relacionaba muy cercanamente a los reportes de la discriminación. (Telles, 2014, p. 13)

Desde entonces, la paleta de color ha sido adoptada por instituciones nacionales en algunos de los países participantes, para ayudar a recopilar sus propios datos sobre el color y la desigualdad. En México, la paleta del PERLA ya es usada por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) desde 2016 para investigar el impacto de la discriminación racial orientada por el color de piel en la movilidad social (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática 2016). Asimismo, en 2019 el Proyecto sobre Discriminación Étnico-Racial (PRODER) en México, liderado por el sociólogo Patricio Solís con un grupo de investigadores del Colegio de México, condujo una serie de encuestas sobre el vínculo entre el tono de piel y la desigualdad socioeconómica en México.⁵ Según constató Solís en una conferencia reciente, uno de los objetivos del proyecto es comparar la fiabilidad de las tecnologías de color (por ejemplo la paleta de color o el colorímetro, un aparato que mide el grado de luz que absorbe o refleja la piel) para capturar las diferencias fenotípicas que pueden impactar en el grado de discriminación que enfrentan los individuos, con el fin de evaluar la utilidad de estas técnicas para la futura recolección de datos sobre el impacto del racismo en la movilidad social en México. Otra posibilidad que señalan los investigadores es de usar los resultados de las encuestas para medir la influencia del color de piel como marcador asociado con la discriminación racial, con respecto a otros rasgos fenotípicos racializados (por ejemplo, la textura y el color del cabello, la morfología de la nariz y la boca) (Solís, 2020).

Como los otros casos de estudio que hemos considerado en este capítulo, estos recientes experimentos con las tecnologías de color presentan oportunidades y riesgos. Los resultados del estudio PERLA y del Módulo de Movilidad Social Intergeneracional 2016 del INEGI suscitaron animados debates mediáticos sobre las formas veladas del racismo en México y la alineación del privilegio y poder socioeconómicos con los fenotipos blancos (Haas Paciuc, 2018; Peralta, 2018; Suárez

5. Véase <https://discriminacion.colmex.mx/>.

Meaney, Arriaga Carbajal, y Portilla Martínez, 2018). En diversos momentos, incluso, la paleta de color se ha vuelto meme en las redes sociales (Cruz, 2017). Es posible que los resultados producidos por el INEGI y el PRODER contribuyan a debates políticos y científicos sobre la pertinencia y los retos prácticos de introducir programas de acción afirmativa en México, al ofrecer, por ejemplo, marcos de referencia sobre los fenotipos que son asociados más frecuentemente con experiencias de discriminación. Sin embargo, como hemos visto en el caso de Brasil, las tentativas de generar técnicas “objetivas” para medir la discriminación racial pueden resultar un arma de doble filo. Al construir el fenotipo como determinante de la experiencia y de la movilidad social, se corre el riesgo de fijar y endurecer las fronteras de categorías que tienden a ser más bien fluidas y definidas por el contexto, y de ignorar o deslegitimar las subjetividades que contribuyen a la definición de identidades étnico-raciales. En vez de deconstruir las narrativas racistas, se pueden profundizar las tensiones entre grupos “raciales,” o de color. El éxito de tales proyectos depende, entonces, de la capacidad de los gobernantes y científicos de caminar en un filo de navaja. El reto es informar con claridad sobre las raíces ideológicas e históricas del racismo y diseñar políticas para dismantelar las estructuras que perpetúan las desigualdades raciales y sociales, sin dar un nuevo aliento a concepciones deterministas de “raza.”

Referencias

- Abel, S. (2018). Of African descent? Blackness and the concept of origins in cultural perspective. *Genealogy*, 2(1). <https://doi.org/10.3390/genealogy2010011>
- Alberti, V., y Pereira, A. A. (2004). História do movimento negro no Brasil: constituição de acervo de entrevistas de história oral. En *Identidade negra e reconhecimento*. Universidade Federal do Maranhão. http://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arq/1412.pdf
- Almeida, S. (2018). *O que é o racismo estrutural?* Letramento.
- Basave Benítez, A. (1992). *México mestizo. Análisis del nacionalismo mexicano en torno a la mestizofilia de Andrés Molina Enríquez*. Fondo de Cultura Económica.

- Bastide, R., y Fernandes, F. (1955). *Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo*. UNESCO-ANHEMBI.
- Bentley, A. R., Callier S., y Rotimi C. N. (2017). Diversity and inclusion in genomic research: why the uneven progress? *Journal of Community Genetics*, 8(4), 255–66.
- Bliss, C. (2012). *Race Decoded: The Genomic Fight for Social Justice* (Kindle Edition). Stanford University Press.
- Campos García, A. (2012). Racialización, racismo y racismo: un discernimiento necesario. *Revista Universidad de la Habana*, 273, 184–198.
- Carvalho, J. J. de, y Segato, R. L. (2002). Uma proposta de cotas para estudantes negros na Universidade de Brasília. http://afrolatinos.palmares.gov.br/_temp/sites/000/6/download/biblioteca/arquivos/PROJETO_DE_COTAS_Proposta%20de%20JJCarvalho.pdf.
- Cruz, M. (2017, abril 25). Lo que el meme de tonos de piel refleja sobre el racismo y el clasismo en México. *Verne, El País*. https://verne.elpais.com/verne/2017/04/22/mexico/1492819210_495153.html.
- Daniel, G. R. (2006). *Race and Multiraciality in Brazil and the United States: Converging Paths?* University Park, Pennsylvania State University Press.
- Dias, G. R. M., y Tavares Junior, P. R. F. (Eds.). (2018). *Heteroidentificação e cotas raciais: dúvidas, metodologias e procedimentos*. IFRS campus Canoas.
- Eddo-Lodge, R. (2017). *Why I'm No Longer Talking to White People about Race*. Bloomsbury Circus.
- Editorial. (2004, mayo 2). Tribunal racial. *Folha de S. Paulo*. <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz0205200402.htm>
- Fernandes, F. (1965). *A Integração do Negro na Sociedade de Classes*. Cia. Editora Nacional.
- Freyre, G. (1946). *The Masters and the Slaves*. (S. Putnam, Trad.) (First American edition). Alfred A. Knopf.
- Fry, P. (2000). Politics, nationality, and the meanings of “race” in Brazil. *Daedalus*, 129(2), 83–118.
- Fullwiley, Duana. (2008). The Biological Construction of Race: “Admixture” Technology and the New Genetic Medicine. *Social Studies of Science*, 38(5), 695–735.

- Glycerio, C., y Salek, S. (2007, mayo 28). DNA mapeia origem de brasileiros na África. *BBCBrasil.com*. http://www.bbc.co.uk/portuguese/reporterbbc/story/2007/05/070502_sub_estudo_p_ena_cg.shtml
- Guimarães, A. S. A. (2018). Recriando Fronteiras Raciais. *Sinais Sociais*, 11(34), 21–43.
- Haas Paciuc, A. (2018, febrero 16). ¿Racismo? ¿Cuál racismo? *Chilango*. <http://www.chilango.com/opinion/origen-del-racismo/>.
- Hasenbalg, C. (1979). *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Graal.
- Hasenbalg, C. y Silva, N. do V. (Eds.) (1988). *Estrutura Social, Mobilidade e Raça*. IUPERJ, Vértice.
- Htun, M. (2004). From “racial democracy” to affirmative action: changing state policy on race in Brazil. *Latin American Research Review*, 39(1), 60–89.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2011). Censo Demográfico 2010. Brasil: IBGE <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9662-censo-demografico-2010.html>.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2016). Módulo de Movilidad Social Intergeneracional 2016. Principales resultados y bases metodológicas. México: INEGI. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/mmsi/2016/doc/principales_resultados_mmsi_2016.pdf.
- Jackson, F. L. C. (1997). Concerns and priorities in genetic studies: Insights from recent African American biohistory. *Seton Hall Law Review*, 27(3): 951–70.
- Kaplan, S. (1949). The Miscegenation issue in the election of 1864. *The Journal of Negro History*, 34(3), 274–343.
- Kent, M., y Wade, P. (2015). Genetics against race: Science, politics and affirmative action in Brazil. *Social Studies of Science*, 45(6): 816–38.
- Latour, B. (1997). *Nous n'avons jamais été modernes. Essai d'anthropologie symétrique*. La Découverte.
- Lempp, S. (2019, abril). Jair Bolsonaro and Affirmative Action: Political Rupture or Escalation? *Allegra Laboratory*. <https://allegralaboratory.net/jair-bolsonaro-and-affirmative-action-political-rupture-or-escalation/>.
- Lewontin, R. (1972). The apportionment of human diversity. *Evolutionary Biology*, 6, 381–398.
- Lipphardt, V. (2012). Isolates and crosses in human population genetics: or, a contextualization of German race science. *Current Anthropology*, 53(Supplement 5), S69–S82.

- López-Beltrán, C., y García Deister, V. (2013). Aproximaciones científicas al mestizo mexicano. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, 20(2), 391–410.
- Maggie, Y., y Fry, P. (2004). A reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras. *Estudos Avançados*, 18(50), 67–80.
- Maio, M. C., y Santos, R. V. (2005). Política de cotas raciais, os “olhos da sociedade” e os usos da antropologia: O caso do vestibular da Universidade de Brasília (UnB). *Horizontes Antropológicos*, 11(23), 181–214.
- Monteiro, S., y Maio, M. C. (2008). Cor/raça, saúde e política no Brasil (1995–2006). En O. A. Pinho y L. Sansone (Eds.), *Raça: novas perspectivas antropológicas* (Segunda edición, pp. 121–150). ABA, EDUFBA.
- Moreno, M. G., y Saldívar, E. (2016). “We Are Not Racists, We Are Mexicans”: Privilege, Nationalism and Post-Race Ideology in Mexico. *Critical Sociology*, 42(4–5): 515–33.
- Munanga, K. (2001). Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. *Sociedade e Cultura*, 4(2): 31–43.
- Nascimento, A. do. (1968). *O negro revoltado*. G.R.D.
- Nascimento, A. do. (1978). *O genocídio do negro brasileiro. Processo de um racismo mascarado*. Paz e Terra.
- Nascimento, E. L. (1980). Aspects of Afro-Brazilian experience. *Journal of Black Studies*, 11(2), 195–216.
- Nogueira, O. (2006). Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. *Tempo Social*, 19(1), 287–308.
- Oliveira, F. C. G. P. de. (2019). *O Ingresso de negros/as nos cursos de graduação nas universidades federais do Brasil: análise da implantação das comissões de heteroidentificação*. [Tesis de maestría, Dourados: Universidade Federal da Grande Dourados].
- Ortiz, R. (2011). *Cultura brasileira e identidade nacional* (Fifth edition). Brasiliense.
- Osorio, R. G. (2003). *O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE*. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.
- Pena, S. D. J., y Bortolini, M. C. (2004). Pode a genética definir quem deve se beneficiar das cotas universitárias e demais ações afirmativas? *Estudos Avançados*, 18(50), 31–50.

- Pena, S. D. J., Carvalho-Silva, D. R., Alves-Silva, J., Prado, V. F., y Santos, F. R. (2000). Retrato molecular do Brasil. *Ciência Hoje*, 27(159), 16–25.
- Peralta, L. (2018, septiembre 24). El INEGI reveló nuestra pigmentocracia. *Huffington Post*, sec. El Blog. https://www.huffingtonpost.com.mx/leo-peralta/el-inegi-revelo-nuestra-pigmentocracia_a_22488829/.
- Pinho, P. de S. (2009). White but not quite: tones and overtones of whiteness in Brazil. *Small Axe*, 29, 39–56.
- Racusen, S. (2009). Fictions of Identity and Brazilian Affirmative Action. *National Black Law Journal*, 21(3), 1–50.
- Reardon, J. (2005). *Race to the Finish: Identity and Governance in an Age of Genomics*. Princeton University Press.
- Rodrigues, R. N. (2010). *Os africanos no Brasil*. Centro Edelstein de Pesquisas Sociais.
- Salzano, F. M. (2006). Raça, racismo e direitos humanos. En C. A. Steil (Ed.), *Cotas raciais na Universidade. Um debate*. 67–70. UFRGS.
- Salzano, F. M. y Freire-Maia, N. (1967). *Populações brasileiras: aspectos demográficos, genéticos e antropológicos*. Ed. Nacional, Ed. da Universidade.
- Salzano, F. M. y Freire-Maia, N. (1970). *Problems in Human Biology: A Study of Brazilian Populations*. Wayne State University Press.
- Santos, R. E. dos, y F. Lobato (Eds). (2003). *Ações afirmativas: Políticas públicas contra as desigualdades raciais*. DP&A.
- Schwarcz, L. K. M. (1996). Usos e abusos da mestiçagem e da raça no Brasil: uma história das teorias raciais em finais do século XIX. *Afro-Ásia*, 18, 77–101.
- Sheriff, R. E. (2001). *Dreaming Equality: Color, Race, and Racism in Urban Brazil*. Rutgers University Press.
- Skidmore, T. E. (2004). Racial ideas and social policy in Brazil, 1870-1940. En R. Graham (Ed.), *The Idea of Race in Latin America, 1870-1940* (pp. 7–36). University of Texas Press.
- Solís, P. (2020, marzo 12). Tono de piel y desigualdad económica en México. Presentado en Etnia, raza y estratificación social en América Latina. El Colegio de México. <https://www.youtube.com/watch?v=wFe6bkXF5as&t=29830s>.
- Souza, V. S. de. (2016). Science and miscegenation in the early twentieth century: Edgard Roquette-Pinto's debates and controversies with US physical anthropology. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, 23(3).

- Souza, V. S. de, y Santos, R. V. (2014). The emergence of human population genetics and narratives about the formation of the Brazilian nation (1950–1960). *Studies in History and Philosophy of Biological and Biomedical Sciences*, 48, 97–107.
- Stepan, A. (2007, septiembre 2). Brazil in black and white. *Wide Angle*. PBS.
- Suárez Meaney, T., Arriaga Carbajal, J., y Portilla Martínez, A. (2018, febrero 6). El racismo y su negación en México. *El Plumaje, Animal Político*. Recuperado de <http://www.animalpolitico.com/blogueros-blog-invitado/2018/02/06/racismo-negacion-mexico/>.
- Taguieff, P.-A. (1987). *La force du préjugé. Essai sur le racisme et ses doubles*. Éditions La Découverte.
- Telles, E. E. (2014). The Project on Ethnicity and Race in Latin American (PERLA): hard data and what is at stake. En E. E. Telles & the Project on Ethnicity and Race in Latin America, *Pigmentocracies: Ethnicity, Race, and Color in Latin America* (pp. 1–35). University of North Carolina Press.
- Urías Horcasitas, B. (2007). *Historias secretas del racismo en México (1920-1950)*. Tusquets.
- Véran, J.-F. (2010). “Nação Mestiça”: As políticas étnico-raciais vistas da periferia de Manaus. *DILEMAS: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social*, 3(9), 21–60.
- Wade, P. (2017). *Degrees of Mixture, Degrees of Freedom. Genomics, Multiculturalism, and Race in Latin America*. Duke University Press.
- Wade, P., López Beltrán, C., Restrepo, E., y Santos, R. V. (Eds.). (2014). *Mestizo Genomics: Race Mixture, Nation, and Science in Latin America*. Duke University Press.

EPÍLOGO

Jorge Gómez Izquierdo

Las contribuciones que aquí se presentan versan sobre prácticas e ideas racistas tal como se despliegan en ámbitos escolares diversos. La abrumadora mayoría se enfocan en casos locales y regionales de México. La inclusión de un caso sobre Brasil y otro sobre Japón, debe entenderse como una muestra de la universalidad del fenómeno racista.

¿Qué tienen en común el conjunto de estas investigaciones? El aliento por desbrozar el campo de aplicación y reproducción del fenómeno racista para revelar sus diversas expresiones en contextos muy específicos dentro de sistemas educativos estandarizados. Éstos constituyen el ámbito privilegiado para la formación de subjetividades racistas que fundamentan la reproducción de un sistema social de dominación que un grupo o clase social ejerce sobre los demás.

Los autores del libro no buscan sólo denunciar las injusticias y los malos tratos, sino que se esfuerzan por dar voz a los que luchan contra los efectos degradantes del racismo que padecen. En ese sentido, llevan a cabo una imprescindible tarea de visibilización de los esfuerzos de personas, grupos y comunidades, tradicionalmente menospreciadas, por tomar su destino en propias manos. No solo se trata de sacar a la luz luchas oscurecidas por la desinformación, sino de hacer ver de una manera totalmente positiva a quienes resisten desarrollando prácticas y pedagogías antirracistas. Estamos visibilizando los esfuerzos que desde abajo se dan para constituir una sociedad efectiva y positivamente multicultural.

La obra en su conjunto aporta valiosa información sobre temas relacionados con la creación de identidades nacionales, así como los procesos de creación y recreación de estereotipos nacionalistas que nos sujetan y amarran a identidades degradantes, propiamente racistas. A partir de ahí, el lector puede apreciar el papel homogenizador de

la cultura nacional fomentada por el Estado. En las experiencias de resistencia creativa que se relatan, se revalora la continuidad y elementos de las culturas meso y afroamericanas como base de los proyectos que permitan la subsistencia y empoderamiento de los grupos marginados. Es esperanzador el reavivamiento dentro de las academias, de una nueva sensibilidad que se empareja con la causa de los Meso y Afroamericanos. Es una corriente crítica que ubica la fuente del racismo y su lugar de enunciación, en los discursos educativos elaborados por las elites nacionales que se asumen portadoras de la herencia de la “raza blanca”. En todo caso, los autores de este libro denuncian el resurgir de nuevos paternalismos, e indican cómo los actores tratan de evitarlos.

Las condiciones sociales de abuso, acoso e invisibilización de los vituperados, han hecho madurar en el pensamiento y acción de los movimientos indígenas y afroamericanos el proyecto de autonomía educativa. Si en la época marcada por la hegemonía del indigenismo oficial, la sociedad y las academias fueron incapaces de percibir en las formas institucionales de integración por medio de la escolarización de las poblaciones, otras tantas formas de opresión, intolerancia y discriminación, hoy podemos plantear la importancia del racismo, no solo como elemento que cohesiona, que estructura y da forma a nuestra identidad nacional, sino también como el mejor garante de la reproducción del predominio cultural de las élites blancas-nacionales. Con la preponderancia del racismo en la configuración de los modelos mentales y de las representaciones sociales, la clase dominante justifica como algo “natural” el orden social de la dominación y la injusticia. Los sistemas de educación estandarizada difuminan e implantan, en todo el cuerpo social, las cogniciones de aceptación general, como lo son los prejuicios étnicos que subyacen en otras prácticas de opresión y exclusión racista que se ejecutan en toda la sociedad para adscribir y dejar sujetado a cada quien en una escala jerárquica de inteligencia, belleza y confiabilidad.

Tres grandes ejes temáticos parecen cruzar transversalmente las colaboraciones aquí reunidas: racismo, educación y resistencias. A riesgo de esquematizar, describo a grandes rasgos las definiciones que extraigo de la lectura.

Racismo, como sustento de los modernos sistemas de control con los que el Estado ejerce su predominio consensuado sobre las poblaciones, hay que entenderlo como una tecnología de dominación que sustentada en saberes científicos, separa y fragmenta lo que es un *continuum*, la especie humana se dispersa en una miríada de razas confrontadas a muerte. Así, el biopoder del Estado puede ejecutar su soberanía, es decir, hace vivir a los bellos y sanos, mientras que en contraparte, deja morir, (no solo asesinando, sino dificultando las condiciones de vida de las poblaciones racializadas) a los feos y anormales que no embonan en el modelo de ciudadanía racial impuesta. El Estado moderno y el racismo van juntos con la biopolítica e inventan a las subrazas humanas.

Educación, es el medio privilegiado de constituirnos en los sujetos racistas que todos somos, racistas oprimidos o racistas opresores. El discurso histórico nacionalista es un arma para moldear conductas y determinar actitudes. Los efectos de poder que provoca la educación estandarizada y nacionalista provienen de los saberes históricos sancionados como verdad, y llegan a expresarse en la aceptación, por parte de cada sujeto educado, de los conceptos de la inferioridad o superioridad, belleza o fealdad, inteligencia o mentecatez, como características determinadas y determinantes.

Resistencias, las propias condiciones de opresión están obligando a los sujetos racializados a resistir. Se está viviendo una tendencia a la creación de nuevas subjetividades, que se atreven a tomar por cuenta y riesgo propios la formulación de los objetivos y procedimientos educativos y pedagógicos de acuerdo a sus propios intereses, saberes autóctonos y todos los saberes que a tal fin sean benéficos. El surgimiento de iniciativas autónomas, locales y regionales para crear sus propios sistemas educativos, no centralizados ni federalizados, apunta a dejar toda tutela y asumir la responsabilidad por sus propias decisiones.

La aspiración social por alcanzar la mayoría de edad, implica que las nuevas subjetividades se formulan en la autonomía. Son esfuerzos por crear las condiciones de una subjetivación libre de tuteladas. Es creativa y elabora discursos que re-interpretan la historia lejos de fobias racistas. Se ha entendido que para posicionarse de la mejor manera en el diagrama del juego de las fuerzas sociales que se disputan la verdad de la historia, se requiere elaborar un discurso histórico propio como un proceder para ser reconocidos en el lugar digno que requieren en el ámbito de las relaciones de poder: ser influenciados y al mismo tiempo influir en la conformación de una nueva conciencia de ser sujeto de la nación.

Los racismos son múltiples en su manifestación y diversos en las fuentes que lo originan. El caso mexicano registra racismos contra minorías estigmatizadas como lo han sido los chinos, los judíos y los africanos. Pero también un racismo cotidiano en torno al mestizo que, aunque ha sido enarbolado como el prototipo de la mexicanidad, también es menospreciado, no sólo por la población blanca sino también por los morenos que han aprendido a afinar la mirada para detectar las pequeñas diferencias de tonalidad que los puede llevar a percibirse a sí mismos como superiores o inferiores al individuo que está a su lado.

Es un hecho que, aún siendo el foco de enunciación de los postulados racistas, las elites blanqueadoras no están solas en su racismo. Incluso las víctimas del racismo participan de la cosmovisión racistas que han absorbido en la escuela, en la familia, a través de los mensajes comunicativos que los medios de comunicación difunden. Los racismos provienen de una fuente en común. El orgullo de superioridad del hombre blanco. El blanco y la blanca son bellos, confiables, de recta moral, son inteligentes y dinámicos, emprendedores, disciplinados y con un profundo amor al trabajo.

La gente *prieta* o de color oscuro representan en sus señas corporales lo feo, de lo que hay que recelar. Los morenos son poco amantes del trabajo, pero eso sí, incapaces de controlar sus impulsos. Los prietos nunca alcanzan grandes alturas del pensamiento. Como

se ve, el racismo funciona con eficacia en esa dimensión visual que se ha expresado, en México, abrumadoramente contra las poblaciones llamadas indígenas.

Evitemos, sin embargo el maniqueísmo que permite hacer del racismo un arma polémica para la denostación de los reaccionarios o la descalificación de los oponentes políticos. El racismo, así nos lo muestran las investigaciones aquí recopiladas, en tanto elemento funcional dentro de la cultura nacional hegemónica, es un problema que atañe a toda la sociedad, a todos sus miembros independientemente de la clase social de adscripción. Para evitar posturas fáciles que estigmatizan al otro por ser racista o que banalizan sus efectos destructores de la autoestima de grupos y personas, es necesario distinguir entre quién es un racista abierto e intencional, de aquellos, que habiendo sido formados en el pensamiento de la superioridad racial-cultural o en la inferioridad asumida como marca congénita, se oponen a este modo de percepción.

Educaciones y racismos.

Reflexiones y casos

Se terminó de editar en abril de 2021 en el
Centro Universitario del Norte de la Universidad de Guadalajara,
Colotlán, Jalisco, México, y se terminó de digitalizar en
los talleres gráficos de Prometeo Editores, S. A. de C. V.
Libertad 1457, colonia Americana, C. P. 44160,
Guadalajara, Jalisco, México.

Hecho en México / Made in Mexico

Esta edición consta de un ejemplar